
OTDK DOLGOZAT

Jaczkó Zalán Kristóf

2022

**PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM BÖLCSÉSZET – ÉS
TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
DRÁMA – ÉS SZÍNHÁZISMERET- TANÁR SZAK
NAPPALI TAGOZAT**

Drámásnak lenni vagy nem lenni...

Készítette:

Jaczkó Zalán Kristóf

Másodéves tanár szakos hallgató

Konzulens:

Dr. Szőke-Milinte Enikő

egyetemi docens, intézetvezető

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Vitéz János Tanárképző Központ
1111. Budapest, Bertalan Lajos u. 2. Z ép. 517.

Levelezési cím:

1088. Budapest, Mikszáth Kálmán tér 1.

**BUDAPEST
2022**

TARTALOM

TARTALOM.....	3
BEVEZTÉS.....	4
1. MI A DRÁMA	5
1.1. A dráma központi tulajdonságai	5
1.2. A dráma, mint pedagógia.....	5
1.3. A dráma a tantervben.....	6
2. A KOMPETENCIÁK	8
2.1. Mi a kompetencia?.....	8
2.2. A kompetencia-szemlélet a közoktatásban.....	8
2.3. A pedagógus kompetenciák fejlődése	8
2.4. A kormányrendeletek közötti eltérések	10
2.5. Azonosságok feltárása	11
2.6. Mi értelmű annak, hogy kompetencia-szemléletben vizsgáljuk a tanári személyiséget?	12
3. DICE KUTATÁS	13
3.1. A kutatásról.....	13
3.2. A kutatás globális eredményei.....	15
3.3. A kutatás magyar eredményei	19
4. SAJÁT KUTATÁSOM.....	24
4.1. A kutatásom célja	24
4.2. A kutatásom módszere.....	24
4.3. A kutatásom eredményei	26
5. ÖSSZEGZÉS.....	37
6. FELHASZNÁLT IRODALOM	38
MELLÉKLETEK.....	39

BEVEZTÉS

A drámaoktatás minőségi idejét éljük, azonban voltak időszakok amikor ezt a megannyi lehetőséget rejlő (tan)tárgyat nehezen fogadták el az iskolai oktatásban mint tantárgy és az iskolában, mint oktatási formát. Ennek ma már csak apró jeleit láthatjuk, ugyanis a drámapedagógia az iskolai mindennapok szerves része, érettségi tantárgy, dráma tagozaton is kiemelt figyelmet szentelnek neki, mint módszer az egyik legközkedveltebb a pedagógusok és a tanulók körében. A megannyi aspektus és pozitívum közül, jelen dolgozat egy kérdőíves vizsgálat adataira támaszkodva a pedagóguskompetenciákban betöltött szerepét mutatja be a drámapedagógiának. A kompetenciafejlődésben helyét kereső műveltségi terület egyre inkább képessé válik a számára még kevésbé kitaposott, láthatóan hosszú, de célravezető útjára lépni. Előzményként már 2010-ben lezajlott az ún. DICE kutatás, ahol kiemelkedően fontos konklúziókat és elemzéseket mutatnak be a kutatást végzők, emellett egy jól átlátható elméleti rendszert is felépítenek. Erről szeretnék egy áttekintést adni ebben a dolgozatban, mert e kutatás alapozta meg a saját kutatási ötletem is. Saját kutatásom egy nem reprezentatív mintán végeztem, az így nyert adatok tehát egy apró lépést jelentenek a drámapedagógia tanári kompetenciafejlődésben betöltött szerepének hazai feltárásában. A pedagógusképzés számára hasznosak lehetnek az adatok, továbbá szervesen kiegészíthetik a hazai drámaoktatással kapcsolatos tudásunkat is. Tanárszakos hallgatóként a pedagóguskompetenciákkal ismerkedve figyeltem fel arra, hogy a dráma hatására kialakult személyiségtulajdonságaim, attitűdjeim és a pedagóguskompetenciák között átfedések vannak. A négyéves drámás, művészeti gimnázium képes volt megalapozni a tanári képességeket számomra. A kutatásban azt vizsgálom, hogy van-e kimutatható hatása a középiskolai drámás tanulmányoknak a pedagóguskompetenciák alakulására egy nagyobb, de nem reprezentatív minta kapcsán.

1. MI A DRÁMA

1.1. A dráma központi tulajdonságai

A dráma egy gyermeki játékból eredeztethető “mintha” játékforma, ami azt jelenti, hogy úgy cselekszem “mintha” más valaki lennék, úgy teszek “mintha” egy másik helyzetben lennék és úgy viselkedem “mintha” ez a tárgy egy másik tárgyként funkcionálna. Ez egy olyan csoportos tevékenység, ahol egy felépített képzeletbeli világban, szerep védelmében, valós problémákat dolgoznak fel a résztvevők és ezáltal valós tapasztalásra tesznek szert. A szerepnek és a szituációnak a gyerekek pszichés védelme érdekében képzeletbelinek kell maradjon, azontúl, hogy a képzelt drámai helyzetben el vannak távolítva a valóságtól, hiába számukra ismerős témákat dolgoznak fel. Ennek a képzeletbeli helyzetnek a valós élettől megegyező módja szerinti időkeretben kell, hogy megjelenjen. Ha a játék nem igényli nem mehet a fantasztikus, korlátlan világ felé a történés, valamint ha a csoporttal megegyezünk egy viselkedésre vonatkozó feltételben, akkor azt a résztvevők mindegyikének be kell tartania (ha abban egyezünk meg, hogy a puskáink élesek, akkor akit lelőttek az meghalt). A játszóknak tudatában kell legyen, hogy egy képzelt helyzetben van, ami által lehetőség adódik a játékba való be, és kilépésre is. A dráma céljai közé tartozik, hogy a játszókat ne a cselekvés történetébe vonja be, hanem az itt és most történő cselekménnyel foglalkozzanak, azonban a dráma főcélja a “változás előidézése” legyen szó szociális, attitűdbeli vagy megértésbeli változásról. A gyermeki tapasztalatokra is épít a dráma, hiszen ezeket a meglévő tapasztalásokat a képzelőerővel elegyítve kap új tapasztalatokat. Ez a játékforma a játszó csoporton belüli szerepek feloldására is lehetőséget kínál. Az uralkodóbb személyiségek háttérbe szorulhatnak, a háttérben lévők pedig megszólalási lehetőséget kapnak, akik pedig képesek a játéknak élni valódi problémákkal ütközhetnek. (Kaposi 2013: 8–10)

1.2. A dráma, mint pedagógia

A drámapedagógia a drámán keresztül történő nevelés tudománya és gyakorlata lenne vagyis pedagógia, ami drámára van építve. Tehát dráma mint pedagógia, azzal, hogy a való világot idézi fel, létrehozza azokat a tudástartalmakat, amelyeket felhasználhat és megtanulhat a tanuló, és ezen tudástartalmak megalkotásának a folyamatába is képes őket bevonni – tehát a dráma által megszerzett tudás személyes és gazdag lesz. A drámatanár munkájából egy szelet, nem elég arra megadnia választ a tanárnak, hogy „hogyan”, a „minek érdekében” kérdésre is válaszolni kell egyes tudástartalmakkal kapcsolatban. Már önmagában a minek érdekében kérdés sokféle tanulási tartalmat hordoz, amivel megilleti, hogy pedagógiának nevezzük. Ha

pedig sikerül válaszokat alkotni ezekre a kérdésekre, akkor ki lehet jelenteni, hogy a dráma célul tűzi ki valamilyen tudásanyag közvetítését. Ez a tudásanyag azonban szélesebb egy konkrét tantárgy tudáskörénél, ezért szinte bármely tárgyra alkalmazható, de a hangsúly inkább a tartalom van és nem a tananyagon. A tanítási dráma pedig a megértés megváltoztatásának szolgálatába állított dráma, ezt általában társulatok szervezik, míg a drámapedagógiával a közoktatásban találkozhatunk, azonban ez vegyíthető. (Kaposi 2013: 11–13) Szélesebb értelemben Gadamer meghatározásával élve, játék az aminek önmagáért való célja van, magáért a tevékenységért vagyunk benne. Eszerint a játékban való benne lét kíváncsú, jó, önmagát motiváló tevékenység (Gadamer 1984). A drámapedagógia tanítási órán történő alkalmazása a drámajátékok alkalmazásán keresztül segíti a tanulói motiváció és a személyiség fejlődését.

1.3. A dráma a tantervben

A dráma nemcsak tantárgyként értetődik hanem pedagógiaként is, hiszen szociális folyamatok megértését is szolgálja, ezáltal pedig képes alkotóelemét képeznie egy tantervi rendszernek. Hiszen szociális tartalmakat vizsgál és értelmez, a drámán alapuló tantervnek is szociális szituációkat kell magába foglalnia. Ha ezeket a szituációkat megadják és kontextualizált problémákat kapcsolnak hozzájuk, biztosítani is kell hozzá az információcsere lehetőségét a diákok számára, hogy képesek legyenek újragondolni a helyzetet. Ennek a problémaközpontú tantervnek jelentős hatásai lehetnek a diákokat nézve is, ugyanis tanulási készségeik fejlesztése mellett magával a tudással való kapcsolatuk is szélesedhet. (Kaposi 2013: 17)

