

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
1097 Budapest, Ecseri út 3.

Simon Mátyás
Gyógypedagógia-tanár mesterképzési szak

A dráma lehetőségei a gyógypedagógiában
- Fogyatékossággal élő felnőttek részvételével
megvalósított tanítási drámaprogram

Témavezető:

Dr. Novák Géza Máté –
egyetemi docens

2022.

Tartalom

1. Bevezetés	- 1 -
2. A drámapedagógia és gyógypedagógia találkozási pontjai.....	- 2 -
2.1.1. A dráma mint pedagógia.....	- 2 -
2.1.2. A tanítási dráma.....	- 4 -
2.2.1. Intellektuális képességgal élő személyek pedagógiája.....	- 7 -
2.2.2. Fogyatékossgal élő felnőttek pedagógiája	- 8 -
2.3. A két diszciplína konceptuális kapcsolódásai	- 9 -
3. A csoport jellemzői	- 13 -
3.1. Fogyatékossgátípusok és dramatikus gyakorlatok	- 13 -
3.2. A csoport előzményének története	- 16 -
4. Módszertani megközelítések	- 18 -
4.1. A fogyatékossgal élő személyekkel való dramatikus tevékenység magyar műhelyei...	- 18 -
4.2. Pedagógiai és adaptációs megközelítések a gyakorlatban.....	- 19 -
4.3. <i>Mimózák</i> – a tanítási drámaprogram bemutatása.....	- 24 -
5. Kutatásmódszertani háttér	- 26 -
5.1. A kutatás elméleti keretezése	- 26 -
5.2. A kutatás módszertani megközelítése.....	- 27 -
5.4. A kutatás etikai vonatkozásai	- 30 -
6. A kutatási eredményei.....	- 31 -
6.1. Motiváció.....	- 31 -
6.2. Fiktív tér	- 33 -
6.2.1. Fogalomalkotás	- 33 -
6.2.3. Felidézés.....	- 36 -
6.2.2. Képzelet.....	- 37 -
6.3. Alkalmazott munkaformák	- 38 -
6.3.1. Alkotói-reflektív munkaformák	- 38 -
6.3.2. Szerep	- 41 -
6.4. Csoportdinamika.....	- 43 -
6.5. Kutatói introspekció	- 46 -
7. Összegzés	- 48 -
IRODALOMJEGYZÉK.....	- 51 -

MELLÉKLETEK	- 56 -
1. sz. melléklet -.....	- 56 -
2. sz. melléklet –.....	- 63 -
5. sz. melléklet –.....	- 67 -
7. sz. melléklet –.....	- 69 -
8. sz. melléklet –.....	- 72 -

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, Novák Gézának, aki kitartással, gazdag szaktudásával és folyamatos figyelemmel segítette a munkám.

Köszönet illeti a Wesley János Főiskola dráma- és színházpedagógia szak tanszékvezetőit, Trencsényi Lászlót és Honti Györgyöt, akik a továbbképzésem során mindig nyitottak voltak arra, hogy figyelembe vegyék a hallgatói igényeket és minden nehézséget oldani tudtak a támogatásukkal – ezért kerülhet most itt leadásra ez a dolgozat is.

Köszönöm Patonay Anitának, hogy segítette a Mimózák c. tanítási dráma kidolgozását, és témavezetőmmel együtt még az utolsó pillanat utáni pillanatokban is szakított rám időt.

Köszönet illeti a Mászínházat, ami az elmúlt évtizedek alatt megalapozta mindazt a szaktudást, amiben én még csak nemrég kezdtem az utamat járni és lehetővé tették, hogy én is tanulhassak tőlük. Külön köszönet Márton Gábor Csabának és Bakonyvári Ágnesnek, akik megosztották velem tapasztalataikat, hogy segítsék a tanulmány elkészültét.

Köszönöm Czakó Gabinak a sok közös munkát és foglalkozást, ami nélkül ez a dolgozat nem készült volna el. Köszönet illeti azokat is, akiket itt most csak név nélkül tudok jelölni: az L. csoportnak helyet biztosító intézmény kollégáit, a csoport munkájához és szakmai fejlődésünkhöz elengedhetetlen pszichológusokat, a kutatás erejéig foglalkozásvezető társamnak állt kollégát, a leglelkesebb és legszorgalmasabb megfigyelési jegyzőkönyvvezetőt, akivel eddig összehozott a sors, és az L. csoport minden tagját, akiknek hálás vagyok, hogy amikor hívom őket, örömmel jönnek, hogy közösen játszunk. Az itt leírt gondolatok és tapasztalatok ennek a közös munkának az eredményei.

Mint az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának mesterszakos hallgatója és a Wesley János Lelkészképző Főiskola dráma- és színházpedagógia szakirányú továbbképzés hallgatója, a jelen lévő tanulmány egyszerre épül a két oktatási intézmény mindkét képzésére: a TDK-dolgozat a későbbiekben a Wesley János Főiskolán kerül leadásra szakdolgozatként, ahol a tanulmány ezen példányához képest a drámaprogram foglalkozástervezeteinek elemzése kap nagyobb hangsúlyt.

1. Bevezetés

Szakmai utam elmúlt éveire visszatekintve mára már egyértelműen kivehető, mi az a két terület, amelyek irányába kifejezetten erős elhivatottságot érzek: a többségihez képest valamilyen okból „másnak” tekintett emberekkel való munka, és a művészetpedagógia, azon belül is a drámapedagógia és színházi nevelés, vagyis azok a munkaformák, amik sajátos jellegükből fakadóan olyan pedagógiai, nevelési elveket képviselnek, amelyek értékében a legtisztább elköteleződéssel hiszek.

Gyógypedagógiai tanulmányaim során a felnőtt, többségében intellektuális képességzavarral élő populációval való pedagógiai munka szakmai tevékenységem tapasztalataival ötvözve egyre erősebb bizonyosságot adott abban, hogy a drámapedagógiai módszerek alkalmazása sokrétűen hasznosítható ezen a területen. A G. H. Napközi Ellátóban¹ egy olyan csoportban dolgozunk dramatikus eszközökkel, ahol az intellektuális érintettség dominál, de egyéb fogyatékoságtípusok is megjelennek - itt olyan pedagógiai munkát van lehetőségünk végezni, aminek központi fogalmai az ön- és társismeret, az önállóság és életvezetési készségek fejlesztése, érdekérvényesítés és partnerség. Ezen területek fókuszba állítását kifejezetten fontosnak tartom az adott populációval való munka során.

Kutatásom célja rögzíteni azokat a tapasztalatokat, amiket az L. csoporttal való eddigi közös munka során gyűjtöttünk össze, valamint a kutatás empirikus részében egy művészetalapú részvételi akciókutatáson keresztül megkísérlem feltérképezni az általunk alkalmazott módszertani eszközök konzekvenciáit és mélyebb ismereteket szerezni arról, milyen sajátosságokkal jellemezhető az L. csoportban végzett drámamunka. A drámapedagógia és gyógypedagógia elméleti hasonlóságainak áttekintése után leírom az L. csoport jellegét, az eddigi munkánk jellemzőit, majd ismertetem a kvalitatív kutatás alapját képező foglalkozássorozatok koncepcióját, a kutatás módszertani sajátosságait és végül annak eredményeit.

¹ Az anonimitás teljesülése miatt a tanulmány során az intézményt, a csoportot és a résztvevők nevét megváltoztatott monogrammal jelölöm.

2. A drámapedagógia és gyógypedagógia találkozási pontjai

Tapasztalataim alapján mind a gyógypedagógia, mind a drámapedagógia több olyan koncepcióra, elvre és módszertani sajátosságra épül, ami organikus módon illeszthető össze, hogy egy egymásra építkező egységként alkalmazhassuk, ezzel együtt pedig jelentős fejlesztési lehetőségek potenciálját rejti – mégis, habár a két diszciplína önmagában nagy akadémiai múlttal rendelkezik, jelenleg a kettő közös metszetében aránylag kevés tudományos jellegű munka áll rendelkezésre (Simon & Czakó 2020).

A továbbiakban egy rövid, elméleti áttekintést szeretnék nyújtani a két tudományág azon alapvonásairól, ami egyrészt a megfelelő értelmezési keretbe helyezi a kutatás tárgyát, másrészt pedig akkor válik relevánssá, ha a két terület kapcsolódási pontjait vizsgáljuk.

2.1.1. A dráma mint pedagógia

Ahhoz, hogy a drámapedagógia jellemzésekor a későbbiekben esetlegesen felbukkanó ellentmondásokat értelmezni tudjunk, mindenekelőtt fontos tudomásul venni a (legjobb tudásom szerint jelenleg is aktuális) színházi nevelés, színházpedagógia és drámapedagógia terminológiai rendszerében jelen lévő sokrétűséget. A konzekvens és pontos műfaji keretezések esetében folyamatos szakmai egyeztetés folyik (Vojtek 2020), amiben az elmúlt időszakban jelentős előre lépések történtek (Cziboly 2017), ám a különböző drámapedagógiai paradigmák és megközelítések területén megjelenhetnek eltérések.

Az alkalmazott dráma és színház a legtágabb ernyőfogalom, amiben a dramatikus nevelés és a kutatás alapját is képező tanítási dráma fogalmai, mint pedagógiai beavatkozás válnak értelmezhetővé. A pedagógiai alkalmazások ezen formája sokrétűen használható: pedagógiai célzatú beavatkozást jelenthet egy egyszerű szabályjáték, mint ahogy egy színházi nevelési előadás is. Dolgozatomnak nem célja, hogy a drámapedagógia, színházpedagógia és színházi nevelés terminológiai kérdéseiben elmerüljön: a továbbiakban a drámapedagógiát pedagógiai célok érdekében dramatikus eszközöket alkalmazó folyamatként értelmezem, melyben a résztvevők, mint aktív cselekvők jelennek meg.

A drámapedagógia meghonosítása az 1970-es években vette kezdetét, gyökereit leginkább az angolszász területek tradíciói határozták meg. Egy korai definícióban Marunák Ferenc (id. Lannert 2020: 22) a drámajátékot (ami a drámapedagógia folyamatok alapját képezi) a következőképpen írja le:

„A drámajáték elnevezés gyűjtőfogalom, egyaránt jelent különböző készségeket fejlesztő gyakorlatokat és szerepvállalást igénylő társas rögtönzéseket. Fejlesztő hatásuk abban rejlik, hogy cselekvést, aktív közreműködést követelnek minden résztvevőtől; a résztvevők a cselekvések során nem valóságos (elképzel) körülmények során valóságos érzelmeket élnek át, így a drámajátékok tulajdonképpen átmenetet képeznek a konkrét tapasztalástól az elvont tapasztaláshoz vezető úton.”

Novák (2017: 337) a következőképpen ír a dramatikus jellegű pedagógiai beavatkozások folyamatáról:

„A pedagógiai és művészeti beavatkozásként alkalmazott dráma olyan személyes és társadalmi szinten megfogalmazott, problémáinkra érzékeny, drámapedagógus által keretbe szervezett, az aktuális nézőpontokat tanulói és tanári szerepbe lépések sorozatával kibontakoztató, kooperáción alapuló tanulási folyamat, amely a tanulói választásoknak és döntéseknek jövőbe vetett és a változás irányába ható, a valós játékidőben képzeletbeli (mintha) világot fölépítő, cselekvéseken keresztül megformált itt és most előkészítése.”

Mindezekből kitűnik, hogy a dráma pedagógiai alkalmazása során az új tudás egyrésztől erősen épít a résztvevők meglévő tapasztalataira, az elsajátítandó tudástartalmak létrejötte a folyamat közben zajlik, ami kialakításának a résztvevők is szerves részei. A drámapedagógia nevelésméleti háttérét tehát erősen meghatározza a konstruktív pedagógia (Nahalka 2002; Knausz 2001). „Ha ... azt az álláspontot képviseljük, hogy a tanulók a maguk világát értelmezve a maguk tudását konstruálják meg, akkor a tanulás a jelentések és az értelmezések kidolgozásának kérdése lesz. A konstruktivisták abból indulnak ki, hogy a tudás nem olyan dolog, amelyet fel kell fedezni, valamint hogy a tanárok által ismertetett elképzelések nem az objektív valóság megfelelői” (Murphy 2009: 6).

A kialakuló új tudás jellegét tekintve már csak emiatt is nehezen beszélhetünk egzakt módon körülírható tartalmakról.

Azt is fontos szemrevételezni, hogy a dramatikus eszközök jellegükből fakadóan milyen tudástartalmakat aktivizálnak. Szauder Erik (2013) szerint a dráma egy adott jelenséget annak csoportos feldolgozása miatt rögtön a szociális folyamatok dimenziójában is megjelenít, ebből következik, hogy a megértés egyszerre aktivizálódik személyes és közösségi szinten is. Így a tárgyi ismeretek elsajátításánál hangsúlyosabb folyamattá válik a folyamatok értelmezése és a

jelentésteremtés. A drámában megjelenő kreativitás elsődlegesen azért dolgozik, hogy segítse a megértést.

2.1.2. A tanítási dráma

A drámapedagógia angolszász hagyományai jelentősen meghatározták a magyar drámapedagógiai látkép alakulását. Takács Gábor (2008) Gavin Bolton tipológiájára építve a következőképpen írja le a drámapedagógusok által használt főbb tevékenységformákat:

„A”: Gyakorlatok, szabályjátékok

„B”: Dramatikus játék

„C”: Színházi forma

„D”: Tanítási (komplex) dráma

„E”: Szakértői dráma

„F”: Színházi nevelési program

Ezek közül a tanítási dráma az, aminek fogyatékossgal élő csoportban való alkalmazását jelen tanulmány is vizsgálja. Kaposi László (2008: 2) a drámát a következőképpen definiálja: „A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.”

Ezt a definíciót összességében a drámával megfeleltetni már egy szűkebb drámapedagógiai paradigma sajátja, a fentiekben azonban olyan leírást láthatunk, ami pontosan és átfogóan feleltethető meg a tanítási dráma, mint tevékenységtípus jellegzetességeivel. Az ilyen jellegű pedagógiai folyamatok során a résztvevők egy, a drámapedagógus által vezetett fiktív történeten haladnak végig. A dráma működtetéséhez a pedagógus a színházművészetből ismerős elemekből építkezik: fókusz, feszültség, korlátok, szertartás, ellentét, szimbolizmus (Bolton id. Cooper 2020: 46). Munkája alatt dramatikus konvenciók sorozatából álló előzetes tervezet szerint vonja be a résztvevőket a történetbe, akik annak során döntési helyzetekkel találkoznak, befolyásolják a cselekmény alakulását (ami a foglalkozásvezetőtől megkívánja, hogy tervezetét rugalmasan kezelje, mindig a csoport aktuális cselekedeteihez mérten tudja alakítani azt), mindez alatt pedig folyamatosan a dráma fókuszában álló kérdést vizsgálják szerepeiken keresztül, hogy a játék végére létrejöjjön a tevékenység elsődleges célja: a változás előidézése.

A tanári kérdéstechnika elengedhetetlen minőségi jellemzője és egyben feltétele a tanítási dráma sikerességének. A tanár megnyilvánulásainak befogadónak kell lennie, a résztvevők gondolataira kíváncsi és nyitott attitűd szükséges. Az elhangzó gondolatokat nem minősíti, a válaszokat pedig nem megadja, hanem a résztvevőket segíti azok megtalálásában. Eldöntendő, illetve válaszokat sugalmazó kérdések helyett nyitott, a gondolkodásra teret adó kérdéseket fogalmaz meg (Mészáros 2008).

A drámatanár feladata tehát elsősorban a folyamat strukturálása és facilitálása – a tanulás folyamata pedig a résztvevők közös munkájából áll össze.

Az előzőek mellé fontos kiegészítés néhány Jonathan Neelands (2013) által leírt sajátosság is:

- Fontos, hogy a dráma által kínált szerep, szituáció fikció maradjon: ez a kerettávolság biztosítja, hogy a résztvevő úgy érintkezzen egy valós problémával, hogy közben az idő- és térbeli távolság miatt énjé ne sérüljön.
- A dráma elsődlegesen nem a történet szintjén vonja be résztvevőit a folyamatba, hanem mindig az itt és mostban történő eseményekre fókuszál.
- A dráma az új tapasztalat létrejöttét és eltárolását az érzelmek kiváltásával éri el.
- A résztvevőben végbemenő változásnak sem iránya, sem tárgya nem határozható meg pontosan.

A dramatikus beavatkozás által előidézett változás nehezen határozható meg előre pontosan: hathat az attitűdre, a megértésre, a viselkedésre, készségekre, kompetencia-fejlesztésre, tanulási technikákra stb. A változás beálltának kulcsát azonban - mint ahogy fentebb Neelands is írja - a szakemberek elsősorban a dráma által kiváltott érzelmekhez kötik.

Ez a koncepció könnyen kontextusba helyezhetővé válik, ha a drámapedagógia kialakulására ható pszichológiai elméleteket szemrevételezzük. Moreno pszichodramája erősen hatott a drámapedagógia kialakulására (Lannert 2020). A két terület építőkövei sok tekintetben egyeznek pszichodramatikus munkaformákkal, de a folyamat céljait és módszertani alkalmazásait tekintve a különbség is könnyen megfogható (Novák 2017).

Novák Géza Máté (2017: 30) a következőképpen differenciálja a két területet: „Drámafoglalkozásokon, színházi nevelési előadásokon a színész-drámatanár szerepben dolgozva, s akkor is, amikor a játszónak szerepet kínál, a szerep védelmében mozgósítja a résztvevőt, s a mintha-térben cselekvő ember figyelmét tudatosan kinyitva, mintegy

észrevétlenül, új tanulási tartalmak felé tereli. A szerepben cselekvés inkább a karakter szándékainak jobb megértésére és a történet alakítására irányul, nem a belső tartalmak megjelenítésére, hiszen a cél pedagógiai (legyen akár szociális tanulás) és nem terápiás.”

Szitó Imre (2013: 29) a gyermekpszichodramából ismert korrektív emocionális tapasztalat elméletével párhuzamot vonva írja le, hogyan valósulhat meg a drámajáték fiktív keretein belül a változás:

„A drámajáték nem traumát kezel, azonban a szokványos élethelyzetből kiemel, ezáltal átkeretezi az egyén érzelmekbe ágyazott szokványos tapasztalatait. A különböző életproblémák felkínálásával próbatételek elé állít... ..., amelyben megtapasztalhatja az egyén, mire képes. Az ilyenfajta kockázatvállalás révén megteremti az énrre vonatkozó tapasztalatok, énsémák átalakításának lehetőségét.”

Az érzelmi állapot előidézésének megértéséhez fontos lehet annak vizsgálata, hogyan is működik az a szerep, amiben a résztvevő mozog.

A tanítási drámát is jellemző szerepfelvételt és játékmódot Bolton (1993: 6) a következőképpen értelmezi: a kreatív dráma a gyermeki „mintha-játékból” eredeztethető, és annak drámamódja egy olyan egyenes két végpontja között értelmezhető, aminek egyik végén a dramatikus játék áll. Az ilyen játéktevékenység leginkább ahhoz hasonlítható, amikor egy gyermek tűzoltókat játszik és felölti magára egy tűzoltó szerepét. Ez a következőképp jellemezhető:

- a szerep tudatos tervezést kíván, ezzel együtt a játék ugyanúgy épül a spontán reakciókra;
- a szerephez tartozó attribútumok jelen időben, az itt és mostban realizálódnak;
- a felvett szerep az azt játszó személy *énjére* épül: játék közben az adott gyermek ösztönösen is saját személyiségét képviselve hajtja végre azokat gesztusokat, amiket a szerep megkíván (Bolton, 1993: 6).

Ezzel ellentétes irányba mutató drámamód az előadásokra jellemző játék (ennek helye legtisztábban a „C” típusú tevékenységtípusnál jelenik meg), ahol a játszó elsődleges célja produkciós jellegű: a néző felé közvetíti az adott jelentést, a játékmódban kulcsfogalmakká válnak a megismételhetőség, a közönséggel való kapcsolattartás és a figurateremtés. Bolton e két pont között helyezi el a tanítási drámában is megjelenő játékmódot: a szerepjátékot. Mint ahogyan a dráma esetében is fontos annak esztétikája ahhoz, hogy hasson résztvevőire,

ugyanígy igaz ez a játék esztétikájára is. Mivel azonban a játéknak elsősorban nem egy előre meghatározott jelentés közvetítése a célja mások felé, hanem a saját jelentés kialakítása, a résztvevő tudatállapota inkább a dramatikus játéktevékenységhez áll közelebb, mintsem a produkciós célú dráamóddhoz.

