

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом
освіти

Реєстраційний № _____

Кваліфікаційна робота
ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ГОЗДАГ РЕКА ФЕДОРІВНА

Студентка II-го курсу
Освітня програма: Початкова освіта
Спеціальність: 013 Початкова освіта
Рівень вищої освіти: магістр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол № _____ / 202_

Науковий керівник: **Депчинська Іветта Аттілівна**
кандидат педагогічних наук, доцент

Консультант: **Гуттерер Єва Войтехівна**
старший викладач

Завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом
освіти:

Біда Олена Анатоліївна

доктор педагогічних наук, професор

Робота захищена на оцінку _____, «__» _____ 202_ року

Протокол № _____ / 202_

Міністерство освіти і науки України
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладом
освіти

Кваліфікаційна робота
ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
Рівень вищої освіти: магістр

Виконавець: студентка II-го курсу
Гоздаг Река Федорівна
освітня програма: Початкова освіта
спеціальність 013 Початкова освіта

Науковий керівник: **Депчинська Іветта Аттілівна**
кандидат педагогічних наук, доцент

Консультант: **Гуттерер Єва Войтехівна**
старший викладач

Рецензент: **Кучай Тетяна Петрівна**
доктор педагогічних наук, професор

Берегове
2025

Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés Tanszék

A DRÁMAPEDAGÓGIA MÓDSZEREINEK ALKALMAZÁSA AZ
ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ OSZTÁLYAIBAN
Magiszteri dolgozat

Készítette: Gazdag Réka

II. évfolyamos tanító

szakos hallgató

Témavezető: Depcsinszka Ivett,

a pedagógiai tudományok kandidátusa, docens

Konzulens: Hutterer Éva,

adjunktus

Recenzens: Kucsáj Tetjana,

a tudományok doktora, professzor

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
I. ПОНЯТТЯ ТА РОЗВИТОК ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	9
1.1 Виникнення концепції театральної діяльності.....	9
1.2 Класифікація драматичної діяльності.....	11
1.3 Можливості Нової української школи (НУШ) для театральної освіти в молодших класах	13
II. МЕТОДИ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ПЕДАГОГІКИ В ШКОЛАХ.....	16
2.1 Використання методів драматизації в молодших класах початкової школи.....	16
2.2 Театральна освіта в Угорщині та Україні.....	19
2.3 Вплив ігор-драматизацій на розвиток соціальної компетентності.....	20
2.3.1 Вплив методів театральної діяльності на освітні процеси.....	25
III. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У 3 КЛАСІ ЗАПСОНЬСЬКОЇ ГІМНАЗІЇ.....	27
3.1 Питання та гіпотези дослідження.....	27
3.2 Місце дослідження.....	27
3.3 Методи дослідження.....	29
3.3.1 Представлення багатокритеріальної соціометрії.....	29
3.3.2 Презентація зразків.....	32
3.4 Експеримент – застосування методів драматичної педагогіки на уроках рідної мови та читання	35
3.5 Результати.....	40
РЕЗЮМЕ (угорська).....	68
РЕЗЮМЕ (українська).....	70
ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА.....	72
ДОДАТОК.....	76

TARTALOM

BEVEZETÉS.....	6
I. A DRÁMAPEDAGÓGIA FOGALMA ÉS KIALAKULÁSA.....	9
1.1 A drámapedagógia fogalmának kialakulása.....	9
1.2 A dramatikus tevékenységek osztályozása	11
1.3 Az ÚJ Ukrán Iskola (NUS) nyújtotta lehetőségek a drámapedagógia alkalmazására az alsó tagozatban.....	13
II. DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK AZ ISKOLÁBAN	16
2.1 A drámapedagógiai módszerek alkalmazása az általános iskola alsó osztályaiban.....	16
2.2 A drámapedagógia Magyarországon és Ukrajnában.....	19
2.3 A drámajátékok hatása a szociális kompetencia fejlődésére.....	20
2.3.1 A drámapedagógiai módszerek hatása a nevelési folyamatokra.....	25
III. A DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK ALKALMAZÁSA A ZÁPSZONYI GIMNÁZIUM 3. OSZTÁLYÁBAN	27
3.1 Kutatási kérdések és hipotézisek.....	27
3.2 A kutatás helyszíne.....	27
3.3 A kutatás módszerei	29
3.3.1 A többszemponútú szociometria bemutatása	29
3.3.2 A minta bemutatása.....	32
3.4 Kísérlet – a drámapedagógiai módszerek alkalmazása az anyanyelv és olvasás órákon.....	35
3.5 Eredmények.....	40
ÖSSZEGZÉS.....	68
PE3IOME	70
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	72
MELLÉKLET	76

BEVEZETÉS

A drámapedagógia fogalma első hallásra talán újszerűnek tűnik, de Angliában már az 1960-as években megjelent ez az irányzat. Bár eleinte színészeket képeztek vele, az 1990-es évektől fokozatosan különvált a gyerekszínjátszástól, s a nevelésben tanórai szerepet is kapott. A XXI. század pedagógiájában pedig már bátran használható ez a lehetőség. A személyiségformálás valójában napjainkban a nevelés központi célja, melynek hatékony eszköze a drámapedagógia, így fogalmaz erről Tölgyessy Zsuzsanna is (Tölgyessy, 2012).

A drámapedagógia elősegíti a tanulók szociális, értelmi, valamint érzelmi fejlődését, emellett kreatív önkifejezésre ösztönöz. Az alsó tagozatban a dramatizálásnak a megértésbeli változás kell, hogy az elsődleges célja legyen. Gabnai (1999) szerint *„A dramatikus folyamat legfőbb kifejezési formája a megjelenítés, továbbá az utánzás; a megjelenítés módja egy fõlidézett vagy éppen megnyilvánuló társas interakció.”* E szemlélet szerint a zenei, valamint emberi hang, a tér, az idő és az emberi test a folyamat alapvető eszközei, amelyek egy cselekvésen alapuló megnyilvánulást tesznek lehetővé. A gyermekek kooperációja, a beleérzés vagy a feladatmegoldás a játékos tevékenység közben mind fejlesztő hatásúak. A drámapedagógiai módszerek nevelési célja az egész személyiség harmonikus és differenciált fejlesztése. Ezen kívül támogatja a kapcsolatfelvételt, a kapcsolattartást, és a közlés megkönnyítésére is jótékony hatással van, ezért elmondhatjuk, hogy a drámajáték egy emberépítő, illetve szocializáló tevékenységként értelmezhető módszer. Lehetőséget ad a szorongással küzdő tanulók számára annak oldására, hatékonyabb önkifejezést, erősödő önbizalmat tapasztalhatunk, valamint fejlődik a gyerekek érzelmi intelligenciája.

Jelen munkánk az általános iskola alsó tagozatában a drámapedagógiai módszerek használatát, változásait és nevelési folyamatra gyakorolt hatását elemzi. Célunk a pedagógiai módszerrel a kisiskolás gyermekek személyiségében létrejövő változások megfigyelése, a tanóra keretében alkalmazható drámapedagógiai módszerek rendszerezése. A tanulók beszélgetnek egymással, fantáziájuk fejlettségi szintjének megfelelően történeteket találnak ki, szerepjátékokat játszanak, közben az általuk kreált szereplőket tulajdonságokkal ruházzák fel, hangot is kölcsönözve nekik. Játék közben a dramatikus légkör segítségével új meg tapasztalások útján a résztvevők különböző szerepekben próbálhatják ki magukat, emberi viselkedést, érzelmeket generálhatnak. A drámapedagógiai eszközök alkalmazása elősegíti a motiváció, kommunikáció és szociális kompetenciák fejlődését, ezeket az alkalmazott módszer pozitív eredményeiként írhatjuk jóvá.

Magiszteri munkánk három nagyobb fejezetből és több alfejezetből tevődik össze. Az első részben meghatározzuk a drámapedagógia fogalmát, bemutatjuk annak történelmi fejlődését, osztályozását és helyét az Új Ukrán Iskola rendszerében. A második fejezetben bővebben értekezünk a drámapedagógia alkalmazásának módszereiről az általános iskolában. Összehasonlítjuk az Ukrajnában és Magyarországon elfogadott irányelveket, kitérünk a szociális kompetencia jelentőségére és fejlesztési lehetőségeire. A dolgozat szakirodalmi háttérét olyan jelentős kutatók munkássága alapozta meg, mint Gabnai Katalin, Tölgyessy Zsuzsanna és Debreczeni Tibor. Utóbbi Prágában találkozott a korábban úttörőnek számító módszerrel, amely megerősítette azt az elképzelést, hogy az új pedagógiai megközelítés eredményes alkalmazása hozzájárulhat az iskolai nevelési-oktatási munka megújulásához (Debreczeni, 1989).

A harmadik fejezet a 2024–2025-ös tanév első félévében a témakörben önállóan megtervezett kísérlet eredményeit mutatja be. A drámapedagógiai módszerek fejlesztő hatásának kipróbálása, rendszeres alkalmazása előtt szociometriai felmérést végeztünk a célcsoport körében, hogy megállapítsuk a szociális készségek szintjét a csoportban. Hogy árnyaltabb képet kapjunk, kontrollcsoportos vizsgálatot is végeztünk, ahol célirányos fejlesztés nem valósult meg. A kutatás a Zápszonyi Gimnáziumban valósult meg a harmadik osztályos tanulók körében, célja az volt, hogy megvizsgáljuk, a drámapedagógiai elemek beépítése milyen fejlődési folyamatokat indíthat el a csoporton belül meghatározott időkeret betartásával. A szociometriai kérdőíves kutatás kidolgozásához Tóth László *Pszichológiai módszerek a tanulók megismeréséhez* (2005) című munkáját használtuk fel. A pedagógiai munka alapvető pillére a tanulók személyiségének és fejlődési sajátosságainak megismerése. Tóth László rámutat arra, hogy a különféle pszichológiai vizsgálati módszerek – mint például a megfigyelés, kérdőívek, interjúk és szociometriai elemzések – segítséget nyújtanak a pedagógusoknak abban, hogy átfogóbb képet kapjanak a gyermekek érzelmi, társas és kognitív állapotáról.

E módszerek alkalmazása elősegíti a tanulók egyéni szükségleteinek felismerését, továbbá a személyre szabott fejlesztés megtervezését, valamint a drámapedagógiához hasonló pedagógiai eszközök kiválasztását. A drámajátékok szervezéséhez és a közösségfejlesztéshez szükséges a szociális kapcsolatok, a kommunikációs formák és a csoport belső kapcsolati hálójának alapos feltérképezése.

A rendelkezésünkre álló adatokat iskolánként két-két szociogram felállításával összegeztük. Elemeztük a tanulók társas kapcsolatait, a kölcsönös és a viszonzatlan kapcsolatokat egyaránt, megvizsgálva az adott osztályon belül kialakult kisebb közösségek, zárt alakzatok mennyiségét, illetve, hogy a szerepjátékok következetes alkalmazása az osztály kapcsolati hálóját milyen mértékben alakították át. A szociogramok megszerkesztése során a nemek arányát is figyelembe vettük.

Dolgozatunk összegzés részében felsorolásra kerülnek azok az elért eredmények és sikerek, amelyeket a drámapedagógiai eljárások alkalmazása révén, az alsó tagozatos tanulók fejlesztése során értük el.

I. A DRÁMAPEDAGÓGIA FOGALMA ÉS KIALAKULÁSA

1.1 A drámapedagógia fogalmának kialakulása

A drámapedagógia a 20. század közepén alakult ki, mint az oktatásban alkalmazott művészeti forma, amely alapjául a hozzá szorosan kapcsolódó színházi tevékenység szolgált. Míg a színházi nevelés és a dráma az oktatásban már az 1910-es években jelen volt, a drámapedagógia mint önálló módszer az 1960-as évek végén kezdett el formálódni, elsősorban Angliában. Az első időkben a drámapedagógia a színjátszóképzés és az oktatási célú színházi előadások köré épült, de hamarosan egy olyan eszközzé vált, amely segítette a tanulók érzelmi, szociális és kognitív fejlődését (Courtney-Richard, 1968).

A drámapedagógiai kialakulása szoros összefüggésben állt a színházi neveléssel, amely az aktív tanulást és a kreativitást helyezte előtérbe. Az 1960-as évek végén Angliában a színházi pedagógusok és elméleti szakemberek, mint Dorothy Heathcote és Brian Way, foglalkozni kezdtek új módszerek kifejlesztésével, amelyek célja nem csupán a színházművészet oktatása volt, hanem a személyiségfejlesztés, az érzelmi intelligencia, és a szociális készségek fejlesztése is. Heathcote különöse fontos szerepet játszott a drámapedagógiában azáltal, hogy az oktatásban alkalmazott drámajátékokat integrálta a tananyagba, és olyan innovatív módszereket dolgozott ki, amelyek a tanuló személyes tapasztalataira és érzelmeire építettek (Heathcote & Bolton, 1995).

A drámapedagógia, mint művészeti alapokon nyugvó oktatási módszer a 20. század derekán tűnt fel. A színházi nevelést és drámát az oktatásban már az 1910-es években is létező módszerként tartották számon. Az iskolai drámajátékok lehetőséget nyújtottak az önkifejezéshez, valamint az érzelmi világ mélyebb megismeréséhez. A szociális készségek, vagyis a kommunikáció és az együttműködés, a pedagógiai folyamatok megvalósításában kulcsszerepet kaptak, emellett az együttérzés, empátikus hozzáállás fejlesztésére is nagy hangsúlyt fordítottak.

Az 1980-as évekre a drámapedagógia már a korábbi gyerekszínjátszás hagyományától eltávolodva vált már önálló pedagógiai módszerré az oktatásban. A tanulók személyiségfejlesztése állt az újfajta megközelítés középpontjában, célja pedig a szociális kompetenciák fejlesztése, valamint a közösségi élmények erősítése volt. A tanítási módszerek a fejlődés során folyamatosan csiszolódtak, emellett a kritikai gondolkodás fejlesztése a problémamegoldással együtt egyre nagyobb figyelmet kapott, mivel azelőtt csupán az érzelmi intelligencia megközelítését vizsgálták. A pedagógusi irányítás mellett a tanulók könnyebben megérthették mások érzéseit, szembenézhettek a konfliktusokkal, valamint művészi kifejezésmódokon keresztül dolgozhatták fel azokat drámai helyzetek és szerepjátékok révén (Bolton, 1984).

A dráma Vincze (2003) szerint az empátia, szociális kapcsolatok fejlődését is elősegítette, azonfelül a tanulók kreativitását is támogatta. A mesepszichológiai megközelítés, amelyet Kádár Annamária képvisel, szorosan összekapcsolja az érzelmi intelligencia fejlődését a narratív élményekkel, különösen a mesék szimbolikus világával. A mesék biztonságos keretet teremtenek az érzelmek kifejezéséhez és feldolgozásához, miközben támogatják az önreflexiót, az érzelmek strukturálását és az életesemények pszichológiai integrációját. A gyermekek a történetek által megélhetik és kivetíthetik saját belső konfliktusaikat, félelmeiket és vágyaikat, miközben azonosulnak a szereplők útjával és fejlődésével.

A drámapedagógia dramatikus helyzetei hasonló pszichológiai folyamatokat aktiválnak, hiszen a szerepbe lépés, a történetbe való belehelyezkedés és az élményalapú feldolgozás segíti az érzelmek tudatosítását, az önismeret fejlesztését és az érzelmi szabályozás kialakulását (Kádár, 2012). Ez a párhuzam megerősíti, hogy a mesék és a dráma egyaránt hatékony eszközök lehetnek az érzelmi-és személyiségfejlődés komplex támogatásában.

A drámapedagógia az 1990-es évekre már nem csupán az iskolai oktatásban volt jelen, hanem elterjedt a felnőttképzésben és különböző szociális programokban világszerte. A személyiségfejlesztés és a kommunikációs kompetenciák erősítése érdekében a pedagógusok egyre gyakrabban alkalmazták a szerep- és szituációs játékokat, valamint különféle drámai formákat az oktatási programokban.