1.4. A dráma, mint tantárgy alakulása a nemzeti alaptantervekben

A Nemzeti alaptantervben 1995-től bekerült akkoriban elhanyagolt tantárgy 2003-ig a tánc és dráma néven szerepelt, majd 2003-tól a dráma és tánc lett az új műveltségi „résztérület”. Később 2020-ban már dráma és színház nevet kapott a tantárgy és a „mindennapos művészeti nevelés” részlegén belül az ének-zenével, a vizuális kultúrával és a mozgókép-kultúra és médiaismerettel együtt szerepelt. Az 1995-ös változatban az általános fejlesztési követelményei a kifejezőképesség (mozgás-beszéd), az improvizáció, az elemzés, valamint a hagyományörzés volt. A 2003-as Nemzeti alaptanterv tánc és dráma fejlesztési követelményei már szignifikánsan megváltoztak a következőkre: a csoportos játékhoz és a megjelenítéshez szükséges képességek fejlesztése, készségek kialakítása, rögtönzési és együttműködési képességek fejlesztése ismeretszerzési, tanulási, problémamegoldó képességek erősítése, kifejezőképesség fejlesztése – ezen belül: a dráma és a színház formanyelvének tanulmányozása, a történetek feldolgozása komplex drámaórák keretében és a megismerő- és befogadóképesség

fejlesztése. Majd sorrendváltás után dráma és tánc elnevezéshez hozzákerült a drámapedagógiai hagyomány, és a szabályjátékokra és a színházi improvizációra épülő dramatikus tevékenység, majd az akkorra már jelentős szerepet nyerő tanítási dráma. Azonban ez a tantervi létrehozás során nem kapta meg az eredményes tanításhoz szükséges óraszámot. A 2007-es Nat szintén dráma és tánc anyagában nem található jelentős változás. Viszont a 2012-es tantervben már jelentős különbségek történtek ha csak a fejlesztési követelményeket nézzük: a csoportos játék és megjelenítés, a rögtönzés és együttműködés, a dráma és a színház formanyelvének tanulmányozása, és a történetek feldolgozása drámaórák keretében, valamint a megismerő- és befogadóképesség. A 2020-ban megváltoztatott, ma is használt dráma és színház elnevezés, a tánc helyetti színház megváltoztatásával hivatott jelezni a tantárgy témájának szélesítését, hiszen ez a két fogalom nehezen választható el egymástól, ahogy ezt Kaposi László említi: „A dráma a színház nyelvén beszél”. Annak ellenére, hogy nehezen választható szét ez a két meghatározás, szükséges megkülönböztetni. (Eck Júlia, Golden Dániel, Kaposi László 2020: 6—9). Míg a színház a közönségre összpontosít és fő céljának tekinti a mondanivalónk átadását másoknak, addig a dráma a tapasztalat átélésére koncentrál, amit az adott helyzetben kap a játészó. A drámában a helyzetet körbejárva és megismerve mélyítik el a tudásukat és az újonnan megszerzett tapasztalataikat a tanulók, ahogy elemzik eszmecserékkel azt. Ez a mód lehetőséget ad valós problémák és belátást enged a való világba. (Cziboly 2010: 16—17).

2. A KOMPETENCIÁK

2.1. Mi a kompetencia?

Maga a szó latin eredetű, a „*competentia*” szóból ered, melynek jelentése illetékesség, vagy hozzáértés az idegen szavak szótárában. A másik latin szó, amiből eredeztethető, a „*competo*”, amely a képességet és kivitelezést jelenti. (Bakos 1989). A 3 kötetes Pedagógiai Lexikonban a kompetenciát, mint a személyiség értelmi tulajdonságát olvashatjuk. A személy kompetencia érzése pedig képes sikeres cselekvés esetén növekedni, azonban halmozott kudarcnál csökkenni fog (Vajda 1997: 266).

2.2. A kompetencia-szemlélet a közoktatásban

A közoktatásban a kompetencia-szemlélet már a NAT 2003-as változata óta jelent meg, ebben a NAT-ban több képesség is felsorolásra kerül továbbá a kulcskompetenciák meghatározására is kísérletet tesz a dokumentum. A 107/2007-es Kormányrendeletben szilárdul meg a kompetencia-alapú oktatásra való áttérés. Ez a rendelet több elemmel kiegészül a 2003-as elődjéhez képest, elég ha csak az élethosszig tartó tanulást elősegítő kompetenciákra gondolunk. Ennek az új kompetencia-szemléletnek a kialakulásához egyértelműen az Unió csatlakozásnak van köze, hiszen az össze EU-s intézmény irányadó dokumentuma foglalkozik azokkal a kompetenciákkal melyek fejlesztését az intézményes oktatás keretei között meg kell valósítani (Szőke-Milinte 2008). Az Unióban egy olyan kompetencia keretrendszer kialakítása és fejlesztése történt meg, amely a modern társadalomban való eligazodáshoz szükséges tudás megszerzéséhez, a személyes önmegvalósításhoz szükséges kompetenciákat tartalmazza. Kihívás volt a kompetenciafejlesztésre való áttérés, hiszen a hazai pedagógiai gondolkodást az ismeretközpontúság határozta meg a képesség és attitűdfejlesztéssel szemben. A kompetencia-alapú oktatásban a fejlődés mértéke képesség –és attitűdfejlődést is jelenti az ismeretek gyarapodása mellett. (Szőke-Milinte 2008: 153—176)

2.3. A pedagógus kompetenciák fejlődése

A kompetenciamodell, amit átvett Magyarország az 1960-as évek Amerikájához kapcsolódik, ahol a tanárképzés reformját a kompetenciákban látták megvalósulni (Szőke-Milinte 2008: 177).

Az első dokumentum ahol említik a pedagóguskompetenciákat mint a tanári szak képzési céljait az a 15/2006-os Kormányrendelet. Az ebben megtalálható kompetenciákat mutatom be az 1. táblázatban, majd párhuzamot vonok az erre következő két (a 8/2013-as, és a 326/2013-

as) rendelettel, megvizsgálva hogy miként módosították, szűkítették vagy esetleg tágították a pedagóguskompetenciák körét a későbbi rendeletekben a törvényalkotók.

15/2006	8/2013	326/2013
1. A tanulói személyiség fejlesztése 2. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése 3. A pedagógiai folyamat tervezése 4. A szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése 5. Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése 6. A tanulási folyamat szervezésére és irányítása 7. A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása 8. Szakmai együttműködésre és kommunikáció 9. Szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelés	1. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén 2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése területén 3. A szak módszertani és a szaktárgyi tudás területén 4. A pedagógiai folyamat tervezése területén 5. A tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén 6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése területén 7. A kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén 8. Az autonómia és a felelősségvállalás területén	1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás 2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók 3. A tanulás támogatása 4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség 5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre és a fenntarthatóság szempontjaira, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység 6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése 7. A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.	8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.	értékkrendjének hiteles képviselete és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékkrendjének hiteles képviselete és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja 8. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás 9. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődése 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.
---	---	--

1. táblázat a pedagóguskompetenciák normatív alakulása

2.4. A kormányrendeletek közötti eltérések

Ahogy látható, egyértelműen először „szűkítették” a 2006-os kompetenciákból. Átnevezték az egész életen át tartó tanulás kompetenciaterületét, majd integrálták a tanulásszervezésbe a korábbi, „a tanulási folyamat szervezésére és irányítása” kompetenciát. A 8/2013-as rendeletben az új megnevezés: A tanulás támogatása, szervezése és irányítása”. Ugyanezt a területet a 326/2013-as rendeletben leegyszerűsítik a tanulás támogatása megnevezésre. A 326-os később megjelent rendeletben a kompetenciák sorrendje eltér a 8/2013-as rendelet sorrendjéhez képest, továbbá, a szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi és tantervi tudást szűkíti: szakmódszertani és a szaktárgyi tudás lesz belőle.

Lényeges változás, hogy a 326/2013-as rendelet módosításában, 2020-ban egy új kompetencia kerül bevezetésre: a környezeti nevelésben mutatott jártasság az egész életen át tartó tanulás.

A környezeti nevelés szükségessége már hosszú ideje kézzel fogható szükségszerűség, nem szorul magyarázatra az új kompetencia megjelenítése a pedagóguskompetenciák között. Azonban az, hogy az életen át tartó tanulás eszméjét nem hangsúlyozza megfelelően a 2013-as kormányrendelet a 2006-os rendelethez képest, kérdéseket vet föl. Az összes Európai Unió oktatáspolitikai dokumentumban az élethosszig tartó tanulás paradigmája hangsúlyos, kívánatos volna ezt méltó módon képviselni a pedagógusképzésünkben is. A következő érdekes tény, ami megfigyelhető a pedagóguskompetenciák változása során a 326/2013-as Kormányrendeletben, az a tanulói személyiség fejlesztésének a változása. Pontosabban a kiegészítése a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek nevelésével is. A tanulóknak ezen rétegének valóban több figyelemre és különböző nevelési módszerekre van szükségük, és ezt hivatott ez a kompetencia szolgálni. A hátrányos helyzetű tanulók törvény szerinti integrációja nem engedi megvalósítani, hogy valóban az ő értelmi képességeik, súlyos magatartási problémáik alapján taníthassák őket. Ennek a megvalósítása sajnos az ország halmozottan hátrányos helyzetű régiójában (B-A-Z megye, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye) rendkívül nehéz feladatnak bizonyulhat. A tanulói csoportok közösséggé alakulását fejlesztő kompetencia is kiegészül az előző kettőhöz képest, még hozzá lényegesen. Belekerült az esélyteremtés, a nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre és a fenntarthatóság szempontjaira, valamint az integrációs, és osztályfőnöki tevékenység. A nemzetünk kulturális és etnikai kisebbségek, különböző nemzetiségek száma az utóbbi évtizedben rohamosan megnőtt. Ezzel magyarázható kiegészítésének a szükségessége ennek a kompetenciának. Az utóbbi évtized a kulturális sokszínűség évtizede, ezért is indokolt, hogy a pedagógus képes legyen az eltérő kulturális és társadalmi háttérből adódó sajátosságokhoz adaptív módon viszonyulni, a tanulók elfogadására, tiszteletére, kölcsönös támogatására, és az előítéletmentességre való nevelést gyakorolni. Ez a rendelet kifejezetten figyel az osztályközösségek fejlesztésére, mert hatékonyabb és eredményesebb tanulást tesz lehetővé ha az közösségbe ágyazottan történik. A kiegészített területekkel a pedagógus kompetenciák tovább differenciálódtak, jobban hozzásegítik az azokat birtokló pedagógusokat a tanítási célok megvalósításához.

2.5. Azonosságok feltárása

A három kormányrendeletben inkább átfogalmazott kompetenciák vannak, azonban a 326/2013-as rendelet a legrészletesebb. Hasonlóságait tekintve „A tanuló személyiségének

fejlesztése kompetencia” mindhárom kompetenciában az idézett 15/2006-os rendelethez hasonló, az első 2013-as rendelet már hozzáírja az egyéni bánásmód érvényesítését, és a 326/2013-as pedig hosszasan kiegészíti. Érdekes, hogy míg az első kettő intézkedés elsőnek tartja ezt a kompetenciát, addig az utolsó már csak a negyedik helyre teszi. Itt az első helyen a „Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás” kompetencia van. Ez az ezelőtti rendelkezésben nagyon hasonló fogalmazásban található a harmadik helyen, míg az első rendeletben a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére helyezi a hangsúlyt a negyedik helyen. A pedagógia folyamat tervezése az első és második intézkedésben teljesen azonos, azonban ahogy azt már említettem kiegészül ez is az utolsó rendeletben a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiókkal. A tanulói csoportok közösségek alakulásának segítése kompetencia mindhárom rendelkezésben azonos, és a megtapasztalt módon jobban kiegészül a kulturális sokféleség elfogadásával, és az osztályfőnöki tevékenységekkel. Következő kompetencia a tanulási folyamat tervezésére és irányítására vonatkozik. Ez a 2006-os határozatban és a két 2013-asban egyaránt ugyanúgy szerepel, igaz az utolsóban csak „A tanulás támogatása” néven szerepel. A pedagógia folyamatok értékelése mindhárom határozatban egyértelműen megjelenik. A kommunikáció, és a szakmai együttműködés kompetenciája egyikben sem szorul kiegészítésre. Az utolsó kompetencia pedig változatlan maradt.