2.2.1. Intellektuális képességgal élő személyek pedagógiája

Habár az L. csoport felépítése a megjelenő fogyatékoságokat tekintve heterogén, nem csupán intellektuális képességgal élő személyekből áll, a többségnél enyhe vagy mérsékelt intellektuális képességgal élő személyekről beszélhetünk. A csoporttal való munka során olyan gyógypedagógiai elveket alkalmaztunk, amelyek elsősorban szintén a populációspecifikus ajánlott didaktikai elvekből merítenek. A csoporttagok életkora adott – így a kutatás fókuszja is a felnőttekre szűkül. Izgalmas lenne hasonló kutatást végezni fiatalabbakkal is, az ebben az alfejezetben felsorolásra kerülő módszertani sajátosságok azonban az intellektuális képességgal élő személyekkel való munkára általánosságban, életkori megkötések nélkül is érvényes.

A gyógypedagógia holisztikus tudomány: mikor afelé a személy felé fordul, akivel foglalkozni akar, arra törekszik, hogy őt minden esetben egészében ismerje meg. Az egyénben nem csak egyes területekre fókuszál, hanem minden részterületet annak komplexitásában, egymásra való kölcsönhatásának fényében értelmez (értelmi, érzelmi, fizikai és más releváns szakmai szempontok mellett figyelembe veszi a szociális, kulturális, társadalmi és egyéb szempontokat is) (1). Mindez a nevelési alapelvek minden megnyilvánulási formáját meghatározza. Szerepet kap a pedagógus oldaláról a fejlesztési területek meghatározásában, a különböző módszertanok alkalmazásában.

Az intellektuális képességgal élő személyekkel való gyógypedagógiai nevelés és fejlesztés általános didaktikai elveit tanulmányaim során szerzett ismereteim és releváns szakirodalmi források alapján (Hatos 1996; Szabó 2006; Csákvári 2006) tekintem át:

- kis lépések elve - egy-egy folyamatot, tevékenységet érdemes kisebb lépésekre, egységekre bontva átadni, mindez alatt pedig arra is ügyelni kell, hogy az adott személy a részelemeket egészében is átlássa, és ne csak elszeparált egységekként tekintsen azokra;

- konkrétság elve - ha új ismeretanyagot adunk át, mindezt olyan kontextusba helyezzük, ami megfogható a személy számára – térben és időben álljon minél közelebb a személyhez, annak aktuális környezetéhez. Pl.: egy új fogalom bevezetésénél célszerű az adott személy számára már ismerős, nem túl távoli dolgok közül keresnünk hasonló példát;
- ismétlés elve - gyakori ismétlés és összegzés;
- a szemléletesség elve – a tanuló megismerő tevékenységét könnyíti, hogyha a fejlesztési tevékenységeket, új ismeretek kialakítását cselekvésbe ágyazottan végezzük;
- érdemes több időt hagyni egy-egy folyamat, ismeretanyag elsajátítására;
- a nevelési/fejlesztési folyamat résztvevői között elengedhetetlen az egyéni differenciálás – minden személynek a saját képességeihez, érdeklődéséhez és szükségleteihez mért folyamattervezés;

Fontos eszköze lehet a pedagógus számára a vizuális segédanyagok és a könnyen érthető kommunikációs technikák alkalmazása is, mint ahogy az azonnali visszacsatolás biztosítása és a motiváció fenntartása. Mindezeket az elveket természetesen minden esetben egyéni szinten és csoportszinten is a résztvevők igényeihez és szükségleteihez mérten alkalmazzuk.

2.2.2. Fogyatékosággal élő felnőttek pedagógiája

A felnőtt személyekkel való pedagógiai jellegű folyamatok tervezése a hatékonyság érdekében az életkori specifikumokhoz kell, hogy illeszkedjen. Andragógiai szempontból fontos sajátosságokat jelent az adott egyén előzetes tapasztalataira való építkezés: a konstruktivista-felnőttoktatás elméletben a pedagógiai folyamatok hangsúlyos eleme, hogy az adott személy az új ismereteket hogyan tudja összekapcsolni előzetes tapasztalataival. A humanisztikus irányzatok a következőre hívják fel a figyelmet: az oktatási/nevelési folyamatokban a felnőtt személy teljes személyiségének érintettségével vesz részt – ennek figyelembe vételével lehet csak effektív folyamatokat tervezni. A tanulásra ösztönző erők felsorakoztatásakor a személyközi kapcsolatok szerepelnek, mint az egy-egy helyzetben megjelenő legfontosabb motivációs források (Molnár 2009).

Lényeges a neuroplaszticitásra, mint az idegtudományok ide vonatkozó tételére is kitékinteni. Az agyi plaszticitás az idegi összeköttetések változásait foglalja magába – ma már tudjuk, hogy az agy felnőttkorban is képes funkcionális anatómiai szintű átstrukturálódásra. Ennek előfordulása bekövetkezhet agykárosodás után, korai fejlődésnél vagy a környezethez való

alkalmazkodás során is – utóbbi a tanulást is magába foglalhatja (Fekete & Pléh 2008). Mindez alapján felnőttkorban nem csupán a meglévő készségek és képességek szinten tartásáról beszélhetünk, hanem bizonyos szinten belül új készségek fejlesztése is lehetséges perspektívává válik.

A fogyatékosügy tekintetében a normalizációs elv elterjedésével együtt az intellektuális képességzavarral élő személyek pedagógiájában is jelentős hangsúlyt kaptak egyes fogalmak. Napjainkban az önrendelkezés joga és annak biztosításának gondolata egyre erősebb fókuszként határozza meg a populációt érintő folyamatok jellegét, ilyenformán pedig olyan fogalmak is fókuszba kerülnek, mint az autonómia, önérvényesítés, döntéshozatal, empowerment. Ezek a pedagógiai tevékenységekre is hatással vannak: a döntési helyzetek biztosítása, az empowerment (pontos magyar megfelelő hiányában talán a „képesé tétel”, „hatalommal való felruházás” kifejezések közelítik meg a legjobban ennek jelentését) és az egyén önállóságának támogatása, önálló akaratának érvényesítése kifejezetten fontos szempontokká válnak a pedagógiai munka során. (Halász 2015).

2.3. A két diszciplína konceptuális kapcsolódásai

Az előzőek alapján talán már jól látható, mik azok a hasonlóságok, amik a két diszciplína egymásra épülő alkalmazhatóságát feltételezik. A következőkben ezekre a pontokra szeretnék röviden kitérni.

A gyógypedagógiát jellemző holisztikus szemlélet – miszerint az egyént annak egészében ismerjük meg pedagógiai helyzetekben – a drámapedagógiai folyamatok többségének tervezésénél is hasonlóan érvényesül, figyelembe véve az adott csoport jellegének több dimenzióját, hiszen a drámában mindenki, mint individuum vesz részt – személyes háttere és tapasztalatai mind szükségesek ahhoz, hogy a drámában jelen legyen. Ezen felül maga a dramatikus folyamat is egy-egy jelenséget jellemzően annak komplexitásában vizsgál, hatását is így fejt ki: a résztvevőt a folyamat során kapcsolatba hozza a vizsgált jelenséggel általános, elvont szinten, mindezt azonban konkrét, cselekvésbe ágyazott módon teszi, így az adott személy konkrét viszonyulását is aktivizálja, személyes (és mivel a dráma közösségi folyamat), társas szinten is egyszerre nyújt megélést egy adott kérdéstről (Novák 2017).

Ehhez a látásmódhoz köthető a cselekvésbe ágyazott fejlesztés gondolata és módszere is. A különböző készségek, képességek fejlesztése során a gyógypedagógiai szakma jellemzően olyan feladatokat kínál, amelyek az egyes fejlesztési területeket egy-egy tevékenységbe

integráltan, azonos időben aktivizálja, s ezt pedig tudatosan teszi – egy csoportos rajzolási feladatot például egyszerre alkalmaz azért, hogy az adott személy finommotorikáját, észlelését és szociális készségeit együttesen fejlessze, még akkor is, ha ezek közül adott pillanatban egy konkrét területet priorizál. Ugyanez igaz a drámapedagógiára is – elég csak egy egyszerű szabályjátékra gondolnunk (pl.: Seriff²), és láthatjuk, hogyan az egyidőben fejleszthet észlelési, motorikus és gondolkodási műveleti készségeket.

Az előző alfejezetben leírt konkrétság elve felhívja a figyelmet arra, hogy intellektuális képességzavarral élő személyeknél célszerű a tevékenységet olyan kontextusba helyezni, ami megfogható a személy számára – ha térben és időben minél közelebb áll a személy aktuális környezetéhez. Ugyanilyen fontos a cselekvésbe ágyazottság és a tapasztalat alapú tanulási helyzetek biztosítása. A drámapedagógia ez alapján azért lehet előnyös, mert alapját maga a cselekvés képezi, és szituatív jellege miatt olyan kontextusban vizsgál akár elemelt, távoli jelenségeket is, amik a tevékenység jelen idejűsége, cselekvésalapú feldolgozása miatt az adott pillanatban is megfoghatóvá teszik a feldolgozandó témát/fogalmat. „...az ismeretek, a tudás soha nem összefüggéseiből kiragadott, általános formában jelenik meg; a tudástartalmak alapvetően csak az adott helyzetben érvényes (*kontextuális*) módon és valamely érték melletti állásfoglalásként jelentkezhetnek” (Szauder 2013: 12).

Szintén fontos a kis lépésekben való munka: egy-egy folyamatot megismertetni, ismeretanyagot átadni apró lépésekre lebontva célszerű megtenni. Maga a drámapedagógia a következőképpen korrelál ezzel az elvvel: az adott jelenség vizsgálatát jellemzően úgy keretezi, hogy annak folyamata több lépésre bontott, több aspektust is megjelenít, miközben annak egésze (pl.: a fiktív világon, történeten keresztül) is folyamatosan közvetlen jelen van.

A gyógypedagógiának a már fent említett empowerment jegyében fontos részét képezi, hogy a személy megélje autonómiáját – ennek egyik megnyilvánulási formája a (különösen felnőtt korban fontos) tanár-diák viszony kereteihez mérten lehetséges partneri viszonyra való törekvés. A drámapedagógia jellemzően szintén nem frontális helyzetekben, hierarchiára épülő pedagógus szerepben gondolkodik, és ugyanúgy fontosnak tartja, hogy a résztvevő megélhesse mind autonómiáját, mind a partnerséget.

² A Seriff c. szabályjáték több verziójának egyikében a játékvezető a körben álló résztvevők egyikére lő: ekkor ő lehajol, két szomszédja pedig egymásra lő „Bumm!” felkiáltással, pisztolyt mutatva ujjával. Aki gyorsabban lő a másikra, bent marad a játékban. Láthatjuk, hogy ez a tevékenység fejleszti a szem-kéz koordinációt, a nagymozgást, a finommotorikát, észlelést, rugalmas váltást, szabálykövetést stb.

Mindkét területnek fontos része az egyéni differenciálás: a drámapedagógia jellemzően és alapvetően is olyan struktúrákat, tevékenységvázakat hoz létre, hogy a résztvevők eltérő, személyes igényei, erősségei és nehézségei mentén a lehető legtöbb személy részt tudjon venni a folyamatban. A gyógypedagógiában kifejezetten hangsúlyos pedagógiai elv, hogy a feladatokat, tevékenységeket az egyén sajátos készségeinek, képességeinek figyelembevételével hajtsuk végre.

Andragógiai szempontból kiemelt jelentőségű az interperszonális kapcsolatok motiváló ereje pedagógiai helyzetben – a dráma minden esetben közösségi tevékenység, az esetleges önálló munkák is egy ponton jellemzően a közösen épülő drámába kerülnek átfordításra.

Végül a drámapedagógia diszciplináris alapjait meghatározó konstruktív pedagógia jelentőségéről is szót ejtenék: az, hogy egy adott személy nem mint passzív befogadó/elfogadó ismer meg új tudástartalmakat és jelentéseket, hanem tapasztalati úton, gondolkodásának autonómiáját megőrizve konstruálja, alkotja meg a jelentést amellet, hogy segíti a bevésoedést (Hansen 2000), azért is kifejezetten fontos szempont, mert olyan élményt nyújt a fogyatékossgal élő résztvevők számára, ami a személyes megélés biztosításán keresztül megy szembe azzal a passzív szereppel, amiben ők sokszor találhatják magukat - márpedig felnőtt életkorban jellemzően olyan kihívásokkal találkozunk, ahol nekünk kell cselekednünk, aktív problémamegoldónak, döntéshozónak lennünk, önmagunktól mérlegelnünk helyzeteket, megalkotni ítéleteket.

A drámapedagógiai tevékenységek azon törekvése, hogy érzelmi állapotok előidézésével hasson a résztvevőre, azért is kiemelendő, mert az érzelmek megélésének nem feltétele a magas intellektus. Habár alapjaiban más jellegű és más célrendszerű nevelési megközelítésekről beszélünk (a drámapedagógia tevékenységformáinak többségét átható jelentésképzés, megértésben való változtatási szándék és a gyógypedagógiára jellemző készség- és képességfejlesztés különböző célrendszereket képviselnek), tapasztalataim során azonban egyik irány sem kizárója a másiknak. A drámapedagógiai módszerek egyszerre alkalmazhatók készség- és képességfejlesztő tevékenységekként (a szabályjátékok kifejezetten jó példák erre), ezzel együtt pedig ugyanúgy alkalmasak a személyiséget egészében átható pedagógiai folyamatok érvényesítésére is.

Andy Kempe (2011: 166) a fogyatékossgal élő személyek és a drámapedagógia kapcsolatának vizsgálatakor a következő gondolatok mentén hangsúlyozza a

művészetpedagógia jelentőségét: az esztétikai tudás (amely objektív tények helyett az érzékszervek alapján beérkező információkra épül) újszerű betekintést és struktúrákat nyújthat a világban betöltött helyünk megértésére és értékelésére.

3. A csoport jellemzői

A kutatás során az L. csoporttal dolgoztam, aminek tagjai felnőtt fogyatékossgal élő személyek. A korábbiakban Czákó Gabriela gyógypedagógussal együtt vezetem a csoportot, ahol két 10 alkalmas foglalkozássorozat keretein belül dolgoztunk dramatikus eszközökkel. A csoporttagok egy-két résztvevő fluktuációját leszámítva a két turnus és a dolgozat tárgyát képező foglalkozássorozat alatt is javarészt állandó volt. A csoport jellege résztvevőinek állapotát tekintve heterogén (intellektuális képességszavar, pszichoszociális fogyatékossg, stb.). A következőkben röviden ismertetem a csoportban megjelenő fogyatékossg-típusokat, emellett kitekintek a témában releváns irodalmak kutatásban felhasznált tapasztalataira.

3.1. Fogyatékossgtípusok és dramatikus gyakorlatok

Intellektuális képességszavar

Az intellektuális képességszavar a fejlődés korai szakaszában jelentkező, a központi idegrendszer elváltozásának következtében kialakuló állapot, amit napjainkban az intelligencia-tesztek és az adaptív készségek mérésével diagnosztizálnak. A DSM-5 diagnosztikai vizsgálati kézikönyve ezen mérések alapján négyfajta érintettség szintet különböztet meg egymástól (enyhe, mérsékelt, súlyos és igen súlyos). A csoportban diagnózisuk alapján enyhe és mérsékelt intellektuális képességszavarral élő személyek vettek részt. A populációra általánosságban jellemző vonások között megjelenik a gondolkodás, a tervezés, a problémamegoldás, az elvont gondolkodás, az ítéletalkotás és a tapasztalatokból való tanulás nehezítettsége (Nussbaum 2013). Az ezzel a csoporttal való pedagógiai munka általános szempontjait a 2.2.1. fejezetben részleteztem, a csoporthoz köthető bevált dramatikus gyakorlatokra pedig a dolgozat 4.1. alfejezetében térek ki.

Autizmus spektrum zavar

A csoportban egy olyan személy vesz részt, aki autizmus spektrum zavarral él. Ebbe a spektrumba azok az emberek tartoznak, akiknél megjelenik az ún. „autisztikus triász” – a reciprok kommunikáció, a reciprok szociális interakciók és a rugalmas viselkedésszervezés. Ezen területek érintettsége minden személynél már az első három életév során megjelenik és tartósan fennáll, azonban ezek a vonások személyenként nagyon változatos mintázatokban realizálódnak (Csepregi & Stefanik 2012). Jellemzőek lehetnek a sztereotip, rugalmatlan

viselkedésmintázatok és érdeklődési körök, nehézséget jelent a társas-érzelmi kölcsönösség különböző formáinak, a nonverbális kommunikációs jelentéseinek értelmezése (Nussbaum 2013). Bármilyen intellektuális és nyelvi képesség mellett megjelenhet – az autizmus spektrum zavar nem feltétlen jelenti ezen területek érintettségét.

A populációspecifikus általános pedagógia eszközök és módszerek között megjelenik a vizuális támogatás, a viselkedéses megközelítés, a strukturált oktatás, a megfelelő kiegészítő terápiák alkalmazása és a család, közvetlen környezet bevonása. (Ábrahám, Stefanik & Őszi 2018). A dramatikus tevékenységekben való részvétel szempontjából továbbá relevánsak még a következő jellemzők: a szimbólumok kezelésének és az általánosítás folyamatának nehezítettsége (Balázs 2000).

Peters (id. Trudel & Nadig 2003) arról számol be, hogy a dramatikus módszerek segítik a szociális nehézségekkel élő személyek fejlődését abban, hogy kreatívabb és rugalmasabb módon közelítsenek meg szociális helyzeteket, és támogatja önmaguk és mások viselkedésének adekvát értelmezését. Trudel & Nadig (2019) kutatásukban autizmus spektrum zavarral élő személyekkel dolgoztak, ahol a dramatikus eszközökkel a szociális képességek fejlesztését célozták meg: improvizációs helyzetekre építettek, ahol a viselkedések helyességéről/helytelenségéről nem a csoportvezetők adták a visszajelzéseket, hanem a csoporttagok a szerepjáték keretein belül. A kutatás eredményei alapján a résztvevők fejlődtek az önszabályozásban, önmaguk értelmezésében és a szociális kommunikációban. A 4.1. alfejezetben ez a csoport is megjelenik.

Pszichoszociális fogyatékoságok³

Egy csoporttag hebefrén skizofréniával él (diagnózisát még egy korábbi diagnosztikai rendszerben kapta), egy másik pedig agorafóbiával. Az intézményben és a foglalkozásokon való részvételükben a közös munka során nem jelentettek meghatározó nehézséget számukra a náluk diagnosztizált állapotok.

Az agorafóbia a DSM-5 diagnosztika vizsgálati kézikönyvének meghatározása szerint az olyan helyzetek okozta szorongást foglalja magában, ahonnan az adott személynek nincs módja a menekülésre vagy szorongás esetén nem kaphat segítséget; mindez fokozott distresszel, az

³ „Pszichoszociális fogyatékosággal élő személy = minden olyan személy, aki hosszan tartó mentális károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását.” (Gombos 2013).

állapot típusától függően pánikrohammal is járhat (Nussbaum 2013). Az L. csoportban érintett személy a csoportfolyamat során maga sem jelzett és a csoportvezetők és tagok sem észleltek olyan nehézséget, ami a fenti leírás alapján megjelenhetne – egy számára ismerős és biztonságos közegben, a segítségkérés lehetőségének tudatában dolgozott velünk.

A DSM-5-ben a skizofrénia, mint spektrum szerepel, a hebefrénia kategóriája pedig nincs feltüntetve, mint külön altípus (Nussbaum 2013). A hebefréniát régen a következőképp jellemezték: a negatív tünetcsoport (az akut fázist megelőző szakaszban az adott személy valamiben hiányt szenved – pl.: motiváció, érzelmi megélések), ami közömbösséghez és akaratszegénységhez vezethet. A másik főbb jellemző a gondolkodás koherenciájának érintettsége, ami szétesett magatartáshoz, zavart viselkedéshez és beszédhez, inadekvát megnyilvánulásokhoz vezethet. Akusztikus hallucinációk és téveszmefoszmányok is megjelenhetnek (2).

John Casson (2004) könyvében részletesen ír a pszichodráma és drámaterápia alkalmazási lehetőségeiről, ennek veszélyeiről és előnyeiről, tudomásul véve és reagálva arra a gondolatra, miszerint a fikcióban való munka egyesek szerint kifejezetten kontraindikált pszichotikus zavarral élő személyeknél. Casson két olyan tézist emel ki, ami az előzőekben leírt állítással vitába száll:

- A távolság teóriája szerint a skizofréniával élő személyeket túlárastó érzelmi megélések jellemzik, a drámával való munka során azonban lehetőségük van szabályozható távolságot kialakítani a vizsgált jelenségekkel kapcsolatban, ami segíti az azzal járó érzelmek feldolgozható mértékű megélését és vizsgálatát;

- A self színházi modellje: Moreno színházi szelf-értelmezése szerint a színházban megjelenő metaforák, a realitáson túlmutató elemek megjeleníthetősége alkalmassá teszi a közeget arra, hogy a skizofréniával élő személyek által megélt valóság is érdemlegesen beforgatható legyen a folyamatba.