A XXI. századi pedagógiában a drámapedagógia jelentős szerepet kapott az interkulturális kommunikáció, a csoportmunka és a szociális készségek fejlesztésében, túlmutatva a hagyományos tantárgyi kereteken. E módszerek segítségével a tanulók kifejezhetik önmagukat, érzelmileg kapcsolódhatnak egymáshoz, mélyebb megértést nyerhetnek a különböző kultúrák és közösségek közötti eltérésekről.

A technológiai fejlődés új lehetőségeket nyitott meg a drámapedagógia előtt, különösen a digitális drámajátékok és az interaktív oktatási alkalmazások megjelenésével. Ezek az eszközök új kreatív lehetőségeket kínálnak a tanulóknak, lehetővé téve számukra, hogy a digitális környezetben is alkalmazzák a drámapedagógiai módszereket.

1.2 A dramatikus tevékenységek osztályozása

Gabnai Katalin a dramatikus eszközöket a fejlesztendő készségek szerint csoportosítja. Különbséget tesz az érzékszervi finomítást vagy megőrzést és újjáteremtést célzó fantáziajátékok, ritmusjátékok, ügyességi játékok és utánzó játékok között. Szerepet kapnak továbbá a légzéses, koncentrációs, kapcsolatteremtő és bizalomjátékok, amelyek a felkészülést, a tanulók összpontosítási készségét fejlesztik. Azok a játékok, amelyek a rögtönzésen alapulnak, valamint a közös dramatizálás, illetve improvizációs drámaépítés – külön csoportba sorolandó tevékenységformák.

A drámapedagógia egyik meghatározó alakja, Jonathan Neelands, a dramatikus tevékenységeket a célja szerint két fő csoportja osztja:

- *készségfejlesztő gyakorlatok*
- *teljes csoportos szerepjátékok*

A készségfejlesztő gyakorlatok célja a tanulók dramatikus és szociális készségeinek fejlesztése, gondolhatunk itt kommunikációra, együttműködésre vagy kreatív problémamegoldásra. A feladatok úgy vannak összeállítva, hogy konkrét készségeket vegyenek célba. A teljes csoportos szerepjátékok viszont arra fektetik a hangsúlyt, hogy biztosítsák a mélyebb érzelmi bevonódást, a tanulók ezáltal nagyobb szabadságot kapnak játék közben. A történetet a résztvevők maguk kreálják és alakítják az eseményeket, ez elősegíti a közös döntéshozatalt és a társas dinamika mélyebb megértését. Neelands meghatározása előtérben helyezi a drámapedagógiában a közvetlen, tapasztalati tanulás fontosságát.

A dramatikus tevékenységek legrészletesebb csoportosítását Bolton készítette el 1993-ban, koncepciójának alapja a dramatikus folyamatok komplexitása. Ennek értelmében a drámát négy fő csoportra tagolta: A, B, C, D.

Bolton drámapedagógiai osztályozásában az alapvető készségek fejlesztése az **A típus**, azaz a **gyakorlatok**, segítségével történik. Ezek a tevékenységek segítik a tanulókat abban, hogy fejlesszék testtudatukat, verbális és nonverbális kommunikációjukat, elsajátítsák a dráma alapjait. Az A típusra jellemző az előkészítő jelleg, segíti a tanulók ráhangolódását a dramatikus helyzetre, továbbá szabad alkotásra, kreatív gondolkodásra ösztönzi a tevékenységben résztvevőket. A szereplők körében nagyfokú koncentrációt igényel, fokozza a csoport tagjai közötti együttműködést. A gyakorlat típusai is kategorizálhatók:

- mozgásfejlesztő gyakorlatok – egyensúlygyakorlatok, ritmus, mimika
- beszéd- és hangtechnika gyakorlatok – szöveg hangsúlyozása, érzelmi állapotok kifejezése

• csapatmunka, együttműködés – bizalomra és problémamegoldásra épülő szituációs feladatok

A **B típusú** dráma jellemzője, hogy a játék közbeni korlátok közös megszervezésére alapulnak. Lehetőséget nyújt a tanulóknak arra, hogy különböző szerepekbe lépve kommunikációs készségük előtérbe helyezésével, empátikus hozzáállást tanúsítva közösen oldják meg a felmerülő problémákat. Ezek a gyakorlatok kulcsfontosságúnak bizonyulnak úgy a tanulási folyamatban, mint a gyerekek személyiségfejlesztésében, hozzájárulva a résztvevők önálló gondolkodásához és szociális kompetenciájuk fejlődéséhez.

A **C típus** a színházi dráma, amelyet a közönség számára adnak elő. Itt a színpadias tudás és a szükséges ismeret megléte kerül a történet középpontjába, és összpontosítás, valamint a szereplők érzelmi fejlettsége. Ezeknek a gyakorlatoknak a célja a teljesítmény iránti elvárás, figyelem felkeltése és a produkció elismerése.

A **D típus** Magyarországon elterjedt megnevezése a tanítási dráma. Ennek alapjai az A és B típusú elemek, ám érzelmi és értelmi szempontból mélyebb tanulást foglal magában. A tanítási dráma során a tanulók egyik legfontosabb feladata a problémamegoldásban való aktív részvétel, a háttérben egyidejűleg az átélés és a megértés folyamata is párhuzamosan történik.

A tanítási dráma kifejezés helyettesítésére a "*konstruktív dráma*" szóhasználat is javasolt (Zalay, 2010), amely inkább a drámapedagógia egyszerűsödő jellegére utal. A konstruktív drámapedagógia célja, hogy a tanulók a dramatikus helyzetek megélésén keresztül mélyebb megértést nyerjenek a körülöttük lévő világ működéséről.

Dorothy Heathcote szakértői játéka különbözik azoktól a típusoktól, amelyeket eddig megismertünk, mivel itt a tanulók saját történetet alakítanak, valós, hasznos feladatokat végeznek el, miközben a pedagógus háttérszereplőként figyeli az események alakulását. Ennek a tevékenységben különös hasznossága van az általános iskolai tantárgyakhoz kapcsolódóan, mivel segíti a tanulók érzelmi bevonását és aktív részvételüket a tanulásban.

Tölgyessy Zsuzsanna Drámapedagógia az iskolában (2012) című kiadványában leírja a drámapedagógia két fő irányzata között megfigyelhető eltéréseket. A **DIE** (Drama in education) és a **TIE** (Theatre in education) különböző pedagógiai megközelítéseket képviselnek, különböző módszertani eszközökkel és sajátos célokkal.

A DIE (tanítási dráma) a tanórák keretében kívánja alkalmazni a drámapedagógia elemeit. Az iskolai csoportmunka drámatanárok irányítása alatt zajlik. Aktivizáló és ösztönző jelleggel alkalmazzák, ahol az előre meghatározott feladatok elvégzése, az időkorlát betartása és az együttműködés a legmeghatározóbb célok és feladatok.

A TIE (színház az oktatásban) pedagógiai módszer a művészeti élményt hangsúlyozza, a társadalmi és erkölcsi elvek felhasználásával. A tanulók a rendelkezésre álló eszközök segítségével élik át a dráma érzelmi hatásait, elsajátítva a problémamegoldást. A színházi oktatás esetében a színészi képzettséggel rendelkező drámapedagógusok irányítják az eseményeket, a tanulók közben megfigyelik és elsajátítják a közösségi alkotás folyamatát, formálják egymáshoz és a csoporthoz való hozzáállásukat, közösségről alkotott véleményüket, esetleges előítéleteiket. A TIE gazdagítja a tanítási folyamatot, a DIE viszont jobban alkalmazkodik az iskola által nyújtott környezethez, jobban illeszkedik a konkrét iskolai feladatokhoz. A színházi oktatásban nincs biztosítva a folyamatos, zavartalan kapcsolat a csoportokkal, míg a tanítási dráma az iskolai oktatás keretein belül rendszeresen alkalmazható (Tölgyessy, 2012).

1.3 Az ÚJ Ukrán Iskola (NUS) nyújtotta lehetőségek a drámapedagógia alkalmazására az alsó tagozatban

Az ukrainai alapszintű oktatás állami szabványát 2018. február 21-én fogadta el Ukrajna Kormánya a 87. számú rendelettel. 2019. július 24-én az állami szabványt további módosításokkal egészítették ki.

Az Új Ukrán Iskola (HYIII) koncepciója az ukrán oktatási rendszer gyökeres szemléletváltását hozta el, élményközpontú, továbbá kompetenciaalapú oktatást, aktív tanulást, valamint a tanuló személyiségének kibontakozását helyezve a középpontba. A drámapedagógia komplex nevelési és oktatási módszerként jelent meg az új szemléletű oktatási modellben. Ez a megközelítés széleskörű lehetőségeket kínál a tanulók sokoldalú fejlesztésére vonatkozóan.

A NUS egyik kulcseleme az integrált tanítás, ami lehetővé teszi a tanulók számára, hogy különféle szerepekbe illeszkedjenek. Ily módon valós élethelyzeteket modellezhetnek maguk a tanulók, karaktereket jeleníthetnek meg, vagy elsajátíthatják a különböző tantárgyak tananyagát, mint például, veresek, idegen nyelvi kifejezések, művészet vagy történelmi nevelés témaköreiben. Az efféle tevékenységek fejlesztik a kommunikációs készséget, az érzelmi intelligenciát és a kreatív gondolkodást – például a szerepjátékok, szituációs gyakorlatok vagy irodalmi művek, népmesék, dramatizálása ("Нова українська школа: порадник для вчителя", 2018, Sofii-Onoprijenko).

A drámapedagógia lehetőséget ad a tanulók érzelmi világának mélyebb megértésére is. A különféle dramatikus tevékenységek, mint például a forgatókönyv nélküli improvizáció, a fórumszínház, vagy a drámajátékok elősegítik az empátia, a tolerancia, valamint a társas kapcsolatok fejlesztését. A tanulók ennek köszönhetően sokkal nagyobb mértékben vesznek részt a tanulási folyamatokban nemcsak megfigyelő pozícióban, de saját élményeiket, érzéseiket bevive

a játékba. Ez elősegíti az önismeretük és önreflexiójuk fejlődését, továbbá fokozza a magabiztosságukat (Данильченко, 2020).

A NUS különös hangsúlyt fektet a gyermekközpontú megközelítésre és az érzelmi biztonságra, ahol minden egyes tanuló fejlődhet a saját egyéni tempójában. A dramatikus pedagógiai elemek a differenciált oktatásban kivételesen jól alkalmazhatók. Az inkluzív oktatásban is kivételes jelentőséggel bír, széles körűen beépül a sajátos nevelési igényű tanulók tanítási módszerébe. A drámajáték lehetővé teszi a kevésbé verbális gyermekek részvételét is. Nonverbálisan remekül ki tudják fejezni magukat mimikával, illetve mozgással ("Нова українська школа: порадник для вчителя", 2018, Sofii-Onoprijenko).

A projektre fókuszáló tanulás az új iskolai modellben lényeges hangsúlyt kap. Itt is nagyon hatékonyan alkalmazhatók a dramatikus módszerek, a tanulók például egy történelmi vagy társadalmi témájú projekt kapcsán kis jeleneteket írnak, dramatizálnak és bemutatnak. Ez komplex módon fejleszti a csapatmunkát, továbbá a konfliktuskezelési készséget, és a kritikai gondolkodást, azonfelül a tanult ismeretek elmélyítését is segíti (Савченко, 2019).

A mesedráma és *storytelling* (történetmesélés) módszere elsősorban az alsó tagozatos tanulók körében lehet igazán hatékony. Külön meg kell említenünk ezt a módszert, mivel Szavcsenko szerint a gyerekeknél a beszédkészség, a szókincs, a fantázia és a narratív gondolkodás fejlődik, miközben saját történeteket dolgoznak fel dramatikusan, vagy ismert meséket jelenítenek meg.

A tanulás a NUS koncepciója értelmében az éltre való felkészítés, ezen kívül nem pusztán a tudáselsajátítás, ahol a gyermek az aktív alkotó szerepét tölti be, nem pedig a passzív befogadóét. A drámapedagógia valóban hatékony módszertant kínál ehhez a célhoz, segíti a tanulók érzelmi, szociális, illetve intellektuális kompetenciáinak fejlődését.

Az Új Ukrán Iskola (NUS) lehetőségeket kínál arra, hogy a tanulók kreativitása és szociális kompetenciájának fejlődése megvalósulhasson, ebben a drámapedagógiai eszközök széles tárháza is fontos szerepet kap. A tanulókcentrikus oktatási folyamat, készségfejlesztés jól illeszkedik a drámapedagógia koncepciójához, fókuszban van a kommunikáció erősítése, a problémamegoldás és az empátia, kreatív gondolkodás készségeinek hatékonyabbá tétele (OECD, 2025).

Különböző szerepek kipróbálásával fejlődik a tanulók önkifejezési eszköztára, lényeges előny a NUS szerkezetében, hogy a drámapedagógia alkalmazásával elérhetővé válik a résztvevők érzelmi intelligenciájának növelése. Az örömszerzés, pozitív érzelmek átélése mellett fontos szociális meg tapasztalásokhoz juthatnak a tanulók, szituációs játékok alkalmazásával valós élethelyzeteket teremtenek, a hétköznapi problémák megoldására mindenki saját nézőpontja

szerint keresi a megoldást, támogatja, vagy, ha csak a szerep kedvéért is, de kifejezi ellenvéleményét a csoport tagjai számára.

Az oktatási reform Ukrajnában arra hivatott elsősorban szolgálni, hogy a tanulást személyre szabottan, individuális igényeknek megfelelően hajtsa végre, ezzel jobb eredményt elérve az iskolai tantárgyak ismereteinek elsajátításában. A drámapedagógia alkalmazása ezen a téren is nagy hasznossággal bír, a tananyag értelmezése mellett párhuzamosan fejlődik a kritikus gondolkodás, együttműködés, megtanulnak a kisiskolások helyesen reagálni a felmerülő kérdésekre, a létrejött helyzetekben döntéshozatalra ösztönzi őket az említett módszer (FEPS, 2025).

Az Új Ukrán Iskola (NUS) célkitűzései között kiemelt szerepet kap a multikulturális oktatás, amely a tanulók társadalmi érzékenységének fejlesztésére törekszik. Ebben a folyamatban a drámapedagógia hatékony eszközként szolgálhat, mivel játékos formában segíti a tanulókat abban, hogy mélyebben megértsék a különböző társadalmi és kulturális háttérű emberek élethelyzeteit.

A drámapedagógia a tanulmányok és kutatások tükrében is lényeges helyet képvisel a gyerekek motivációjának növelésében is. A dramatikus tevékenységek elősegítik a tanulók által megélt élményszerű tanulást. Ráadásul maga a tevékenység szórakoztató eszközként szolgál a tanulási folyamat színesebbé tétele céljából. A játékos tevékenységek, mint a történetmesélés, színjátás, szituációs játékok, a hagyományos módszereknél mélyebb, maradandóbb tudást eredményeznek az iskolai tantárgyakhoz kapcsolódva (OECD, 2025).

Tehát a NUS keretében a drámapedagógia komoly hozzájárulást nyújt a tanulók személyes és szociális fejlődéséhez is, amellet, a nem formális és kreatív tanulási lehetőségeket biztosítja a mindennapokban a kisiskolások számára. Az általános iskolai tananyag elsajátítása során a diákok empátikusabbak, kreatívabbak, a problémákat hatékonyabban kezelik, emellet jobban kapcsolódnak a társadalmi és kulturális kérdésekhez ("Нова українська школа: поради для вчителя", 2018, Sofii-Onoprijenko).

II. DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK AZ ISKOLÁBAN

2.1 A drámapedagógiai módszerek alkalmazása az általános iskola alsó osztályaiban

A drámapedagógiai módszerek alkalmazása az iskolai oktatásban, különösen az alsó tagozatos tanulók körében, egyre fontosabbá válik a gyerekek kognitív, szociális és emocionális fejlődése szempontjából. A drámapedagógia, amely a drámai elemeket és technikát használja a tanulás elősegítésére, kiemelt jelentőséggel bír, mivel a tanulók aktívan részt vesznek a tanulási folyamatban, miközben fejlesztik kreativitásukat, szociális készségeiket és problémamegoldó képességüket.