2.6. Mi értelme annak, hogy kompetencia-szemléletben vizsgáljuk a tanári személyiséget?

A tanár személyisége nagyban befolyásolja, hogy milyen a tanár-diák közti kapcsolat, milyen környezetben adja át az ismereteit a tanár, és milyen módszereket választ a tanítási folyamat során. A kompetencia szemlélete pedig azért fontos, mert a tanár módszereinek a használhatóságát tudják mérni az adott indikátorok alapján, amelyeket tanúsíthat egy pedagógusi minősítési eljárás keretein belül. Tehát megvannak-e azok a készségei, képességei amivel képes kezelni különböző váratlan és nehéz feladatokat szituációkat, konfliktushelyzeteket, problémamegoldásokat.

Számomra nehéz volt a gimnáziumi éveim alatt engem tanító tanárokkal, akiknek nem volt kompetencia-szemlélete személyiségének a konzervatív volta miatt. Ezért igenis fontos a szemléletváltás a hatékony tanítás érdekében.

3. DICE KUTATÁS

3.1. A kutatásról

A saját kutatásom egyik alapjaként használtam fel a 2010-ben készült DICE („Drama Improves Lisbon Key Competences in Education / A drámapedagógia hatása a liszaboni kulcskompetenciákra”) egy európai uniós támogatással megvalósított nemzetközi és hazai kutatási projektet. A kutatás egyik célja az volt, hogy megvizsgálják a tanítási színház és dráma milyen hatással van a nyolc liszaboni kulcskompetenciából ötre. Ebben az interkulturális kutatásban tizenkét ország vett részt a kutatást vezető Magyarország mellett (Csehország, Egyesült Királyság, Hollandia, Lengyelország, Norvégia, Palesztina, Portugália, Románia, Svédország, Szerbia és Szlovénia). Az országok tagjai a szakmai és nemzetközi elismertségben részesült szakemberek, akik a széleskörű drámaoktatást testesítik meg. Az drámaoktatás területén dolgozó szakemberek a végletekig hisznek munkájuk hatékony művelésében, azonban erről még nem született addig tudományos mérés. Ez a kutatás pedig fő célul azt tűzte ki, hogy kvantitatív és kvalitatív módszereket is alkalmazva felmérje a tanítási színház és dráma hatásait. Tehát a kutatás vezetőinek és partnereinek hipotézise az volt, hogy a tanítási színház és dráma hatással van a meghatározott nyolc liszaboni kulcskompetencia közül ötre: (Cziboly 2010a: 12–14)

1. Anyanyelvi kommunikáció:

„Az anyanyelvi kommunikáció a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének képessége (szövegértés, beszéd, olvasás és írás), valamint a megfelelő módon történő nyelvi érintkezés képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján – az oktatásban és képzésben, a munkahelyen, otthon és a szabadidőben.

Elismerjük, hogy az anyanyelv nem minden esetben a tagállam hivatalos nyelve, és azt is, hogy a hivatalos nyelven való kommunikáció feltétele az egyén részvételének a társadalomban. Az ilyen esetek megoldására tett intézkedések a tagállamok belügye.”

2. A tanulás tanulása:

„A „tanulás tanulása” a kitartó tanulás képessége. Az egyénnek képesnek kell lennie saját tanulásának megszervezésére, az idő és információ hatékony kezelésére mind egyénileg, mind pedig csoportosan. A kompetencia magába foglalja a tanulási folyamat és egyéni szükséglet tudatos kezelését, felismerve a lehetőségeket, és az akadályok kezelését a sikeres tanulás

érdekében. Gyarapodást, feldolgozást és az új ismeretek és készségek asszimilálását jelenti, valamint útmutatás keresését és használatát. A tanulás tanulása azt is jelenti, hogy a tanuló képes a korábban tanultakra és tapasztalataira építeni annak érdekében, hogy a tudást és készségeket egy sor helyzetben – otthon, a munkában és az iskolában - használni és alkalmazni tudja. Ehhez a kompetenciához a motiváltság és az önbizalom feltétlenül szükségesek.”

3. Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia:

„Ezekbe a kompetenciákba tartoznak mindazok a viselkedésformák, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben és a munkahelyi életben, különösen az egyre sokszínűbb társadalmakban, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat. Az állampolgári kompetencia felkészíti az egyént a polgári életben való részvételre; ez a kompetencia a társadalmi és politikai fogalmak és struktúrák ismeretén alapul, és beletartozik a társadalmi életben való aktív és demokratikus részvétel iránti elkötelezettség is.”

4. Vállalkozói kompetencia:

„A vállalkozói kompetencia arra utal, hogy valaki képes az elképzeléseit megvalósítani. Magában foglalja a kreativitást, az innovációt és a kockázatvállalást, valamint azt a készséget, hogy valaki a célok elérése érdekében képes megtervezni és végigvinni egy projektet. Ez a készség mindenki számára hasznos a mindennapi életben otthon és a társadalomban. A munkavállalókat abban segíti, hogy tisztában legyenek azzal a környezettel, amelyben munkájukat végzik, és meg tudják ragadni a kínálkozó lehetőségeiket. Ez az alapja azoknak a sajátos készségeknek és tudásnak, amelyekre a vállalkozóknak a társadalmi és kereskedelmi tevékenységük megvalósításához szükségük van.”

5. Kulturális kifejezőkészség:

„Elismerni az ötletek, tapasztalatok és érzelmek egy sor médiumon keresztül való kreatív kifejezésének fontosságát, beleértve a zenét, előadóművészetet, irodalmat és vizuális művészeteket. Készségek: Önkifejezés különböző médiumokon keresztül [...]. A készségek része az a képesség, hogy valaki a saját kreatív és kifejező nézőpontjait összefüggésbe tudja

hozni mások véleményével. [...] Az erős öntudat a változatos kulturális kifejezés iránti tisztelet és nyitott hozzáállás alapja” (Cziboly 2010a: 18—20)

3.2. A kutatás globális eredményei

Ez a kutatás tizenkét országból összesen 4475 diákot vont be, akik 111 különböző drámaprogram egyikén részt vett. A kutatási eredmények azokról a diákokról, akik rendszeresen részt vettek a tanítási színház és dráma programokon azokkal szemben, akik semmilyen efféle munkafolyamatban nem vettek részt ígéretesek voltak számomra, ezért is esett a választásom erre a kutatásra, mint alapra. Sokkal produktívabbnak bizonyulnak minden nézőpontból. A magabiztosabb kommunikáció útja kezdeményezőképeséggel és vállalkozóbb szellemiséggel van kikövezve a részükről. Azokban a feladatokban, ahol olvasni kell, vagy meg kell érteni valamit szintén határozottabban viselkednek, ami azzal is párosul, hogy önmagukat kreatívnak tartják. Nagyobb örömet lelik az iskolai feladatokban és jobban is szeretnek iskolába járni. Az eddig felsoroltak miatt válik érthetővé az a tény is, hogy gyakrabban válnak az osztályuk meghatározó személyiségévé. A problémamegoldás területén is jól teljesítenek, valamint a stresszhelyzeteket is képesek hatásosan kezelni és a humorérzékük is fejlett. Társadalmi aktivitásuk és informálódásuk is jelentősen nagyobb, főleg ha a közösséget érintő ügyekről van szó. A másik embertársaikkal empatikusabbak és toleránsabbak az idegenekkel és a kisebbségekkel. A jövőjükre pozitívan tekintenek és terveik vannak erre az időszakra, ami nagy előnynek számíthat a mai bizonytalan fiatalság körében. Bármilyen művészetben és kulturális tevékenységben részt vesznek, mint hallgatóként, mint pedig alkotóként. Az írástól kezdve a zeneszerzésen át a film világában is képesek elmerülni valamint nagy érdekeltséggel járnak sokféle művészeti vagy kulturális eseményre és az előadóművészetek is a kedveltjeik közé tartoznak. Az iskolában is szívesebben töltik idejüket legyen szó akár hosszabb időről is és szívesen töltik el ezt az időt olvasással, beszélgetéssel. Otthonjukban jól érzik magukat és igyekszenek minőségi időt eltölteni családtagjaikkal, próbálnak minél többet tenni családjukért és szívesen segítenek nekik a házimunkában, valamint nagy örömmel foglalkoznak fiatalabb testvéreikkel is. Ha a helyzet és a körülmények is úgy alakítják, akkor pedig szívesen vállalnak részmunkaidős állást is. Ami felettébb jövedelmező adat ezek mellett, hogy míg az említett tevékenységekkel szeretnek sok időt eltölteni, annál kevesebbet szánnak a számítógép és televízió világának. A lisszaboni kulcskompetenciák közül azokban, amelyeket a kutatás részletezett és bemutatásra szánt, szintén kimutathatók kevésbé és szignifikáns eredmények. (Cziboly 2010a: 34—38)

3.2.1. A tanítási színház és dráma hatása az „Anyanyelvi kommunikáció” kulcskompetenciára

Az „Anyanyelvi kommunikáció” kompetenciánál, ahogy az összes többinél a tanítási színház és dráma tevékenységben nagy gyakorisággal működő fiatalokat mérték azokkal szemben, akik ebben a tevékenységben nem vesznek részt. A skála, amivel ezt mérték három kérdésre oszlott az önértékelés címszó alatt: „Olvasás és szövegértés”, „Magabiztosság a kommunikációban” és „Humor”. Az első skála néhány tipikus kérdései a következők voltak: „Könnyen megértem a tankönyvek anyagát.”, „Szeretek olvasni.”, „Értem a metaforákat, szimbólumokat.”. Itt 4,21 %-os különbséget tapasztaltak. A kommunikációban mutatott magabiztosság skálájában ezek a tipikus kérdések voltak fellelhetőek: „Zavarba hoz, ha nagyobb közönség előtt kell beszélnem.” (fordított tétel) „Nem okoz gondot, hogy kifejezzem a gondolataimat.”. Ennél a kérdéssornál 4,86 %-ot mértek mint különbség a két diákcsoport között. A humor terén pedig a „Van humorérzésem.” kérdésre is látható különbséggel kaptak válaszokat, amelyek végül 3,57 %-os különbséget generáltak. Tehát végül elmondható, hogy a diákok azon köre, akik részt vesznek dramatikus tevékenységben, nagyobbbrészt magabiztosabbak szintűgy az olvasási és szövegértési feladatokban, mint a kommunikációban és hajlanak afelé, hogy igenis van és jó a humorérzékük. Ezek mellett kaptak pozitív visszajelzéseket is diákoktól: „Nagyon fontos volt nekem, hogy kifejezhettem a véleményem, és hogy mindent elmondhattam, amit csak akartam.” Blaž, 15 éves diák, Szlovénia. (Cziboly 2010a: 39—40)