Ha a drámaterápia és drámapedagógia közötti párhuzamot állítunk fel (a felnőtt pszichodrámaival ellentétben a drámaterápia jellemzően szintén fiktív helyzetekkel dolgozik), Casson megállapításai értelmezhetővé válnak a két terület azon közös vonása mentén, hogy mindkét forma a fikcióból építkezik – mindazonáltal a folyamat terápiás jellege természetesen továbbra sem összeegyeztethető a drámapedagógiai célkitűzésekkel. Casson több olyan eset irodalmi feldolgozása és saját tapasztalatai mentén ír arról, hogy az ilyen jellegű munka

kifejezetten hasznos lehet az érintettek számára (munkájának hangsúlya, hogy az érintettek saját valósága, az általuk hallott hangok dramatikus módszerekkel való megjelenítése pozitív hatással van a résztvevőre, megkönnyebbülnek, hogy megélhetik valóságukat, erősödik self-érzetük és szociális interakciók tekintetében is pozitívan fejlődhetnek).

Szili Katalin (2019) a művészetpedagógiai módszerek kihívásai kapcsán arról ír, hogy a pszichotikus állapotba könnyen kerülő emberek kapcsán az imaginatív módszerek alkalmazásakor rövid idejű, kiemelt figyelemmel történő alkalmazása a célszerű. A mi munkánk során a kutatást megelőző időszakban hasonló figyelemmel dolgoztunk, az önkéntesség elvére építve (Casson is kiemeli, hogy a folyamat szempontjából kulcsfontosságú, hogy a résztvevő bármikor kifejezhesse az iránti szándékát, hogy egy-egy helyzetből kiléphessen), ezen kívül pedig mindig tájékozódunk az intézmény dolgozóitól, hogy a résztvevőnél a foglalkozásokat felölelő idő alatt aktuálisan megjelennek-e a tünetek.

Érzékszervi és mozgásszervi fogyatékoságok

A csoportban mozgásszervi fogyatékoság is megjelenik: K. és Á. résztvevő kerekesszékes, akik alsó végtagi bénulással élnek; K. esetében a bénulás felső végtagjaira részleges terjedt ki, amik gyengébben mozognak. Q. féloldali bénulással él, testének jobb oldala petyhüdt izomzatú, motorosan meglassúbbodott, sántítva közlekedik. Nystagmus és stabizmus miatt látása nagyon gyenge.

3.2. A csoport előzményének története

A következő fejezetben kitérek az L. csoport múltjára, hogy kontextusba helyezzem a kutatás során alkalmazott bemutatásra kerülő módszertani elveket.

A csoport elindításakor több szempontnak kellett megfelelni: az intézményi igények, a résztvevői igények és saját céljaink, elvárásaink mentén határoztuk meg az alkalmak tematikai fókuszpontjait. A felkérés kezdetén intézményi oldalról arra kérték minket, támogassuk a résztvevőket felnőtt szerepeik megerősítésében, és lehetőséget adtak arra, hogy pszichológusokat (akik közül egyikük emellett drámapedagógus, másikuk pedig gyógypedagógus) is bevonjunk a folyamatba – erre egyrészt azért volt szükség, mert kérésük szerint a folyamat multidiszciplináris alapokra épült: a gyógypedagógia, a drámapedagógia, és a pszichológia területeire is támaszkodtunk.

Másrészről fontos volt a biztonságos keretek biztosítása és a kompetenciahatárainkon esetlegesen túlmutató területek kezelése miatt is. A pszichoszociális fogyatékkal élő személyekkel való munka szakszerű megközelítését az első 20 alkalom során a pszichológusok biztosították: szupervíziós alkalmakat tartottak nekünk mint foglalkozásvezetőknek, emellett pedig közösen dolgoztunk a folyamat tematikájának és módszertanának adekvát, a csoporttagok számára megfelelő kiépítésében. Kiemelt szerepük volt abban, hogy kompetenciahatáraink megtartásában segítsenek bennünket: pszichológiai tudásuk tette lehetővé, hogy olyan munkaformákkal is kísérletezzünk⁴, amelyek alkalmazása nem kötött pszichológus végzettséghez, azonban nem része a drámát jellemző fiktív tér.

Az alkalmak alatt fokozatosan építkeztünk az egyszerűbb gyakorlatokról a második turnust záró első tanítási dráma foglalkozásig. Többségében a dráma eszköztárából ismerős elemekkel dolgoztunk, azokat a csoport számára adaptáltuk, fontos volt azonban, hogy egy-egy drámás tevékenység célja se sérüljön az adaptáció során. Az alkalmak alatt a dramatikus tevékenységek egyre nagyobb teret kaptak.

A jelenlegi kutatás alatt nem kapott ekkora szerepet a pszichológia, mégis fontosnak tartom mindezt kiemelni. Saját tevékenységünk során nagyon erős támaszt nyújtott mind számunkra, mind a résztvevők számára a pszichológusok háttérben való jelenléte és a velük való együttműködés, ezért minden ehhez hasonló folyamatnál (pszichotikus zavarral élő résztvevőkkel, pszichológiára is épülő dramatikus folyamatoknál) nélkülözhetetlennek tartom egy hasonlóan felépülő team kialakítását.

⁴ Ilyen volt például az életvezetési készségek fejlesztésére fókuszáló turnus alatt a skálázás módszere: itt az adott személy egy probléma megoldására 5 fokú skálát állít, aminek egyik végpontja a problémát hordozó helyzet, a másik pedig a probléma feloldása utáni állapot – a résztvevők a probléma megoldásának útját 5 lépésre bontva tervezik meg. A pszichológusok segítettek minket abban, melyek azok a témák, amiknél nem áll fent az a veszély, hogy pszichológusi kompetenciák szükségesek megvitatásához és eszközöket adtak ahhoz, hogyan tudjuk mederben tartani ennek a határnak a megtartását.

4. Módszertani megközelítések

4.1. A fogyatékossgal élő személyekkel való dramatikus tevékenység magyar műhelyei

A kutatás szempontjából érdemesnek tartom áttekinteni azokat a magyar műhelyeket, amelyek a színházi köztudatban is megjelennek és fogyatékossgal élő (azon belül is főként intellektuális képességzavarral élő) személyekkel dolgoznak.

A Baltazár Színház 1998-ban kezdte tevékenységét – a fogyatékossgal élő személyekkel való munkásságuk során olyan előadásokat hoznak létre, amikben intellektus képességzavarral élő személyek játszanak (3). Az őket jellemző munka produkciós jellegéből fakadóan más módszereket, más szemléletet kíván, ilyenformán kevésbé hasonlítható össze azzal a tevékenységgel, mint amit az L. csoporttal végzünk.

Egy másik jelentős társulat a MásSzínház (4). Még a színház megalapulása előtt Bakonyvári Ágnes drámapedagógus és Göncze Csilla gyógypedagógus kezdett olyan, eleinte nem produkciós célzatú drámapedagógiai csoportfolyamatba fogyatékossgal élő, többségében intellektuális képességzavarral és autizmus spektrum zavarral élő gyerekekkel és fiatalokkal, ahol kísérletezhetnek a dráma- és gyógypedagógia összevonása adta lehetőségekkel. Ez volt a Kővirág csoport. Mára a MásSzínház jelentős műhellyé nőtte ki magát: rendszeres művészetpedagógiai foglalkozásaikon túl számos színházi és színházi nevelési előadást hoztak létre – a kezdeti színjátszócsoporthoz azóta egy olyan szakmai alkotótérre vált, ahol ma már inkluzív színházi nevelési előadások fejlesztésével foglalkoznak. Munkásságuk gyökereit és a jelenleg is futó drámapedagógiai foglalkozásaikat tekintve ők állnak a legközelebb az L. csoporttal végzett munkához. Dolgozatomhoz Bakonyvári Ágnessel (drámapedagógus, színházi nevelési szakember) és Márton Gábor Csabával (színházi nevelési szakember, színész, társadalmi befogadás tanácsadó) ültem le beszélgetni, azzal a céllal, hogy egy átfogó képet kapjak arról, az általuk kidolgozott megközelítések és gyakorlatok milyen tanulságokkal szolgálnak a hasonló tevékenységet végző szakemberek számára.

A későbbiekben saját módszertani megközelítéseink leírásakor (ld. 4.2. fejezet) szeretném kiemelni azokat a MásSzínház tevékenységét jellemző pontokat, amik a mi munkánk szempontjából is meghatározó jelentőséggel bírnak. Céлом, hogy egy olyan gyűjtést hozzak

létre, ami átfogóan lefedi azokat a módszertani eszközöket és elveket, amik hasonló csoportmunkák során relevánsak lehetnek.

4.2. Pedagógiai és adaptációs megközelítések a gyakorlatban

A kutatás során lezajlott tanítási dráma foglalkozássorozat alatt használt módszertani eszközök az L. csoporttal való korábbi tapasztalatok mentén alakultak ki. A következőkben összegzem ezeket a tapasztalatokat, egybefűzve azt a Mázínház tagjaival készített interjúval.

A, Egy heterogén csoport megközelítése

Az L. csoport indításakor a folyamatot több szempontból is kísérleti jellegűnek tekintettük – ennek egyike az volt, hogy nem volt korábbi tapasztalatunk arról, hogy a drámapedagógia mechanizmusai és hatásai hogyan működnek majd egy olyan diverz csoportban, ahol főként a gondolkodási folyamatok érintettek, de többféle egyéb állapot is megjelenik.

A résztvevőket elsősorban a közös játék során akartuk megismerni, az ott megjelenő egyéni és csoportszintű jelenségekre építeni – mindez nem azt jelenti, hogy egy-egy fogyatékoság sajátosságaival ne foglalkoztunk volna. Lányiné Engemayer Ágnes (2017) arról a nemzetközi szinten megjelenő fogyatékoságügyi szemléletbeli változásról ír, ahol a diagnosztikus kategóriák alapján tervezendő oktatási-nevelési eljárásokkal foglalkozó tanulmányok a diagnosztikus kategóriákra való építkezést háttérbe szorítva egyre inkább előtérbe helyezik azt a kérdéskört, hogy hogyan lehet egy heterogén jellegű csoportot az összes csoporttag szükségleteit kielégítő pedagógiai stratégiákkal megközelíteni.

Jelenünk egyre erősebben indikálja a differenciált pedagógia és adaptív tanulásszervezés szétterjedésének szükségét. Az egyéni tanulási utak és a csoport diverzitása miatt tervezésünk módja nem diagnózis fókuszú volt, sokkal inkább alkalmazkodott a folyamat közben megjelenő résztvevői igényekhez. A Mázínház tagjaival folytatott interjú alapján náluk is ez a megközelítésmód határozza meg a munkát:

... viszonylag gyorsan el tudtam engedni, hogy mereven ragaszkodjak az óravázlathoz, mert attól, hogy fogyatékosággal élőkkel dolgoztam együtt, ez nem jelentette azt, hogy akkor most így pontról pontra mindennek meg kell történnie, hanem pont a drámának az a flexibilitása, ami az egésznek egy ilyen flow-élményt tud biztosítani, hogy folyik és hogy a pillanatnyi állapotra is tekintettel tud lenni, figyelembe veszi az eltérő

képességeket, az eltérő jelentlélet és egyáltalán... úgyhogy gyorsan elengedtük ezt, mert nem volt rá szükség. - Ágnes

...addigra nekem már kialakult az a szemléletem, hogy én abszolút egyéneken gondolkodom, hogy ő valaki, akinek vannak adott tulajdonságai és adottságai, tehát emiatt sem... ...merthogy amit mondtam neked, ez az egyéni, mindig... máig így kábé vannak skicceim fejben, hogy mi az, aminél egy autizmussal élő embernél külön kell figyelni. De itt a MúSzánházban is van nyolc autizmussal élő ember, mind a nyolc nekem tök más. Nagyon másképp viszonyulnak a sokrétű információkhoz, tök másképp viszonyulnak a hangokhoz, a feladatokhoz, ahhoz, hogy hogyan rögzítenek pl. információkat, meg irányokat, meg ilyenek, tehát... - Gábor

B, Célkitűzések

A mi esetünkben megjelentek olyan, az egész folyamatra kiterjedő vagy egy-egy résztvevőre vonatkozó egyéni fejlesztési célok, amik ugyan a gyógypedagógiai foglalkozástervezetekhez képest jóval kevésbé készség- és képességfejlesztés fókuszúak, és nem is feltétlen a tervezetek szintjén kerültek leírásra, meghatározták egy adott résztvevőhöz való odafordulásunkat vagy az adott tevékenységek megválasztását. Ágnes a Kővirág csoport kapcsán (ami eleinte készségfejlesztő fókuszú volt, egy idő után azonban a gyógypedagógiai fókusz nál a dráma vált dominánsabbá) ettől valamennyire eltérő folyamatként jellemzi munkájukat:

...egy fél év, egy év után lett egy ilyen drámás vezetettsége az egésznek, tehát hogy a gyógypedagógia az abszolút háttérbe szorult. És azért is szorult háttérbe egyébként, merthogy a gyógypedagógiának van egy célirányos fejlesztése, fejlesztési tervvel, egyebekkel, a drámapedagógiának pedig nem volt ilyen, meg hogy most sincs ilyen, hogy most... fejlesztési tervet íránk, hogy azt milyen dramatikus gyakorlatok szolgálják. Ez nincsen. Sokkal inkább van egy olyan cél, amit minden foglalkozás előtt meghatározunk, hogy a foglalkozáson mivel szeretnénk foglalkozni, az adott csoportra mi érvényes, mi érdekli őket, és ennek rendeljük alá a tartalmat.

Egy idő után lett egyfajta cél, de hogy ez sem egy fejlesztési terv, de hogy az alapvető cél, hogy az ő önállóságuknak a fejlesztése. És a dráma leginkább ebben úgy tud segíteni, és most a végletekig leegyszerűsítve mondom, hogy analóg szituációkat kínálunk az élettel, amiket ezekben a biztonságos kereteken belül el tudnak játszani, át

tudnak gondolni, meg tudnak formálni a vezetésünkkel, és akkor ezt hátha tudják az életben alkalmazni.

Az L. csoport munkamódszere az Ágnes által leírt, tisztán drámapedagógiai célokkal rendelkező folyamatok és a tradicionális értelemben vett gyógypedagógiai oktatási és fejlesztési folyamatok között helyezhető el.

Általános jellegű célkitűzések kapcsán Ágnes a következőket fogalmazza meg:

Nekem egy nagyon erős élmény volt, hogy egész életükben arra vannak kondicionálva, hogy a legalapvetőbb tárgyakkal kapcsolatban megtanulják azoknak a funkcióját, és hogy mire használják őket... ...a széket arra, hogy ráüljünk, semmi másra, semmi egyébire... ...és hogy erre jövök én, aki Isten tudja, honnan, hirtelen azt várom el tőle, hogy most az eddig funkcionálisan székként használt dologra, ő azt gondolja, hogy ez egy csúszós kő, ami éppen a sárkány barlangjába megy. És hogy ez nekem arra volt egy nagyon erős indítás, hogy a fantáziafejlesztés, mert az elvont gondolkodás gyakorlatilag náluk nem létezik, vagy alig... ...és hogy attól fogva nagyon-nagyon komoly hangsúlyt helyeztünk a fantáziafejlesztésre, az érzelmeknek a tudatosítására, azonosítására. Tehát, hogy egy arckifejezés az mi mindenről szólhat, hogy ezt ők felismerik-e egyáltalán, tudják-e verbalizálni, és hogy például az érzéseik megfogalmazásánál a jó és a rossz kifejezés, számtalan mással még lehet árnyalni. Hogy érzed magad? Jól, rosszul. Itt voltunk letapadva a 16-18 éves emberekkel, hogy nem tudja árnyaltan kifejezni, hogy szomorú vagyok, dühös vagyok, boldog vagyok, vidám vagyok, nem tudom én, micsoda.

Az L. csoporttal való munkában ugyanezt a jelenséget tapasztaltuk és hasonló felindulásból kezdtünk pl.: olyan, minden foglalkozást indító rituáléval, aminek célja az érzelemkifejezés és azonosítás fejlesztése.

Gábor a Kővirág csoport után csatlakozott a Mázínházhoz. Az ő tevékenységében kevesebb szerepet kapott a tanítási dráma, kezdetben inkább tréningmódszerekkel dolgozott. Ő még egy általánosabb jellegű célt emel ki tevékenységük kapcsán:

Az is egy ilyen cél volt, hogy tudjuk ünnepeljük a másikat, tudjunk annak örülni, és tényleg, és ismerjük fel azt, hogy mit csinált ő most jól...

C, Módszertani eszközök

A 2.2.1. fejezetben felsorolt didaktikai elvek közül a legtöbb folyamatosan jelen volt munkánkban. Rendszeresen készítettünk vizuális segédanyagokat (írott formában és melléjük közös megegyezésen alapuló rajzolt szimbólumokkal), a korábbi folyamatokat rendszeresen összegeztük, ismételtük, nem csak verbális formában (egy adott foglalkozáson az aktuálisan is releváns, előző alkalmak tevékenységeinek vizuálisan is rögzített eredményeit a falra tűztük), azonban ez nem mindig történt – sokszor a dramatikus munkaformák alapvetően eredményezték egy-egy vizuális produktum létrehozását, a résztvevőknek pedig nem mindig volt szükségük ilyen támogatásra. A tanári kérdéstechnika kritikus pont a tanítási dráma vezetése során – kérdéseink során fogalmazásunkban az egyszerűségekre törekedtünk, egy-egy komplexebb kérdést igyekeztünk kisebb egységekre bontani. A gyakorlás, ismétlés és az egyszerű fogalmazás gondolata a Mázínháznál is teret kap:

A könnyen érthetőség az biztos, hogy egy fókusz. Meg még nálam az is hangsúlyos dolog, hogy milyen... Tehát mondjuk hogyha kitalálok valami nagyon komplex sztorielemet, vagy egy nagyon komplex helyzetet vagy feladatot, nem tudom, akkor az biztos, hogy nem csinálom egybe, hanem akkor az részekre bontódik, sokkal kisebb egységekre... Amiben én mindig biztos gondolkodok, hogy oké, mi az a legkisebb egység, ami ebben már értelmezhető, és úgy is a legkisebb egység is hogy közben ő is azt éli meg, a résztvevő, hogy ő most alkotott valamit, csinált valamit, tehát hogy az ne csak számomra legyen értelmezhető eredmény, hanem számára is. - Gábor

Ugyan a mi munkánkban is megjelentek vizuális és non-verbális játékok, túlsúlyban nem ilyen módszerekkel dolgoztunk. Ágnes és Gábor külön kiemelték az ilyen munkaformák hatékonyságát, kitérve egy ehhez köthető dilemmára is:

Szerintem nem nyúltam speciális módon, hanem amiket tudtam, megtanultam, meg amiket így közösen kikísérleteztünk, ezeknek a céloknak a mentén, hogy ezek artikulálódjanak. Ez egy többszemponútú megközelítés, az érzelmi tudatosítás hányféleképpen történhet meg, és akkor egy másfél órás foglalkozás erre épült. Felismerhető érzelmek. Hogy hogyan ismerem fel. Szerintem alapvetően én azt használtam, amit tudtam. Meg nagyon sokszor a képzőművészetet és a zenét behívtuk ehhez, főleg akik nem beszélő fogyatékossgal élők voltak, vannak, náluk az tök jó, hogy ha színekkel vagy formákkal vagy valamilyen hangszernek a megszólaltatásával fejezik ki, mert sokkal ügyesebben és sokrétűbben tudják kifejezni... - Ágnes

(A résztvevő) ...élt 26 évet. És ez a tudás, ez a minden nap, 26 évszer 365 napszor 24 órányi tudás az így hol van? Merthogy ugyanúgy tapasztal, ugyanúgy él, és tőkre érzékelttem azt, hogy ez egyébként a mozgásban tök jól kijön. Tehát hogy ott olyan intuitív dolgok történnek meg, persze ez mindig egy kérdés, hogy mennyire mi magyarázunk bele valamit, hogy ez most azért történt, mert mi most úgy akarjuk értelmezni, hogy történt valami... De mégiscsak volt egy ilyen élményem, és ez nekem egy ilyen gyakran visszatérő kérdés volt. - Gábor

D, Az adaptáció folyamata

Az adaptációs módszerek alkalmazását a következőképp tudnám leírni: foglalkozásvezetői fellépésünket alapvetően meghatározza egy-egy elem (pl.: könnyen érthető kommunikáció, idői keretek tervezése), ezen felül viszont a többi eszköz nem kötelező elemként, hanem lehetőségként áll rendelkezésre: mindig a csoport és a résztvevők aktuális, pillanatnyi állapotára reagálva érdemes felmérni ezek szükségét és alkalmazás szintjének milyenségét.