A drámapedagógiai módszer előnyei közé sorolhatjuk a következőket:

1. **Szociális készségfejlesztés** – a drámapedagógia kulcsfontosságú a tanulók szociális készségeinek fejlesztésében. A közös munkára építő drámai gyakorlatok segítenek abban, hogy a gyerekek megtanulják, hogyan teremtsenek helyesen kapcsolatot társaikkal, hogyan dolgozzanak együtt, milyen formában kezeljék a társas konfliktusokat. A dráma elősegíti az empátia gyakorlását, a csoporton belüli viszonyok értelmezését és az érzelmi kifejezés képességét (O`Neil, 1995; Kershaw, 2001).

2. **Kreativitás és problémamegoldó képesség fejlesztése** – a gyerekek saját ötleteikkel formálják a történeteket, s hoznak létre élethelyzeteket, ebben pedig a drámapedagógia folyamatosan serkenti a tanulók kreativitását és problémamegoldó képességét. Az improvizáció és a szerepjátékok által a dramatikus szituációk elősegítik az új megközelítések és megoldások felfedezését. Ezen kívül ösztönözzük a tanulókat arra, hogy aktivizálják kritikus gondolkodásukat, innovatív és egyedi megoldásokat alkalmazzanak (Heathcote, 1984).

3. **Érzelmi intelligencia fejlesztése** – a drámapedagógia jelentős szerepet játszik az érzelmi intelligencia erősítésében, hiszen a tanulók a dramatikus helyzetek során közvetlenül találkoznak saját érzelmeikkel, társaik reakcióival ezekre az érzelmekre. A módszer alkalmazásával megtanítjuk hatékonyan és helyesen kezelni az emocionális szituációkat. Ez a készség nemcsak a társas kapcsolatokban segíti őket, hanem hozzájárul érzelmi világuk mélyebb megértéséhez is, elősegítve az empatikus és tudatos kommunikációt (Goleman, 1995).

4. **Aktív tanulás és élményszerű oktatás** – a drámapedagógiai megközelítés az aktív tanulást helyezi előtérbe, amely során a tanulók nem pusztán passzív befogadói az ismereteknek, hanem aktívan részt vesznek a tanulási folyamatban. Az élményszerű tanulás alkalmazása során lehetőséget nyújtunk számukra ahhoz, hogy átfogó ismereteket szerezzenek, ennek oka, hogy a tanulók saját tapasztalataikra építve dolgozzák fel az új információkat, így a rögzítés és alkalmazás folyamata könnyebben megy végbe a gyakorlatban. (Kolb, 1984).

5. **Az önbizalom és önkifejezés fejlesztése** – a drámapedagógiai módszereket tekinthetjük az egyik legjelentősebb faktorként a gyerekek önbizalmának növelése

szempontjából. A szerepjátékok és dramatikus gyakorlatok lehetőséget biztosítanak számukra a szabad önkifejezéshez, érzéseik kinyilvánításához, miközben fejlődik a kommunikációs készségük és személyes kifejezőerejük. Az aktív részvétel számukra erősödő önbizalmi lépcsőként szolgál, különösen a pozitív visszacsatolások révén, amelyek bizonyítják a tanulók számára, hogy értékes tagjai a csoportnak, önértékelésüket jó irányba mozdítjuk elő (O'Neill, 1995).

A drámapedagógia alkalmazása az iskolai oktatásban számos előnyt kínál, különösen az alsó tagozatos osztályokban, ahol a tanulók érzelmi és kognitív fejlődése kulcsfontosságú. Ez a módszer nemcsak az aktív tanulást ösztönzi, hanem fejleszti a kreativitást, a szociális készségeket és az érzelmi intelligenciát is. A kutatások és szakirodalmi források alátámasztják, hogy a drámapedagógia hatékony eszköz a tanulók holisztikus fejlődésének támogatásában, elősegítve az élményszerű, hosszú távon fenntartható oktatási környezetet. A drámajátékok beépítése az iskolai oktatásba egy hatékony eszköz lehet a gyermek érzelmi és kognitív fejlődésének támogatására. A 7-11 éves korosztályt érintő konkrét műveletek egyes szakaszaiban a gyakorlati élmények révén a tapasztalati tanulás kap kiemelt szerepet. A gyermekek Piaget kognitív fejlődésmélete alapján ebben az életkorban egyre hatékonyabban oldanak meg problémákat és kezdenek el fejlettebb módon gondolkodni a valóságról. Ebben a folyamatban a drámajátékok alkalmazása kiemelkedő jelentőségű, mert elősegíti a kreatív problémamegoldás, valamint a logikus gondolkodás fejlődését (Piaget, 1952).

A dramatikus tevékenységek komplex tanulási módszerként működnek továbbá, nem kizárólag a szórakoztatás eszközeként szolgálnak, fontos momentumok, amelyek által a gyermekek a tanult elméleti ismereteket gyakorlati környezetben alkalmazhatják. Az élmény alapú tanulás által a tanulók hatékonyabban sajátítják el a tananyagot. Szociális készségeik, valamint önkifejezésük fejlődik a saját tapasztalataikra való építkezés által. A drámapedagógia hozzájárul az aktív tanulás ösztönzéséhez, továbbá a holisztikus fejlődés elősegítéséhez. Hosszú távon elmondhatjuk, hogy pozitív hatással van mind az oktatási folyamatra, mind a gyerekek személyiségfejlődésére (Heathcote, 1984).

A drámapedagógia a magyar oktatásban is egyre elterjedtebb és a pedagógusok számára számos lehetőséget kínál a kooperatív tanulás és a kreatív szövegfeldolgozás terén. A drámajátékok integrálása nemcsak a tanulók együttműködési készségét fejleszti, hanem elősegíti a szöveg átfogóbb és mélyebb megértését. Az órákon alkalmazott drámai elemek – mint például a szerepjátékok vagy a szóbeli és nonverbális kommunikáció különböző formái – lehetővé teszik, hogy a gyermekek személyes élmények révén dolgozzák fel a tananyagot (Vince, 2003).

A drámajátékok beépítése a szövegfeldolgozásba a két fő módon történhet. Első lehetőségként megvizsgáljuk hogyan működik a szövegfeldolgozási folyamat drámai eszközökkel, előkészítéstől a szintetizálásig felépítve. Ez megközelítés azt eredményezi, hogy a gyerekek a történetet nem pusztán

olvassák, hanem tevékenyen részt vesznek annak újrateremtésében. Az egyes részek bemutatása élményszerű módon történik. A szövegfeldolgozó órák során alkalmazzuk a drámajátékok mozzanatait, ennek módján azok kiegészítik a hagyományos tanulási módszereket, mint a szóbeli vagy akár éppen az írásbeli kifejezés.

Az epikai műfajok, mint például mesék, novellák vagy regények, különösen alkalmasak a drámajátékok alkalmazására, mivel ezek történetei könnyen adaptálhatók különböző szituációkba, ahol a tanulók a szereplők helyébe léphetnek. Azonban nemcsak az epikai műfajok, hanem a lírai művek is profitálhatnak a drámajátékok alkalmazásából, amelyek segítenek a verset vagy a lírai szöveget mélyebb érzelmi és értelmi szinten feldolgozni (Bolton, 1984).

A drámajátékok nemcsak a verbális kommunikáció fejlesztését támogatják, de a nonverbális kifejezésformák erősítésében is szerepet játszanak azonfelül. Az alsós gyermekeknek kiemelten fontos a metakommunikáció megismerése tehát a testbeszéd, az arckifejezések és a gesztusok tudatos használata. Ennek elsajátítása valóban lényeges. A játékok során ilyen készségek fejlesztésére valójában igen sok lehetőség adódik. Ilyen például a "Köszönj/értékelj!". szó szerint, nevű játék, valamint címmel. Például akkor, mikor az érzelmeket a diákok éppen gesztikulálással, ráadásul mimikával mutatják be. A nevezetes „Tükörjáték” egy további, melyben egymás saját érzéseit tükrözik testtartással, továbbá arckifejezéssel (O'Neill, 1995).

A történeteknek, karaktereknek még mélyebb megértését szolgálják a verbális kommunikációt fejlesztő drámajátékok, amilyen például a „Belső hang”, valamint ide tartozik ezenkívül a „Vallatószer” is. A "Belső hang" gyakorlaton a tanulók a szereplő felé megfogalmazzák érzéseit, valamint belső gondolatait. A "Vallatószer" játék a karakterek döntéseinek feltárására teremt módot, amellet a motivációik megismerésére kínál lehetőséget. Ezek a drámai tevékenységek a szövegértelmezés mellett támogatják a tanulók érzelmi intelligenciáját, ráadásul fejlesztik empátikus készségeiket is (Goleman, 1995).

A drámajátékok számunkra olyan eszközökként szolgálnak a tanítási folyamatban, amelyek nemcsak a tanulók kreativitását és problémamegoldó készségeit erősítik, hanem hozzájárulnak az érzelmi és szociális készségeik fejlődéséhez. Az alsó tagozatos gyerekek számára különös fontosságú, hogy a tanulás és az élményszerzés egyszerre valósuljanak meg az iskola falain belül, ha alkalmazzuk a drámajátékokat, valószínűsíthetjük, hogy pozitív hatást fogunk elérni ezen a téren. Emellet erősítjük a szövegértést, a kommunikációs készségeket és a társas együttműködést. A szakirodalom szerint a drámapedagógiát alkalmazva az alsó osztályos tanulók körében a tanulásban elősegíthetjük a tanulók érzelmi fejlődését. Dramatikus tevékenységek által biztosítunk lehetőséget számukra arra, hogy saját tapasztalataik révén alakítsák ki tudásukat, ami hozzájárul a kognitív és érzelmi fejlődésükhöz is (Sárosi, 2003).

2.2 A drámapedagógia Magyarországon és Ukrajnában

A drámapedagógia mint oktatási és személyiségfejlesztő módszer a magyar oktatási rendszerben évtizedek óta jelen van, sőt Ukrajna pedagógiai reformtörekvéseiben is egyre inkább helyet kap. Lényeges eltérések vannak a két ország oktatáspolitikájában, ráadásul intézményi kereteiben is. E különbségek befolyásolják a drámapedagógia alkalmazhatóságát, elterjedésére hatással vannak. Kárpátalja különösen érdekes és sokszínű képet mutat, a magyar kisebbségi oktatás lehetőségével hídként a két rendszer között.

Magyarországon ez az innovatív pedagógiai gyakorlat az 1980-as évektől kezdve napjainkra egyre inkább népszerű lett, így a drámapedagógia jelentős szerepet vállal az oktatásban. A módszer elsődleges célja a tanulók személyiségének fejlesztése a kommunikációs és együttműködési készségek, valamint az érzelmi intelligencia és az empátia fejlesztése, nem csupán a tantárgyi ismeretek átadása (Gabnai, 2004; Kaposi, 2014).

A pedagógusoknak a kerettanterv ad módot arra, hogy a különböző tantárgyak, például a magyar nyelv és olvasás, természettudományok, etika továbbá nevelési órák során drámapedagógiai elemeket használjanak. A játék, az élménypedagógia, valamint a szerepjátékok érzelmileg bevonják a tanulókat a tantervben való tanulásba. Ezáltal mélyebb tudást, továbbá szociális érzékenységet sajátítanak el Kovács (2016) szerint is.

Ezzel szemben Ukrajnában a drámapedagógia intézményesült alkalmazása még gyerekcipőben jár. A Nova Ukrainska Shkola (NUS) reformprogram valójában nagy lendületet hozott magával, habár bizonyos alternatív pedagógiai kezdeményezések már hosszú évek óta foglalkoznak a módszerrel. A reform célja a kompetenciaelvű, a gyermekközpontú, az aktív tanulásra épülő oktatás 2017-es kezdete óta. A drámapedagógia kapcsolatban állhat a kooperatív, a játékos, továbbá a projektalapú tanulási módszerekkel is szorosan, amelyek a NUS keretében terjednek ("Нова українська школа: порадник для вчителя", 2018).

Mindazonáltal a módszertani képzések hiánya, a szakirodalom korlátozott elérhetősége, továbbá a megfelelő taneszközök gyakori hiánya Ukrajnában jelen pillanatban nem teszi lehetővé számunkra a drámapedagógia elterjedését. Az oktatási reform végrehajtása és innovatív tanítási módszerek alkalmazása csak ott tud hatékonyan működni, ahol ehhez megfelelő felkészültség és aktív szerepvállalás mellett egyéb feltételek is teljesítve vannak. Ez talán a vidéki és kis létszámú oktatási intézményekben alakul ki a legnehezebben.

Kárpátalja e tekintetben egy elég speciális helyzetet képvisel a drámapedagógia alkalmazása terén. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola által a magyar nyelv megőrzése, hagyományaink megtartása és továbbadása mellett fontos szerepet játszik az irányzat népszerűsítésének előmozdítása is. A magyarországi módszertani és szakmai mintákat alapul véve

találkozunk Kárpátalján drámapedagógiai kezdeményezésekkel. A tanítóképzésben az élménypedagógiai, valamint a drámapedagógiai megközelítések az alsó tagozatos oktatás területén belül kiemelkedően fontos szerepet játszanak. A tanárképzési területeken is megtalálhatók a drámapedagógia elméleti alapjai, sőt a sokszínű, multikulturális csoportokban gyakorlati módszerekkel mutatják be az oktatók a módszer használhatóságát (Bida, Chychuk, Hutterer, 2023).

A drámapedagógia alkalmazása Kárpátalján különösen indokolt, a multikulturális környezetben, ahol ukrán, magyar, ruszin és roma gyermekek együtt tanulnak. A módszer valójában hatékonyan tudja támogatni a kultúrák közötti érzékenység fejlesztését. Ráadásul az elfogadás képességét, illetve az empátia fejlesztését is elősegíti. A drámapedagógiai módszerek segítik a tanulók aktív részvételét, illetve érzelmi bevonódását, azonfelül kezelik a nyelvi és kulturális különbségek nehézségeit, a tanárképzésben is jól alkalmazhatók (Bida, Chychuk, Hutterer, 2023).

Magyarországon a drámapedagógia mára egy jól beágyazott, széles körben alkalmazott nevelési módszerként van jelen. Ukrajnában, különösen a magyarok által lakott Kárpátalján még csak fejlődik, de kiváló lehetőségeket rejt magába. A drámapedagógia előtérbe kerülését a NUS koncepciója lehetőségként tekinti, melyek keretein belül hangsúlyozzák az aktív, gyermekközpontú tanulást.

2.3 A drámajátékok hatása a szociális kompetencia fejlődésére

A drámajátékokat az iskolai környezetben a szociális kompetenciák fejlesztésére hatékony eszközként használhatjuk fel. A dramatikus tevékenységek a tanulók számára lehetővé teszik a kommunikációs készségek javítását, az empátia fejlesztését, valamint a különböző társas helyzetek imitációját. A szerepjátékok, illetve a szituációs gyakorlatok segítségével lehetnek a tanulóknak abban, hogy megérthessék társaik vagy pedagógusuk nézőpontját. Együttműködési készségeiket is erősíthetjük a drámapedagógia alkalmazása során (Tölgyessy, 2012).

Tekinthetünk úgy is a drámapedagógiára, mint olyan multiszenzoros tevékenységre, amely különös hatékonysággal alkalmazható sajátos nevelési igényű gyermekek tanítása esetében, ezt azzal magyarázhatjuk, hogy nagymértékben támogatja az érzékelési és kommunikációs készségek fejlődését. A gesztusok és a testbeszéd a társas kapcsolatok kialakításában is segítő szerepet tölt be, mivel dramatizálás közben a tanulók a verbális és nonverbális kommunikáció szintjén egyaránt megnyilvánulnak.