3.2.2. A tanítási színház és dráma hatása a „Tanulás tanulása” kulcskompetenciára

A „Tanulás tanulása” kulcskompetenciára szintén három, de jól látható különbséget bemutató skálát kapunk. A „Kreativitás (önértékelés)” skálában néhány tipikus kérdés közül ezt a kettőt emeli ki a kutatás: „Fontos számomra, hogy használjam a fantáziámat.”, „A kreativitás (pl. kísérletezés, különböző munkamódszerek kipróbálása) fontos a számomra.”. A dramatikus tevékenységet végző és nem végző tanulók között 6,9 % volt az eltérés erre a kérdésekre adott válaszokban. Az iskolával kapcsolatosak voltak a következő tipikus kérdések: „Az óráim érdekesek.”, „Szeretek iskolába járni.”. Ezekre a kérdésekre a nebulók által adott válaszok között 2,51 % az eltérés, ami nem nagy. Az utolsó skálában az iskolában való érzetre kérdeztek rá egy 10 fokú létra megjelölésével az idő nagyrésztében nagyszerűtől a rettenetesig. Ezt a kérdést 3 % differenciával válaszolták meg. A konklúzió az lett, hogy a rendszeres dramatikus tevékenységben szereplő gyerekek a nem rendszeresen résztvevőkkel szemben jobban érzik

kreatívnak magukat, jobban szeretnek iskolába járni ahol pedig szintén jobban érzik magukat, mint társaik. Ami még említésre méltó ennél a kompetenciánál, az a gyerekek kreativitásának a fejlődése. Egyértelműen kijelenthetővé vált az a felvetés, hogy a tanítási dráma és színház hatással van a kreativitásra, sőt még bizonyos esetekben a diákok tanulmányi átlageredményét is képes jelentősen javítani (a humán tárgyak mellet az összes más tantárgyat beleértve). (Cziboly 2010a: 41—43)

3.2.3 A tanítási színház és dráma hatása a „Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia” kulcskompetenciára

Ebben a részben már kilenc darab skálával is látható különbségeket képesek mutatni a két csoport között, azonban én csak három jelentős skálát emelnék ki, ami az én kutatásomnak is nagy segítséget adott. Az első ilyen skála az „Empatikus nézőpontátvétel”. A skála kérdései: „Néha megpróbálom jobban megérteni a barátaimat úgy, hogy elképzelem, hogyan látszódnak a dolgok az ő nézőpontjukból.”, valamint „Úgy vélem, minden kérdésre kétféle válasz lehetséges, és megpróbálom mindkettőt számba venni.”. A különbség a dramatikus tevékenységben mozgó aktív és inaktív csoport között ebben a két kérdésben 2,53 %. Idetartozik még az empátia témáján belül az „Empatikus törődés”, ahol 4,15 % volt a különbség a két diákcsoport között. Ezt pedig a „Gyakran érzek törődést és aggodalmat azok iránt, akik szerencsétlenebbek nálam.” és a „Ha azt látom, hogy valakit kihasználnak, úgy érzem, védelmére kell kelnem.” tipikus kérdésekkel tartották fontosnak szemléltetni. A második számomra figyelemre méltó adat a problémamegoldásra rákérdező „A hétköznapi problémák nagy részét megoldom.”, „Legtöbbször megoldom, ha érzelmi konfliktusba kerülök.”, „Igyekszem egy-egy problémára többféle megoldást találni.” kérdések voltak. A különbség itt 2,25 %. Idekapcsolnám a stresszel való megküzdés skálát is, ahol igaz 1,12 %-os differenciát tapasztaltak, mégis célravezető kérdés volt. Áttekintve elmondható, hogy empatikusabbak, jobb problémamegoldók, valamint sikeres stresszkezelők ezen a mintán az aktív résztvevői a tanítási színház és dráma tevékenységnek. Azok a skálák, amiket kihagytam a (csoportban vagy osztályban való domináns szerepre, a külső társadalmi csoport társadalmi elfogadottsága, az ismeretlen nemzet társadalmi elfogadottsága, a szavazati hajlandóság és a fontos közügyért folytatott aktív részvétel) kérdéseket a saját kutatásomban nem tudtam volna felhasználni, mert az én kérdőívemben nem esett szó effajta kérdésekről. (Cziboly 2010a: 44—47)

3.2.3. A tanítási színház és dráma hatása a „Vállalkozói kompetencia” kulcskompetenciára

Erre a kompetenciára két skálát dolgoztak ki. Az első a vállalkozói- és innovatív készségek megítélésére kérdezett rá a válaszadótól. A skála tipikus kérdései között a „Képes vagyok felismerni a változtatás lehetőségét olyan helyzetekben, ahol mások erre nem képesek vagy nem elég nyitottak.” és a „Képes vagyok leküzdeni a félelmeimet, ha valamiben lehetőséget látok.” kérdésekre kaptak olyan szignifikáns különbséget, ami 3,26 %-ban tért el a két csoport között. A második skála a jövőbeli elszántságát mérte a diákoknak. A skála kérdései: „Mennyire érzel magadban érdeklődést és tehetséget arra, hogy felnőtt korodban, a jövőben (Saját vállalkozásod legyen? Feltalálj új dolgokat? Tervezz új dolgokat? Kutató légy egy kihívásokkal teli tudományos területen? Fontos pozíciót vállalj?)” Itt a válaszadók körében 2,39 %-os különbséget mértek. Látható, hogy az aktív dramatikus tevékenységet végző diákcsoport jobban mer a jövőben gondolkodni és bármilyen vállalkozást képes lenne akár elindítani. (Cziboly 2010a: 48—49)

3.2.4. A tanítási színház és dráma hatása a „Kulturális kifejezőkészség” kulcskompetenciára

A kulturális életben való aktivitásra vonatkozó kilenc skálájából jól látható szignifikáns különbségeket olvashatunk. A tipikus kérdések mindegyike a milyen gyakran szavakkal kezdődik. Az első skála a klasszikus kulturális eseményeken való részvételt járja körbe. Milyen gyakran... „nézel meg/jársz kiállításra?”, „nézel meg/jársz színházba?”, „jársz klasszikus zenei koncertre?”. A differencia a csoportok között 9,09 %. A következő skála a legkisebb különbséget mutató skála a kilenc közül, a “moziba járás”. Itt mindössze 1,6 %. A következő skála a népszerű kulturális eseményeken való részvételre kérdez rá. Milyen gyakran... „jársz könnyűzenei koncertre?”, „nézel meg/jársz táncelőadásra?”. A dramatikus tevékenységben cselekvő és nem cselekvő diákok között 6,59 % a különbség. A következő kérdések már az alkotói mivoltára kérdez rá a gyerekeknek. A negyedik skála arra kérdez rá, hogy milyen gyakran vesz részt a tanuló művészeti tevékenységekben. Milyen gyakran... „jársz kézműves foglalkozásra?”, „jársz film kurzusra?”, „jársz zenekarba?”, „jársz diákszínjátszó csoportba?”, „készítesz saját újságot?” kérdésekkel egy szignifikáns 13,17 %-os különbséget mértek. Az ezutáni skála az újmédia és a zenealkotással kapcsolatban teszi fel a milyen gyakran... „keversz zenét?”, „csinálsz saját videókat?”, „szerzel zenét másokkal együtt?”, „írsz dalokat?” kérdéseket. Az eltérés itt 7,00 %. A hatodik skála az írásra kérdezett rá a milyen gyakran...

„írsz novellát/regényt/verset/ színdarabot?”, „írsz naplót (blogot)?” tipikus kérdésekkel, amik a skálák közül a legnagyobb 16,44 %-os különbséget adták. A következő skála a képzőművészetekben való alkotást kísérelt meg körbejárni. Milyen gyakran... „rajzolsz vagy festesz?”, „végzel kézműves tevékenységet?”, „fotózol?”, „készítesz digitális műalkotásokat?” kérdések voltak szokványosak, amire a diákok 7,74 %-nyi differenciát mutattak. A „részvétel az előadóművészetben” skála szintén egy nagy 15,34 %-os különbséget mutatott a milyen gyakran... „táncolsz?”, „jársz táncsoportba?”, „csinálsz színielőadást?” kérdésekkel. Az ebben a témakörben utolsó skála a kultúra relevanciájára kérdezett rá a „Mennyire fontos számodra a kultúra?” kérdéssel. A tanulóknál itt 7,2 % differenciát mértek. Összefoglalva a tanítási színház és dráma tevékenység jelentős hatással van a művészetek és a kultúra különböző részeire szintúgy az előadóművészetekre, mint az írásra, a zeneszerzésre és a kézművességre is. (Cziboly 2010a: 49–51)

3.3. A kutatás magyar eredményei

A nemzetközi minta szinte egyharmadát alkották a magyar fiatalok eredményei, összesen 1336 fő, amit majdnem pontosan fele-fele arányban fiúk és lányok alkottak. A kutatásban résztvevők 23 %-a saját bevallása szerint rendszeresen vesz részt dramatikus tevékenységben, a 77 %-a pedig nem vesz részt. Ami még elmondható a magyar mintáról, hogy a középiskola első két osztályának készültek azok a színházi nevelési programok, amelyeken részt is vett a válaszadók többsége 471 fő. Ez a létszám abból az 580 főből került ki, aki tanítási színház és dráma tevékenységben vett részt. A magyar kutatás eredményei látványosabbak több esetben is, ami köszönhető a kisebb mintának is, azonban jó jel, hogy országunk diákjai kiemelkedően folytatnak dramatikus tevékenységet, és ezáltal kimagasló tudásra tesznek szert. Azt is kiemelte a kutatás, hogy nem minden esetben kapunk szignifikáns eredményeket a felvázolt két diákcsoport között „(pl. abban, hogy a fiatalok mennyire gyakran beszélnek meg problémáikat családtagjaikkal, vagy hogy milyen átlagjuk volt matematikából)”. (Cziboly 2010b: 9—10)