Az érzékszervi és mozgásszervi fogyatékoságok tekintetében többször igyekeztünk egyéni támogatást nyújtani (pl.: folyamatosan ügyelni arra, hogy ha vizuális anyaggal dolgozunk, a látássérüléssel élő résztvevő számára is hozzáférhető közelségben dolgozzunk az anyaggal). Egy-egy játéktevékenységnél (pl.: mozgásalapú feladatoknál) gyakran hagytuk, hogy a résztvevők maguk adaptálják saját maguk számára az adott tevékenységet (pl: mozdulat körbeadására épülő játéknál ha valaki olyan mozdulatot küldött a csoport számára, ahol a lábakat is meg kell emelni, az, aki ezt nem tudta megcsinálni, saját belátása szerint oldotta meg a feladatot, például csak a kezeit használta). Ehhez arra volt szükség, hogy a csoportszabályzatban leszögezzük, hogy mindenki úgy vesz részt egy adott feladatban, ahogyan tud és nem probléma, ha valamit máshogy old meg.

Ágnes hasonlóképpen tér ki az adaptációs folyamatok jellegére, rámutatva arra, hogy a praktikum szempontján túl milyen értékkel bír ez a megközelítésmód:

Az adaptációnak például lényeges eleme az én gyakorlatomban az, hogy hagyom, hogy ők adaptálják saját maguknak az adott játékot, feladatot, bármit, amit beviszek. Nyilván van egy alapkeret, amit én meghatározok, és verbálisan elmondom, netán megmutatom, hogy mi van, de hogy utána van egy egészen tág értelmezési tartomány, amibe belépnek ők, és saját maguk számára adaptálják a dolgot. Én azért attól nem szoktam a falnak futni, hogy ha nem szabályosan csináljuk a dolgokat, vagy ugyanazt a játékot egyikőjük

így játssza, a másik meg úgy... hogyha az közösségi szinten nem veri szét a kereteket, tehát nem teszi játszhatatlanná a dolgot, akkor miért ne? És egyébként ez nagyon erősen fejleszti azt a fajta nyitottságot vagy elfogadást, hogy te így játszod, ő meg így játssza, hogy fogadjuk el és alkalmazkodjunk ahhoz, hogy az hogy történik ott meg.

Lehet, hogy (egy játéknál) nem pontosan azt jegyzi meg, amit mondani kell. Viszont van, amit megjegyez és mond. És sokkal erősebb tud néha lenni a jelenlét, a szándék, amivel kimondja a saját maga számára kicsit átfogalmazott szavakat.

4.3. *Mimózák* – a tanítási drámaprogram bemutatása

A foglalkozások tervezése során (korábbi tevékenységünkkel összhangban) célom az volt, hogy alapvetően ugyanolyan élményeket és célkitűzéseket biztosítsak a csoport számára, mintha fogyatékossgal nem élő csoporttagokkal dolgoznék – a gyógypedagógia tudományából merített adaptációs eszközök a dramatikus formákra épültek (ld. 4.2. fejezet). A foglalkozássorozat koncepciójának kidolgozásban az L. csoport egyik korábbi szakemberével (drámapedagógus, pszichológus) dolgoztam együtt, és Patonay Anitával (színházi nevelési szakember, drámapedagógus, magyar-történelem szakos tanár) is konzultáltam a négy alkalom tervezetéről.

A *Mimózák* c. tanítási drámára olyan anyagként tekintek, amit alapvetően ugyanúgy elvinnék egy többségi drámacsoportba is – relevánsabb szempontnak tartom a résztvevők életkorát, minthogy fogyatékossgal élnek-e vagy sem. A dráma alkotása során célkitűzéseimet nem határozták meg fogyatékossg-specifikus gondolatok. A fókusz kérdésének és megalkotásának során az vezette gondolkodásomat, mint minden más ilyen jellegű folyamatban: mi az, ami a résztvevők számára majd rezonálni fog, ami csoportszinten érvényes.

Az e mögött álló gondolkodásmódot talán így tudnám a legjobban megfogalmazni: a résztvevők személyes megélései állapotukkal kapcsolatban magukban hordoznak olyan témákat, amikkel érdemes foglalkozni. A témaválasztás során arra alapozom a tevékenység tervezését, amit ők a csoportba a korábbiakban behoztak. Előzetes koncepció kiépítésekor nem úgy keresek témát, hogy arra fókuszálok, hogy itt fogyatékossgal élő személyek vannak, inkább igyekszem a csoportban megjelenő személyes igények, behozott gondolatok mentén megtervezni a folyamatot - ami ilyen módon érinthet olyan témákat, amik a fogyatékossgal is foglalkoznak és olyan témákat is, amik egészen mással.

A tanítási dráma kidolgozása során többségében annak alapvető alkalmazási és módszertani elvei érvényesültek (2.1.2. fejezet), bizonyos tekintetben azonban más szempontok is megjelentek a tervezéskor. Egyrésztől ügyeltem arra, hogy az L. csoport hosszútávú folyamatába illeszkedő alkalmakat hozzak létre. Másrésztől a konvenciók sokszínűségével élve olyanokat igyekeztem felhasználni, amik többféle helyzetben mozgósítják a résztvevőket (pl.: behelyezkedés a korábbival ellentétes perspektívába, nonverbális kifejezésformák, verbális alapú, nem cselekvésen alapuló tevékenység), hogy minél több adatot kapjak a kutatáshoz a velük való munka során. Mindezt célja szerint úgy formáltam, hogy közben maga a dráma váza ne sérüljön, annak folyamata megőrizze általános ívét és hatásait.

Az 1. sz. mellékletben olvasható a foglalkozássorozat tervezete, ahol leírásra kerülnek az alkalmazott dramatikus konvenciók, a foglalkozás fókusza és központi kérdése pedig bemutatja, mi az a kérdés, amire Loppa lakóinak szerepét felöltve kerestük a választ a résztvevőkkel.

5. Kutatásmódszertani háttér

A tanulmány céljaként meghatároztam, hogy a gyógypedagógia és drámapedagógia módszertani összeegyeztethetőségének lehetőségeit gyakorlati megvalósítás útján tárom fel. A kutatás empirikus részének célja, hogy vizsgált kontextusban is kipróbálásra kerüljenek a fenti elvek és a kutatási módszerek segítségével pontosabb képet kapjak azok működéséről, jellemzőiről, a foglalkozások módszertani konzekvenciáiról és a csoportműködés sajátosságairól. A kutatási kérdéseim mindezek mentén a következőképpen fogalmazhatók meg:

- Milyen sajátosságok jellemzik a csoporttal való drámapedagógia folyamatát?
- Ezek közül mely jelenségekre tudnak válaszként szolgálni a megjelenő módszertani technikák?

5.1. A kutatás elméleti keretezése

Kutatásom feltáró jellegű munka, ahol a folyamat célja a vizsgált témában felbukkanó elemek feltérképezése, azonosítása és jellemzése. Emiatt tanulmányomhoz kvalitatív módszereket választottam. „A kvalitatív kutatás célja, hogy helyzetfüggő és részletgazdag adatok alapján megértsen bizonyos társadalmi helyzeteket, eseményeket, szerepeket, csoportokat vagy interakciókat” (Horváth & Mitev 2015: 25).

Horváth & Mitev (2015) a kvalitatív kutatást induktív jellegű, megismerő folyamatként jelöli. Feltáró, interpretáló jellege miatt alkalmas az adatokban összpontosuló motívumok, témák és mechanizmusok feltérképezésére. A kutatási módszer sajátossága, hogy tudomásul veszi a személyes és a kutatói self szétválaszthatatlanságát: így válik a kutató maga is a vizsgálat részévé a kutató önmagára és a folyamatban betöltött szerepéről való reflexiói révén.

A kvalitatív kutatás holisztikus szemléletű: különböző módszerekkel - jellemző pl.: a dokumentumelemzés, interjúkészítés, megfigyelés stb. – létrehozott adatokat dolgoz fel a kutatás során. Az eredmények hitelességét a trianguláció elve biztosítja: „különböző módszerek vagy forráscsoportok párhuzamos használata egymás megerősítésére annak érdekében, hogy a kvalitatív kutatásokban alkalmazott módszerek validitását biztosítsák” (Szabolcs 2001: 103).

Az adatok minőségi elemzésére törekszik a mennyiségi helyett, így jellemzően kis elemszámmal dolgozik, a kvantitatív jellegű módszerekhez képest kevésbé reprezentatív. A

kutatás jellemzően természetes környezetben zajlik. A kutatás menetét annak feltáró jellege miatt rugalmas, a cél érdekében a folyamat során is alakítható kutatási terv jellemzi, ezzel együtt az adatok feldolgozása is folyamatosan zajlik (Horváth & Mitev 2015).

A kutatás természetét tekintve ezen belül, mint színház- és dráma alapú részvételi akciókutatás írható le. A film-, dráma- és színházalapú kutatások száma az utóbbi évtizedekben jelentősen nőtt (Leavy 2015). A színház- és dráma alapú kutatásban „a különböző drámás/színházi műfajok és eljárások, mint kutatási tevékenységek kapnak értelmet. A közönség részvételén alapuló drámás formák... nem csak a kutatás tárgyát képezik, hanem a kutatás módszerének, reprezentációs lehetőségének, sőt modelljének tekintik őket. (Horváth 2010: 9).” A dramatikus eljárások esetében is egyszerre adják a kutatás vizsgálatának tárgyát és eszközét is.

A kutatásban egyszerre vagyok jelen, mint kutató (megismerő) és mint a kutatás tárgyát adó foglalkozássorozat vezetője (cselekvő). Az akciókutatás sarkalatos pontja, hogy maga a kutató is aktív, cselekvő résztvevője a folyamatnak a kívánt cél elérése érdekében, amelyből következik, hogy kutatásom részvételi akciókutatásként értelmezhető (Horváth & Oblath 2015). Fontos tisztázni, hogy az én kutatásom során a résztvevők nem a kutatási kérdések megválaszolásáért dolgoznak tudatosan (mint ahogyan az az akciókutatások során általában jellemző), hiszen vizsgálatom célja maga a drámafolyamat sajátosságainak feltérképezése, nem pedig annak kimeneteli eredményeire fókuszál. Mivel azonban a kutató és a résztvevő a kutatási tevékenység során más szinteken, mégis együttesen, egymás felé mutató cselekvések sorozatában dolgozik együtt, a résztvevői akciókutatás ezen aspektusa itt is érvényesül (Simon, 2020).

5.2. A kutatás módszertani megközelítése

A *Mimózák* c. tanítási dráma 3x90 perces foglalkozássorozat. A csoportfolyamatban rajtunk kívülálló okokból egy résztvevő (Q.) az első alkalom után, egy másik (Á.) pedig a második alkalom után nem tudott részt venni a folytatásban. Az L. csoport állandó foglalkozásvezető társa nem tudott ott lenni az alkalmakon, ezért az intézmény egyik dolgozója, H. (gyógypedagógus) helyettesítette. A program két héten keresztül zajlott, egy héten 2 alkalmat tartottunk.

Az adatgeneráláshoz a kvalitatív kutatásokra jellemző módon több módszert használtam fel.

Az alkalmak során felbukkanó jelenségeket egy külső, nyílt megfigyelő (B.) előre meghatározott szempontsor alapján rögzítette (a megfigyelési szempontsor a 3. sz. mellékletben található). „A megfigyelés nyitott leíró módszer, amely különösen alkalmas arra, hogy új szempontokat és összefüggéseket tárjon fel. Minél tágabb kérdésfeltevéssel indul a megfigyelés, és minél kötetlenebb, annál inkább megfelel az exploráció kívánalmainak. A feltárás egyben szisztematikus leírás is – a viselkedésmódok, viselkedésjellemzők rendszerezett leírása. Mi-nél kevésbé feltárt a kutatási terület, annál inkább jogos a nyitott, exploratív kérdésfeltevés” (Szokolszky 2020: 444).

A drámafoglalkozások négy alkalmából az első hármat szántuk a tanítási dráma lejátszására. Az utolsó alkalmon a résztvevőkkel páros kvalitatív tematikus interjút vettünk fel (4. sz. melléklet). „A kvalitatív interjúzás jelentős részét kitevő tematikus kvalitatív interjú olyan félig strukturált beszélgetést jelent, amely valamilyen behatárolt téma körül forog. Ez az interjútípus abban tér el a mélyinterjútól, hogy strukturáltabb, rövidebb, és tipikusan nem érint személyesen érzékeny témákat” (Szokolszky 2020: 470). Ennek jegyében mi is félstrukturált, nyitott végű interjúkérdésekkel dolgoztunk.

A csoporttal négy alkalmat töltöttünk együtt, ebből az utolsó alkalom során készültek el a páros félstrukturált interjúk. Ennek az alkalomnak a második felét egy dramatikus alapokra épülő kvalitatív interjúmódszer tette ki: csoport szinten reflektáltunk az elmúlt alkalmakra olyan módszerekkel, amik eszköztára a drámapedagógiából is merít, és egyszerre segíti a közös dráamunkára való reflexiót és a kutatási kérdések megválaszolását. (A csoportos interjú kérdései a 2. mellékletben olvashatók).

A résztvevői megfigyelés „általában az adatgenerálás olyan módjára utal, amely a kutatónak a kutatott környezetben történő elmerülésével, és a környezet, az interakciók, a társadalmi viszonyok, akciók, események stb. dimenzióinak szisztematikus megfigyelésével jár” (Mason 2005: 76). Mint a folyamatban résztvevő kutató, strukturálatlan megfigyelést végeztem (ami esetben adott egy előzetes szempontsor és cél, de a kutatás feltérképező jellegéből fakadóan ennek alkalmazása rugalmas, tág kereteket biztosít). Saját megfigyeléseimet az alkalmak vége után rögzítettem, emellett az alkalmakról hangfelvételek is készültek – ezek későbbi feldolgozása és kódolása is hozzájárult az alkalmak elemzéséhez.

Fontos kiemelni a már korábbiakban is említett kutatói self kérdéskörét. A művészetalapú kutatások esetében gyakori, hogy azok teljes körű értelmezéséhez a kutató saját kutatói és részvételi szerepeit is vizsgálja, hiszen az is hatással van a folyamatra. Az elemzés során én is ennek megfelelően jártam el – ez a kutatói introspekció, ami megjelenhet önreflektív, egyidejű és visszaemlékező reflexiós megfigyelések formájában (Horváth & Mitev 2015).

A megfigyelési szempontsor és saját, strukturálatlan megfigyeléseimet egy, az alkalmak után felvett alkotói félstrukturált interjúval egészítettem ki, amiben H. és B. gondolatai kaptak teret (5. sz. melléklet) – ezt az utolsó alkalom után egy hónappal vettük fel. Mindezt azért éreztem szükségesnek, mert egyrészt a megfigyelések megbízhatóságának érdekében célszerű a különböző megfigyelők által végzett megfigyeléseket összehasonlítani és az azok között megjelenő eltéréseket is értelmezni (Böddi, Keszei, Serfőző & Dúll 2015), másrészt pedig fontos a program minőségéről és az azt vezető személyek megéléséről is információkat gyűjteni az adatok teljes körű értelmezéséhez.

Munkámat a Szokolszky (2020: 487) által összegyűjtött, Grounded Theory gyökereiből táplálkozó kvalitatív kutatási elemzési módszerek sajátosságai jellemzik:

„A GT-módszertan alapján álló kutatások osztják a kvalitatív módszertan jellemzőit, de sajátosságokat is jelentenek: 1. szakértői (célzott) mintavételt alkalmaznak; 2. az adatgyűjtés és az adatelemzés párhuzamosan történik; 3. nincsenek előzetes kategóriák, a kódokat és kategóriákat az adatok alapján, az elemzés során alakítják ki a kutatók; 4. „közepes hatókörű” elméleteket alakítanak ki (azaz a jelenségeknek nem túl széles körére terjesztik ki a magyarázatot, amely így „helyi érvényességű”); 5. a kódolás során a kategóriákat megvilágító és finomító feljegyzéseket alkalmaznak (memókészítés); 6. a szakirodalom áttekintését későbbre halasztják annak érdekében, hogy az ne befolyásolja a jelenséggel való közvetlen találkozást, a későbbiekben a kutató „párbeszédet folytat” a szakirodalommal; 7. az elemzés a szövegből vett idézeteket struktúrába rendezi, az elemzés eredményeinek bemutatása legtöbbször magukra az idézetekre épül.”

A rendelkezésre álló adatok – amiket a fentebb leírtakhoz képest az elemzés során bővítettem az alkalmakról készült hangfelvételekkel is – elemzése a következőképp zajlott: az anyagokkal egymással párhuzamban, folyamatosan dolgoztam. Az adatokat redukáltam, átlátható kategóriákba sűrítettem és kódoltam. Az így kapott kódokat és kategóriákat összehasonlítottam, hasonló motívumokat, tendenciákat, kivételeket kerestem. A kódok és kategóriák kapcsolatait

vizsgáltam, a szelekció jegyében pedig felállítottam azokat az integratív kódrendszereket, amelyek a lehető legjobban írják le a kutatásban felbukkanó mintázatokat.

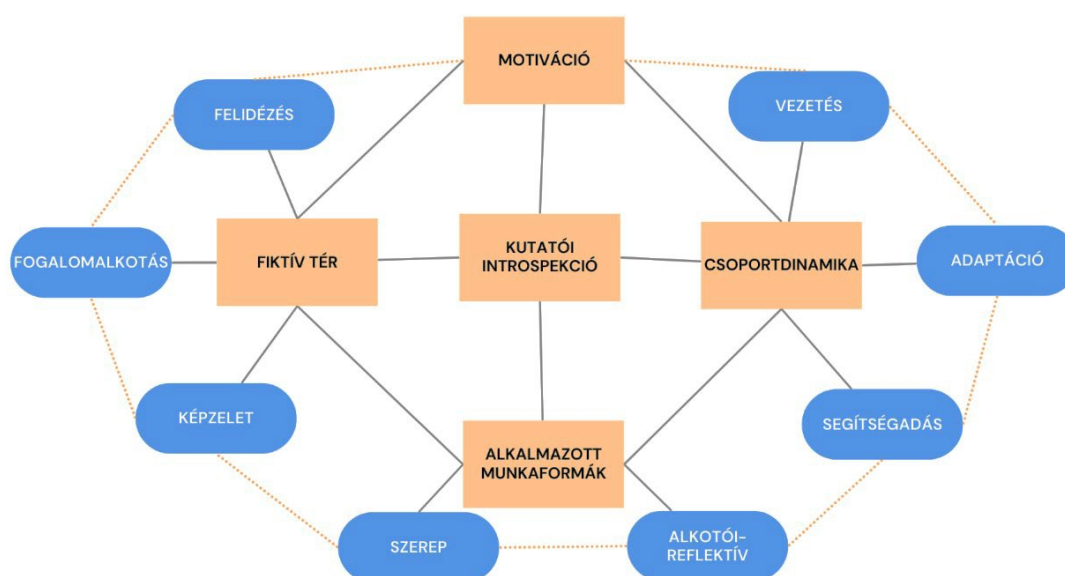
5.4. A kutatás etikai vonatkozásai

Kutatásom során a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Kutásetikai Elvek (5) kiadványába foglaltak szerint dolgoztam. A résztvevőkkel beleegyező nyilatkozatokat írattem alá, gondnokság alatt álló résztvevők esetében a gondnok beleegyezését is kértem (ld. 6. sz. és 7. sz. melléklet). A kutatás megkezdésekor tájékoztattam őket anonimitásukról, a kutatás jellegéről, a hanganyag rögzítéséhez szóbeli beleegyezésüket is kértem. A kutatásban részt vevő egyéb szakemberektől szóbeli és írásos beleegyezést is kértem ahhoz, hogy a tanulmányban névvel jelölve megjelenítsem a kutatáshoz való hozzájárulásukat (8. sz. melléklet).

6. A kutatási eredményei

Az elemzés során azokat a szinteket igyekeztem beazonosítani, amik meghatározzák a csoport dramatikus munkáját. Mivel a dráma hosszútávú hatásairól a kutatást felölelő idő alatt nehéz bizonyosságot szerezni, kutatásom csak az adott pillanatban mérhető jelenségeket értelmezi, amiket a megfigyelések és az interjúk, reflexiók egészítenek ki.

Az elemzés során a következő kategóriákat azonosítottam, amik meghatározzák a csoportmunkát (az ábrán sárga színnel jelölt elemek): motiváció, fiktív tér, szerep, alkalmazott munkaformák, csoportdinamika – az ezekhez tartozó kódokat kék színnel jelöltem. Ezeket a kategóriákat csak egymással kölcsönhatásban álló egységekként lehet értelmezni – pl.: egy-egy személynél a mintha-helyzet elfogadásának nehézsége csoportszinten is csökkentheti más személyes motivációját, stb.