A szociális kompetencia szerepe az oktatásban az elmúlt évtizedek során mindinkább hangsúlyossá vált a tanulási folyamatban betöltött kiemelt szerepének köszönhetően. A tanulók tudásának gyarapodása és értelmük megfelelő ritmusú fejlődése csak társas érintkezés során valósulhat meg. A szociális kompetencia fogalmával mindazonáltal a szakirodalomban is többféle változatban

találkozhatunk, továbbra sem egységesen definiált, a különféle megközelítések az egyes összetevőkre helyezik rá a hangsúlyt. Ide tartozik többek között az önbizalom mellett az együttműködési készség, a társas viselkedési normák ismerete, az empátia, továbbá a gondolkodás és viselkedés közötti koherencia megteremtése (Arghode, 2013; Arsenio & Lemerise, 2001).

A nevelésben kiemelten fontos szempont a szociális kompetencia fejlesztése, mivel a tanulás a társas interakciók által tud megvalósulni a pedagógus és a tanulók között, vagy tanuló és tanuló között. A kooperatív, csoportos tevékenységek jól együtt tudnak működni a drámapedagógiai elemekkel, ugyanakkor a hagyományos és frontális oktatás során erre nem minden alkalommal adódik lehetőségünk (Zalay, 2006). A kommunikáció fejleszthető dramatikus módszerek által nem csak szavakkal, hanem testbeszéddel, mimikával, gesztusokkal is (Schonmann, 2005).

A drámapedagógia alkalmazásával elérhetjük a tanulók empátiájának és toleranciájának növelését, illetve segíthetjük őket nézőpontjaik megváltoztatásában, ezt több szociális kompetencia fejlesztésére irányuló kutatás is alátámasztja. A DICE projekt eredményei szerint a drámafoglalkozásokon részt vevő tanulók tanulmányi teljesítménye pozitív irányba változott, megfigyelték azt is, hogy részt vevők kreatívabban álltak hozzá a feladatok elvégzéséhez és hatékonyabban hajtották végre azokat. A drámafoglalkozások után a tanulók több időt fordítottak olvasásra, családjuk felé nyitottabbak lettek, csökkent a képernyő előtt eltöltött idő is esetükben (Cziboly, 2010).

Bár a drámapedagógia szerepéről már az 1995-ös Nemzeti Alaptantervben is olvashatunk, Magyarországon még alacsony számban vannak jelen azok a pedagógusok, akik drámapedagógiát alkalmaznak munkájuk során. Az általános iskolák pedagógusainak kevesebb, mint 30%-a vett részt előzőleg valamilyen drámapedagógiával kapcsolatos képzésen. Szükséges lenne a pedagógusképzésbe mélyebben integrálni a dramatikus módszerek alapismereteit, valamint azok hatását a szociális kompetenciák fejlesztésére (Eck, 2015; Szabó, 2015).

A drámajátékokkal általában az emberi személyiség fejlesztését célozzuk meg. Összpontosítunk emellett a szociális készségek, empátia, valamint a kreativitás harmonikus formálására is. Gabnai Katalin szerint a drámajátékok fejlesztik a gyerekek önismeretét, továbbá emberismeretét. Mindezzel a társas érintkezés, a közlés és alkotói bátorság szükséges. A játékos foglalkozások a helyes viselkedés modellezésében, a döntéshozatalban való fejlődésben is, a közösségbe való beilleszkedésben is egyaránt segítséget nyújtanak, szakmai hasznosságát ezért nem tudjuk és nem is indokolt kétségbe vonni. A személyiség abban az esetben gyarapszik megfelelő mennyiségű értelemmel, ha a tanuló aktívan vesz részt az erre irányzott gyakorlatok sorában.

A drámajátékok eszközei közé soroljuk az emberi hangot, a testbeszédet. A tér és az idő is hatással van a csoporton belüli közvetlen interakciókra. Az ilyen típusú játékok az érzelmek, a

figyelem és a koncentráció fejlesztésére is szolgálnak a társas készségek fejlesztése mellett, mivel akkor alkalmazzuk hatékonyan a módszereket, ha gyerekek helyes reakciókat alakítanak ki az adott helyzetekre nézve. A szociális érzékenység fejlődését segíti az a megközelítés is, amikor a gyerekek az interakciókban való részvételkor különféle élethelyzeteket gyakorolnak (Gabnai, 1999).

A szerepeket felöltő, képzeletbeli világban cselekvő csoporttagok egyúttal betekintést nyernek a társas viselkedés, döntéshozatal gondolati logikájába, ezért nagyon fontos alkalmazni a „mintha” típusú drámajátékokat. Az említett szerepjátékok révén létrejövő szerepvállalás segíti a tanulókat megismerni mások- és saját érzelmeit. Ezalatt észrevétlenül kerülnek egymással is egyre szorosabb kapcsolatba. A drámajátékok Gabnai (1999) szerint komoly fejlesztő hatással bírnak, ha a részt vevő tanulók tevékenyen vannak jelen a drámajátékokban. Gazdagodik személyiségük helyzetfelismerési gyakorlatokon keresztül, gyakorolják a társas kölcsönhatásokat s közben szórakoztató tevékenységet is végeznek.

Napjainkban minden fejlesztési területen egyre nagyobb szerepet szentelnek a drámajátékok alkalmazásának. Láthatjuk a szociális munkában, csak úgy, mint a regenerációs, rehabilitációs terápiában, a nevelésben - alkalmazva a személyiség formálásának előmozdítására. Moreno szerint a dramatizálás az emberi közösségi élet alapvető szükséglete az egyének számára. Az „olyan mintha” játékok az emberi interakció alapvető elemei, mivel az ember képes dramatizálni, létünk olyan evidenciája ez Moreno véleménye szerint, mint Decartes gondolkodása vagy Sartre szorongása. Megkülönböztette a szociometriát és a szociátriát (a csoportok gyógyításának tudományát), ezek számára a 20-as években dolgozott ki egy szociális rendszert a drámajátékok felhasználásával. Ide értjük a szociodinamika tudományát, amely szerkezeti vizsgálatokon alapuló ágazat a szerepjátékok és a csoportok társas kapcsolatainak vizsgálatára.

Moreno elméletére építve megjelent a pszichodráma, mint terápiás módszer, melynek lényege, hogy nagy hangsúlyt fektet a cselekvésre, a színpadias megnyilvánulásokra és a verbális kifejezésmódra. Az innovatív módszer segítséget nyújt a csoport tagjainak, hogy felszínre hozzák lelki sérelmeiket, vágyaikat, hatékonyan képesek legyenek feldolgozni a társas kapcsolataikban felmerülő konfliktusokat. Alkalmazva a pszichodramát a résztvevők megszabadulhatnak érzelmi feszültségeiktől, Moreno is erre alapozta értelmezését, úgy tekintett rá, mint az emberi aktivitás, spontaneitás, szabad önkifejezés eszközére.

A pszichodramát több szempontból különféle meghatározással tudjuk jellemezni, a drámapedagógia felől megközelítve viszont a szerepjátékok elősegítik a kapcsolatok és érzelmi dinamikák kifejezését, feldolgozását, segítséget nyújthat az egyéni és csoportos problémák megoldásában. Moreno munkásságának köszönhetően új értelmet nyertek ezek az eljárások, kiemelve az emberi kapcsolatokban a cselekvő részvételt, valamint az interakciók fontosságát (Palásthy, 1999).

Nagy József munkássága által ismerhettük meg közelebbről a személyiség funkcionalitásával kapcsolatos kompetenciafogalmat (Nagy, 2000). A szociális kompetencia a szociális interakciókat megvalósító összetevőrendszer, amely ugyanazon elmélet szerint modellezhető. A szociális képességek a lényegi szabályok szerint működnek. Szociális aktivitásunkat azon szociális komponensek aktiválásával, továbbá újabbak létrehozásával valósíthatjuk meg. A szociális képességek a társas aktivitás, valamint annak kölcsönhatásának megvalósítói, a szociális készségek pedig ezek működésének eszközei, valamint feltételei is egyben (Zsolnai-Józsa, 2002).

A szociális kompetencia építő tényezői közé soroljuk az öröklötteket és tanultakat egyaránt, melyek segítségével érhetjük el a szociális viszonyainkban a célzott hatást. Ez a kompetencia mutatja meg személyiségünk hozzáállását, készségeit és képességeit, hozzájárulnak a harmonikus életvitel kialakításához, meghatározzák a közösségbe való sikeres és hatékony beilleszkedést.

A szociális kompetencia működését az egyéni és szociális értékrend és a szociális képességrendszer irányítja, fejlődése a neveléstől, a spontán és szándékos megnyilvánulásainktól függ. A szociális komponenskészletnek állandó gyarapodását biztosítanunk kell a tanulók számára, Putallaz és Gottman (1993) szerint a fizikai és pszichikai megbetegedések megelőzésében ez kulcsfontosságú feltétel.

Azt a társas viselkedést, amely a különböző élethelyzetekben történő sikeres alkalmazkodást segíti elő – szociális kompetencia néven határozta meg Schneider, ide sorolta még feltételként az interakciók hatékonyságát is. A szociális kompetencia fejlődése átíveli az egész életet, sok tényező gyakorol rá hatást, például a kortársak, az elsődleges szocializációs közeg – a család, és az iskolai közösség.

A kisgyermekkor szocializáció fő színtere a család, ahol a gyerek megtanulja az alapvető viselkedési normákat, a társas kapcsolatok alapjait, valamint kialakulnak az alapvető szociális készségei is. A legfontosabb családi tényezők közé tartozik elsősorban a szülő szociális kompetenciájának fejlettsége, a megfelelő szülő elvárások, nagyon fontos tényező a pozitív szülő-gyermek viszony, a család magas vagy éppen alacsony önértékelése és a gyermek és az anya közötti erős érzelmi kötődés. A gyerekek szociális viselkedését Schneider (1993) szerint befolyásolja az apa és az anya szociális kompetenciájának fejlettsége. Meghatározó faktorként tekint a gyermek temperamentumára, az anya és a gyermek közötti kapcsolat minőségére is.

Az iskolai közösség is nagyban befolyásolja a tanuló szociális kompetenciájának fejlődését, mint a szocializáció második színtere. Az osztály környezet jelentős hatással van a gyermekek társas készségeire, példaként hozhatjuk fel az iskolai légkört, az oktatási folyamatok struktúráját és a tanuló-tanító egymáshoz való viszonyulását. A pedagógusok szociális kompetenciája, továbbá a kooperatív tanulási formák alkalmazása, valamint a tanulók számára biztosított pozitív visszajelzések

hozzájárulnak a szociális kompetencia megfelelő fejlődéséhez. Moos (1979) szerint az iskola fizikai és szociális környezete formálja a tanulók szociális készségeit.

A kortárs csoportok hatásával is fontos foglalkoznunk, mivel a gyermekek egymásra gyakorolt hatásai jelentősen befolyásolják a szociális fejlődésüket, az egyidős gyerekek szerepe egymás társadalmi beilleszkedésében kisiskolás kortól fogva egyre fontosabbá válik fejlődésük és növekedésük során. A társak egymás fejlődését néhány szempont szerint tudják elősegíteni:

- *a viselkedési szabályokat közösen határozzák meg*
- *egymás viselkedési formáit megerősíthetik vagy meggátolhatják*
- *mintaként szolgálhatnak egymás számára*

(Schaffer-Brody, 1981)

A szociális viselkedés hatékonysága és az interakciók során tanúsított érzékenység vagy esetenkénti alkalmazkodás határozza meg a szociális kompetencia fejlettségi szintjét. Goleman (1984) modellje öt fő kategóriába sorolja a szociális kompetenciát.

A mikroszociális készségek (verbális és nonverbális kommunikáció, érzékelés) és makroszociális készségek – empátia, kooperáció, konfliktuskezelés – egyaránt mérvadóak a szociális kompetencia alakulásában



1. ábra Goleman-féle modell a szociális kompetencia meghatározására

A szociális kompetencia összetevői egy széles spektrumot mutatnak be számunkra, ideértve a személyközi viselkedéseket, mint például a konfliktuskezelés és az aszertivitás. Hozzá tartozik az is, amit legtöbbször felelősségvállalásként emleget a köztudat, a pozitív énkép, a tanulók saját magukhoz való hozzáállása. A gyermekek szociális kompetenciájának fejlődését alapvetően befolyásolják az iskolai és családi környezet hatásai, a sikeresen szocializálódott tanulók jó eséllyel élhetnek felnőttként minőségi életet.

2.3.1 A drámapedagógiai módszerek hatása a nevelési folyamatokra

A tanulók fejlődésével kapcsolatos emocionális, szociális és kommunikációs készségek fejlesztését a drámapedagógiai módszerek alkalmazása által lehet a leghatékonyabb módon elérni. Fontos azonban figyelmet fordítanunk a gyermek érzelmi fejlesztésére, ezért magát a módszert már a kisiskolás kor előtti időszakban is kiemelkedő fontossággal ajánlott felhasználni a nevelési folyamatokban (Sütő-Kiss, 2020).

A drámapedagógiának az a legfőbb célja, hogy a tanulók valóban saját élményeik révén tanuljanak, saját érzéseikkel kapcsolatos reflektált viselkedéssel eljátsszák a nekik szánt izgalmas és érdekes szerepeket. Az élmény alapú oktatást a mozgásfejlődéssel is kapcsolatba hozhatjuk, hiszen az érzelmi fejlődés is kiemelten fontos a tanulás mellett, tehát, hogy a tanulók ismereteket sajátítsanak el, nem csupán szöveget, hangot. (Bodnár, 2016) Ahogyan fejlődnek a gyerekek a szerepjátékok átélésén keresztül, mint például mesefeldolgozás, dramatikus improvizálás, a későbbiekben képesek lesznek ezeket az átélt érzéseket és megtapasztalásokat felidézni, felismerni, megtanulják kezelni azokat, egyszerűbbé válik a kapcsolatteremtés és együttműködés (Szabó, 2022).

A drámapedagógia szerepe kiemelkedő az érzelmi intelligencia fejlesztésében és a szociális kompetenciák terén, főként az iskoláskorú gyermekek körében. Az iskolai alkalmazkodás és a társas interakciók minősége jelentős mértékben javít a tanulási folyamat hatékonyságán, miközben az érzelmek felismerése, kifejezése és szabályozása kapcsolódik a folyamathoz. A drámajátékok a pedagógiai kutatások szerint a gyermekek számára elősegítik, hogy feszültséghelyzeteket kezeljenek, saját álláspontot alakítsanak ki, és különböző társas szituációkban önbizalommal lépjenek fel (Pintér, 2022).

Pintér Andrea empirikus vizsgálatai szerint a rendszeres drámapedagógiai foglalkozásokkal fejlesztett gyermekek érzelemfelismerési készségei, fokozta társas érzékenységüket és empátikus viselkedésüket. Az elvégzett kutatás alapján kimutathatóan tanórai aktív részvételt elősegítik a szituációs gyakorlatok, továbbá konfliktuskezelési játékok, mert a gyermekek bátrabban nyilvánítanak véleményt, nyitottabban vesznek részt közös gondolkodásban,

Bodnár és Sütő-Kiss elemzései szerint az érzelmi intelligencia pedagógiai megközelítése a drámapedagógiát strukturált személyiségfejlesztő eszköznek tekinti, amely nem csupán kiegészítő módszer, hanem erősíti a társas kapcsolatok minőségét és az érzelmi stabilitást. A tanulókat az érzelmi és társas tanulás folyamatán a pedagógus érzékenyen vezeti végig facilitátorként, jelen van velük.

A drámajátékok által kínált multiszenzoros tapasztalatok a pedagógiai gyakorlatban igen hasznosak. Főleg speciális nevelési igényű gyerekeknél segítik az érzelmi szabályozást, valamint a kommunikációs képességek fejlődését. A gesztusok és a testbeszéd által megvalósuló önkifejezés képes fokozni az önbizalmat. Emellett az is segíti a társas kapcsolatok kialakulását.

Ennek megfelelően a drámapedagógia használata az iskolai közösségeken túl a gyermekek számára elősegítheti eredményes társadalmi integrációjukat, önbizalmuk megszilárdítását és érzelmi intelligenciájuk fejlesztését (Sütő-Kiss, 2020).