3.3.1. A tanítási színház és dráma hatása az „Anyanyelvi kommunikáció” kulcskompetenciára

Skáláit tekintve – ebben az egységben – ugyanazokkal a skálákkal mérték a nebulókat és én is ugyanazokat fogom kiemelni, mint ahogyan az országos mintánál tettem. A kommunikációra kérdező skálák közül az „Olvasás és szövegértés” tipikus kérdései: “Könnyen megértem a tankönyvek anyagát.”, „Szeretek olvasni.”, „Értem a metaforákat, szimbólumokat.”, „Nem jelent gondot a számomra egy napilap elolvasása.”. Ezek a kérdések 6,85 %-os differenciát

generáltak. A „Magabiztosság a kommunikációban” a „Zavarba hoz, ha nagyobb közönség előtt kell beszélnem.”, „Nem okoz gondot, hogy kifejezzem a gondolataimat.” kérdések 4,81 %-os különbséget hoztak. A „Humor” skálájában 4,73 %-os különbséget mért a „Van humorérzésem” tipikus kérdés. Ezek eredményei magabiztosabb kommunikációt és jobb szövegértési készséget mutattak a drámaprogramokra rendszeresen járó diákoknál. Emellett kiemelték, hogy akár egy alkalom is kiemelkedő hatást tud elérni a fiatalok kommunikációjára és magabiztosságára. (Cziboly 2010b: 10—15)

3.3.2. A tanítási színház és dráma hatása a „Tanulás tanulása” kulcskompetenciára

A tanuláshoz való viszonyukra és magára a tanulás megszervezésére rákérdező hét skálában ezek az eredmények találhatók. „Az oktatás célja ideális esetben az önmegvalósítás” skála tipikus kérdései: „Szerinted ideális esetben mi kellene, hogy legyen az oktatás célja?”, „Segítsen majd a gyereknevelésben.”, „Segítsen abban, hogy másokon segíthessünk.”, „Önbecsülést adjon.”, „Segítsen, hogy jobban megismerjük magunkat” 5,1 %-os különbséget tártak elénk. A tanulás felelősségérzetre kérdező skála a „Szoktam gondolkodni azon, hogy hogyan tanulok meg dolgokat.”, „Bár a tanáraink tanítanak, én magam vagyok felelős saját tanulásomért.” kérdéseket tette fel. Ez a két kérdés 2,41 %-os eltérést mért az aktívan és inaktívan dramatikus tevékenységet végző tanulók között. A következő skála, ami a kreatív technikákra és azoknak alkalmazására kérdezett rá, ezeket a kérdéseket tette fel: „Fontos számomra, hogy használjam a fantáziámat.”, „A kreativitás (pl. kísérletezés, különböző munkamódszerek kipróbálása) fontos a számomra.”. Itt kiemelkedő 7,86 %-os eltérés volt a két csoport válaszaiban. A tanulás kooperatív végzésére kérdező skála a „Legjobban az osztálytársaimmal / csoporttársaimmal együtt tudok dolgozni.” kérdést tette fel, ami 2,3 %-os különbséget mutatott. A „Tanárokbá vetett bizalom” skála fő kérdései: „Ha valami olyan történik Veled, ami nagyon foglalkoztat, kivel tudod megbeszélni?”, „A tanáraiddal.”. Itt 5 %-os differencia keletkezett a két tanulócsoport között. Az oktatási intézményükben vélt szeretetet mérve az ötödik skála a „Az óráim érdekesek.”, „Szeretek iskolába járni.”, „tanáraink tudják, hogyan taníthatnak engem a legjobban.” kérdéseket olvashatjuk. Az ezek válaszaiból kimutatott 6,44 %-os különbség látványos. Az utolsó skálában pedig egy tízfokú létra bejelölésével tudták jelezni a diákok a hogylétüket az iskolájukban. A 10-es azt jelölte, hogy „az idő nagyrésztében nagyszerűen érzik magukat az iskolában”, az 1-es pedig, hogy „az idő nagyrésztében rettenetesen érzik magukat az iskolában”. Ez a skála 4,6 %-nyi eltérést mutatott. A skálák eredményei mutatják be egyértelműen, hogy a drámás diákok tudatosabban állnak hozzá az

oktatáshoz, ami miatt jobban is érzik magukat ott. Ezzel a hozzáállással pedig az oktatás céljának vallják az önmegvalósítást, az inaktív csoporttal szemben, akiknek inkább munkahelykeresésre való felkészülést jelenti az oktatás. A társaikra való hagyatkozásban és a kreatív oldaluk használatában is kiemelkedőbbek a dramatikus tevékenységben résztvevő fiatalok. Ezekkel együtt, pedig az iskolában tapasztalt feladatok nagyobb érdekeltséget jelentenek nekik társaiknál. (Cziboly 2010b: 15—18)

3.2.4 A tanítási színház és dráma hatása a „Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia” kulcskompetenciára

Ennek a témakörnek a skálaiból csak azokat emelném ki amelyeket hasznosíthattam a saját kutatásomhoz. Az társadalmi aktivitást mérő, valamint a szavazási hajlandóságot mérő skálák mellett a roma és más ismeretlen nemzet elfogadottságára rákérdező skálákat hagytam ki. Ugyanis az én kutatásom csak a pedagóguskompetenciák szintjén méri a dramatikus tevékenységet. Az „Empatikus nézőpont-átvétel” skálában megtalálható tipikus kérdések: „Néha megpróbálom jobban megérteni a barátaimat úgy, hogy elképzelem, hogyan látszódnak a dolgok az ő nézőpontjukból.”, „Úgy vélem, minden kérdésre kétféle válasz lehetséges, és megpróbálom mindkettőt számba venni.”. Ez a két kérdés 3 %-nyi eltérést mutatott a két tanulócsoport között. Az empátia és más embertársak iránti figyelemre kérdező skála a „Gyakran érzek törődést és aggodalmat azok iránt, akik szerencsétlenebbek nálam.” és a „Ha azt látom, hogy valakit kihasználnak, úgy érzem, védelmére kell kelnem” kérdéseket tette fel. Jól látható 6,58 %-os különbség lett mérhető. A „problémamegoldás” skálán belül „A hétköznapi problémák nagy részét megoldom.”, „Legtöbbször megoldom, ha érzelmi konfliktusba kerülök.”, „Igyekszem egy-egy problémára többféle megoldást találni.” kérdések kerültek feltevésre. 3,36 %-nyi differencia volt a diákok között. A stresszel való megküzdésre rákérdező skála kérdései: „Általában megtervezem, hogy mit tegyek.”, „Próbálom elemezni a problémákat, hogy jobban megértsem azokat.” kérdései 4,34 %-os az eltérés mutattak. Az életük, sorsuk feletti uralkodást kísérelte meg kideríteni a negyedik skála. „Az életem tele van kiszámítható eseményekkel, amelyeket képes vagyok kezelni.”, „Örülök minden új feladatnak, mert úgy érzem, fejlődhetek, ha foglalkozom velük.”, „Azt hiszem, megvannak bennem azok a tulajdonságok, amelyek segítségével sikeresen irányíthatom az életemet.” voltak a kérdései, amivel 2,4 %-os differenciát kaptunk. Az utolsó skála, ami számomra is felhasználható információval szolgált, az a stresszel való megküzdéssel kapcsolatos skála volt. Ennek a skálának a kérdései az „Általában megtervezem, hogy mit tegyek.”, valamint a „Próbálom elemezni a problémákat, hogy jobban megértsem azokat.” voltak. Ezek a kérdések 4,34 %-os

különbséget mutattak a két tanulócsoport között. A drámás fiatalok a nagyobb empatikus készségük mellett, a stresszel is jobban képesek megküzdeni, mint társaik és jobban érzik úgy, hogy uralják az életük történéseit. (Cziboly 2010b: 18—21)

3.3.3. A tanítási színház és dráma hatása a „Vállalkozói kompetencia” kulcskompetenciára

Ez a mérés két skálával dolgozott, az egyik a vállalkozó- és innovatív készségeit mérte a tanulónak, a másik, hogy jövőbeli, elszánt célokat képes-e kitűzni maga elé. Az első skálának a két kérdése a „Képes vagyok felismerni a változtatás lehetőségét olyan helyzetekben, ahol mások erre nem képesek vagy nem elég nyitottak.”, és „Képes vagyok leküzdeni a féltéseimet, ha valamiben lehetőséget látok.”. Jó eredményeket láthatunk, hiszen 5,17 % a differencia a fiatalok között. A második skála kérdése az volt, hogy „Mennyire érzel magadban érdeklődést és tehetséget arra, hogy felnőtt korodban, a jövőben - saját vállalkozásod legyen? - feltalálj új dolgokat? - tervezz új dolgokat? - kutató légy egy kihívásokkal teli tudományos területen? - fontos pozíciót vállalj? - saját termékeket gyárts és forgalmazz?”. Ez a kérdés 3,92 %-nyi különbséget tárt elénk. Tehát a drámaprogramokon résztvevő gyerekeknek a jövőbeli vágyaik és ezek megvalósítása láthatóan jobban foglalkoztatja őket. (Cziboly 2010b: 22—23)