1. ábra: A folyamatot meghatározó kategóriák és kódok

6.1. Motiváció

A csoportmunka eredményességéhez nélkülözhetetlen a csoport és a csoporttagok elköteleződése és motiváltsága. A folyamat önkéntes alapú volt, az L. csoport állandó tagjai közül csak ketten nem vettek részt a folyamatban (egyikük nem akart kutatásban részt venni, a másik tag pedig az alkalmak alatt nem tartózkodott a városban). A többiek a megfigyelések alapján szívesen vettek részt az alkalmakon. Ezt erősítik a résztvevői interjúk is, amik a korábbi alkalmakkal kapcsolatos pozitív élményekre is visszautalnak:

Ha lesz még, akkor szívesen részt veszek. - I.

Mert mindig jól érzem magam benne, mert az előző csoportban is volt ilyen, és ott is jól éreztem magam, úgyhogy semmi probléma, úgyhogy máskor is szeretnék részt venni, hogyha lesz csoport. - K.

Nekem tetszett, mert szeretem az ilyen szerepjátékokat, tetszett ez a csoport is, meg az előző is, amikor fiút játszottam, meg hogy a két szomszéd történet, ami volt. - F.

- részletek a résztvevői interjúkból

Az alkalmakon való részvétel motivációs elemei résztvevőnként más és más töltettel bírtak. I. korábbi beszélgetéseinkből tudta, hogy az ilyen jellegű foglalkozásokat nem produkciós céllal játsszuk, esetében mégis kifejezetten a szereplés iránti vágy volt motiváló, ami az interjú során többször visszatérő elem volt nála:

*Ha színpadra vinnénk ezt az egész történetet, akkor ott el tudnám játszani.
Élveztem. Én ezt a jelenetet színpadra is el tudnám képzelni. - I.*

- részlet a résztvevői interjúból

A többi résztvevő a narratívát és a szereppel való munkát emelte ki, mint ami a legtöbbet jelentette neki az alkalmakból:

Nekem a történet tetszett, meg a szerepem, amit kitaláltam a szerephez. - F.

Hát meg ugye a... ugye amikor kitalálni a történetet, hogy kitalálni az egészet, hogy ugye ez a lényege a művészetnek, hogy a képzelet. - G.

- részletek a résztvevői interjúkból

Egy résztvevő fogalmazta meg konkrétan a csoporttal való munkát, azonban az interjúk során többen kiemelték ezzel kapcsolatos pozitív megéleéseket:

Nekem a legfontosabb, hogy egy társaságban voltunk, hogy egy csoportban voltunk, és különböző tevékenységeket csináltunk. - G.

Hát nekem jó volt S.-el, párban, mert mi legjobb barátok vagyunk S.-el. - F.

Amikor segítették másokon. Hogy együtt dolgozhattam S.-el. A történetben. Meg ő nekem, segített... – I.

- részletek a résztvevői interjúkból

A résztvevők számára tehát meghatározó volt a szereppel való munkájuk, a dráma története, kevésbé hangsúlyos módon, de a csoportban való munka is megjelent, egy résztvevőnél pedig kifejezetten hangsúlyos volt a szereplés iránti vágy.

6.2. Fiktív tér

A mintha-helyzetben való játék vizsgálatakor a résztvevői oldalról meghatározó jelenségek rendszerezéséhez és értelmezéséhez Felvidéki Szilvia (2000) kutatását vettem alapul, amely az intellektuális képességzavarral élő személyek adottságai alapján elméleti szinten vezeti le, milyen hatással lehetnek azok a drámára. Ez alapján a következő meghatározó elemeket azonosítottam: *fogalomalkotás, képzelet, memória*.

6.2.1. Fogalomalkotás

Ahhoz, hogy kontextusba helyezzem a *fogalomalkotással* kapcsolatos megfigyeléseimet, fontos áttekinteni az absztrakció fogalmát.

„Az elvonatkoztatás (absztrahálás) azt a kognitív mozgást jelenti, amelynek során a közvetlen érzékelés, észlelés szintjéről egy magasabb, a közvetlen érzéketeket nélkülözni tudó (általánosabb) szintre emelkednek a kognitív alapműveletek. A fogalmak kialakítása (tartalmuk bővítése, más fogalmaktól való elkülönítésük, gondolati operációkban való felhasználásuk, stb.) a pedagógiai gyakorlatban leggyakrabban az elvonatkoztatás útján történik” (Felvidéki 2000: 48). A közös munka során a megfigyelések és az interjúból származó információk is arra mutatnak, hogy a *fogalomkialakítás* működésének jellege erős hatással van a mintha-helyzet kialakításában.

A kontextusépítő szakasz során építettük ki részletesen játékunk világát. A résztvevők visszajelzései alapján ez a folyamat könnyű volt, a résztvevői megfigyelések és a foglalkozásvezetés során viszont nehézségek is megjelentek.

Történetünk egy olyan világban játszódott, aminek egyes körülményei valós tudásunkra épülnek – földrajzi elhelyezkedése, természeti jelenségek. Foglalkozásvezetőként ezen

hasonlóságok számra vétele után tisztáztuk a résztvevőkkel, hogy ez egy elképzelt város, ahol a fenti adottságokon kívül mindent mi határozzunk meg. A folyamat során a résztvevők eltérően reagálnak a fiktív közegben való munkára, a valós és fiktív világ határainak átlépése több csoporttagnál kihívást okozott. Sokszor dominált a kézzelfogható, valós ismeretek hangsúlyozása egy-egy elem megjelenésekor. Pl.: Loppa törvényeinek megalkotásakor egy temetési szertartást leíró ötlet során a résztvevők ráismertek csoporttársuk gondolatának valós elemeire és azokat próbálták beazonosítani:

- *Az indiánoknál van ez!* - S.

- *Nem, a vikingeknél!* - G.

- részlet az I. alkalom hanganyagából

A mintha-helyzet építése és fenntartása miatt foglalkozásvezetőként ilyenkor szükség volt arra, hogy motiváljuk a résztvevőket valós ismereteik rugalmas kezelésére, és hogy a valós ismeretek korrigálása helyett inkább a fantáziavilág elemeire fókuszáljanak.

A rendelkezésre álló adatok alapján megkísérlem az absztraháló folyamat leírását kiegészítve jellemezni, hogy az adatok mire engednek következtetni a csoportmunka tekintetében:

a, valós tárgyi ismeretekből való kiindulás – ez a szint mindenkinél más jellegű személyes ismereteken alapul, alapját képezhetik a többiek által is, vagy csak adott személy által birtokolt információk.

(a mimózáról) *De hát hogyha olyan, mint a moszat. Tehát tulajdonképpen olyan, mint a moszat, egy idő után megszárad, és semmire nem használható.* - S.

- részlet a résztvevői interjúból

b, egyes valós vonások/tulajdonságok leválasztása a valós tárgyi ismeretekről és átruházása a fiktív tárgyra – míg az előző szint jellemzően nem igényelt konkrét támogatást, egyeseknél ez a lépés külső hatásokra indult be: nagy szerepe volt előlendítésében a közös munkának, ahol a résztvevők csoporttársaiktól és a foglalkozásvezetőktől mintát láthattak arra, hogyan zajlik ez a folyamat.

c, a fiktív tárgy belső reprezentációjának kialakítása és rögzítése – a csoporttagok közül egy résztvevő tért ki arra az interjúban, hogy számára az egész folyamat alatt nehézséget okozott kialakítani és megőriznie a fejében egy egységes képet a mimózáról.

A mimóza az egy virág, osztódással, tehát tőosztódással lehet tovább ültetni. De amivel mi dolgoztunk, az meg olyan, mint egy szivacs. - S.

- részlet a 2. alkalom hanganyagából

A foglalkozás során a tervezett zselatin helyett az utolsó pillanatban egy zöld rongyra kellett váltanunk, amit a mimóza szimbolizálására használtunk. A csoport nagy része számára nem okozott kihívást a rongy, mint szimbólum értelmezése.

Segítette a játékot, mert ezt legalább megismertük. - C.

– részlet a páros interjúból

S. számára viszont nehézséget okozott a rongy funkciószintű értelmezésétől elszakadni és azt a mimózával azonosítani:

Nem. Mert a zselatin az nem olyan, mint a rongy. Az egy kicsit átlátszó, a zselatin, a rongy az meg nem. - S.

– részlet a csoportos interjúból

(S. korábban arról számolt be, hogy a fejében zselatinhoz hasonlította a mimózát. Ebből a gondolatából az is kiderül, hogy ha sikerül a foglalkozásra a tervezett zselatint beszerezni, pont az elképzeléseinek megfelelő tárggyal tudtunk volna dolgozni).

S. esetében nehézséget és sok energiát igénylő munka volt a különböző valós ismereteinek megfeleltetése egy fantáziabeli elemmel és létrehozni egy olyan belső fogalmat, ami rögzül számára. Mondataiból az derül ki, hogy értelmezni tudta azokat a vonásokat, amik egy mimózát jellemeznek, azonban valós ismereteit nem tudja szintetizálni egy belső, egységes reprezentáció kialakításához, ami számára nehezítette a munkát.

Mimóza van a világban, de olyan, hogy tengeri állatka, olyan nincs. - S.

- részlet a 2. alkalom hanganyagából

(a mimózáról) De hát hogyha olyan, mint a moszat. Tehát tulajdonképpen olyan, mint a moszat, egy idő után megszárad, és semmire nem használható. - S.

– részlet a résztvevői interjúból

A többi résztvevő a drámajáték során magabiztosan használta a rongyot, a csoportos interjú során pedig a legtöbben fel tudták sorakoztatni a többiekétől elkülönülő, a rongytól független reprezentációikat.

-*Mint egy uborka, csak világosabb színű.* – A.

- *Uborka.* – C.

-*Moszat.* - G.

-*Nekem más jutott az eszembe. Olyan, mint egy medúza.* - F.

– részlet a csoportos interjúból

6.2.3. Felidézés

A mintha-helyzet több foglalkozáson keresztüli fenntartásának egy másik meghatározó eleme a *felidézés*. Egy-egy alkalom elteltével a csoporttagok jellemzően nem igényeltek a tervezettnél több ismétlést (minden alkalom elején összegeztük és átismételtük az előző alkalmakon történeteket), voltak azonban olyanok, akiknek szüksége volt vagy a világ és történet, vagy akár saját szerepeik felelevenítésére (S., I., C.).

- *Én nem tudom, mi voltam.* - S.

- *Na, szerinted mi voltál? Halász.* - H.⁶

- *Halász?* – S.

- részlet a 2. alkalom hanganyagából

- *Emlékeztek, a múltkori alkalmon kitaláltunk egy történetet...* - Matyi

- *Én nem emlékszem az enyémre.* - I.

- részlet a 2. alkalom hanganyagából

Ugyan ez csak egy-két résztvevőnél, a legerősebben S. számára volt meghatározó, esetükben ez mégis erősen hatott a részvétel minőségére.

Nem emlékszem. Csak arra emlékszem, hogy mi volt tegnap! – S.

- részlet a résztvevői interjúból

Az előző alfejezetben arról írtam, hogy S. számára nehézséget okozott egy elvont fogalom rögzítése a mimózával kapcsolatban. Ennek lehetséges okaként az absztrakciós folyamat

⁶ H. volt a foglalkozásvezető társam a 4 alkalom során.

nehezítettségét írtam le, ezzel együtt az is lehetséges, hogy memóriaműködése is szerepet játszott a fogalom elraktározásában.

A résztvevők többségénél nem okozott ekkora nehézséget a munkához szükséges közös tudás előidézése. Az interjúk alapján többször visszatérő elemként szerepelt a történet és a saját munkájuk eredményeként kidolgozott szerepek jelentősége, a munka során pedig az ezekkel összefüggő információk esetükben vagy minimális támogatással, vagy anélkül is gördülékenyen felidézhetők voltak. Ez alapján következtethetünk arra, hogy a szerepben való munka és a dráma narratívája képes olyan kerettel szolgálni a résztvevőknek, amik megmozgatják őket, aktív részvételük hatására az ehhez köthető élmények a többség számára könnyen előhívhatók.

6.2.2. Képzelet

„A fantázia az a képesség, amely képzettartalmak újra képzését, az emlékek megváltoztatását és ezek egymással való összekapcsolását teszi lehetővé. A képzelet sajátja egy bizonyos fokú belső autonómia, bázisát az ún. rejtett tudás adja, de a bővülő ismeretek egyre átjárhatóbbá teszik” (Béres-Varga F. 2018: 26) Felvidéki (2000) szerint az intellektuális képességzavarral élő gyermekek képzeleti működése a következő okok miatt térhet el a többségi populáció tagjait jellemző működéstől:

- a külvilág ingereinek feldolgozása gyakran nehezített;
- az így sémába rendeződő információk szegényesebbek lesznek, a képzelet világának anyagát képező ismeretek halmaza szűkebb terjedelmű, hiányos elemekből épülhet;
- a gondolkodási műveletek merevsége pedig nehezíti az elemek manipulációját, kombinálását;

A képzelet aspektusát vizsgálva elmondható, hogy leginkább a fiktív világ kidolgozásának folyamatát határozta meg ez a dimenzió.

I. és C. számára olyan játék, ahol történetet kellett kitalálni, nehézséget jelentett. C. jellemzően a valóságból építkezett, a valóság elemeit nem másította, általánosságban pedig megfigyelhető, hogy leginkább ismételte, amit a többiek mondtak.

Nekem a mimóza a sebemet begyógyította. - I.

(később) *Megégett a kezem, és meggyógyította a sebem.* – C.

- részlet a 2. alkalom hanganyagából

I. eltérően reagált a kihívást jelentő helyzetekre: jellemzően segítséget kért, és az egyik foglalkozásvezető segítségével lépésről lépésre talált ki kreatív megoldásokat a játék során. A történetalkotásnál például szükséges volt vezető kérdésekkel támogatni őt egy rövid anekdota létrehozásában – ezt a folyamatot úgy is értelmezhetjük, mint támogatást abban a folyamatban, amiben saját ismereteit újszerűen használja fel és kombinálja.

- *És mit szokott csinálni* (a szereplő)? – Matyi

-*Halászik.* – I.

-*És szerinted min szokott aggódni egy halász?* – Matyi

-*Hogy ki egye meg.* – I.

-*A halat?* – Matyi

-*Igen. Hogy kinek adja oda.* – I.

-*Kinek kéne odaadnia?* – Matyi

-*Vigrónak* (egy másik szereplő neve). *Vele szokott halászni.* – I.

- részlet a 2. alkalom hanganyagából

Ezzel együtt voltak olyan résztvevők, akiknek nem okozott nehézséget a képzelettel való munka: F., G. és Á. mind a szerep építésekor, mind az improvizációk során gördülékenyen dolgoztak valós ismereteik fikcióba való átforgatásával.

6.3. Alkalmazott munkaformák

A tanítási dráma tervezése során igyekeztem a konvenciókat úgy felsorakoztatni, hogy azok (a csoport aktuális dramatikus formákban való jártasságuk szintjéhez és a dráma koherens felépítéséhez mérten) a részvételnek sokféle formáját lefedjék.

Ezek működését az elemzés fényében a következő két főbb szempont alapján közelítem meg:

6.3.1. Alkotói-reflektív munkaformák

Az alkalmazott munkaformák esetében a résztvevői aktivitás jellegét tekintve megkülönböztetem az *alkotói* és az *reflektív* tevékenységeket – előbbiek lehetnek verbálisak vagy nonverbálisak, lényege, hogy a játék a résztvevőktől alkotói tevékenységet kíván

meg. A *reflektív* tevékenységek jellemzően a verbalításra épülnek, a résztvevő a játék során tevékenysége elsősorban nem a cselekvés, hanem a gondolkodás szintjén zajlik.

Az *alkotói* tevékenységformáknál a Zene és zörej konvenció (egy nonverbális forma) annak ellenére, hogy korábban ezzel a konkrét konvencióval nem találkozott a csoport, sem az interjúk, sem a megfigyelések alapján nem okozott semmilyen kihívást a résztvevők számára.

Az állóképek alkotásánál többen reflektáltak arra, hogy nehézségeik voltak. Egyesek beszámoltak arról, hogy az állókép tervezése az instrukcióadás miatt ütközött nehézségbe (ez az alkalmazott formától független elem, ld. 6.3.3. alfejezet). Egy résztvevő a következőt fogalmazta meg:

A szerepből az úgy, hogy hogyan tudjuk úgy kimutatni, hogy hogyan mutassuk ki az érzéseinket. A szobrozás, amikor állóképeket kell csinálni, igen. – G.

- részlet a résztvevői interjúból

Ennek ellenére arról is beszámoltak, hogy elégedettek voltak saját megoldásaikkal, az alkalmak során foglalkozásvezetőként pedig a csoportok munkája külső szemmel gördülékenynek tűnt.

Az *alkotói* kategóriába sorolom az improvizációkat is. Az improvizációk során eleinte szükség volt az egyik foglalkozásvezetőnek először megszólalni és ezzel elindítani a játékot, ez után viszont a résztvevők egyre bátrabban vettek részt a folyamatban. Az alkalmak előrehaladtával megfigyelhetővé vált egy kisebb mértékű felbátorodás – a résztvevők önállóan vágtak bele az improvizációk megkezdésébe. Megfigyelhető volt, hogy akinek nehézséget okozott például saját történet megalkotása a szerepalkotás során, a szituációba ágyazott szerepjátékban kevesebb nehézségbe ütközött. Az improvizációs gyakorlatok jelentőségét a csoportnál abban látom, hogy ha egy-két résztvevőnek nem jönnek magától az ötletek, a többi résztvevő és a foglalkozásvezetők egyaránt szolgálhatnak neki mintául arról, hogy ők milyen módon oldják meg a feladatot (ez alatt pedig elsősorban nem a megoldásaikra gondolok, hanem az ahhoz vezető útra) és biztosítanak lehetőséget, hogy egy résztvevő, ha nincs ötlete, másokra reagálhasson, és így csatlakozhasson rá a folyamatra.

A pletykajáték során a megfigyelési jegyzőkönyv alapján többeknek nehézséget okozott a mondatkezdő forma megtartása és az előző pletyka visszaidézése, fokozatos építése – a játék szabályrendszere nehezen volt megfogható. A vitaszínház konvenció alkalmazásakor a résztvevők többségének nehézséget okozott az állítás értelmezése. A beszélgetést én

moderáltam – vita helyett gyorsan át kellett formálni a moderátori szerepem minőségét, így végül egy, a vitaformát nélkülöző beszélgetésbe kezdtünk, ahol először értelmeztük az állítás egyes elemeit, majd formai kötöttségek és egymás meggyőzésének igénye nélkül mondták el a résztvevők a témával kapcsolatos gondolataikat, álláspontjaikat. A verbalításra épülő feladatmegoldások egyeseknél nagyon jól működtek, mások viszont kifejeztek ezzel kapcsolatos nehézséget.

A *reflexió* vizsgálatakor szót ejtenék a dramatikus és páros interjúkról is. A csoportos interjú során, ami résztvevői szempontból reflexióként is értelmezhető, egyesek számára nehéz volt felidézni vagy egy-egy eseményt, vagy hogy az a térben hol helyezkedett el – ezért egy ponton túl a térben való elhelyezkedést rugalmasan kezeltem, nem vártam el mindenkitől.

A csoporttagok egy részénél megfigyelhető, hogy egy-egy tevékenység visszaidézésekor elsősorban jelentést nélkülöző, leíró jellegű elemeket idéznek fel. K. például az interjúban, mikor arról beszél, mit rajzolt a szobájába, elsősorban a tárgyakat (a játékba beillesztett ismereteit) sorolja fel, az azokra való reflexió, a jelentésszint nem jelenik meg önmagától. Később arról beszél, hogyan képzelte el a Loppai ünnepséget:

Asztalok, székek, zene, mikrofon, hangszerek, sütemény, szendvics, üdítő, asztalok, így képzeltem el. – K.