III. A DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK ALKALMAZÁSA A ZÁPSZONYI GIMNÁZIUM 3. OSZTÁLYÁBAN

3.1 Kutatási kérdések és hipotézisek

Gyakorló pedagógusként a drámapedagógia alkalmazhatóságát a Zápszonyi Gimnázium 3. osztályában próbáltam ki. A kutatás tervezésekor az alábbi kérdésekre kerestük a válaszokat, illetve az alábbi hipotézisek fogalmazódtak meg.

Kutatási kérdések:

1. Milyen hatása van a drámapedagógiai módszerek alkalmazásának az általános iskola alsó tagozatos tanulói körében?
2. A drámapedagógiai milyen különböző előfordulási formái figyelhetők meg az alsó tagozatban?
3. Hogyan épül be az említett módszer az anyanyelv és olvasás órák keretébe?
4. A módszer folyamatos használata közben milyen mértékben valósul meg a szocializáció?
5. Milyen további lehetőségek vannak, ahová beépülhetnek a drámapedagógiai elemek.

A kutatási kérdések alapján az alábbi hipotéziseket fogalmazódtak meg.

H.1 A szociális kompetenciák az oktatásban főként a kommunikáció és az együttműködés formájában jelennek meg.

H.2 A drámapedagógia módszere által a kommunikációs kompetencia eszközei vannak előtérbe helyezve a verbális eszközökön túl hangok, testtartás által.

H.3 A drámapedagógiai módszerek alkalmazása készségfejlesztő és személyiségfejlesztő szerepet tölt be, emellett elősegíti a tantárgyak intenzívebb elsajátítását. A játék hozzásegíti a tanulókat a kommunikációs biztonság kialakulásához.

3.2 A kutatás helyszíne

Kutatásom nagy részét jelenlegi munkahelyemen, a Zápszonyi Gimnáziumban végeztem, 13 éve dolgozom alsó tagozatos tanítóként ebben az oktatási intézményben.

A Zápszonyi Gimnázium Zápszony község szívében elhelyezkedő meghatározó épület. A községet az 1380-as években említik először a történelemkönyvek, az első iskola 1801- ben épült. Ezekben az időkben egyházi tanítók oktattak, a csehszlovák időkben állami magyar tannyelvű iskola működött a községben, négy osztállyal. 1938-ban, már magyar fennhatóság alatt, a tanintézményt nyolcosztályosra bővítették.

A Zápszonyi Gimnázium a Kaszonyi Kistérség 13 oktatási intézményének egyike. Az iskola épülete 1982-ben a Szovjetunió fennhatósága alatt épült, óvodaként funkcionált. 2001-ben került át az iskola intézménye az épületbe, mivel az akkori iskola épülete elavult és egészségre ártalmas állapota miatt nem volt alkalmas a további használatra. Az iskola épületének jelenlegi állapota kielégítő, kisebb

felújításokra szorul. Az intézményben 17 különálló zárt helyiség található a két szinten összesen: 9 osztályterem, 1 informatika terem, 1 tanári szoba, 1 igazgatói iroda, 1 irodalmi könyvtár, 1 tankönyvi könyvtár, 1 konyha, 1 étkező, 1 helyiség a szemléltetők számára.

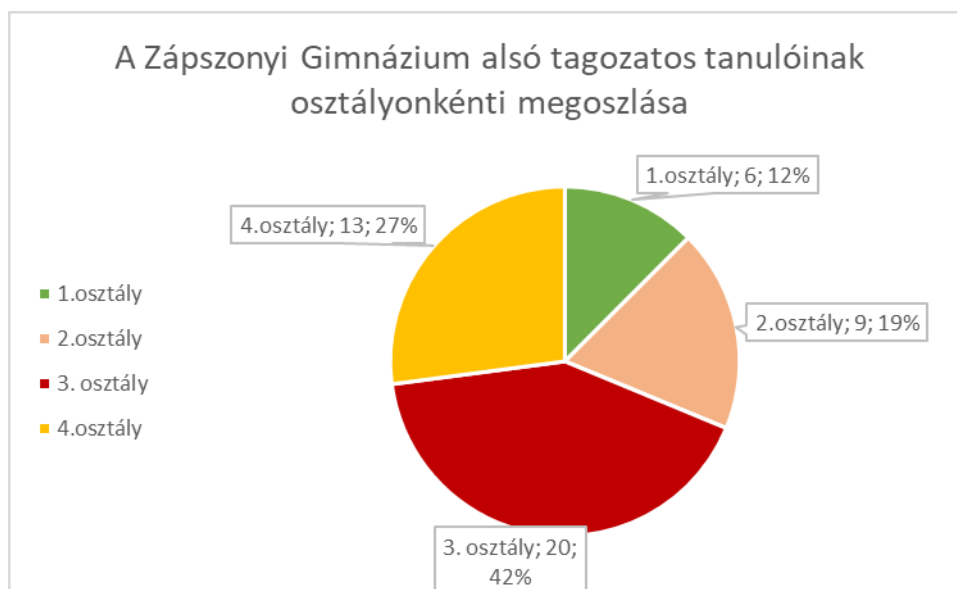
Az iskola komfortfokozata kielégítő. Rendelkezik étkezővel és felszerelt konyhával, ahol az alsó tagozat osztályai minden nap meleg ebédben részesülnek, amelyet a baptista gyülekezet támogatásának köszönhetően térítésmentesen vehetnek igénybe a gyerekek. Az étkezde falát korábbi tanulók rajzai és festményei díszítik.

A gimnázium épületében helyezkedik el az intézmény mindkét könyvtára. Egy kisebb helyiségben a tanórákra használt könyveket tárolják, munkafüzeteket, illetve az iskola levéltári archívuma is itt kapott helyet. Az irodalmi művek, szótárak, ismeretterjesztő könyvek és kötelező olvasmányok terme valamivel nagyobb, a diákok látogathatják rendszeresen.

Az iskola oktatási rendje egyműszakos, a tanítás reggel 8 órakor kezdődik, a tanórák egységesen 45 percesek, a szünetek általában 10 percesek, a második és harmadik tanóra között van a leghosszabb szünet, amely 9:40-től 10:00-ig tart.

A Zápszonyi Gimnázium tantestülete 18 főből áll, ebből 4 férfi és 14 nő. Összetételében túlnyomó részben helyben lakó pedagógusok alkotják, de a szomszédos Beregsomból és Csonkapapi településről is vannak tanárok. Az iskola igazgatója Turóci Menyhért, aki szintén ebben az intézményben végezte az általános iskolát, a Munkácsi Tanítóképzőben végezte tanulmányait, mint alsó tagozatos tanító, majd az Ungvári Nemzeti Egyetemen szerzett ukrán nyelv és irodalom szakos diplomát.

A Zápszonyi Gimnázium tantermeiben 113 gyermek kezdte meg tanulmányait a 2024-2025 tanévben a 9 osztályban összesen. Az alsó tagozatban 48 tanuló, a felső osztályokban 65 tanuló. Az első és a második osztályban verbálisan értékeljük a tanulókat, a harmadik és negyedik osztályban betűk segítségével zajlik az értékelés. A tanulók tanulmányi átlaga közepes, az iskola képviselteti magát a kistérségben megrendezésre kerülő tantárgyi vetélkedőkön, a KMPSZ által minden évben megszervezett tantárgyi vetélkedőkön, illetve online versenyeken is részt vesznek a tanulók. A sportversenyeken, szavalóversenyeken, nyelvi megmérettetésekben a tanulók jó eredményeket érnek el. Mivel gimnáziumról van szó, így vizsgaeredmények nincsenek az utóbbi években, ám elmondható, hogy a diákok számára a legnagyobb kihívást az ukrán nyelv és irodalom elsajátítása jelenti.



2. ábra A Zápszonyi Gimnázium alsó tagozatos tanulójának osztályonkénti összetétele

Iskolánkban két órán kívüli foglalkozási forma működik: a matematika szakkör és a sportkör. Heti rendszerességgel zajlanak ezek a foglalkozások meghatározott keretszámú tanulók jelenlétében 4. osztálytól kezdve. Napközis csoport működik a tanórák végeztével az alsó tagozatosok számára, ahol órán kívüli foglalkozások keretein belül elmélyítik a megszerzett ismereteket, begyakorolják azt, valamint a néphagyományokra, ünnepekre való felkészülésre is lehetőségük van az itt töltött idő alatt.

Kutatásom másik helyszíne a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum, az intézményben tanuló 3. osztályosok kontrollcsoportként vettek részt a vizsgálatban. Segítségükkel összehasonlítottuk az eredményeket, így kimutatható, hogy milyen eredményeket értünk el a drámapedagógiai játékok alkalmazása során az anyanyelv és olvasás órákon.

3.3 A kutatás módszerei

Kutatásunk első részében a 2024-2025 tanév első félévében az említett korcsoport szociális kompetenciájának fejlettségét szociometriai kérdőívvel mértem fel. Ezután kezdtem meg a drámapedagógia különböző módszereinek folyamatos alkalmazását. A vizsgált téma rámutathat arra, hogy milyen társadalmi hasznú jelentősége van a drámapedagógiai módszerek alkalmazásának az általános iskola alsó osztályaiban. A kutatás segítségével vizsgálhatjuk a társadalomba való beilleszkedést, a szocializációt, a kapcsolatteremtést, az alkalmazkodás képességének kialakítását.

3.3.1 A többszemponú szociometria bemutatása

A **többszemponú szociometria** kutatási módszerként azt kívánja feltárni, alaposan megvizsgálni, ahogyan a csoportok belső dinamikája ténylegesen kialakul, és emellett az egyes tagok közötti kapcsolatokat is elemzi megkülönböztetett szempontoknak megfelelően. A szociometria eredendően a csoporton belüli választások mellett az elutasítások feltérképezésére is alkalmazható, de legtöbbször a többszemponú megközelítés a közelséget, a támogatást és a kialakult szerepeket

figyelembe véve ennél szélesebb kapcsolati aspektusokat tartalmaz. A többszemponútú szociometria végső célja az, hogy világos és a lehető legtisztább képet tükrözze számunkra a csoporton belüli interakciókról. A csoporttagok közötti kapcsolat alapulhat közös érdeklődési körön, osztályközösségen, munkaviszonyon, baráti közösségeken, továbbá lehet segítő, támogató szándékú magatartásforma is (Mérei, 2006). A csoporttagok közötti kapcsolatokat az alábbi tényezők figyelembevételével a többszemponútú szociometria elemzésekor a következő feltételek jellemzik:

- Választás vagy elutasítás – a csoporttagok választásai alapján mérhető, hogy a tagok mennyire állnak szoros kapcsolatban egymással. Másokat elutasítva arra is következtethetünk, hogy kikkel nem létesítenek semmilyen interakciót.
- Szerepek és pozíciók – a csoportdinamika alakulásában fontos helyet foglalnak el a csoporton belüli szerepek (vezetők, követők, támogató szerepek), hiszen a csoport működését az egyes tagok más-más módon képesek befolyásolni.
- Társas támogatás – a szociometriai kérdések feltárhatják, hogy kik azok a tagok a közösségben, akik több támogatást kapnak, vagy éppen nyújtanak mások felé. Ezen kívül megmutatják azt is, hogy kik a csoport által leginkább elfogadott személyek, képet kapunk a kölcsönös segítségnyújtás módjáról is (Blumenfeld-Hunyadi, 1973).

A többszemponútú szociometria alkalmazása azért is megfelelő esetünkben, mert teljes képet ad a csoporttagok kapcsolati hálójáról. A baráti vagy kooperatív készségek megfigyelhetők a konfliktuskezelés, a segítségnyújtás, valamint a támogatás mellett. A csoportok kapcsolati hálójának számszerűsítésének lehetősége is nagy jelentőséggel bír, sokoldalú megközelítést tekintve deklarálnak a kapcsolatok. Segíthet feltérképezni a csoporton belül kialakult feszültséget, kezelni azokat, esetleges kooperációt kidolgozva megoldani a felmerülő problémákat. Ezek együttes alkalmazása segíthet a csoporton belüli kommunikáció javításán, ezért iskolai közösségeken belül is hatékonyan alkalmazható módszer (Mérei, 2006).

A szociometriai kérdőívek népszerűek és jól alkalmazhatóak a többszemponútú szociometria használati területén belül. A csoporttagoknak lehetőségük van arra, hogy válaszaikat névtelenül adhassák meg, ez biztonságot nyújt számukra, bátran leírhatják kikkel működnének együtt szívesen és kikkel kevésbé. Ezután a csoporton belüli kapcsolatstruktúrát megjeleníthetjük a szociogram segítségével, ami átláthatóbbá teszi a csoportdinamikák értelmezését. A tagok kapcsolatai úgy tárhatók fel, ha megfigyelést vagy interjút alkalmazunk, emellett megérthetjük a csoportot befolyásoló tényezőket is (Horváth, 2020).

A csoportfejlesztést elősegítheti a többszemponútú szociometria gyakorlati alkalmazása, úgymint például az iskolai osztályok kapcsolati hálójának feltérképezése. A tanulók közötti interakciók vagy barátságok, szociális kapcsolatok megértése a fő célunk, mivel ezek azok a tényezők, amelyek

befolyásolják az osztály hangulatát, viták kialakulását és problémák felmerülését. Alkalmazzák a módszert munkahelyeken is a hatékonyabb közös együttműködés elérésére és csapatépítés céljából is.

Mérei Ferenc a többszemponútú szociogram módszerének részletes kidolgozásához már 1945-ben hozzájárult. Moreno fogalomalkotásától elvonatkoztatva egyéb motiváció is közre játszott az eljárás létrehozásában. Munkája során segítségként funkcionált számára a Weinberg-féle kérdőív, amely a Wallon-laboratóriumban készült kérdőív előfutára volt. Ez a kérdőív négy olyan kérdésre alapozódott, amelyek nem az aktuális érzelmi reakciókat, hanem sokkal inkább a közösségi tapasztalatokat mozgósítják. A kérdések egyike a rokonszenvi kapcsolatokra kérdez rá, míg a másik inkább a funkcionális működés szempontjából közelíti meg a csoportdinamikát. Így a kérdőív kitöltésekor ezen kérdések megválaszolása nem a rögtönzött válaszadást tükrözi, hanem a tagok tapasztalatai alapján kialakult szociális sztereotípiákra fekteti a hangsúlyt.

A Mérei (1989) által szerkesztett többszemponútú szociometriai felmérés kérdőívében Moreno eredeti technikájától eltérően a rokon-és ellenszenvi választásokat stimuláló kérdések mellett megjelennek a közösségi szerepvállalás kérdései, valamint a funkció kérdései, melyek egyéni tulajdonságok mérlegelését vagy egy konkrét képesség mérlegelését jelentik (Mérei, 1989).

A szociometriai témaköröknek tartalmaznia kell bizonyos mérlegelési elveket és szempontokat, hogy átfogó képet kapjunk a társas kapcsolatokról, ezek a következő felosztásban lettek meghatározva:

- Együttlakásra, valamint közös szórakozásra vonatkozó szívélyességi kérdések. A csoporton belül például az, hogy ki a legjobb barát, illetve az, hogy kinek árulná el a titkait, a bizalmi kapcsolatokra vonatkoznak. A közösség szociogramja a kölcsönös választások szerint megrajzolható, a Moreno-féle technikához hasonló módon.
- A legfőbb közösségi szerepekre világító, a közösségi funkcióra vonatkozó kérdések a szervező, a bíró, a vezető funkciókra vonatkoznak, valamint a hozzájuk tartozó státuszokra (ki tud jól eseményt szervezni, kire bízna a képviselőt stb.).
- Az egyén általános műveltségére vonatkozó kérdések, továbbá a kezűgyességére vonatkozólag, illetőleg a teljesítményére, amelyek az egyéni tulajdonságokra fókuszálnak, az adottságokra vonatkozóan, beleértve valamely rendkívüli képességét is (stb., ki az, aki valamiben kiemelkedik az osztálytársak közül, kit küldene tantárgyi vetélkedőre).
- Rákérdezünk a helyzetekben való boldogulással és a népszerűséggel kapcsolatos kérdésekre, például, kiket kedvelnek jobban a többiek (Sallay–Perge, 2007).