3.3.4. A tanítási színház és dráma hatása a „Kulturális kifejezőkészség” kulcskompetenciára

Az utolsó kulcskompetenciát körbejáró mérés figyelemfelkeltően sok és szignifikáns eltérést mutat. A mérés nyolc skálával mutatja meg a kultúrában való aktivitásukat a dramatikus tevékenységben jártas diákoknak. Az első skála magára a részvételre kérdez rá kulturális eseményeken. Mindegyik skála a „milyen gyakran” kérdésre keresi a választ. Milyen gyakran... „nézel meg/jársz kiállításra?”, „nézel meg/jársz színházba?”, „jársz klasszikus zenei koncertre?” kérdésekre 13,19 %- az eltérés a fiatalok körében. A következő skála a népszerű kulturális eseményeken való részvételükre kérdez rá a következő kérdésekkel: Milyen gyakran... „jársz könnyűzenei koncertre?”, „nézel meg/jársz táncelőadásra?”. Itt jól látható 11,22 %-nyi különbség. A harmadik skála a művészi tevékenységben való részvételt járta körbe. Milyen gyakran... „jársz kézműves foglalkozásra?”, „jársz film kurzusra?”, „jársz zenekarra?”, „jársz diákszínházi csoportba?”, „készítesz saját újságot?” kérdésekkel kimagasló 14,87 %-os különbséget mértek. Az ezutáni skála már a modernebb technikában való jártasságot mérte. Milyen gyakran... „keversz zenét?”, „csinálsz saját videókat?”, „szerzel zenét másokkal együtt?”, „írsz dalokat?” tipikus kérdésekkel 5,43 %-os differenciát mutatott a

mérés. A hatodik skála magára az írói tevékenységre kérdezett rá a milyen gyakran... „írsz novellát/regényt/verset/ színdarabot?”, „írsz naplót (napilapot)?” kérdésekkel. Ezek a kérdések a mérés legszignifikánsabb eredményét 19,7 %-os különbséget mutathatott be. A képzőművészetben való tevékenységre kérdező skálában az alábbi kérdések szerepeltek: milyen gyakran... „rajzolsz vagy festesz?”, „végzel kézműves tevékenységet?”, „fotózol?”, „készítesz digitális műalkotásokat?”. Mindössze 7,78 %-nyi differenciát láthatunk a két csoport között. Az utolsó előtti skálában az előadóművészetekben való részvételt kérdezték a milyen gyakran... „táncolsz?”, „jársz tánccsoportba?”, „csinálsz színielőadást?” kérdésekkel. Az egyik legmeghatározóbb 18,24 %-os eltérést tapasztaltak a két fiatalcsoport között. Az utolsó skálában pedig, magára a kultúrának a jelentőségére kérdeztek rá. Az eddigiektől eltérő „Mennyire fontos számodra a kultúra?” kérdésre 12,5 %-os volt a különbség. „Az eredmények magukért beszélnek”. A nemzetközi mintával egyetemben az országos minta is képes volt szemléltetni, hogy a drámaprogramokon való részvétel igenis hatással van a kultúra és a művészetek szinte minden ágára. (Cziboly 2010b: 24—25)

4. SAJÁT KUTATÁSOM

4.1. A kutatásom célja

A kutatásom fő kérdése: Hogyan befolyásolja a tanárjelölt személyiségét a drámás alapképzettség (tagozat)? Ezt a pedagóguskompetenciákon és ezek fejlődésén szerettem volna mérni. A tanári kompetencia komponensek (tudás, képességek, attitűd), amelyeket hipotézisem szerint drámával a képzésben erősíthetünk, az életpálya során tovább fejlődnek és támogatják a pedagógus tevékenységet. Fő kérdésem tehát a pedagógus hallgatókra vonatkozik, hogy hogyan és mennyit merítettek középiskola drámás tanulmányaikból.

4.2. A kutatásom módszere

Kutatásomat egy kvantitatív elemzés elkészítésével kezdtem, ami a pedagóguskompetenciák komponenseinek a változását vette sorba. A 8/2013.-as kormányrendeletben szereplő pedagógus kompetenciákat vizsgáltam:

I.) A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén

II.) A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése területén

III.) A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén

IV.) A pedagógiai folyamat tervezése területén

V.) A tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén

VI.) A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése területén

VII.) A kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén

VIII.) Az autonómia és a felelősségvállalás területén

Ezek mindegyikének komponenseinek vizsgálatára kidolgoztam kérdéseket és ezeket római és arab számokkal jelöltem a kérdőívemben, hogy követhető legyen, melyik kompetenciát (I.-VIII.) és melyik komponenst (1.- Tudás, 2.- Képességek, 3.- Attitűd) vizsgáljuk éppen. A 49 darab kérdés közül keveset tudtam a „Tudás” komponensre átfogalmazni, ugyanis ennek szakképzett tanári és interdiszciplináris szintű pszichológiai, neveléstudományi és szociológiai ismeretek képezik az alapjait. Az a néhány kérdés az alapműveltséget mérő (a szaktárgyi tudás kompetenciáján belül) került fel a kérdőívbe. A kérdés az ókori görög tragikus triász időrendi sorrendbeállítása lett volna a feladat. Azonban a „Képességek” és „Attitűd (viszonyulás)”

komponensekre sikerült minden kompetenciánál kérdést alkotnom, ami az alábbi indikátorok meglétét vizsgálja:

I. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén:

1. Tudás -
2. Képességek -
3. Attitűd (viszonyulás) – nyitott a személyiségfejlesztés változatos módszereinek folyamatos elsajátítására – képes mindenkinben meglátni az értékeket és pozitív érzelmekkel (szeretettel) viszonyulni

II. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése területén:

1. Tudás –
2. Képességek- hajlamos segíteni a tanulók közösségé formálásban (belülről)
3. Attitűd (viszonyulás) - Nyitott a különböző tanulási környezetekben megvalósuló szocializációs, támogató folyamatok lehetőségeinek megismerésére elfogadja és érti azok működését, együttműködő

III. A szak módszertani és a szaktárgyi tudás területén:

1. Tudás – már van egy alap szaktudományos ismerete (művészeti terület ismeretelméleti alapjai)
2. Képességek –
3. Attitűd - Nyitott a megismerés, illetve a tapasztalatszerzés iránt, törekszik az alkotási vágyának és önművelési igényeinek fenntartására

IV. A pedagógiai folyamat tervezése területén:

1. Tudás –
2. Képességek –
3. Attitűd (viszonyulás) – együttműködő, motivált

V. A tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén:

1. Tudás-
2. Képességek –
3. Attitűd (viszonyulás) – társas megértés, önálló gondolkodás

VI. A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése területén:

1. Tudás –
2. Képességek – önértékelés, önbecsülés
3. Attitűd (viszonyulás) –

VII. A kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén:

1. Tudás –
2. Képesség – együttműködés, meggyőzés- meggyőzhetőség
3. Attitűd (viszonyulás) – a segítő, érzelmi kommunikáció alapjai

VIII. Az autonómia és a felelősségvállalás területén:

1. Tudás –
2. Képesség – önállóság – kezdeményező szerep vállalása
3. Attitűd (viszonyulás) - vita alapelvei (indoklás)

Ezeket a kérdéseknek 30 %-át szubjektív becslő skálára alkottam, ahol a megkérdezettnek saját magának kell megbecsülnie kompetenciájának fejlettségét. A többi kérdésem a DICE kutatáshoz igazodva 60 %-ban hasonlóak, azonban a többit a magyar kompetenciamérésekhez hasonlóan készítettem el, tehát valódi kompetenciát mérnek. Ezzel nem kérdőjelezem meg egyik mérését sem a kompetenciáknak, hiszen mindkét módszer hatásosságát bizonyítja a napjainkban is. A kérdésekből azonban csak azokat szemléltetném a dolgozatomban, amelyek valóban értelmezhető eredményt mutatnak.

A kérdőív itt megtekinthető:

<https://forms.gle/vG2ucaRafb9NZukSA>

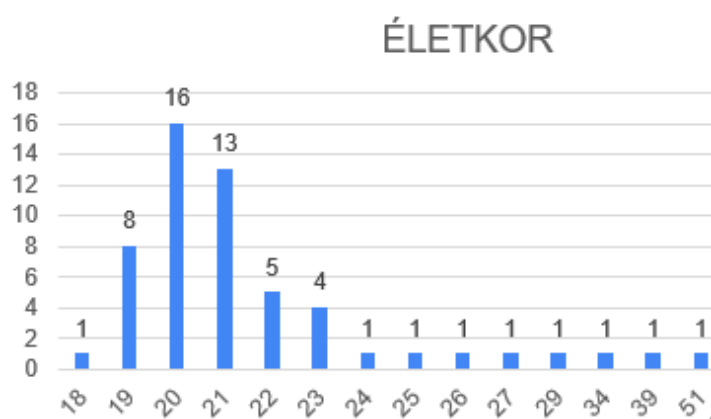
3.2.1. A minta

A kérdőívet a közösségi médiafelületen, íméles megkereséssel juttattam el a célcsoporthoz, azaz a tanulmányokat folytató felsőoktatásban tanuló hallgatókhoz. Jelenleg a minta számosságát tekintve nagyon szerény (N=55), nem tekinthető reprezentatívnak a populációra nézve. A továbbiakban, a bemutatásnál térek ki a minta sajátosságaira.

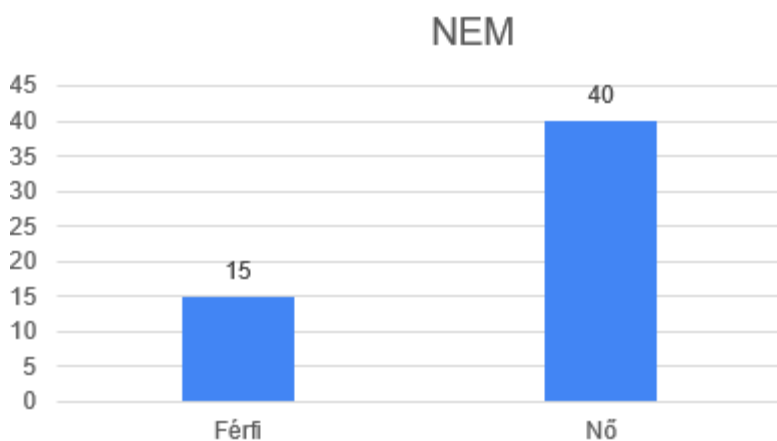
4.3. A kutatásom eredményei

A kérdőívet a Google Forms űrlapkészítő programmal készítettem. A kérdőívet összesen 55-en töltötték ki.

Az életkorokat tekintve a legtöbb adatot a 19—23 évesektől kaptam:



A nemi szórásban-többségben voltak a nők:



A hallgatók intézmények szempontjából adott válasza heterogén (a diákok különböző egyetemekre járnak) volt. A dráma tagozatot elvégzettek száma pedig nagyjából arányos lett:



21 középiskolai drámás képzésben részesült diáktól és 33 középiskolai drámás képzésben nem részesült diáktól kaptam válaszokat.