– részlet a résztvevői interjúból

Ez a sajátosság a Márton Gábor Csabával felvett interjú során is felmerült:

...az, hogy mennyire reflektálnak arra, hogy mi történt... és mennyire tudja azonosítani azt, amire most például visszajelzést adok, az mi volt, mit csináltam ott, tehát hogy mennyire tud tudatosulni az, hogy ezt most én csináltam 20 perccel, 15 perccel ezelőtt... az egy nehézség, tehát hogy az nem mindig áll össze, hogy valódi beszélgetés tudjon lenni róla... tehát ilyen sokkal nagyobb vonalak működnek ott, aprólékos dolgok, azok kevésbé. De hogy közben meg szerintem ugyanaz van, mint bármilyen csoportnál a tanítási drámában, hogy van egy bizodalom abban... ...hogy azt ő így közben éli, azt közben elraktározza, és nagyon bízunk benne, hogy amikor majd egyszer odakerül, hogy egy hasonló szituációval kell szembesülnie, vagy nem tudom, hogy akkor hátha valami ebből, nem tudom én, tudat alatt valami bejön, hogy igen, amiből akkor tanultunk közösen a drámán keresztül. – Gábor

Ha az *alkotói* és *reflektív* skálán vizsgálom a tevékenységeket, az tűnik ki, hogy a drámában egy vizsgált kérdést árnyaltabban tudtunk vizsgálni: az interjúk vagy a vitaszínház (ami nagycsoportos beszélgetéssé vált) során a résztvevők nem kerültek olyan helyzetbe, mint egy improvizáció során, ahol a szituáció és a résztvevők gesztusai olyan helyzeteket idéztek elő, ahol már nem feltétlen volt elég egy álláspont vagy egy attitűd képviselője. Megfigyeléseim alapján a résztvevők *alkotói* tevékenységekben jobban nyúlnak kreatív, a megszokottól eltérő megoldásokhoz a *reflektív* tevékenységekhez képest, a dramatikus közeg pedig nagyobb szükségét igényli az újszerű gondolatoknak, megoldásoknak.

6.3.2. Szerep

Habár a szerep nagyon szoros kapcsolatban áll a fiktív térben való játékkal is, azért itt kerül leírásra, mert elemzésem során szintén fontossá vált, milyen hatása van a szerepben való játéknak a tevékenységre az alkalmazott munkaformák szempontjából.

Az első két alkalom tervezetei nagy hangsúlyt fektetnek a résztvevők szereppel való munkájára. A harmadik alkalmon, ahol a mélyítő szakaszon haladtunk végig, olyan konvenciókat sorakoztattam és azokat úgy alkottam meg, hogy több perspektíva- és szerepváltás részét képezze: a Belső hangok konvenciónál belehelyezkedtek egy másik szereplő gondolatvilágába, a Vitaszínház konvenciónál szerepen kívül dolgoztak, az utolsó Állókép/Gondolatkihangosítás konvenciónál pedig több szerepet is meg kellett jeleníteni (loppai lakos, mimóza), ezek után pedig régi szerepeik felvételére kértem őket.

A résztvevők visszajelzései alapján a legkönnyebb munkát és legjelentősebb élményt az állandó szereppel való munka és az abban való játék jelentette. Többen kiemelték, hogy a Belső hang játék (ahol az addigi álláspontjukkal ellentétes perspektívát kellett képviselni) nehézséget okozott számukra. S. és C. így válaszolnak arra a kérdésre, hogy melyik játék tetszett nekik a legkevésbé:

Amikor én voltam ő, ő meg én. Mert neki is más a szokása és nekem is más a szokásom.

– S.

Hát amikor két csoportra oszlottunk, és az egyik azt mondta, hogy adjuk el, a másik meg, hogy ne. – C.

- részlet a résztvevői interjúból

A flexibilis gondolkodás érintettsége mind az intellektuális képességzavarral, mind az autizmus spektrum zavarral élő személyeket jellemzi (Hatos 2000; Csepregi & Stefanik 2012), mint ahogyan a mentalizáció⁷ is a többségitől eltérő működéssel jellemezhető (Csepregi & Stefanik 2012; Csákvári 2013). Mindezek fényében úgy látom, hogy az ilyen mértékű perspektívaváltást kívánó tervezés habár hasznokkal is járhat (a résztvevők végül adekvát és építő gondolatokat hoztak be mind a Belső hang, mind a Vitaszínház konvencióba utóbbi újratervezése után, így ha készségfejlesztő gyakorlatokként tekintünk ezekre, sikeresnek mondhatók), azonban mivel egyes résztvevők számára kizökkentő, nehezítő hatása lehet, a csoport aktuális szintjét figyelembe véve feltételezhetően jobban segítette volna a dráma folyamatának kibontakozását, ha az állandó szerepben való munka a harmadik alkalom során is nagyobb teret kap.

A távolítást a csoport számára egységes szinten a fiktív világ keretezte, a szerepépítést pedig a fiktív világból következő elemek szabályozták (pl.: munka). Az utolsó alkalmon a szereppel való munka élményéről is kérdeztük a csoportot.

A résztvevők közül volt, aki megfogalmazta, hogy szerepét vágyai mentén alkotta meg.

Nekem azért lett jó, mert én is könnyen beleélem magam ilyen szerepekben. Kitalálok olyat, amire vágyok, ami igazából is megtörténjen. – F.

- részlet a résztvevői interjúból

Volt olyan résztvevő, aki kiemelte, hogy tőle távol eső szereppel akart dolgozni.

Jó, mert az enyém az kitalált. – P.

- részlet az I. alkalom hanganyagából

A négy alkalom utolsó pontját időhiány miatt nem tudtuk kipróbálni – ebben a résztvevőket arra akartam megkérni, hogy mindenki fogalmazzon meg egy üzenetet annak a szereplőnek, akit a foglalkozás során játszott. Így a negyedik alkalmat azzal zártuk le, hogy mindenki megfogalmazta, miről szólt számára a szerepe. Ez a körkérdés egyszerre segítette a résztvevőket ennek tudatosításában és segített betekintést nyerni abba, hogy milyen jelentést társítanak saját szerepeikhez.

Arról szól, hogy hogy képzelem el a jövőjét a Bella. – F.

⁷ „Képesség arra vonatkozóan, hogy mennyire pontosan ítéljük meg mások mentális állapotait, illetve mennyire mozgunk otthonosan intencionális problémák megoldásában.” (Esperger & Bereczkei 2011: 488).

Hogy szeret szórakozni meg bulizni. – G.

A nem alvásról. Nagyon sok munka és kevés... az, hogy nem tud pihenni. – S.

-Nekem a halászat. – I.

-És milyen neki a halászat? – Matyi

-Belefáradt. A munkába. – I.

(részletek a csoportos interjúból)

6.4. Csoportdinamika

A csoport azon erőit, melyek a csoporttagok egymással és a csoportvezetővel való interakcióiból és a folyton változó körülményekre adott válaszaikból erednek, csoportdinamikának nevezzük (Toseland & Rivas 2015; Lewin 1951 id. Szudki 2020: 5) A csoport dinamikai működését elsősorban abból a szempontból vizsgálom, milyen hatással volt a drámapunkára – így mind a foglalkozásvezetők, mind a résztvevők tevékenységére kitérek.

A foglalkozás *vezetése* módszereinek tekintetében egyezett a tanítási drámához szükséges eszköztárral. Erre épült rá egyfajta tudatos jelenlét, ami magába foglalta a könnyen érthető fogalmazást, a rendszeres összegzést és ismétlést. A felidézést és rögzítést segítő anyagok létrehozására nem vontam be annál több formát, mint ami alapvetően következett a tanítási dráma tervezetéből. B. megfigyelési jegyzőkönyve alapján egy-egy folyamat további elmélyítéséhez még több időre lett volna szükség, mint amit a rendelkezésre álló időkeret biztosított.

Szerintem egyedül az idő szűkössége az, ami miatt nem lehetett tovább menni, és ha több idő lenne, akkor még jobban el lehetne mélyülni. – B.

- részlet az alkotói interjúból

Ezzel együtt a szerepbe való be- és kilépés jelzése is nagyon fontos – az első alkalmon ez nem volt egyértelmű, ennek a jelzésnek a jelentősége pedig abból is kitűnik, hogy az egyik résztvevő rögtön jelezte is:

Vége a szerepnek? Igen, az jó lenne (ha jeleznéd), mert akkor én csak a szerepre koncentrálok, nem a szerepre, hanem ide. – Q.

- részlet az I. alkalom hanganyagából

Az instrukciódás volt, hogy túl bonyolultnak bizonyult. Megfigyelhető volt viszont az is, hogy a megfelelő kifejezések megtalálása után a résztvevők még a komplexebb játékokat is sikerrel meg tudták oldani (erre jó példa a Megmozdított tábló konvenció megvalósulása). A vitaszínház konvenció működése rámutat arra, hogy a résztvevők a komplexebb állításokkal is tudnak dolgozni, ha azok számukra hozzáférhető módon, értelmezhető részegységekre van lebontva.

...csomó helyzetben szükségük van több segítség egy-egy játék megértéséhez, egy-egy kérdés megértéséhez, de onnantól, hogy ezt megkapják, nincs nagyon különbség, mert ugyanúgy fel tudnak rajzolni egy szobát, ugyanúgy be tudják rendezni, ugyanúgy tudnak érzelmileg is viszonyulni adott helyzetekhez, be tudják emelni a karaktert adott szerepbe, képbe... a nehézség ott van, hogy ha egy bonyolultabb kérdés van, aminek mondjuk több aspektusa van, és azt kell értelmezni, az tud nehézséget okozni. – B.

- részlet az alkotói interjúból

A foglalkozás eszközei és anyagai (amik lehetnek előre elkészített anyagok vagy pedig egy-egy konvenció produktumai is - térkép, Loppa szabályzata) használata gördülékenyen ment. Egy résztvevő fejezte ki, hogy a foglalkozás nyújtotta alapvető elemeken kívül másfajta segédanyagra is szüksége lett volna:

Segített volna, ha képet mutattál volna (a mimózáról). – S.

- részlet a résztvevői interjúból

Segítségadás - Az alkalmak vezetése szerencsés helyzetből indult ki: az, hogy két foglalkozásvezető dolgozott együtt, segítette, hogy nagyobb figyelemmel legyünk jelen, ami így több mindenre kiterjedt, emellett a kiscsoportos munkaformák során a foglalkozásvezetők minden csoport számára könnyen jelen tudtak lenni. A segítségadás lehetőségeit leginkább a tevékenységek formai szervezése határozta meg: más pozitívumok és negatívumok jelentek meg az önálló, a kiscsoportos és a nagycsoportos munkaformák során.

Amikor több résztvevőnek volt igénye támogatásra egy-egy tevékenység során (történet kidolgozása a szerephez), két foglalkozásvezető sem bizonyult elégnek ahhoz, hogy egy időben mindenkinek támogatást tudjon nyújtani - volt, akinek a szereppel kapcsolatos információk rögzítésében, volt, akinek a szerephez kapcsolódó történet kidolgozásában, volt, akinek minkettőben segítségre volt szüksége. Így akik hamar kész voltak, nem volt mit csinálniuk, és amíg egy-egy társuk még dolgozott, beszélgetni kezdtek, ami a fókuszált jelenlét rovására ment. Erre megoldást nyújthatott volna számukra még több olyan ötlet biztosítása, ami építhette volna

a szerepüket és amivel addig foglalkozni tudnak. A kiscsoportos munkák során (Állóképek, Megmozdított tabló) a résztvevők munkája a megfigyelések alapján gördülékenyen ment, habár az interjúk alapján páran itt is nehézségekről számoltak be (ld. 6.3.1. alfejezet és lentebb) – a résztvevők egymásra támaszkodása és egymás ötleteiből való építkezés kiküszöbölte a nagyobb mértékű elakadásokat.

Kiemelt szerepe van a résztvevők közös munkájának: mint ahogyan azt a 6.3.1. alfejezetben is leírtam, a nagycsoportos improvizációk során a csoporttagok gyakran egymásnak mutatnak mintát azok számára, akiknek a játék elsőre nehezen kivitelezhető. A közös munka ezen sajátossága azontúl, hogy a résztvevők erősségeire építve támogatja a folyamatot, erősíti a csoport együttműködését és pozitív hatását fejtheti ki mind a résztvevők kapcsolódásának, mind az individuum szintjén (erre példaként a 6.1. alfejezetben leírt idézetek állnak).

Adaptáció - A foglalkozásvezetőnek folyamatos figyelemmel kell lennie a csoport aktuális állapotára és jelzéseire. A tanítási dráma akkor működik megfelelően, ha az alkalmazott tervezet és konvenciósor kezelése rugalmas, mindig a csoport aktuális igényeire és a közös csoportmunka irányára reagál (erre példa a vitaszínház konvenció átstrukturálása). A résztvevők kifejezték, hogyha valami nehézséget okozott számukra, ezzel is segítve a foglalkozásvezetők munkáját. Az alkalmazott munkaformák rugalmas keretezése meglátásom szerint a foglalkozás jellegének céljától függ: ha elsősorban készségfejlesztésben gondolkozunk, fontossá válhat egy-egy játék formai kereteihez való ragaszkodás, a tanítási dráma során azonban ez a pedagógiai hatás a jelentésteremtéssel kerül alárendelésbe, így a formai sajátosságok megtartásánál fontosabb szemponttá válik, hogy mi az, ami a résztvevők számára a legalkalmasabb keretrendszert kínálja ahhoz, hogy közösen haladjunk a vizsgált jelenségek értelmezésében.

Az adaptációt nem csupán a foglalkozásvezető végzi – a résztvevők saját maguk is figyelembe veszik, hogy képességeikhez mérten hogyan tudnak részt venni egy-egy tevékenységben. K. ennek kapcsán például a következőt fogalmazta meg:

Maga... hogyha valami tárgyat kell, mondjuk, vagy ha valami szobrot kéne megalkotni, merthogy én ülök, és így nehezebb megalkotni magát a szobrot, hogyha szobrot kéne. Hogyha állva kéne szobrot csinálni, az nehéz lenne. – K.

- részlet a résztvevői interjúból

Az interjúk és a megfigyelések alapján azonban ebben a formában ez nem okozott nehézséget.

6.5. Kutatói introspekció

Saját munkámra reflektálva elmondható, hogy a foglalkozásvezetés során nem mindig tudtam figyelni arra, hogy minden, a foglalkozás működtetéséhez szempontot érvényesítsek: az instrukcióadás volt, hogy pontatlan volt, mint ahogyan az is előfordult, hogy figyelmem nem terjedt ki eléggé a résztvevők visszajelzéseire, hogy minden információt megkaptak-e ahhoz, hogy megkezdjük a játékot – utóbbiban foglalkozásvezető társam volt nagy segítségemre, a résztvevők pedig maguk is jelezték, ha ilyen probléma merült fel. A szerepalkotás során a térrendezés és a szükség szerinti segítségadás formája nem volt eléggé átgondolt – ez a csoport figyelemösszpontosítására is negatív hatással volt.

Nehézséget okozott a résztvevők egyedi igényeinek összhangba hozása az instrukciók megfogalmazásával és egy-egy munkaforma alkalmazásával. Ugyan megfigyelhetők csoportszintű mintázatok, azonban az elemzés során is az tűnik ki, hogy jellemzően minden résztvevő más szinten mozog a drámajátékokban, máshogy működik bennük. A foglalkozások alatt egyik fontos feladatomnak azt tekintem, hogy megtaláljam azt a nehézségi szintet, ami se nem túl nehéz, se nem túl könnyű a résztvevők számára, ez azonban nem minden esetben valósult meg (pl.: Vitaszínház és Belső hangok konvenció).

Érdekes azt is átgondolni, hogyan hatott a mintha világába való átlépésre az, hogy létező elnevezéseket használtam. Elképzelhetőnek tartom, hogy a mintha-helyzet fenntartását könnyítette volna, ha a fiktív világ elemeinek (a város nevét, az új élőlényt) olyan elnevezéseket adok, amik nem egyeznek a mi világunkból is ismerős nevekkel, ami egy-egy résztvevő számára segíthette volna a könnyebb átlépést a fikcióba.

S. jelenléte az L. csoport korábbi alkalmaihoz mérten passzívabb volt, a folyamatban is nehezebben vett részt. Az interjú során is többször az előző alkalmakkal kapcsolatos élmények mentén akart válaszolni egy-egy kérdésre. Érdekes lett volna a foglalkozásokon kívül vagy az interjúban alaposabban feltérképezni ennek okait, hogy az alkalmakat lehetőség szerint úgy alakítsam, hogy az számára is könnyebben hozzáférhető legyen, vagy pontosabb képet szerezzek arról, hogy a foglalkozáshoz köthető, vagy azon kívül eső okok határozzák meg az aktuális jelenlétét.

A foglalkozásvezetés szempontjából többségében sikeresek voltak a választott munkaformák, és létrejött egy olyan bizalmi légkör, ahol a résztvevők kifejezték, ha valami nehéz volt számukra és nem okozott feszültséget az, hogy képességeikhez mérten a többiektől eltérő

módon vesznek részt egy-egy játékban. A tanítási dráma vázát képező történet rezonált a résztvevők érdeklődésével és segítette a folyamatba való bevonódásukat. Foglalkozásvezető társammal korábbi közös drámapedagógiai tapasztalat hiányában is sikerült megtalálni az összhangot és hogy milyen területeken tudjuk a legjobban kiegészíteni egymást.

Az elemzés során úgy érzem, a dráma hatásainak érvényesülését nehezítette a tanítási dráma tervezetének bizonyos szintű túlterheltsége (ami egyszerre akart a kutatást és a drámát is segítő szempontoknak megfelelni). Ilyen elem például, hogy az első két alkalomban a szereppel való munka nagy hangsúlyt kapott, a harmadik alkalom során azonban sok olyan konvenciót alkalmaztam, ami egymás után talán túl nagy mértékű rugalmasságot, perspektíva- és szerepbeli váltást igényel. Érdekes lehet a tervezetet úgy átalakítani, hogy a résztvevők a dilemma kibontása során is többségében szerepen belül dolgozzanak, hogy ezzel olyan helyzeteket biztosítsak a résztvevőknek, amik jobban hangsúlyozzák a szerephez köthető tétet és ezáltal jobban elősegítik a fiktív helyzetre adott érzelmi reakciók megélését.

Kutatói szerepemben kihívást okozott az adatok elemzése során az olyan interpretációk felállítása, ami kellően tág ok-okozati tényezőket feltételez, nem redukál le egy-egy jelenséget egyetlen feltételezett okra, amikor annak több is állhat a háttérében (S. részvételét a 6.2. alfejezetben leírtakon kívül egyaránt befolyásolhatta pl. a motivációja, hangulata is). A résztvevőkkel kapcsolatos elemzés során az általam interpretált folyamatok esetében elengedhetetlen figyelembe venni, hogy az azonosított mintázatokra minden esetben hatással van a résztvevő személyisége, aktuális állapota, amit meghatároz maga a kínált dráma, annak vezetése és az azon kívül álló okok is (pl.: azok a hétköznapi élmények, amik a foglalkozásokon kívül határozzák meg egy-egy résztvevő jelenlétét).

7. Összegzés

Kutatásom célja egy olyan tanulmány létrehozása, ami a fogyatékkal élő (ezen belül is főként intellektuális képességzavarral élő) személyekkel való dramatikus munka sajátosságait igyekszik feltérképezni. A dolgozat elméleti részében igyekeztem egy átfogó képet adni arról, miért látom a drámapedagógia alkalmazását kifejezetten alkalmasnak egy ilyen csoportban való munkára, ezzel együtt igyekeztem egy olyan, az intellektuális képességzavarral élő személyek pedagógiájára épülő gyűjtést létrehozni, ami összesíti saját tapasztalataimat és lehetőséget ad más műhelyek (MáSszínház) munkásságának megismerésére is.

A kutatás empirikus részében egy három alkalmas tanítási drámaprogramon keresztül igyekeztem feltérképezni azokat a sajátosságokat, amelyek meghatározzák a résztvevők drámamunkáját. A kutatás kvalitatív eszközökhöz nyúl, s ez az intervenció is, illeszkedve az elmúlt évek hazai dráma- és színházalapú kutatásainak sorába, dráma- és színházalapú részvételi akciókutatásként írható le (Novák, Kunt & Horváth 2020: 39). Az általam létrehozott foglalkozástervezetben a tanítási dráma alapvető felépítését igyekeztem úgy formálni, hogy az a csoportműködés sajátosságainak minél tágabb körű vizsgálatát teszi lehetővé.

Az elemzés során meghatároztam a drámaprogram folyamatára ható öt fő kategóriát és a hozzájuk rendelt kódokat. A fő kategóriák a következők: motiváció, fiktív tér, szerep, alkalmazott munkaformák, csoportdinamika (a kategóriákat és kódokat a 6. fejezetben található 1. sz. ábra ábrázolja). Mint ahogy a kutatási eredmények bemutatásában is láthatóvá válik, ezek a kategóriák egymásra ható, egymással kölcsönhatásban álló folyamatokként értelmezhetők.