A csoport válaszait a kölcsönösségi és a gyakorisági táblázatban összegezzük a tanulók különböző kérdéscsoportokra adott egyéni válaszai alapján. A kölcsönösségi táblázat a kölcsönös választások számát deklarálja, ezen kívül tartalmazza azok eloszlását is. A csoport tagjainak neveit

rögzítjük az első oszlopba, majd vízszintesen is megjelöljük a résztvevőket számokkal azonosítva, majd a nevek sorában megjelöljük rokonszerinti alapon ki kit nevezett meg. Az üresen hagyott mezők és az önmegjelölő válaszok nem minősülnek hitelesnek. Minden csoporttag három társát jelölheti meg egy kérdésben (Mérei, 1989).

A gyakorisági táblázat segítségével szemléltetjük a választások megoszlását minden kérdés megválaszolása szerint. A névsor függőleges oszlopában szerepelnek a nevek, a csoportosított kritériumok pedig vízszintes sorban vannak felsorolva, a korábban ismertetett szempontok szerint integrálva (népszerűség, funkció-képesség stb.). A kritériumcsoportokat külön-külön is összegezhettük majd az összes választást egyetlen oszlopban foglaljuk össze (Sallay-Perge, 2007).

3.3.2 A minta bemutatása

A kérdőív kitöltése előtt, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve, érthető elmagyaráztam a tanulóknak a válaszadások módját, a kitöltés mentét. „Ezen az órán egy vizsgálatot fogunk végezni egy kérdőív kitöltésével, amelyet elöttetek már sok más iskolában is alkalmaztak. Minden kérdésre neveket kell írnotok, lehetőségetek van arra, hogy egy-egy kérdésre három osztálytársatok nevét írjátok le, azokat a tanulókat nevezzétek meg, akikre a leginkább jellemző az adott kérdésben ismertetett tulajdonság. Amit a lapra írtok, azt senki nem fogja megtudni. Válaszolatok bátran minden kérdésre és dolgozzatok önállóan.” (Berghauer-Olasz, 2016,14. oldal).

A Zápszonyi Gimnázium 3. osztályának tanítójaként az osztályról elmondhatom, hogy 2023-ban kezdték meg az iskolát, 21 tanulóval. Ebből az osztály létszáma húsz főt számlál mostanára, ebből 8 kislány és 12 fiú. 15-16 tanuló állandó létszámmal dolgozunk legtöbbször, mivel többen részben külföldön tartózkodnak az országban kialakult helyzet miatt. A tanulók nagyon aktívak, lehetőség szerint részt vesznek iskolán belüli vetélkedőkön, versenyeken, a KMPSZ szervezésében megrendezésre kerülő tantárgyi megmérettetésekben és rendezvényeken. Az osztály összetétele kognitív és tanulási képességek tekintetében egyes esetekben eltérő, sajátos nevelési igényű gyerekek nem találhatók közöttük. A tanulók nagyobb részénél a matematikai készségek és képességek dominálnak, öt tanuló vett részt a Genius Jótékonyági Alapítvány tehetséggondozó programjában a tanév első felében. A tanulók közül öten kisebbség háttérűek, egy tanuló pedig vegyes anyanyelvű. Első esetben az eltérő szóhasználat és az óvodai nevelés hiánya miatt a betűtanulás és íráskészség nem fejlődött a megfelelő ütemben a tananyag elsajátításának ezen szakaszában, ám az utóbbi esetben semmilyen fennakadást nem okozott a tanulásban a kétnyelvűség. A tanulók nagyrésze társaságkereső, barátságos, több vezető típusú személyiség is van közöttük, néhányan viszont introvertáltak, kevés barátjuk van, előfordul, hogy náluk fiatalabb gyerekekkel kezdeményeznek kapcsolatot.

A Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3.A osztályának tanítója Bodnár Alexandra, aki elmondta, hogy 22 tanuló létszámmal rendelkeznek, ebből 18-19 tanuló rendszeresen látogatja a tanórát. A pedagógustól megtudhattam, hogy 11 kisfiú és ugyanennyi kislány jár a 3.A-ba. Sok jó képességű gyerek található közöttük, csekély létszámban, de előfordul olyan is, aki tanulási nehézségekkel vagy beilleszkedési problémákkal küzd. Vannak kiemelkedő gyerekek, akik jó eredményeket érnek el a tantárgyi vetélkedőkön, beregszászi iskola lévén előfordul a családokban a magyar-ukrán kétnyelvűség megléte, ami eltérő módon befolyásolja a tanulók teljesítményét. Az osztályközösség jól tud együttműködni az órán kívüli feladatok elvégzése során, de vannak extrovertált gyerekek, akik keresik a lehetőséget a kapcsolatteremtésre, a visszahúzódóbb tanulók viszont keveset kommunikálnak, de együttműködnek társaikkal.

A kérdőíves felmérés mellett a tanulók körében a drámapedagógiai elemek alkalmazásával fejlesztést és megfigyelést végeztem, amelyben több héten keresztül az anyanyelv és olvasás órákon szerepjátékokat alkalmazva alakítottam a tanulók társas kapcsolatait az osztályon belül. A foglalkozások témáját, menetét és célját napló formájában rögzítettem, az alkalmazott drámapedagógiai módszer kiválasztásánál kapcsolódtam az adott óra tananyagának elsajátításához is. Szerepjáték közben megfigyeltem a tanulók egymáshoz való hozzáállását, a siker kedvéért való pozitív együttműködést, a távolabbi kapcsolatban lévő gyerekek társas kapcsolatainak alakulását.

Az alábbi rész már nem itt kellene, hogy megjelenjen. Ez már az adatfeldolgozáshoz kell vagy a kérdőív bemutatásához

A szociogram felrajzolása:

A szociogram részletesebb elemzése során fontos figyelmet fordítani a társas alakzatokra, amelyek strukturálisan és dinamikailag is meghatározzák a csoport működését. Az alábbiakban áttekintem a különböző formációkat, valamint a választások típusait, különös tekintettel a nemek közötti kapcsolódási mintázatokra.

1. Társas alakzatok és szerkezeti mintázatok

A szociogramban különböző csoportosulási alakzatok figyelhetők meg, amelyek eltérő társas csoportosulásokat és interakciós dinamikát jelenthetnek.

Zárt négyzet – ez az alakzat azt jelzi a csoporton belül, hogy négy személy egymással kölcsönös kapcsolatban áll, így egy stabil és együttműködő kisebb közösséget hoznak létre. Ha ez az alakzat nemek szerint homogén (csak lányok, vagy csak fiúk alkotják), erős nemi kohézióra utalhat, vegyes csoportosulás esetén pedig a résztvevők nyitottságát szemlélteti (Sallay-Perge, 2007).

Csillag – akkor figyelhetjük meg, ha egy központi csomópontból több irányba futnak a kapcsolatok, jelezve, hogy ez a személy kiemelkedő szerepet játszik a társas kapcsolatok

kialakításában. Ha a csillagot alkotó személyek egy nemhez tartoznak, akkor a csoport strukturálisan eltolódik a fiúk vagy a lányok felé. Fontos figyelmet fordítanunk ezeknek a személyeknek a közösségformáló vagy véleményformáló szerepére.

Lánc – olyan esetben alakulnak ki, ha a kapcsolat egyirányú, vagy gyengén kölcsönös, jelenléte a csoport szociogramjában arra enged következtetni, hogy az érintett személyek kevésbé aktív szereplői a csoportnak. Ha ezek az alakzatok főként nemre korlátozódnak, következtethetünk arra, hogy a csoport zárt szerkezetű és kevésbé kezdeményez kapcsolatokat a másik nemmel.

Háromszög – a háromszög alakzatok szorosabb társas egységre engednek következtetni, ahol a tagok között kölcsönös interakció alakul ki. A nemek aránya is meghatározó, például, ha a háromszög két azonos nemű személyt és egy ellenkező nemű személyt tartalmaz, akkor az egy közvetítő szerepet betöltő tagot mutat számunkra, aki segíti az interakciókat a fiúk és a lányok között (Sallay-Perge, 2007).

2. Választások típusa és kapcsolati erősség

A szociogram vizsgálata során fontos szempont, hogy a csoporttagok milyen kapcsolatokat választanak, és ezek milyen intenzitással jelennek meg a kapcsolati hálóban.

Egyszeres választás – akkor mondhatjuk ezt, ha egy csoporttag csak egy kapcsolódást alakított ki társaival, ez alacsony társas részvételre és bizonyos fokú izolációra is enged következtetni. Vegyük figyelembe, hogy a fejlesztés során ezek az egyszeres választások bővültek-e többszörös kapcsolódássá (Sallay Perge, 2007).

Kétszeres választás – abban az esetben beszélhetünk kétszeres kapcsolatról, ha két személy kölcsönösen választja egymást, ez stabil társas kötődést fejez ki. A csoportkohézió erősödését segíti, ha a fejlesztések elvégzése után az ilyen kapcsolatok száma megnövekedett számban mutatható ki.

Többszörös választás – ha egy csoporttag több kapcsolattal rendelkezik, valamint mások is kölcsönösen visszajelzik az interakcióit, azt szemlélteti, hogy ez a személy a csoport társas életének egyik központi szereplője. Egy-egy ilyen tanuló nagyban befolyásolja a csoportdinamika alakulását, az általuk kiválasztott személyek is aktívabban vesznek részt a társas kapcsolatok kialakításában (Mérei, 1989).

3. Nemek közötti interakciók és változások

A fejlesztés előtt és utáni szociogram összehasonlításával nyomon követhető, hogyan alakultak a fiúk és lányok közötti kapcsolati formák.

Ha kezdetben a lányok és fiúk főként saját csoportjukon belül kommunikáltak, de a fejlesztés után több háromszög, zárt négyzet vagy csillag alakzatban vegyes nemű kapcsolatok alakultak ki, az a csoport nyitottságára utal.

Az erősödő központi csomópontok, amelyek nemek szerint vegyes kapcsolatokkal rendelkeznek, segíthetik az interakciós határok lebontását és a csoportkohézió kialakulását.

Az izolált egyének kapcsolati mintázatának változása is kulcsfontosságú: ha korábban csak egyszeres választással rendelkeztek, de most többszörös interakciót építettek ki, az az inkluzivitás növekedését mutathatja (Berghauer-Olasz, 2016).

3.4 Kísérlet – a drámapedagógiai módszerek alkalmazása az anyanyelv és olvasás órákon

A Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulóinak fejlesztését 2024. novemberében kezdtem meg. Alsó tagozatos tanítóként követve a „NUS” (Nova Ukrajinszka Skola) által előírányzott tanmenetet, igyekeztem beépíteni a drámapedagógiai módszereket a tanítási folyamatba. Hetente négy tanórán volt lehetőségem alkalmazni drámajátékokat, improvizációt, szerepjátékokat stb. Két anyanyelv és két olvasás óra áll rendelkezésünkre hetente, így az őszi pedagógiai gyakorlat kezdetétől annak végéig zajlott a módszer kísérleti jellegű alkalmazása. A tanórákon felhasznált dramatikus elemeket és a reflexiókat napló formájában rögzítettem. Kivételt képeznek ez alól azok a tanórák, ahol diagnosztikai munkára, összegző órára, különböző szintfelmérési gyakorlatokra került sor. A fejlesztés az alábbi tanórák keretében valósult meg:

Olvasás óra (2024. november 4.)

Téma: Mátyást megvendégelik

Oktatási cél: megismertetni a tanulókat a Mátyás királyról szóló történettel, annak műfaji sajátosságaival; az igazságos Mátyás király jellemvonásaival.

Képzési, fejlesztési cél: a tanulók anyanyelvi kompetenciáinak, az összefüggő szövegalkotásnak a fejlesztése, szókincsbővítés, önálló véleményalkotás formálása, következtetések megfogalmazása.

Nevelési cél: az olvasási szokások alakítása, a pozitív és negatív cselekmények azonosítása, kooperáció és empátia gyakorlása

Alkalmazott drámajáték: Kirakós körmese (Gabnai Katalin)

Kitalálunk valakit (jelen esetben Mátyás királyt), közben megfigyeljük, hogy minden adalék hozzáadásával közelebb hozzuk az alakot, akit ki szeretnénk rajzolni. Mindenkinek csak plusz egy tulajdonságot kell hozzátennie az előzőhöz, például:

„Ismerek valakit, aki...magas....

„És fekete haja van”

„És kis bajusza van”

„És hosszú kabátban jár”

„És gyakran álruhát vesz magára”

„És szereti az igazságot”

Ezután nevet adunk a szereplőknek.

A tanóra begyakorló részében, a tananyag elsajátítása és a szereplők, valamint események köré építettük fel. Mivel Mátyás király a mai óra olvasmányának főszereplője, így a nevét nem kimondva, de az olvasottak és a róla ismeretes tulajdonságok alapján formáltuk a mondatokat, úgy, hogy mindenki egy külső adalékkal járult hozzá a figura képének megteremtéséhez.

Figyelmet fordítunk ennél a játéknál arra, hogy a legfontosabb külső tulajdonságok felsorolása esetében azok ne változzanak meg a résztvevők körének bővülésével, tehát, ha a hajszín fekete, akkor másik gyerek ne változtassa azt meg, az új adat a felsoroltaknak ne mondjon ellent.

Reflexiók: a dramatikus játék a gyerekek számára nem volt szokatlan, gyakran báboztunk előtte egy-egy olvasmánnyal kapcsolatban. A játék elején megbeszéltük, hogy nem létezik rossz válasz, senki nem esik ki, így bátorsággal és nyitottsággal kapcsolódtak be a tanulók. Előfordultak ismétlődő tulajdonságok, ilyenkor kértem, hogy bővítse ki még egy tulajdonsággal a mondatot a hozzászóló. Tömörebb és választékos megfogalmazású mondatot egyaránt elhangzott, de mindenki részt vett a játékban, a gyerekek pozitív visszajelzésekkel nyilatkoztak a módszerről.

Anyanyelv (2024. november 5.)

Téma: Azonos alakú szavak. Szavak csoportosítása

Oktatási cél: anyanyelvi és helyesírási szabályok elsajátítása az azonos alakú szavak témakörében, szavak megkülönböztetése azok jelentéstartalma alapján

Képzési, fejlesztési cél: a tanulók kifejezőképességének fejlesztése szóban és írásban, szókincs gazdagítása dramatikus játékok alkalmazásával

Nevelési cél: az anyanyelvi tevékenységek által közvetített kifejezésbeli értékek megismerése, a választékos fogalmazás és helyes szóhasználat fontosságának tudatosítása

Alkalmazott drámajáték: Hangulatdominó csapatjátékban

Ez a játék segít az érzelmek tudatosításában és kezelésében, mimikai kifejezésében pedig a hangulatot ábrázoló képek mutatják a példát a tanulók számára. Tanítjuk ezzel az érzelmek kifejezését

és értelmezését, a hozzá kapcsolódó érzelmek megfogalmazását. A szavak csoportosítása témakör keretében az érzelmek csoportosítása is hozzájárul a tananyag elsajátításához. Az óra begyakorló részében alkalmaztam. Az osztály tanulóit két csoportra osztottam, mindkét csapat kapott egy-egy borítékot, benne tíz-tíz hangulatot ábrázoló kép és annak megfelelő illusztráció. A feladat az volt, hogy minél gyorsabban és pontosabban sikerüljön a tíz párt összerakni a csapatnak közös együttműködéssel.

Reflexiók: ebben a játékban az együttműködés és a vélemények összehangolása volt az egyik legfontosabb feladat a képek és hangulatok párosítása mellett. Minden tanuló külön egyéniség, aki hangot szeretett volna adni véleményének és központi szerepet akart vállalni a játékban. Kétszer játszottuk el, mivel a csapatok számára a feladat nem jelentett különösebb problémát a csoportosítás, inkább a kooperáció megvalósítása volt a cél. Tetszett a játék mindenkinek, más témakörre építve is bármikor felhasználható.