4.3.1. A drámás tagozat hatása „A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén” kompetenciára:

Ebben a kompetenciában az „Attitűd (viszonyulás)” komponensen belül sikerült kérdést megfogalmazni annak alapján, ami a kormányrendeletben szerepelt. Azt feltételeztem, hogy a drámás válaszadó jobban viszonyul (pozitív érzelmekkel szeretettel) másokhoz. Ezt vizsgáltam, mindkét csoportnál:

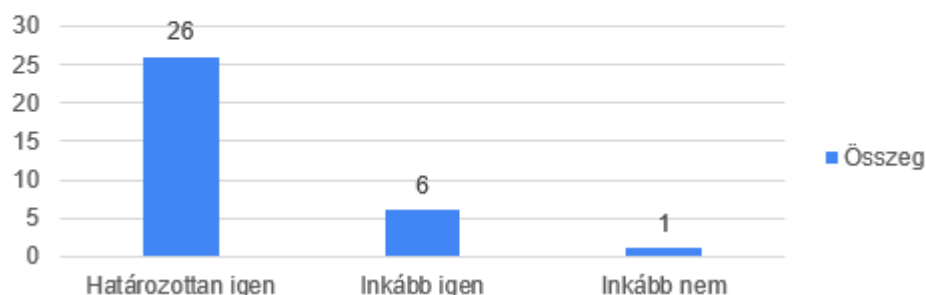


Ahogy a diagrammokon is látszik a drámás hallgatók nem viszonyulnak jobban másokhoz, de a nem drámás hallgatóknál megjelent az „Inkább nem” kifejezés is.

A következő kérdésnél, ezen a kompetencián belül azt feltételeztem, hogy a drámás tagozaton tanult hallgató nyitottabb arra, hogy meglássa mindenkinben az értékeket.



I/3. Egyet értesz-e azzal, hogy minden embernek vannak értékei? - Nem drámás diákok



Az ábrákon látható, hogy a drámás hallgatók nagyobb gyakoriságban képesek meglátni a többi emberben az értékeket. Azonban a nem drámás hallgatók százalékos eloszlásában többen választották az igen értékeket, tehát itt a hipotézisem helytelen.

4.3.2. A drámás tagozat hatása „A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése területén” kompetenciára:

Ebben a skálában is szintén az „Attitűd (viszonyulás)” kompetencia komponenst jártam körbe. A kormányrendelet szerint ennek a kompetenciának az egyik feltétele, hogy a pedagógus nyitott legyen a különböző tanulási környezetekben megvalósuló szocializációs, támogató folyamatok lehetőségeinek megismerésére és ezeket elfogadja, majd meg is értse azok működését. Ezt tehát a pedagógus hallgatóknak is egy távoli, de véleményem szerint időben elsajátítandó kompetencia. A kérdésem, amelyre szignifikáns választ kaptam ebben a kompetenciában magára a csoportos tevékenységre vonatkozik:

II/3. Szeretsz-e csoportban dolgozni? - Drámás diákok



II/3. Szeretsz-e csoportban dolgozni? - Nem drámás diákok

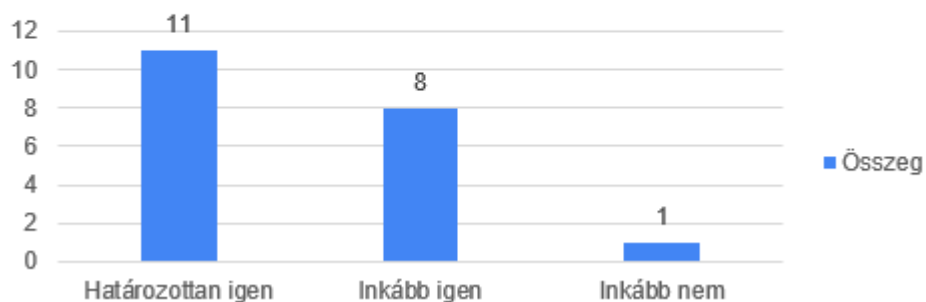


Látható, hogy hasonlóak a válaszok a két csoportnál, azonban nem arányosak. A nem drámás hallgatók között feltűnik a „Nem szeretek csoportban dolgozni” válaszlehetőség. Ez arra enged következtetni, hogy ugyan a drámás diákok gyakoriságban többen választották a csoportban való dolgozást, de a nem drámás hallgatók százalékos eloszlásában ugyanezeket a válaszokat többen választották, mint a drámások.

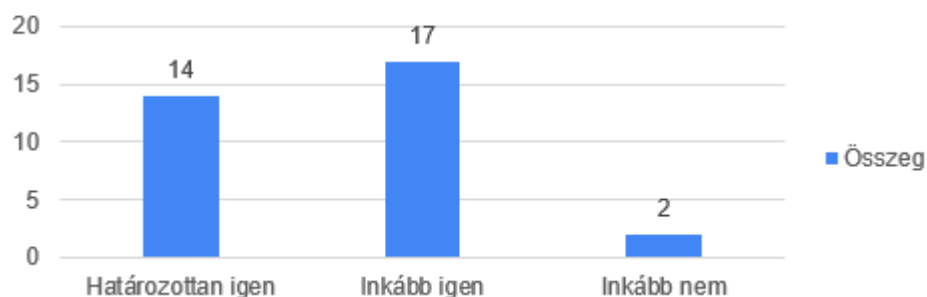
4.3.3. A drámás tagozat hatása a „A tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén” kompetenciára:

A tanulás támogatásának fázisai már a pedagógus hallgatók körében is elkezdődhet, hiszen kooperatív gondolkodással többet tudhatnak meg egy adott témáról és szinte bármiről. Annak a kompetencia komponensnek, amit ebben a kérdésben fogalmaztam meg, az „Attitűd (viszonyulás)” feltétele közé tartozik a társmegértés, ezt ekképpen fogaltam kérdésbe:

V/3. Mennyire érzed, hogy segít mások ötletelése a saját ötletelésedben? - Drámás diákok

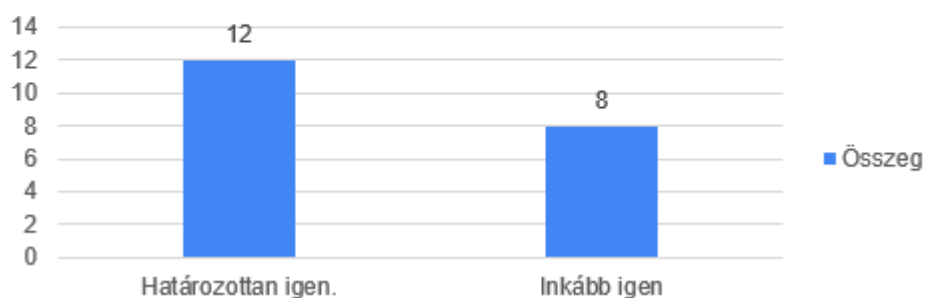


V/3. Mennyire érzed, hogy segít mások ötletelése a saját ötletelésedben? - Nem drámás diákok

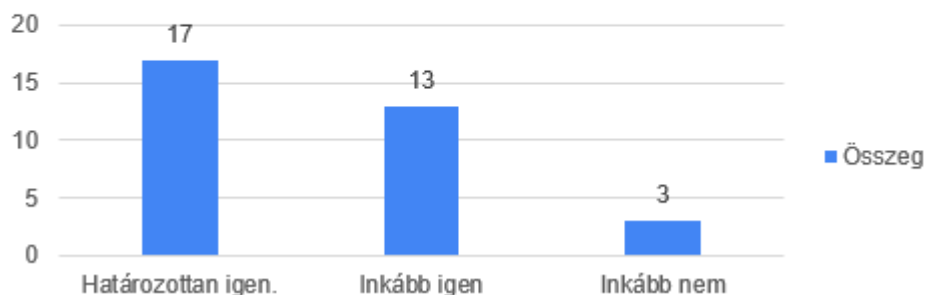


A diagrammokon látszik az ugyan nem szignifikáns, de jól látható eredmény, hogy ugyan a drámás hallgatók gyakoriságban többen írták a határozottan igen választ, azonban a nem drámás diákok százalékos eloszlásában többen választották a pozitív válaszokat. A következő érdekes eredmény szintén ebből a kompetenciából és ennek a komponenséből a közös ügyért való tevékenységet járta körbe:

V/3. Tudsz-e segíteni másoknak, akik egy közös "ügyért" munkálkodnak (pl. kirándulás)? - Drámás diákok



V/3. Tudsz-e segíteni másoknak, akik egy közös "ügyért" munkálkodnak (pl. kirándulás)? - Nem drámás diákok

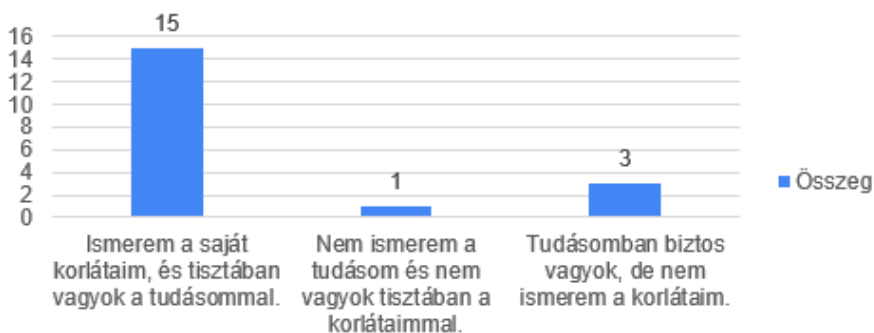


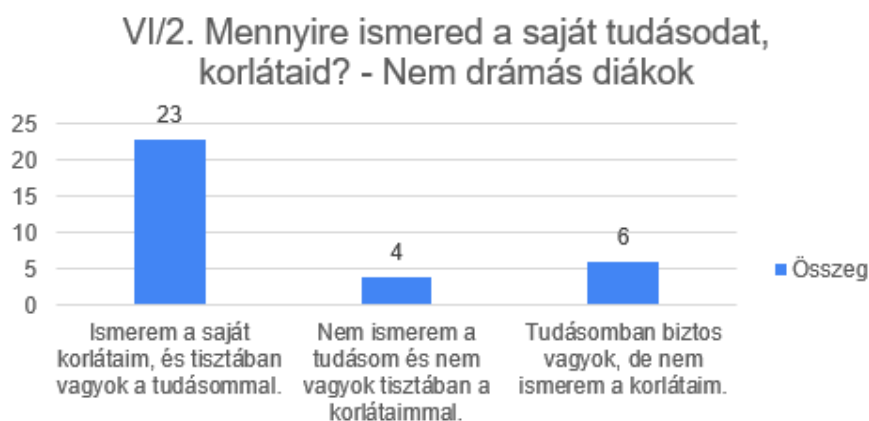
Ahogy látható a válaszok eloszlása megegyezik mindkét csoportnál a pozitív válaszokat tekintve, azonban az a tény, hogy a nem drámás diákoknak kis, de mégis számító része egy közös ügyért való segítségben inkább nem venné ki a részét következtetést von maga után. A következtetés tehát az, hogy a drámás fiatalok tevékenyebbek, ha egy közösség ügyének szervezésében kell segítséget nyújtani.