A csoportmunkát meghatározó sajátosságok beazonosítása során résztvevői oldalról felmértem a motivációs erőket és a rendelkezésre álló szakirodalmak segítségével kereteztem a résztvevők oldaláról megjelenő sajátosságokat. A fiktív világban való játékot befolyásolta az absztrakciós készség által meghatározott *fogalomalkotás* – az a folyamat, amely során egy már ismert valós fogalomhoz kötött jellemzőt, tulajdonságot egy új, elvont fogalomhoz emelek át (ami ebben az esetben a fiktív világhoz köthető). Egy-két résztvevő számára nehézséget okozott a korábbi alkalmak egyes tartalmi elemeinek *felidézése*, bizonyos résztvevőknél pedig a *képzelet* (korábbi ismeretek újszerű kombinálása) befolyásolta a munkát. Felvidéki Szilvia (2000) saját kutatásában is leírja, hogy a rendszeres és nagy mennyiségű gyakorlás fejlődést okozhat a drámához is szükséges készségek területein. Az általam azonosított területek fejlesztésére

a dráma kifejezetten alkalmas lehet, maga a dráma alkalmazása pedig a csoport esetében – figyelembe véve a résztvevők motivációját és alkotási vágyát – a fejlesztési célokon túlmutató jelentőséggel bír.

Az alkalmazott munkaformák vizsgálatakor elkülönítettem *alkotói* és *reflektív* tevékenységformákat – az *alkotói* formák esetében a résztvevők a folyamat cselekvésen alapuló jellege miatt a többség gördülékenyebben tudott túllépni az esetleges nehézségeken, míg a *reflektív* folyamatok a foglalkozásvezető részéről több vezetést kívántak meg. Az improvizációk során a szituációba ágyazott játék organikusan és hozzáférhetőbb módon árnyalta a vizsgált jelenség feltérképezését, mint ahogyan az a szituációt nélkülöző, túlnyomóan verbális munkaformák esetén történt.

A csoportdinamika tekintetében a *vezetés* szempontjából meghatározó az instrukcióadás, a felidézést segítő eszközök és produktumok használata és a résztvevők jelzéseinek figyelése. Kis lépésekre bontva a komplexebb gondolatok és munkaformák is megfoghatóvá válnak a résztvevők többsége számára. A *segítségadás* során fontos a formai szervezés: az önálló munka, a kiscsoportos és a nagycsoportos munkaformák mind befolyásolják ennek lehetőségeit és lebonyolítását. A kiscsoportos és nagycsoportos munkaformák lehetővé teszik, hogy a jelenlévők erősségeik képviselésével mintaként szolgáljanak társaiknak. Az *adaptáció* egyaránt a foglalkozásvezető (a csoport aktuális állapotára reagálva strukturálja át az adott munkaformát) és a résztvevők feladata (a résztvevő saját képességeihez mérten vesz részt a feladatban, a többi résztvevő és a foglalkozásvezetők pedig nem minősítik azt).

A kutatói introspekció során reflektálok a folyamattal és a kutatással kapcsolatos tevékenységre. Mint ahogy a kvalitatív kutatások esetében általában is érvényes, mindezen eredmények elsősorban az L. csoport tagjaira érvényesek, mint ahogy annak résztvevői között is eltérések mutatkoznak abban, hogy mi befolyásolta esetükben a folyamat működését. Így az itt kapott eredmények nem reprezentatívak a fogyatékossgal élők teljes körére.

Tanulmányom egy, a fogyatékossgal élő személyekkel való dráamunkában saját útját megkezdő pedagógus eddigi tapasztalatainak gyűjteménye: felsorakoztatja azokat a gyógypedagógiát és drámapedagógiát jellemző vonásokat, amik a két terület összevont alkalmazásának eredményességét feltételezik, ezzel együtt pedig olyan tapasztalatokat rögzít, amik aztán gyakorlati úton is mélyebb vizsgálatra kerülnek. Kutatásom egy kezdetleges lépés egy komplex és tág tartalmakat magában hordozó téma feltárására. A téma mélyebb

feltérképezése több hasonló kutatást igényel, több csoportban, ezen kívül hasznos lenne több dramatikus tevékenységtípust is vizsgálni, a terület iránt érdeklődő szakembereknek pedig érdemes a Múzeum több évtizedet lefedő tapasztalataival és gyakorlataival megismerkedni.

IRODALOMJEGYZÉK

Ábrahám András - Stefanik Krisztina - Őszi Tamásné 2018. Autizmus spektrum zavarral élő gyerekek és fiatalok együttnevelésének főbb kérdései. *Gyógypedagógiai szemle* 46(3): 196-214.

Balázs Anna 2000. Az autista gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Dr. Illyés Sándor (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. Budapest.

Béres-Varga Fruzsina 2018. *Az emlékezet fejlődésének sajátosságai óvodáskorban*. Szakdolgozat. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.

Bolton, Gavin 1993. A tanítási dráma újragondolása – a drámaoktatás körül megjelent „mítoszok” vizsgálata. In: Kaposi László (szerk.) *Magyar Drámapedagógiai Magazin* 1996 Különszám. Budapest. 2-8.

Böddi Zsófia – Keszei Barbara – Serfőző Mónika – Düll Andrea 2015. A megfigyelés kutatómódszertana – Interakciók megfigyelés integrált és inkluzív óvodai környezetben. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 3(2): 29-50.

Casson, John 2004. *Drama, psychotherapy and psychosis: Dramatherapy and psychodrama with people who hear voices*. Routledge. New York.

Cooper, Chris 2020. A cselekvő képzelet – a TiE és annak viszonya ma a DiE-hoz. In: Takács Gábor (szerk.) *Jeladás és képzelet – két angol tanulmány a Die/TiE területéről*. Káva Kulturális Műhely. Budapest. 35-53.

Csákvári Judit 2006. *Inkluzív nevelés - Ajánlások értelmileg akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez: Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák*. sulíNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest.

Csákvári Judit 2013. *Intellektuális képességzavar és szociális kogníció*. Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest.

Csepregi András - Stefanik Krisztina 2012. *Autizmus spektrum zavarral élő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.

Cziboly Ádám (szerk.) 2017. *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama. Budapest.

Esperger Zsófia - Bereczkei Tamás 2011. Törekvés mások belső világának feltérképezésére: spontán mentalizáció és machiavellizmus. *Magyar Pszichológiai Szemle* 66(3): 487–506.

Fekete István - Pléh Csaba 2008. A nyelvi relativizmus és az idegrendszeri plaszticitás. *Magyar Pszichológiai Szemle* 63(1): 181-211.

Felvidéki Szilvia 2000. *Dramatikus pedagógiai eljárások alkalmazási lehetőségei a gyógypedagógiában*. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Halász Viola 2015. *Értelmileg akadályozott felnőttek lehetőségei a felnőtt, önrendelkező életre*. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Hansen, Ronald E. 2000. The role and experience in learning: Giving meaning and authenticity to the learning process in schools. *Journal of Technology Education* 11(2): 23-32.

Hatos Gyula 1996. *Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: nevelésük, életük*. Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.

Horváth Dóra - Mitev Ariel 2015. *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó. Budapest.

Horváth Kata 2010. Előszó - Változtatás, aktivitás, részvétel: a dráma-alapú kutatás. In: Horváth Kata - Takács Gábor (szerk.), *Színház és Pedagógia – elméleti és módszertani füzetek 5. A dráma mint társadalomkutatás*. Káva Kulturális Műhely – anBlokK Egyesület - L'Harmattan Kiadó. Budapest.

Horváth Kata - Oblath Márton 2015. *A performatív módszer*. Káva – AnBlokK – ParForum. Budapest.

Kaposi László 2008. Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.) *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában – Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság. Budapest. 2-6.

Kempe, Andy 2011. Drama and the Education of Young People with Special Needs. In: Schonmann, Shifra (szerk.) *Key Concept in Theatre/Drama Education*. Sense Publishers. Rotterdam/Boston/Taipei.

Knausz Imre 2001. Drámapedagógiai stratégiák. In: Kaposi László (szerk.) *Drámapedagógiai Magazin* 22. szám, 2001/2. 29-31.

Lannert Keresztény István 2020. *Bevezetés a drámapedagógiába*. L'Harmattan Kiadó. Budapest.

Lányiné Engelmayer Ágnes 2017. *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó Zrt. Budapest.

Levy, Patricia 2015. *Method Meets Art – Arts-Based Research Practice (Second Edition)*. The Guilford Press. New York.

Mason, Jennifer 2005. *Kvalitatív kutatás*. Jószöveg Műhely. Budapest.

Mészáros Beáta 2008. A tanári kérdéstechnika. In: Lipták Ildikó (szerk.) *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában – Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest. 71-74.

Morgan, Norah & Saxton, Juliana 2013. A személyes bevonódás szintjeinek osztályozása. In: Kaposi L. (szerk.) *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Budapest, II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. Budapest. 165-169.

Murphy, Elizabeth 2009. Konstruktivizmus. In: Horváth Kata - Takács Gábor (szerk.), *Színház és Pedagógia – elméleti és módszertani füzetek 1. „Konstruktív dráma”*. Káva Kulturális Műhely – anBlok Egyesület. Budapest. 6-15.

Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Neelands, Jonathan 2013. A drámát érintő alapvető gondolatok. In: Kaposi László (szerk.) *Drámapedagógiai olvasókönyv*. II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. Budapest. 8-10.

Novák Géza Máté 2016. Egy inkluzív drámapedagógia felé. In: Nagy Ádám (szerk.) *Szolgálva, nem tündökölve - Trencsényi 70. Iuvenis - Ifjúság szakmai Műhely*. Budapest. 273-279.

Novák Géza Máté 2017. Alkalmazott színház Magyarországon. In: Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama. Budapest. 22-75.

Novák Géza Máté – Kunt Zsuzsanna – Horváth Zsuzsanna 2022. *Merjünk változtatni! Fórumszínház alapú részvételi akciókutatás*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Nussbaum, Abraham M. 2013. *A DSM-5 diagnosztikai vizsgálat zsebkönyve*. Oriold és Társai Kft. Budapest.

Simon Mátyás - Czakó Gabriella 2022. Csillag-csoport - Intellektuális képességgalakkal élő személyek számára tervezett drámapedagógiai projekt módszertani jellemzői. In: Polyák Zsuzsanna - Kempf Katalin (szerk.) *A művészetpedagógia múltja és jelene - Reformpedagógia, életreform, gyermekkultúra*. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. Budapest. 44.

Simon Mátyás 2020. A fogyatékoság-ügy vitaszínház alapú feldolgozása fiatalok körében. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Sz. Molnár Anna 2009. A tanuló felnőtt. *Pedagógusképzés* 7(2-3): 199-220.

Szabolcs Éva 2001. *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.

Szabó Borbála 2006. *Inkluzív nevelés - Ajánlások értelmileg akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez: Szövegértés, szövegalkotás*. suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest.

Szauder Erik 2013. A dráma mint pedagógia. In: Kaposi László (szerk.) *Drámapedagógiai olvasókönyv*. II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. Budapest. 11-26.

Szili Katalin 2019. A művészetpedagógiai módszerek pszichológiai vonatkozásai. In: Golden Dániel (szerk.) *SZFE Módszertani füzetek I. - Történetek feldolgozása a színház és film eszközeivel*. Színház- és Filmművészeti Egyetem. Budapest. 59-81.

Szitó Imre 2013. A drámajáték mint társas befolyásolás és korrektív emocionális tapasztalat. In: Kaposi László (szerk.) *Drámapedagógiai olvasókönyv*. II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. Budapest. 27-34.

Szokolszky Ágnes 2020. *A pszichológiai kutatás módszertana*. Osiris Kiadó. Budapest.

Szudki Osayma 2020. Egy inkluzív modern táncokursus résztvevői megítélése és módszertani következményei. Szakdolgozat. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Takács Gábor 2008. A dramatikus tevékenység megszervezése. In: Lipták Ildikó (szerk.) *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének*

szolgálatlában – Segédlet tanfolyami hallgatók számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhaszú Társaság. Budapest. 32-38.

Trudel, Céliane – Nadig, Aparna 2019. A role-play assessment tool and drama-based social skills intervention for adults with autism or related social communication difficulties. *Dramatherapy*, 40(1): 41-60.

Vojtek Ildikó 2020. Drámapedagógia–színházi nevelés–alkalmazott színház. Mi micsoda? *Új Pedagógiai Szemle* 70(5-6): 59-69.

Internetes források:

Gombos Gábor 2013. *Mi a pszichoszociális fogyatékoság?*.
<https://pszichoszoc.wordpress.com/2013/10/06/mi-a-pszichoszocialis-fogyatekossag/> (2022. október 01.)

(1) Holisztikus szemlélet a pedagógiában.

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Allatasszisztalt_foglalkozasV2/121_holisztikus_szemllet_a_pedaggiban.html (2022. október 01.)

(2) Hebefrénia. <https://egeszsegvonal.gov.hu/h/1532-hebefrenia.html> (2022. október 01.)

(3) Baltazár színház.

<http://baltazarszinhaz.hu/a-baltazar-szinhazrol/> (2022. október 01.)

(4) MáSzínház. <https://www.mas-zinhaz.hu/rolunk> (2022. október 01.)

(5) ELTE BGGYK: Kutatásetikai elvek. (2022. október 01.)

https://www.barcsi.elte.hu/media/0b/45/8efc5b98152222446f59e50216ed8e493f3e49dff37edd4ba9c7869b10d0/BGGYK_Kutatasetikai_elvek.pdf

MELLÉKLETEK

1. sz. melléklet -

Mimózák

Simon Mátyás

Időtartam: 270 perc

Eszközök: zseblámpa, házi csomagolópapír, zöld zselé, névkártyák, filctollak

A csoport: Felnőtt fogyatékossgal (intellektuális képességzavar, autizmus spektrum zavar, érzékszervi-, mozgásszervi-, pszichoszociális fogyatékossgal) élő résztvevőkből álló 10 fős csoport

Játékbeli idő, helyszín: Napjainkban egy elképzelt, a világtól elkülönült északi közösség.

Téma: Egy zárt, sajátos életmódot folytató közösség felfedez egy élőlényt, ami nagyon fontos erőforrása lehet a közösségnek, felhasználása viszont az élőlény fájdalmához és kipusztulásához vezet.

Tanulási terület: zárt csoportok jellege, élő erőforrások felhasználása, kihasználás, visszaélés

Tanulói szerep: résztvevői keret, a résztvevők a közösség tagjait alkotó lakók.

Fókusz: Hogyan kezel a csoport egy olyan élő erőforrást, aminek közösségi szintű hasznosítása morálisan megkérdőjelezhető?



I. ALKALOM

(90 perc)

1. Kontextusépítés

Tanári narráció⁸ 7p

Az északi sark felé járunk, Loppa városában. Az itt élő Aurora nevű közösségnek már évszázadok óta itt élnek ősei is, ebben a kis létszámú közösségben most a fiatalabb generáció tagjai vezetik a mindennapokat. Az évek során hozzájuk is eljutottak világi dolgok, modern eszközök, például házaikba már bevezették az áramot, használnak telefont, mégis fontosak nekik a hagyományok és hogy közel maradjanak a természethez, ezért szándékosan maradnak minél inkább elzárva a modern világtól. Leginkább önfenttartóak, élelmüket vadászatból szerzik, legtöbb munkájuk a közösség fejlesztésében mutatkozik meg: építkeznek, biztosabbá teszik a mindennapokat, tanítanak. Van, aki egyedül él, van, aki a családjával, van, aki a testvérével... A modern világból leginkább az orvostudomány vesz hasznát, a közösség egy-egy tagja gyakran böngész a modern világ kutatási eredményeit, így fejlesztve az orvostudományt. Kutatók is vannak Loppa földjén, akik habár nem olyan fejlett módszerekkel dolgoznak, mint mások, ide is beszivárogtak modern eszközök, saját módjukon saját közösségükbe pedig értékes felfedezéseket tesznek. Minden évben nagy ünnepséget rendeznek, mikor láthatóvá válik a sarki

⁸ A tervezetben a dőlt betűs részek a tanári megszólalásokat jelzik.

fény, a Téli napforduló - ez egy fontos és örömteli esemény Loppa földjének lakói számára. A közösség körülbelül 40-50 főből áll, és mi közülük fogunk eljátszani pár lakost.

A narráció során Grönlandi városképet mutatok.

Ötletroham 8p

Miért jó egy ilyen zárt közösségben létezni? Miért nem akarnak szorosabb kapcsolatot a külvilággal?

Az ötleteket, asszociációkat drámapapírra, rövidítve összegyűjtöm.

Térkép 10p

A térképen Loppa kicsiny városát látjuk. Láthatjátok, hogy a térképen fel van tüntetve a város egy-két épülete: otthonok, közösségi tér, piac, kórház, kocsmá, városháza, a várost magas jéghegyek veszik körül.

Megkérem a résztvevőket, hogy képzeljenek el egy-két épületet, mi lehet még Loppa városában - ezeket az üresen hagyott helyekre rajzoljuk.

Ha kész a térkép, összegyűjtjük, milyen munkák lehetnek Loppa földjén. (Ezeket is papírra rögzítem és lerakom a tér közepére).

Térmegehatározás 5p

A teremben rendelkezésre álló bútorok és eszközök segítségével berendezzük a város főterét.

Zene és zörej 2p

Képzeljük el, milyen hangok hallatszódnak a főtéren és a környező utcákban reggelente, mikor mindenki felkel, egyesek munkába indulnak, egyesek otthon maradnak... Arra kérlek Titeket, hogy adjatok ki egy hangot, amit aztán tartsatok ki addig, amíg mindenki hozzá nem ad valamit!

A közösség rendje 10p

Gyűjtsük össze a legfőbb szabályokat, amik ki vannak tűzve a főtérré. Loppa emberei ezen főbb szabályok betartása mentén élik életüket. Az első így hangzik:

- Loppa földjén a nagyobb problémákat mindig a közösség előtt oldjuk meg.

Találjunk még ki 3-4 ilyen szabályt!

Az ötleteket megvitatjuk, ezeket felírjuk és kitűzzük a teremben.

Remek! Akkor most arra kérlek titeket, hogy játsszuk el a Község tagjait. Mindenki válasszon magának egy olyan munkát, aminek a dolgozóját szívesen megjelenítené Loppa földjén.

Szerepalkotás 10p

Most arra kérek mindenkit, hogy találja ki, hogy kit fog játszani a Loppaiak közül: mi a neve, hány éves, kikkel lakik, mit dolgozik.

A neveket felragasztható cetlikre írjuk, emellett mindenki kap egy papírt, amire a többi információt is rögzítheti.

Otthon 20p

Loppa földjén nagyon hasonló házakban élnek az emberek. Nézzük meg, milyen házban laktok ti! Arra kérek mindenkit, hogy a papírja hátoldalára rajzolja meg, milyen az a szoba, ahol az ő szereplője él.

A résztvevők önállóan megrajzolják szobáikat.

Rendben, akkor most arra kérek mindenkit, hogy találjon ki egy rövid történetet arról, hogy milyen volt a legrosszabb vagy a legjobb munkanapja Loppa földjén eddigi életében.

Mi az a sztorid, amikor azt érezted, hogy Loppánál nincs jobb hely a világon?

Ünnep 3p

Mielőtt megkezdjük a játékot, közösen találjuk ki, hogyan is néz ki a Téli napforduló ünnepe. Hogyan készülnek fel rá? Hogyan ünnepelnek? Van-e valamilyen hagyomány, amivel minden évben ünnepelnek?

A csoport megalkotja saját szokásrendszerét, ünneplési módját a napforduló ünnepére.

Tanár szerepben/Nagycsoportos improvizáció 15p

Rendben! Akkor most arra kérlek titeket, hogy játsszuk el Loppa lakóit. A téli napforduló ünnepét fogjuk megnézni, méghozzá egy rendkívülit, nemrég ugyanis megjelent egy amerikai riporter, aki dokumentumfilmet készít erről a különleges világról és a közös ünnepséget is filmre akarja venni, ezt várta talán a legjobban az összes felvétel közül. Arra kérek mindenkit, hogy vegye fel a szerepét, gondolja végig, ő mivel töltötte az idejét az ünnepség kezdetén, miután megérkezett, majd menjen be a közösségi térbe. Ha mindenki bement, közösen elkezdjük a játékot.

Elkezdjük játszani az ünnepség elejét. A két foglalkozásvezető is szerepbe lép: egyikük a város kutatóját alakítja, másikuk pedig az amerikai riportert, aki az ünnepségre érkezve rögtön interjúba kezd, ahol a lakókat arról kérdezi, kik ők - így mutatkozunk be egymásnak.



II. ALKALOM (90 perc)

2. Narratív szakasz

Tanár szerepben/Nagycsoportos improvizáció 15p

A múltkori ünnepséget folytatjuk, megjelenítjük a csoport által kitalált hagyományt. A kutató szerepében az improvizáció egy pontján kimegyek a mosdóba, majd nem sokkal később riadtan visszajövök egy mimózával (zöld zselatin). Félbeszakítom az ünnepséget és mindenkinek megmutatom, hogy rám ragadt ez a furcsa zöld dolog, amit még soha nem láttam. Elmondom, hogy mozog és amikor hozzám volt ragadva, furcsa, egy kicsit talán még kellemes érzést is okozott. Elmondom, hogy nem tudjuk, mi ez, de lehet, hogy veszélyes, az is lehet, hogy több is van, vagy az is lehet, hogy valami kincs.