Olvasás óra (2024. november 6.)

Téma: Mirkó királyfi meg a táltos paripa

Oktatási cél: a mesével kapcsolatos új ismeretek elsajátítása, a tipikus népmesei motívumok felismerése és csoportosítása, a mese szerkezeti elemeinek tudatosítása

Képzési, fejlesztési cél: a tanulók értő olvasásának fejlesztése, a történetmondás gyakorlása, az események időrendbe állítása, kommunikációs szerephelyzetek gyakorlása szerepjátékok segítségével

Nevelési cél: a kitartás, alázat és bátorság értékeinek bemutatása és formálása a tanulóknak.

Alkalmazott drámajáték: Állókép (Neelands, 1995)

Célunk ezzel a játékkal lehetőséget nyújtani a tanulóknak arra, hogy beleképzeljék magukat az adott olvasmány által leírt jelenetekbe, szituációkba. Kommunikációs kompetencia fejlesztése az adott szereplők gondolatainak kihangosításán keresztül. Ez a gyakorlat egyfajta szoborjáték, amelynek keretében bemutatjuk az olvasmányt. Választunk egy rendezőt, aki beállítja a tanulókat és különféle instrukciókat ad: milyen legyen a testtartásuk, a gesztusaik, a mimikájuk, a köztük lévő távolság stb. Maximum 10 perc adható erre a tevékenységre a begyakorlás részeként.

Reflexiók: az új anyag ismertetése után alkalmaztuk a játékot, a visszajelzések alapján elnyerte a tanulók tetszését. Az olvasott mesével összehangolva Mirkó királyfit és paripáját egyaránt imitáltuk. Megteremtette az osztályban a kötetlen és vidám atmoszférát, a gyerekek a szünet során is játszották, saját szereplőket vagy improvizált utasításokat alkalmazva.

Anyanyelv (2024. november 12.)

Téma: Játék a szavakkal

Oktatási cél: a játékos szóalkotás, szóépítés, toldalékolás gyakorlása

Képzési, fejlesztési cél: az írás- és beszédképesség fejlesztése, a logikus gondolkodás formálása, szókincsbővítés és helyesírási készség fejlesztése

Nevelési cél: csoportos játékok és tevékenységek révén a társas együttműködés képességének erősítése, az adekvát nyelvhasználat formálása

Alkalmazott drámajáték: Tárgyak az asztalon (Gabnai, 1999)

A Felfedezem a világot tantárgy aktuális tananyagával összekapcsolva játszottuk, mivel az anyagok és megnevezéseik éppen ebben az időben kerültek szóba. Ez egy koncentrációs gyakorlat, amelynek segítségével felkeltjük a tanulók figyelmét. Összpontosításra, pontos megfigyelésre inspiráljuk őket, valamint arra, hogy a vizuális élményeket pontos és helyes megfogalmazásban közöljék. A tanulás, a célzott figyelem és kooperáció területeit fejlesztjük. Célunk a kommunikációs készségek fejlesztése és a kreatív gondolkodás ösztönzése a látott tárgyak külalakjának, funkciójának, fizikai tulajdonságainak meghatározásával.

Reflexiók: a játékot többször is eljátszottuk, külön tulajdonságtípusokra funkcionálva (színek, formák, használati rendeltetés stb.). A tanulók aktívan részt vettek, voltak olyan résztvevők, akik, minden esetben szót szerettek volna kapni, mivel ez egy frontális játék, a tolerancia és egyenlő szerephez jutás lehetőségének a megteremtése volt a legnagyobb feladat. A visszahúzóbb tanulók is részt vettek a játékban, a dominánsabb gyerekek vállalták a nagyobb szerepeket, ők bővebben kifejtették gondolataikat, a visszajelzések alapján mindenki jól érezte magát.

Olvasás (2024. november 11.)

Téma: Mátyást megvendégelik

Oktatási cél: A Mátyásról szóló történet megismerése, történetmesélés. A szereplők főbb tulajdonságainak felsorolása, szövegértés gyakorlása, tempó és kifejezőmód elsajátítása

Képzési, fejlesztési cél: a szereplőkkel történt kalandok segítségével fejleszteni a tanulók empátiáját és érzelmi intelligenciáját, kommunikációs és szociális kompetenciák fejlesztése dramatikus játékok segítségével

Nevelési cél: a jó és rossz megkülönböztetése, erkölcsi ítéletalkotás a mese tanulsága alapján, közösségi élmények megélése szerepjátékokon keresztül

Alkalmazott drámajáték: Ház, fa, kutya (Rudas, 2001)

Ez a játék számunkra alkalmas a nonverbális kommunikáció és az empátia gyakorlására, másrészt arra, hogy a csoporttagok átéljék a társas hatékonyság sikerélményét. Ráhangolódás

mozzanataként alkalmaztuk, megfelelő hangulatot teremtve a tananyag feldolgozásához. A csoportokat párokra osztottam, a pár mindkét tagja egymással szembe fordulva foglalt helyet (nálunk szivacszzöngy kockáit használtuk), egy papírlapot és egy alátétet, mondjuk könyvet, és egy filctollat vettek a kezükbe, ezt mindketten egyszerre fogták. Arra kértem a gyerekeket, hogy mindenki hunyja be a szemét és képzeljen el egy tetszés szerinti tájat, benne egy házzal, a ház mellett egy fával, mellette, egy kutyával. Arra kértem ezután a tanulókat, hogy engedjék szabadjára képzeletüket, az említett dolgok ábrázolása mellett tetszés szerint alkossanak. 2-3 perc elteltével elkészültek a munkák, amiket közszemlére bocsátottunk, a párok közösen számoltak be élményeikről, érzéseikről és az elkészült alkotásról.

Reflexiók: a párokat nem szimpátia alapján, hanem ülésrend szerint hoztuk létre, így az együttműködés nem okozott gondot, probléma nélkül meg tudták osztani a munkaeszközt és a feladatot is teljesítette minden páros. A tanulók jól érezték magukat a játék közben, születtek kibővített, a tematikától kicsit távolabb eső alkotások és konkrét munkák is, ahol csak az említett alakok szerepeltek a képen.

Anyanyelv (2024. november 15.)

Téma: Ismétlés a szavak jelentése témakörben

Oktatási cél: helyesírás szabályainak elmélyítése, szókincs bővítése

Képzési, fejlesztési cél: kreatív és elemző gondolkodás támogatása nyelvi játékok alkalmazásával, kommunikációs kompetencia fejlesztési egyéni és csoportos munka során

Nevelési cél: az anyanyelvet eszközként felhasználva tudatosítani a kulturális és társadalmi értékeket, szociális kompetencia erősítése kooperatív feladatokkal

Alkalmazott drámajáték: Ma kedd van (Gabnai, 1999)

Ezt az egyszerű közlést mondja ki az egyik tanuló, amelyre a többiek bizarr válaszokkal felelnek: „Ma lesz a matek dolgozat!” (Bármit mondhatnak, ne szakítsuk őket félbe, a lényeg, hogy a megfelelő hatást keltse a hallgatóságban)

A másik szereplő erre felelve olyan tevékenységet kell, hogy végezzen, amivel próbálja orvosolni a fennálló problémát, például gyorsan elfut a matekkönyvért és hangosan elkezd ismételni a szorzótáblát. Anyanyelv óra esetében mi a Petőfi Sándor Anyám tyúkja című második osztályban tanult vers ismétlését vettük alapul. A B szereplő ezután szintén fantáziájától függően újabb dolgot közöl a következő tanulóval, amire már neki kell kitalálni a megoldást.

Reflexiók: a játékot a ráhangolódás segítésére és a tananyag átismétlésére is használtuk. A megnyilvánulások és a játék menetének értelmezése először nehezen történt, így indokoltnak láttam megismételni az óra további részében. Nehezen tudtak elvonatkoztatni a tananyagtól, de amint ez sikerült, érdekes problémák vetődtek fel, amelyek nagy részére a játék során találtak megoldást a résztvevők.

Olvasás óra (2024. november 18.)

Téma: Az aranyszörű és a fekete bárány

Oktatási cél: a helyes intonáció gyakorlása a szövegfeldolgozás során, kérdések segítségével a tanulók teljes mondattal történő válaszadásának ösztönzése

Képzési, fejlesztési cél: szókincsfejlesztés népis kifejezések felismerésével és jelentésmagyarázattal, a történet újragondolásával következtetések levonása

Nevelési: szerepjáték és közös megbeszélés segítségével az olvasás megszerettetése, közösségi élmény megélése

Alkalmazott drámajáték: Alapkörmese (Gabnai Katalin)

A játék során minden résztvevő egy-egy teljes mondatot mond, s így az első megszólalótól az utolsóig létrejön egy egész történet. Lehetőségünk nyílik arra, hogy fordulatot idézzünk elő, s felmutassuk, hogy innen minden másként lesz. Ha nem jön létre fordulat, felhívjuk a tanulók figyelmét az „egyszer csak”, a „de akkor”, az „ám ugyanakkor” s egyéb hasonló funkciójú kifejezések varázserejére.

Reflexiók: Célunk ezzel a tevékenységgel a rögtönzés, önálló gondolkifejezés, illeszkedés a történetbe. Tanítóként nem mi indítjuk se nem fejezzük a játékot, résztvevőként, megfigyelési céllal vagyunk jelen. Esetünkben a cselekmény köré alakítottuk a történetet, bár szükség volt korrekcióra, azért, hogy ne térjünk el nagyon a tárgytól. Hosszúra sikerült, nem mindig valósult meg a „csak” egy mondatos hozzászólás. Ezt pozitívumnak tekinthetjük, mivel arra következtethetünk, hogy a tanulók figyelemmel kísérték az új olvasmány feldolgozását.

3.5 Eredmények

A Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulóinak, valamint a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3. A osztályos tanulóinak részvételével a szociometriai kérdőívek két-két alkalommal kerültek kitöltésre. 2024. novemberében első alkalommal, ezután kezdtem meg a Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulóival a drámapedagógiai módszerek alkalmazását az anyanyelv és olvasás órákon. Az eredményeket osztályonként és alkalmanként két-két szociogram felállításával elemeztem. Az első az osztály társas kapcsolatait mérte fel a drámapedagógiai módszerek használata előtt, míg a másik – a

fejlesztés után kívánta megvizsgálni a tanulók szociális kompetenciáinak lehetséges fejlődését. A kölcsönös és viszonzatlan kapcsolatokat egyaránt elemeztük, megvizsgáltuk, mennyire tartalmaz zárt alakzatokat, közösségeket az adott osztály, valamint, hogy a szerepjátékok milyen mértékben alakították át az osztály kapcsolati hálóját. A szociogram felrajzolásakor a nemek arányát is figyelembe vettük.

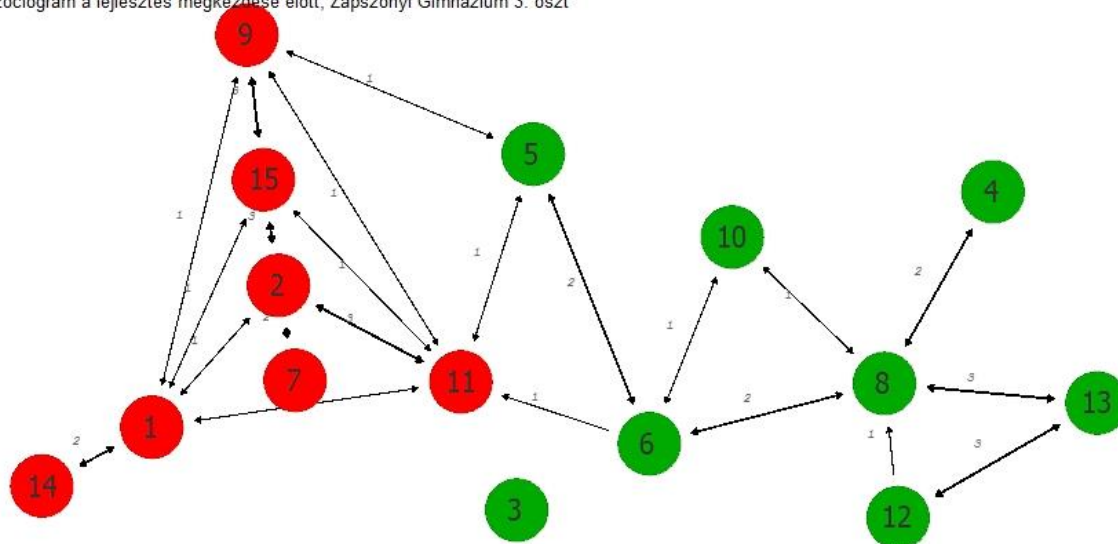
Mind a négy esetben Mérei-féle többszemponútú szociometria alkalmazásával kölcsönösségi táblázatot készítettünk. Ez nem más, mint a kölcsönös kapcsolatok ábrázolása a rokonszenvi kérdések megválaszolása alkalmával. Az általunk alkalmazott kérdőív esetében ezek a 2., 4., 10. valamint a 12. kérdésekre adott válaszokat jelentették. A szociogram felrajzolásához a Social Network Vizualizer nevű programot használtam fel, melynek segítségével hatékonyabban kirajzolódnak a társas alakzatok, esztétikusabb szín-és formahasználata elősegíti a dolgozatom eredményességét.

A szociogramokat minden esetben céltábla, valamint kör alakú formában is ábrázoltam. Ennek a változatnak a megvilágításában szemléletesebb a periférián lévő tanulók ábrázolása, a kapcsolatok sűrűsége és dinamizmusa. A tanulókat ábrázoló színes körök mérete is szemlélteti népszerűségüket vagy fordítva, mivel a körök annál a tanulónál a legnagyobbak, aki a legtöbb kölcsönös kapcsolatot ápolja osztálytársaival. Ennek értelmében a kis kör kevés, vagy egyáltalán nem deklarálnak kapcsolati mennyiséget jelent.

A kérdőívek kitöltésének második szakasza a fejlesztés befejezése után zajlott, 2025. márciusában. A kérdőív struktúrája változatlan maradt, a tanulók válaszai alapján mutattunk rá arra, hogy történt-e fejlődés a társas kapcsolatok terén, valamint, arra, hogy a drámapedagógiai módszerek alkalmazása nélkül hogyan és milyen mértékben alakult át a kapcsolati háló a közösségeken belül.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Deklarált kapcs.	Kölcsönös				
																	1x	2x	3x	4x	Σ
1. B.R.		1 1		1					1 2		1			2 2	1 1	6	4	1	-	-	5
2. B.ZS	1 2			2		4	2 2				3 1				3	5	1	1	2	-	4
3. C.M.																0	-	-	-	-	-
4. D.Zs.					2			2								2	-	1	-	-	1
5. K.N.			1			2		1	1		1 1					5	2	1	-	-	3
6. M.B.				1	2 2	2				1 2	1 1	2				6	2	2	-	-	4
7. N.-K. Zs.	2	2			1					1		1				5	-	1	-	-	1
8. N. Z.			2	2		2 2				1 2		1	4			6	1	2	-	1	4
9. O. E.	1		3		1 1		1			1	1			4	4	7	3	-	-	1	4
10. P. D.-F.			2	2		1		1		1			2			6	2	-	-	-	2
11. Sz. P.	1 2	3				1	4	1	1 2	1		2			1 2		4	-	1	-	5
12. Sz. M.-P-			1	1				1	1				3 1			5	1	-	1	-	2
13. Sz. M.								4				3				2	-	-	1	1	2
14. Sz. Zs.	2									1						2	-	1	-	-	1
15. T. A.	1	3		2			1		4		1	1				7	2	-	1	1	4
Válasz- tanak	6	4	5	7	5	5	4	6	5	7	5	6	3	3	4	71	20	9	6	4	42
Kölcsönös	5	4	0	1	3	4	1	4	4	2	4	1	2	1	4						

1. táblázat a Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulójának kölcsönösségi táblázata a fejlesztés előtt



3. ábra A Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulóinak szociogramja az fejlesztés megkezdése előtt

A szociogram a Zápszonyi Gimnázium 3. osztályában feltárja a tanulók közötti társas viszonyokat a fejlesztési folyamat megkezdése előtti helyzetben. A tanulók döntéseinél jelölt rangsorolású, irányított nyilak tűnnek fel, például (az 1-es a legfontosabb, a 2-es a második stb.). A nemek szerinti eloszlást a szociogram színkódolása ezenfelül megjeleníti: a lányok pirossal, a fiúk pedig zölddel szerepelnek. A nemi alapú polarizáció azonnal észrevehető lehet. A diákok között megkülönböztethető egy bal oldali, tipikusan lányokból álló csoport, valamint egy jobb oldali, fiúkból álló kisebb alcsoport.