4.3.4. A drámás tagozat hatása „A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése területén” kompetenciára:

Az értékelés folyamata szinte egész életünket végigkíséri, azonban az önértékelés képességét kevesen gyakorolják. A következő skála az önbecsülést mérte olyan szinten, hogy hogyan ismeri a hallgató saját tudásának és korlátainak meglétét:

VI/2. Mennyire ismered a saját tudásodat, korlátaid? - Drámás diákok





A diagrammokról az olvasható le eredményként, hogy a nem drámás diákok százalékos arányban jobban teljesítettek, mint a drámások.

4.3.5. A drámás tagozat hatása „A kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén” kompetenciára:

A hiteles és célravezető kommunikáció, egy jó pedagógus ismerve. Tehát egy pedagógus pályára készülő hallgatónak a fő céljai közé kell, hogy tartozzon ez a képesség. Ennek azonban alapelvei az együttműködés, meggyőzés és meggyőzhetőség képessége is. A meggyőzés egyik összetevője, hogy hogyan tudunk hatást gyakorolni a befogadóra, hiszen ezáltal még hitelesebb lesz a mondanivalónk. Ebben a skálában a „Képesség” kompetencia komponensét jártam körbe ezt a gondolatmenetet követve:





A kimutatás rávilágít nekünk arra, hogy a drámás diákok nagyobb mértékben vallják magukat hatásos beszélőnek, mint a nem drámások.

4.3.6. A drámás tagozat hatása „Az autonómia és a felelősségvállalás területén” kompetenciára:

Értelmiségi emberré válásunk során sokszor szükséges vállalni tetteinkért és szavainkért a felelősséget, ez az egyik alkotója az értelmiségi ember útjának. A pedagógusoknak is ezzel a fejlődési úttal kell megküzdeniük. Ennek meghatározó összetevői a kezdeményező szerep vállalása véleményünkben, valamint a véleményünkből való engedés, ha meggyőztek minket. Ezt kívántam mérni az utolsó skálával, először is a „Képesség” kompetencia komponenssel kezdtem:



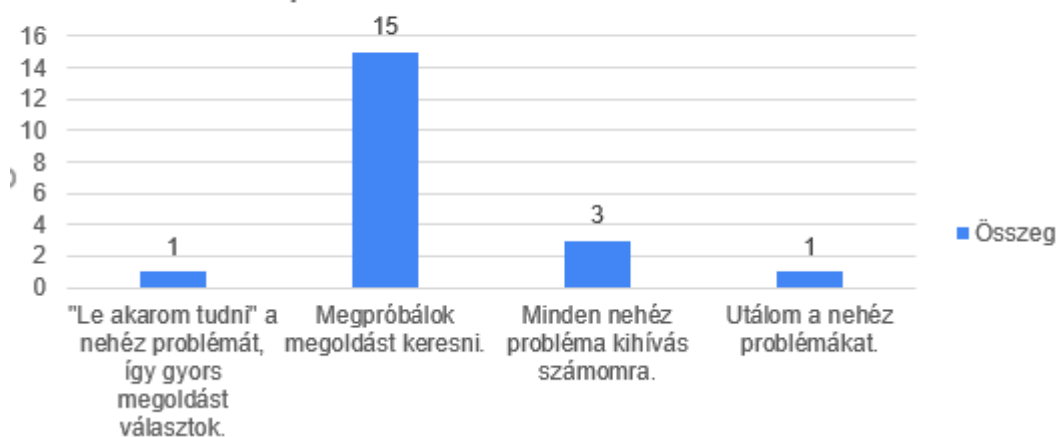
VIII/2. Mennyire formálsz felelősségteljes véleményt? - Nem drámás diákok



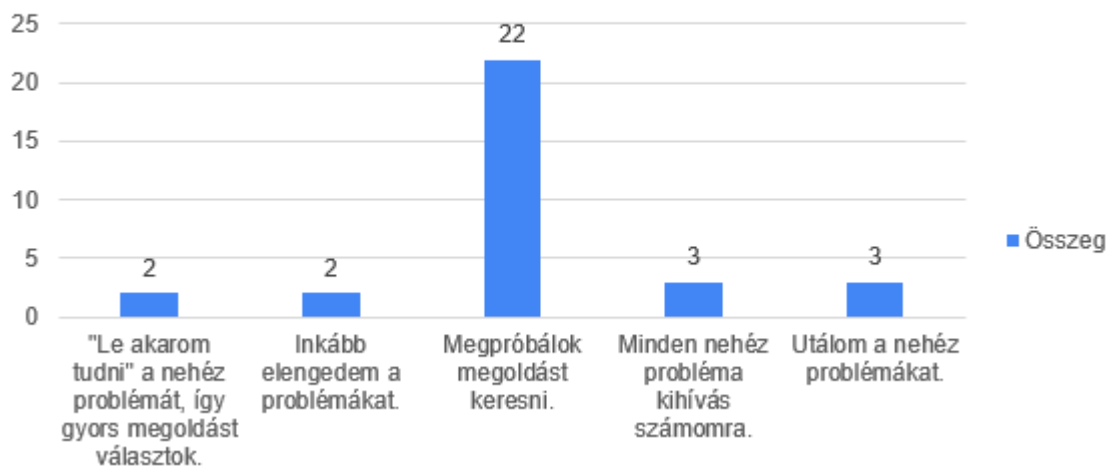
A drámás fiatalok mindkét csoportja képes vállalni a véleményét olyan szintig, amíg meg nem győzik, tehát meggyőzhetőek. Azonban a nem drámás fiatalok között van olyan, aki nem hajlandó engedni sem a véleményéből, azonban százalékos eloszlásban a nem drámás hallgatók jobban teljesítenek ebben a kérdésben.

Az utolsó skála a problémamegoldást hivatott mérni:

VIII/2. Képes vagy-e megoldást keresni a nehéz problémákra? - Drámás diákok



VIII/2. Képes vagy-e megoldást keresni a nehéz problémákra? - Nem drámás diákok



Ahogy látható a drámás hallgatók között nem volt olyan, aki elengedné a problémákat, ugyanis ez egy nagyon negatív módja a problémák megoldására. Emellett gyakoriságban többen próbálnak meg megoldásokat keresni. Azonban a drámás diákok eredményeinek százalékos eloszlásban látszik, hogy jobban teljesítenek, mint a drámások.

5. ÖSSZEGZÉS

Összességében elmondható, hogy a mérésem arra volt alkalmas, hogy az eszközt tökéletesítsem a kapott adatok értelmezése alapján, továbbá meggyőződtem arról, hogy a populációt jobban reprezentáló mintával érdemes elvégezni a kutatást. A cél, amit el szerettem volna érni a kutatásommal, azaz megválaszolni a kérdést, hogy hatással van-e a drámás alapképzés a tanári kompetenciákra a kutatás jelen fázisában nem valósult meg. Ennek alapját, ahogy látható volt a DICE nemzetközi és hazai széleskörű kutatás adta, ami ösztönzött egy újabb, egy kissé más témájú kutatás elvégzésre, viszont a minta sajátossága és az eszköz szakszerűtlensége (nem sztenderdizált eszköz) okán nem tudtam bebizonyítani, hogy a dráma tagozat képzés hozzájárul a tanári kompetencia-komponensek hatékonyabb fejlődéséhez. Azonban lehetséges, hogy egy nagyobb mintán, a kérdőív tökéletesítésével ez sikerülhet. A kutatásom számára pozitív jövőképet vízionálok: tervezem bővíteni a mintát, tökéletesíteni a kérdőívet és megismételni az adatfelvételt. Másodéves hallgatóként, kutatómódszertani tudásom hiányosságai okán az adatelemzésben is komolyabb statisztikai módszerek bevezetését tervezem az ismételt adatfelvétel kapcsán. A kutatás során megízleltem a valódi kutatómunka sajátosságait nehézségeivel és örömeivel együtt, sok értékes tapasztalattal gazdagodtam.

6. FELHASZNÁLT IRODALOM

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. URL:

http://cdn.felvi.hu/bin/content/dload/jogszabalyok/15_2006_alap_mester_kkk_20080201.pdf

(Letöltés: 2022. november 4.)

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. URL:

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm> (Letöltés: 2022. november 4.)

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. URL:

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor> (Letöltés: 2022. november 5.)

A Bolognai folyamat. Piliscsaba, Magyarország : Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK. 153-177.

Bakos Ferenc 1989. Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Cziboly Ádám 2010. DICE – a kocka el van vetve. DICE Konzorcium. Budapest. 12—51.

Cziboly Ádám 2010. DICE – a kocka magyar oldala. DICE Konzorcium. Budapest. 9—25.

Eck Júlia, Golden Dániel, Kaposi László 2020. Folytonosság és változás a nemzeti alaptantervekben – helyzetértékelés. *Útmutató a dráma és színház tantárgy tanításához*. 6—9.

Gadamer, H.G. 1984. Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata. Budapest.

Kaposi László 2013. Drámapedagógiai olvasókönyv. II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. Marcibányi Tér Művelődési Központ. Budapest. 8—17.

Szőke-Milinte Enikő 2008. A kompetenciaalapú pedagógusképzés. In: Hegedűs, Attila (szerk.)

Vajda Zsuzsanna 1997. Kompetencia. Keraban Könyvkiadó. Budapest. 266.

MELLÉKLETEK

<file:///C:/Users/User/Desktop/PPKE-BTK/TDK/Mell%C3%A9klet-%20diagrammok%20-%20teljes%20minta%20-Jaczk%C3%B3%20Zal%C3%A1n%20Krist%C3%B3f.pdf>

<file:///C:/Users/User/Desktop/PPKE-BTK/TDK/Mell%C3%A9klet-%20diagrammok%20-%20dr%C3%A1m%C3%A1s%20di%C3%A1kok%20minta%20-Jaczk%C3%B3%20Zal%C3%A1n%20Kris%C3%B3f.pdf>

<file:///C:/Users/User/Desktop/PPKE-BTK/TDK/Mell%C3%A9klet-%20diagrammok%20-%20nem%20dr%C3%A1m%C3%A1s%20di%C3%A1kok%20minta%20-Jaczk%C3%B3%20Zal%C3%A1n%20Kris%C3%B3f.pdf>

<https://forms.gle/vG2ucaRafb9NZukSA>