A csoporttal szemügyre vesszük a mimózát, aki kíváncsi, magához is veheti.

Végül kutatóként úgy döntök, hogy elviszem és alaposabban megvizsgálom, mi ez.

Tanári narráció 2p

A kutató hosszú időn keresztül vizsgálta a kocsonya szerű lényt. Lassan az új téli napforduló közeledett. A kutatást Mimóza projektnek nevezte. Loppa földjének lakói semmit sem tudtak a kutatás eredményeiről, csak hogy a kutató dolgozik.

Pletykajáték 10p

A városlakók között különböző pletykák kezdtek el terjedni, hogy mit csinál valójában egy mimóza, amikor ráragad egy emberre. Az első pletyka így hangzott: „Képzeljétek, én azt hallottam, hogy ez a zöld lény valójában képes hallani a gondolatainkat.” Ahány emberen ment keresztül a pletyka, valaki mindig hozzáadott valamit, ami korábban még nem volt benne.

A résztvevők feladata, hogy egyesével mindig fokozzák az előttük elhangzott pletykát. Ehhez a következő szerkezetet kérem tőlük:

„Az mind semmi... (elismétli az előző résztvevő pletykáját), na de az... (hozzáadja a sajátját)”

Tanár szerepben/Nagycsoportos improvizáció 15p

A közösség tagjai összegyűlnek a főtérén. Mindenekelőtt az amerikai riporter fordul egy kérdéssel a loppaiakhoz: befogadják-e őt maguk közé és itt maradhat-e? (A riportert alakító foglalkozásvezető a korábbiakban is úgy játssza a szerepét, hogy az előrevetítse, hogy szeretne majd itt letelepedni, mennyire tetszik neki Amerikához képest a loppai élet.) Ha a résztvevők úgy döntenek, hogy nem akarják, hogy a riporter a közösség tagja legyen, a riporter elhagyja Loppát, a foglalkozásvezető pedig egy másik loppai lakos szerepét ölti magára és úgy vesz részt a foglalkozás további részében.

Ez után a kutató számol be a kutatás eredményéről. Elmondja, hogy ez egy új természetes élőlény/faj, ami az emberre ráragadva, olyan kémiai vegyületeket szabadít fel, amiktől az emberek energia igényét feltöltik: sohasem fáradnak el, kevesebb az alvásigényük, erősebbek és koncentráltabbak tudnak lenni. Közli, hogy további kutatásokra van szükség és fel kell keresni a mimózák lelőhelyét.

Tanári narráció 2p

A közösség a keresés során talált egy távoli repedést a befagyott tó felszínén, a repedések között még egy mimóza volt. Ahogy kicsit tovább repesztették a területet, egy tucatnyi mimóza jött fel a víz alól, rögtön rá is ragadtak arra, aki a közelükben volt. Loppa lakói közül mindenkinek jutott egy mimóza, a városvezetés a többségi döntés alapján mindenkinek kiosztott egyet. Így teltek a következő hónapok – mindenki elkezdte megtapasztalni, milyen, amikor az embernek van egy mimózája.

Állóképek-Gondolatkihangosítás 15p

Megkérem a résztvevőket, hogy álljanak párokba és osszák meg egymással, hogy szerepeik szerint hogyan segítette őket a munkájukban a mimóza. Ezekből aztán csináljanak egy-egy állóképet⁹.

Ha valaki azt mondja, nem használja a saját mimózáját, arról készít képet, hogyan telik a munkája mimózák nélkül, miközben körülötte másoknak van.

Az állóképeket megnézzük, foglalkozásvezetőként pedig minden képnél odamegyek a játszóhoz, és amikor a vállára teszem a kezét, megkérem, hogy hangosítsa ki azt a mondatot, ami ebben a pillanatban a szereplő fejében van.

⁹ A játszóknak olyan nem mozgó szoborcsoporthoz kell alkotniuk, ami egy eseményt, jelenetet sűrít magába.

Tanári narráció 2p

A következő közösségi gyűlésig egyre több olyan történet terjedt el a lakosságban, ahol egyesek furcsa dolgokról számoltak be. Az egyik az volt, hogy a mimózáik egyre kisebbek, mintha elfogynának... Egy-ketten pedig arról meséltek, hogy mikor nehézségben voltak, valamilyen személyes problémájuk volt, a mimóza segítette őket: ha látták, hogy valaki szomorú, megvigasztalták őket, habár beszélni továbbra sem tudtak. Eljött a következő gyűlés ideje, ahol a kutató előre jelezte, hogy ismét szót kér majd magának.

Arra kérek mindenkit, hogy gondolja végig, mi volt az a problémája, amit nem tudott megoldani? Hogyan segített ebben a mimóza?

Tanár szerepben/Nagycsoportos improvizáció 20p

A gyűlésen a kutató arról kérdezi a lakókat, tapasztaltak-e valami furcsát a mimózáikkal kapcsolatban? Hallotta, hogy egy-két embernek nem csak a munkában segített, vigaszt is nyújtott nekik. Igazak ezek a történetek? Tapasztaltak ilyet? Hallottak ilyenről? Mik ezek a történetek, mi történt pontosan?

A résztvevők elmesélik, hogyan segítette őket a mimójuk. Arról is tudunk beszélni, ha valaki nem használja a mimóját, hogy miért nem teszi, és milyenek így a napjai.

A kutató ezek után bejelenti, hogy ahogy a saját mimóját vizsgálta, a mimóza „elfogyott” – minél többet ragasztotta magára, annál kisebb lett, fájdalom jeleit is mutatta, míg végül elpusztult.



III. ALKALOM **(90 perc)**

3. Mélyítő szakasz

Tanári narráció/Ismétlés 3p

Loppa népe már egészen megszokta az új, könnyebb mindennapokat és a mimózák segítségét. A mimózák közül egyre több elfogyott, de természetes lelőhelyükön folyamatosan újak születnek, így folyamatosan pótolhatóak. Ekkoriban volt viszont az a gyűlés is, ahol a kutató bejelentette, hogy a mimózák ahogyan átadják az energiáikat, saját maguktól veszik el azt és elpusztulnak. Nézzük meg, mi történt a bejelentés után.

Nagycsoportos improvizáció 10p

Folytatjuk a gyűlést. A gyűlés kérdése, hogy mihez kezdünk a mimózákkal? A foglalkozásvezetők feladata, hogy ha nagyon egyoldalúvá válik a résztvevők álláspontja, új ötleteket, nézőpontokat dobjanak be (pl.: ha a riporter még a történetben van, ajánlhatja, hogy kereskedjenek Amerikával a mimózákkal, stb.), árnyalják a véleményeket.

Az improvizáció addig zajlik, amíg vagy közös döntés nem születik, vagy el nem fogynak a gondolatok.

Mérleg nyelve (szerepen belül) 10p

Kilépünk a szerepből. Összegzem az ötleteket és az azok mögött álló központi gondolatokból megfogalmazok két ellentétes álláspontot a témában.

Megkérdezem a résztvevőket, ki az, aki úgy érzi, hogy a szerepén belül egy álláspontot sem tud képviselni. Aki jelentkezik, megkérem, hogy helyezkedjen vissza a szerepébe és álljon be a tér közepére. Ha nincs ilyen vállalkozó, én veszem fel a kutató szerepét és állok be.

A többieket arra kérem, hogy oszoljanak két csoportra és új szerepet vegyenek fel: a középén álló személy gondolatait fogják megjeleníteni. Akik a középén álló jobb oldalára helyezkednek el, nekik az egyik álláspontot kell képviselniük, akik bal oldalt állnak, nekik az azzal ellentéteset. A tér középén álló személy feladata, hogy amikor olyan érvet hall, ami valamennyire meggyőző számára, tegyen egy lépést afelé a csoport felé.

Megmozdított tabló-Gondolatkihangosítás 10p

Ismét új szerepeket öltünk magunkra és úgy vizsgáljuk a témát. Páros csoportokat alakítunk és mindenki kap egy kérdést. A kérdések kiscsoportos átbeszélése után állóképet vagy megmozdított tablót¹⁰ kell alkotni az elhangzott ötletekből. Minden csoport azt a szerepet ölti magára, amit az ő témája megkíván.

-A, A Mimózákat továbbra is felhasználjuk. Milyen lesz ez a Mimózának?

-B, A Mimózákat továbbra is felhasználjuk. Milyen lesz ez a közösségnek?

-C, A Mimózákat nem használjuk tovább. Milyen lesz ez a mimózának?

-D, A Mimózákat nem használjuk tovább. Milyen lesz ez a közösségnek?

Ha nem egyértelmű, mit ábrázolnak az állóképek, gondolatkihangosítással megyek végig a csoportokon.

Vitaszínház 15p

Szerepen kívül, önmagunkként dolgozunk, a teret úgy rendezzük, hogy oldalt két széksor álljon egymással szembe fordítva. Én moderátorként vagyok jelen. Ismertetem a konvenció menetét: Felteszek egy állítást (azt ha szükséges, közösen értelmezzük). Ez után azt mondom, hogy aki egyetért az állítással, az üljön jobbra, aki nem, az üljön balra. Vitázni kezdünk, amit én moderálok, mindenki amellel érvel, hogy miért ült az adott oldalra. Ha olyan érv hangzik el a túloldalon, ami meggyőző, akkor át lehet ülni. Középen maradni nem szabad.

Felteszem a következő állítást:

Jogunk van a nálunk védtelenebb élőlények felett uralkodni.

Kötelességünk segíteni a nálunk gyengébbeket.

Nincs vele baj, hogy a nálunk védtelenebbek felett uralkodunk.

Lefolytatjuk a vitát.

Tanár szerepben/Nagycsoportos improvizáció 10p

Eredeti szerepeinkbe lépünk, még egyszer megvitátjuk a kérdést, majd megszavazzuk, mit tegyünk a Mimózákkal.

(Ha a helyzet nem érződik elég tétellel telinek, különböző narratív elemekkel lehet fokozni, pl.: a riporter elmondja, hogy Amerikából már érdeklődnek és az exportárúért és komoly ajánlataik vannak).

IV. Reflektív szakasz 10p

Levél

A loppaiak meghozták döntésüket. Eltelt 5 év. Egy rengeteg munkát végző orvos, akit a történet során még nem tudtunk megismerni, naplóbejegyzést ír egy távoli rokonának, aki rég elköltözött

¹⁰ Az állóképeken túl - elsősorban a mimózák megjelenítése miatt - minimális mozgásra, valamilyen hang kiadására is biztatom a játékosokat.

Loppa földjéről. Igyekeznek írni egymásnak, de már évek óta nem beszéltek. Az orvos szeretné leírni, milyen most itt élni, mi lett a mimózákkal és Loppa népével, amióta meghozták döntésüket.

A levelet közösen fogalmazzuk meg, a foglalkozásvezetők egyike pedig leírja.

2. sz. melléklet –

A DRAMATIKUS INTERJÚ TERVEZETE

I. Állj oda a térben, ahol az előző alkalmak alatt...

1. ...számodra a legfontosabb dolog történt.
2. ...rácsodálkoztál valamire.
3. ...elakadtál valamiben.
4. ...megtudtál magadról valamit vagy rácsodálkoztál magadra.

II. A játékhoz Dixit-kártyákat használunk. A következő kérdésre kell válaszolni:

Miről szólt neked a történet?¹¹

III. Fogalmazz meg egy üzenetet annak a szereplőnek, akit az elmúlt három alkalom alatt játszottál!

¹¹ Az idői keretek tartása miatt Dixit-kártyákkal végül nem dolgoztunk, a résztvevők pedig a III. játék helyett a II. pontnál beszéltek arról, miről szólt számukra a szerepük.

3. sz. melléklet –

MEGFIGYELÉSI SZEMPONTSOR

1. Együttműködés (a szakmai stáb és a résztvevők együttműködése a program során)

-Mennyire voltak együttműködők a résztvevők a program strukturális kereteiben? (pl.: követték az instrukciókat, ha azok megfelelően voltak átadva.)

-Milyen konkrét visszajelzések érkeztek a program során a résztvevők részéről a szakmai stáb munkájára? (Pl.: tevékenység értelmezhetőségének problémáját kifejező megszólalás, konkrét kritikai észrevétel a szakmai stáb által végrehajtott cselekvésre).

-Szükséges volt-e a program alapvető formáját, struktúráját, eszközrendszerét módosítani egy-egy játék esetében a folyamatban a résztvevők visszajelzései alapján?

Ha igen, alkalmas volt-e erre a program úgy, hogy a tevékenységek megőrizték céljukat?

2. Foglalkozásvezetés

Igényeltek-e több vagy kevesebb információt/támogatást a résztvevők az alkalmak során?

Volt-e az alkalmaknak olyan eleme, amivel a résztvevők nehezen/nem vagy kifejezetten könnyen tudtak menni?

3. Bevonódás¹²

-Mennyire alkalmazkodnak a résztvevők a program által kínált kerettávolsághoz és fikcióhoz?

-Elfogadják-e a mintha-helyzetet? Hogyan mozognak benne?

-Felhasználják-e személyes tapasztalataikat a játék során?

-Elégedettek-e az élménnyel?

-Milyen alkotó ötletek jelennek meg a szerepen keresztül?

¹² A bevonódás szintjeinek egy lehetséges osztályozási rendszerét Morgan & Saxton (2013) dolgozták ki- ez a drámai keretbe való behelyezkedés, a szerepben való munka és a folyamat élményeinek belsővé tételét teszi megfoghatóvá – ezeket a szempontokat formáltam át a megfigyelési szempontsor elkészítéséhez.

- Kísérleteznek-e a játékok során különböző megoldásokkal?
- Figyelembe veszik-e mások ötleteit, gondolatait? Reagálnak-e egymásra?
- Elemzésre kerül-e egy-egy állásponttal kapcsolatos gondolat, érzelem?
- Vannak-e olyan megszólalások a résztvevők részéről, melyek a dráma központi kérdésére reflektálnak (nagy mértékben)?
- Vannak-e olyan megszólalások a résztvevők részéről, melyek egy más, nem a dráma központi kérdésére reagálnak (nagy mértékben)?

4. sz. melléklet –

A RÉSZTVEVŐI INTERJÚK KÉRDÉSSORA

- Milyen elvárásokkal érkeztek az első alkalomra?
- Mik voltak a legemlékezetesebb pillanatok (jó is, rossz is)?
- A játékok közül mi volt számotokra a legnehezebb?
- Melyik volt a legkönnyebb játék?
- Milyen volt kitalálni a szerepeket?
- Milyen volt játszani a szerepeket?
- Volt-e olyan rész, ahol több segítséget igényeltetek volna?
- Volt-e olyan rész, ahol kevesebb segítséget igényeltetek volna?
- Milyennek írnátok le a foglalkozásvezetést?
- Mi tetszett a legjobban?
- Mi tetszett a legkevésbé?
- Szerintetek mi a legnagyobb erősségetek a drámajátékokban, mi megy a legkönnyebben?
- Szerintetek mi a legnagyobb gyengeségetek a drámajátékokban, mi megy a legnehezebben?
- Megtudtatok-e olyat a másiktól, amit eddig nem?

5. sz. melléklet –

AZ ALKOTÓI INTERJÚ KÉRDÉSSORA

- Milyen előzetes tapasztalataid voltak minkét területről (drámapedagógia, gyógypedagógia)?
- Milyen elvárásokkal ültél be a foglalkozásokra?
- Utólag visszatekintve hogyan fogalmaznád meg a program célját és mennyire gondolod, hogy sikerült elérni?
- Volt-e olyan játék, aminél azt érezted, hogy kifejezetten jól működik a csoportban?
- Volt-e olyan játék, aminél azt érezted, hogy kifejezetten nem működik a csoportnál?
- Mennyire bizonyultak alkalmasnak a tervezetek a csoporttal való munkára?
- Hogyan látjátok a saját munkátokat a folyamatban?
- Hogyan írnátok le egymás munkáját a folyamatban?

6. sz. melléklet –

**HOZZÁJÁRULÁSI NYILATKOZAT SABLON A RÉSZTVEVŐK
GONDNOKAI SZÁMÁRA**

Tisztelt Gondviselő,

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának gyógypedagógia-tanár mesterszakos hallgatójaként kutatást végzek, amit aztán TDK-versenyre indítok majd. A kutatás célja a fogyatékossgal élő felnőttekkel való drámapedagógiai munka módszertani sajátosságainak feltérképezése. Szeretném felkérni, hogy a kutatás tárgyát képező alkalmak és interjúk hanganyagát rögzítsem, azokat a kutatásban felhasználjam. A résztvevők személyiségi jogainak és anonimitásának védelme érdekében az adatok tárolása és feldolgozása a kutatásetikai protokollnak megfelelnek, a tanulmányban minden résztvevő név nélkül jelenik meg, személyes adataival csak a kutatásban résztvevő szakemberek találkozhatnak.

Hozzájárulok:

Alulírott aláírása (neve későbbiekben kóddal ellátott)

Budapest, 2022.

Köszönettel és üdvözlettel,

Simon Mátyás

ELTE BGGYK hallgató

e-mail: mattysi88@gmail.com

Ha bármilyen kérdésük lenne, kérem, bátran keressenek fel!

dr. Novák Géza Máté

témavezető

e-mail: novak.geza@barczi.elte.hu

7. sz. melléklet –

**KÖNNYEN ÉRTHETŐ HOZZÁJÁRULÁSI NYILATKOZAT SABLON
A RÉSZTVEVŐK SZÁMÁRA**

HOZZÁJÁRULÁSI NYILATKOZAT

Simon Mátyás egyetemre jár.

Az egyetem neve: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Gyógypedagógiát tanul.

Idén kutatást végez.

A kutatás témája a fogyatékossgal élő személyekkel való drámamunka.

Azt kutatja, milyen módszerek működnek a legjobban egy ilyen csoportban.

A kutatásban én is részt vettem.

Játszottam a Mimózák című drámában.

A játék után interjút adtam.

Matyi hangfelvételt készített a játékról és az interjúról is.

Matyi a dolgozatában az én munkámról is írni fog.

Idézhet abból, amit mondtam az alkalmakon vagy az interjúkon.

Matyi a személyes adataimat nem fogja nyilvánosságra hozni.

SZEMÉLYES ADATAIM PÉLDÁUL:

Nevem

Életkorom

Lakhelyem

Munkahelyem

Rokonaim neve

És a többi...

NYILVÁNOSSÁGRA HOZNI DOLGOKAT, PÉLDÁUL:

Nem tölti fel facebookra.

Nem írja bele pályázatba.

Nem írja bele a dolgozatba.

Nem beszél róla, ha előad.

TEHÁT:

Nem mondja el másoknak, ha a dolgozatáról beszél és nem írja le másoknak.

A dolgozatba sem fogja beleírni.

Beleegyezem abba, hogy:

Simon Mátyás írjon rólam a dolgozatában a személyes adataim nélkül.

A beleegyezésemet aláírással adom meg.

Ha kérdésem van, Matyit itt tudom keresni:

mattysi88@gmail.com

DÁTUM ÉS HELYSZÍN:

.....
NYILATKOZATTEVŐ ALÁÍRÁSA

**HOZZÁJÁRULÁSI NYILATKOZAT SABLON A KUTATÁSBAN
KÖZREMŰKÖDŐ SZAKEMBEREK SZÁMÁRA**

HOZZÁJÁRULÁSI NYILATKOZAT

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának gyógypedagógia-tanár mesterszakos hallgatójaként kutatást végzek, amit aztán TDK-versenyre indítok majd. A kutatás célja a fogyatékkal élő felnőttekkel való drámapedagógiai munka módszertani sajátosságainak feltérképezése.

Alulírott

Név:

Születési hely, idő:

Anyja neve:

Lakcím:

hozzájárulok, hogy a kutatás céljából velem készített interjúanyag és/vagy a kutatásban betöltött szerepem leírása felhasználásra kerüljön a szakdolgozatban. Hozzájárulok, hogy nevemet a kutatás során és a szakdolgozatban megjelenítsék.

A kutatásban részt vevők személyiségi jogainak védelme érdekében az adatok tárolása és feldolgozása a kutatásetikai protokollnak megfelelnek. Személyes adatokkal (jelen esetben kivéve az alulírott személy nevét) csak a kutatásban résztvevő szakemberek találkozhatnak.

Hozzájárulok:

Aláírás:

Budapest, 2022.

Köszönettel és üdvözlettel,

Simon Mátyás

ELTE BGGYK hallgató

e-mail: mattysi88@gmail.com

Ha bármilyen kérdésetek lenne, kérlek, bátran keressetek fel!

dr. Novák Géza Máté

TDK témavezető

e-mail: novak.geza@barczi.elte.hu