A lánytanulók csoportjának kapcsolatai sűrűek továbbá szerkezetileg is zártak. Főleg a 9-es, 15-ös, 2-es és a 7-es tanulók esetében látni erős kölcsönös választásokat. Ez a kör valójában szinte egy belső magként működik, ezt megfigyelhetjük a csoporton belülről. Az 1-es számú tanuló viszont nem ezen a helyen található, a 14-es sorszámú tanuló sincs jelen. A 14-es lány szinte teljesen elszigetelt, az 1-es lánnyal tartva fenn kizárólag kapcsolatot, de az 1-es lány érintkezik a belső maggal. Ezáltal a lányokból rajzolódik ki egy bensőséges és eléggé zárt klikk, amely nem mutatkozik túlságosan nyitottnak a fiúk irányába. A csoporttagok közötti érzelmi biztonság fokozása mellett mindazonáltal ez a zártság interakciós elszigetelődéshez és elkülönüléshez vezethet.

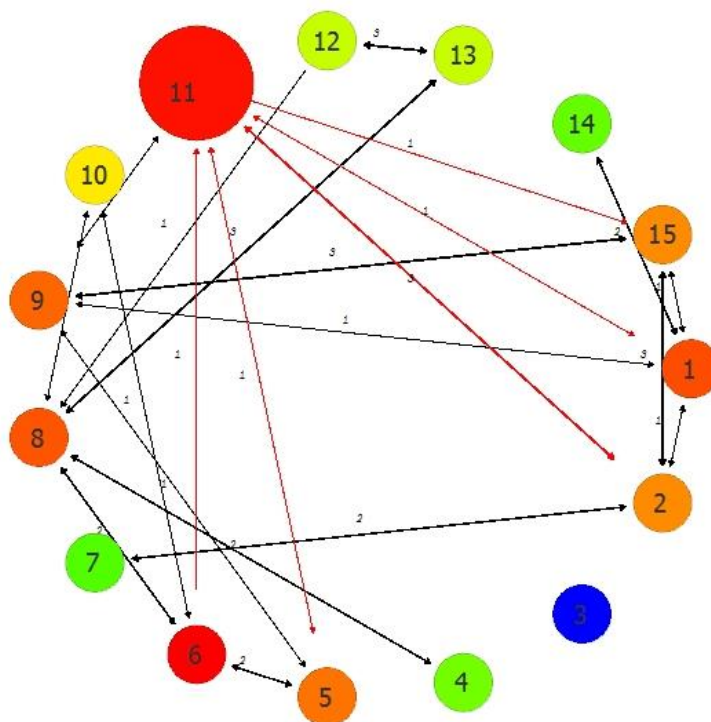
Ezzel szemben a fiú tanulók csoportjának a szerkezete sokkal lazábbnak láthatjuk, mint a lány tanulók csoportját. Ezenfelül elmondható, hogy ez a csapat befogadóbbnak látszik, a közösségben a nyolcas számú tanuló az a legnagyobb kapcsolódási pont, tehát ő a csomópont. Sokan őt választják elsődleges, másodlagos vagy harmadlagos kapcsolati személyként, általa választva, és ő is aktívan kapcsolódik másokhoz. A 6-os, valamint a 13-as tanulók ugyancsak központibb szerepűek,

kapcsolataik azonban főleg a 8-as közvetlen környezetére korlátozódnak. A 3-as fiú a közösségi hálón kívül esik teljes mértékben, mivel ő sem választ másokat, illetve őt sem választják, ezt nevezhetjük az osztályon belüli izolációnak.

Meglepő tényezőként figyelhetjük meg, hogy a csoporton belül az ellentétes nemek egymáshoz való kapcsolódása alig észlelhető. A lánycsoportból a fiúcsoport felé ritkán indul ki nyíl, ráadásul nem is kölcsönösek ezek. A 6-os fiú gyenge választással kapcsolódva a 11-es lányhoz (1-es), potenciálisan hídszereplő lehet e két csoport között. Az 5-ös fiút mellette a 9-es lány is választja, de ezek a szórványos kapcsolatok nem jelentenek erős integrációt. Tényként megállapíthatjuk az osztály belső kapcsolatai megvizsgálva, hogy a nemi alapú elkülönülés szinte teljes mértékű: a fiúk, valamint a lányok minimális érintkezési ponttal két külön társas világban élnek.

Kiemelt figyelmet érdemelnek a perifériára szorult, kapcsolati szempontból hátrányos helyzetű tanulók, úgymint a 3-as fiú vagy a 14-es lány esetében. Ők nyilvánvalóan egyik tanulócsoport szorosabb szövésű hálójának sem képezik a részét, s ezért az elszigetelődésük hosszú távon az önértékelésükre, ráadásul az iskolai közérzetükre negatív hatással lehet. A célzott támogatással az osztályközösséghez való kötődésük megerősítése mellett az integrációjukra is fontos célként kell tekintenünk.

A szociogram számunkra világosan feltárja a nemi alapú és a társas elkülönülést az osztályon belül. A lányok szoros belső kapcsolati hálózattal bírnak magukban, ami zárt, a fiúk csoportja viszont nyitottabb és dinamikusabb, de nemükön belül maradnak. A célzott és tudatos közösségfejlesztés és a nemek közötti integráció előmozdítása tulajdonképpen mindenképpen indokolt a két tanulócsoport között található kapcsolódás hiánya miatt.



4. ábra Kör alakú szociogram a Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulójának kapcsolatairól a fejlesztés megkezdése előtt

A kör alakú szociogram (circular layout sociogram), a Zápszonyi Gimnázium 3. osztályában tanulók társas kapcsolathálózatának körkörös vizualizációját mutatja be. A színekkel különféle érzelmi, valamint társas kategóriákat jelenítünk meg: a kék szín (pl. 3-as tanuló) erőteljes elszigeteltséget sugall leginkább, miközben a zöld és sárga árnyalatok a fiúkra, a piros és narancssárga árnyalatok a lányokra utalnak jellemzően. A beérkező választások számát tükrözi a csomópontok mérete: például a 11-es tanuló jelentős népszerűsége, központi szerepre utaló kiemelkedően nagy méretű.

A társas hálózat kulcsszereplője a 11-es tanuló maga. Központi szerepet tölt be, mivel sok tanulótól kap elsődleges, illetve másodlagos választást (pl. 6, 1, 12, 13, 2). A központiség azonban nem teljesen szimmetrikus: a relációk gyakran aszimmetrikusak, vagyis rá sokan szavaznak, de ő kevés embert választ a szavazók közül. E mögött a népszerűség mögött állhat érzelmi távolságtartás, vagy esetlegesen akár státuszbeli különbség is.

A kölcsönös vagy éppen láncszerű választások határozzák meg az 1-es, 2-es, 15-ös számú tanulók által alkotott kisebb csoportot. Ez értelmezhető úgy, mint egy közepesen összetartó kiscsoport, amelynek tagjai között intenzív kommunikáció és szoros társas kapcsolattartás valósulhat meg. Az 1-es tanuló valóban érdekes, mivel aktív választó, egyszerre több irányban is szavazott a csoport tagjaira. Társas szempontból egy nyitott és integratív szerepet tölt be, kapcsolatokat is befogadva ezáltal.

A 6-os tanulót piros színnel jelöltük, ráadásul viszonylag kevés beérkező nyilat kap, azonban egyértelműen több választást is lead. Ebből az következik, hogy a szociális helyzete ingatag lehet, mert szociálisan tevékeny, de nem feltétlenül kedvelt vagy elfogadott.

A nyolcas, kilences és tízes tanulók lazán összetartanak. A köztük lévő kapcsolatok többnyire másodlagos vagy harmadlagos választásokra korlátozódnak a szavazatok tekintetében, következethetünk arra, hogy ezek a tanulók nem szoros kört alkotnak, hanem a központi és a periférikus szereplők felé "átmeneti" zónát képeznek.

A 12-es, illetve 13-as tanulók viszonylag stabil kötődése ténylegesen megerősíti a kettőjük közötti kölcsönös kapcsolatot. A 13-as tanuló emellett más irányokba is kapcsolódik, ami egy nyitottabb szociális szerepet sugall. A 12-es csak a 13-asra voksol. Emiatt a szociális kapcsolati hálójuk korlátozottabbá és kevésbé változatossá válik.

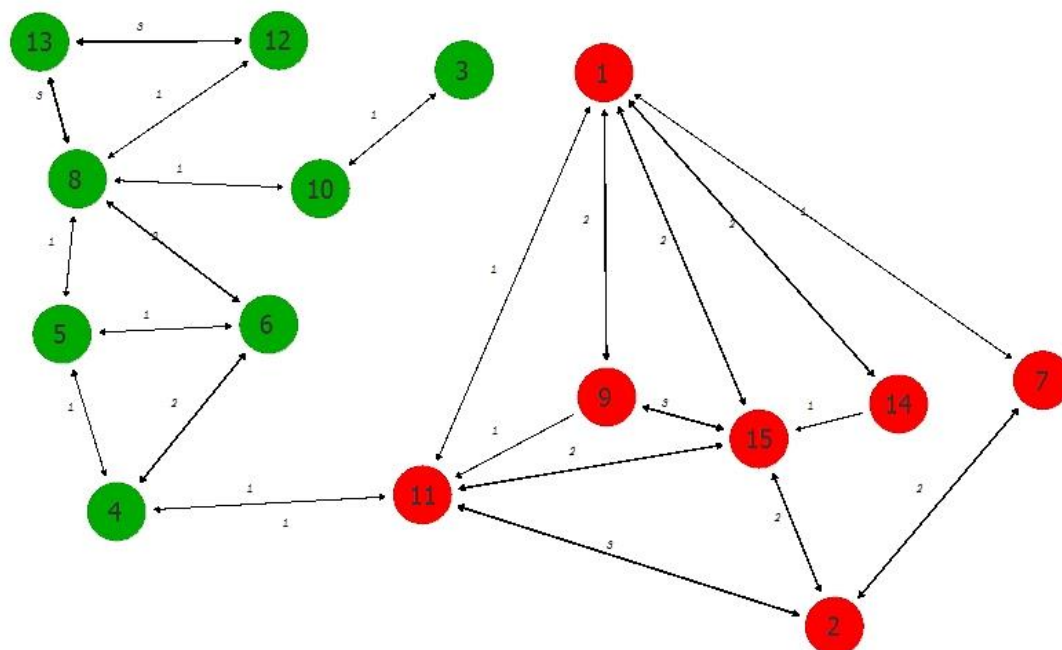
A 3-as tanuló különállása tekintetében negatív integrációt sejtethetünk. Őt senki sem választja, tehát ő teljesen el van szigetelve a társadalomtól, valamint ez a kisfiú sem választ senkit. Mivel hosszabb távon az ilyen helyzet negatívan hathat az iskolai közérzetére, motivációra és érzelmi jóllétére is, ezért ez az elszigeteltség külön pedagógiai beavatkozást indokolhat.

A fekete nyilak a szociogramon elsődleges, erősebb kapcsolatokat jelölnek, a piros nyilak pedig gyengébb kapcsolatokról számolnak be. Ez kiemelkedően fontos a társas dinamika értelmezésében is. A fekete, erősebb nyilak mutatják a lényegi érzelmi és társas kötelékeket, a piros vonalak pedig plusz kapcsolatokat vagy nem viszonzott választásokat jelezhetnek.

A szociogram körkörös formája jól szemlélteti az osztályközösség szerkezeti tagolódását. A periférikus vagy marginalizált szereplők jól elkülöníthetők a központi szereplők mellett, például. 11, 1. 3, 6, 12. A gyenge belső kohézió jele az alacsony kölcsönös választások aránya. A nemek közötti kapcsolatok meglete sincsen kiemelkedően magas szinten. A választások többsége továbbra is azonos nemű tanulók között történik.

2. táblázat A Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulóinak kölcsönösségi táblázata a fejlesztés után

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Deklará lt kapcs.	Kölcsönös				
																	1x	2x	3x	4x	Σ
1. B.R.							1		2		1			2	2	5	2	3	-	-	5
2. B. Zs.	3				2	4	2			2	4			1	2	8	-	2	-	1	3
3. C.M.										1						1	1	-	-	-	1
4. K.N.					1	2		4			1					4	2	1	-	-	3
5. D. Zs.				1		1		1								3	3	-	-	-	3
6. M.B.				2	1			2	1	2	2	2				7	1	2	-	-	3
7. N.-K. Zs.	1	2				1				1				1		5	1	1	-	-	2
8. N.Z.		2			1	2				1		1	3			7	3	2	1	-	6
9. O.E.	2	1	2	1						1	1			4	4	8	1	1	-	1	3
10. P. D.-F.			1 1		1			1					2			4	2	-	-	-	2
11. Sz. P.	1	4		1	2	1	4	1	1	1		3		1	2	12	3	1	-	1	5
12. Sz. M.-P.			1					1	1				3			4	1	-	1	-	2
13. Sz. M.								3				3				2	-	-	2	-	2
14. Sz. Zs.	2															1	-	1	-	-	1
15. T. A.	2	2		2			1		4	1	2					7	-	3	-	1	4
Válasz- tanak	6	5	3	5	6	6	4	7	5	7	6	4	3	5	4	77	18	1 7	4	4	4 4
Kölcsönös	5	3	0	3	3	3	2	5	3	1	5	2	2	1	4						



5. ábra A Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulójának szociogramja a fejlesztés után

A Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulójának fejlesztés utáni szociogramja egyértelműen tükrözi a társas kapcsolatok átalakulását. Megfigyelhetjük, hogy a hálózatban négyes kapcsolatok alakultak ki, amelyek egy jól összekapcsolt csoportot mutatnak az osztályon belül. Az egyik ilyen négyzet alkotói a 7, 9, 11 és 15-ös számú lányok. Szoros és kölcsönös kapcsolati hálót hoztak létre, ami arra enged következtetni, hogy ez az alcsoport stabil társas egységként működik, erős belső összetartás jellemzésével.

A fiúk körében is megfigyelhetünk módosulásokat, például egy kialakult zárt négyzetet, amelynek alkotói a 3, 4, 6 és 8 számú tanulók, amely korábban még nem volt megfigyelhető. A nemek közötti interakció ebben a mintában is elég korlátozott, következtethetünk arra, hogy a fejlesztés során a fiúk csoportja egyre inkább erősödött, de a lányok közötti csoportkohézió is szintén megmaradt.

A csillagszerkezetek olyan tanulókat mutatnak, akik több kapcsolattal rendelkeznek és központi szerepet töltenek be a társas hálózatban. Az egyik leginkább kiemelkedő ilyen szereplő az 5-ös számú fiú, aki több kapcsolattal rendelkezik, és interakciói kiterjednek mind fiúkra, mind lányokra. Ez arra utalhat, hogy az ő társas aktivitása jelentős, véleményformáló szerepe van, és valószínűleg közvetítőként működik a csoporton belül.

Hasonlóképpen, a 2-es számú lány egy központi figura, több kapcsolattal rendelkezik, és interakciós mintázata vegyes, vagyis a fiúkat és lányokat egyaránt összekapcsolja. Ez azt sugallja, hogy a fejlesztés során az ő szerepe tovább erősödött a csoportban.

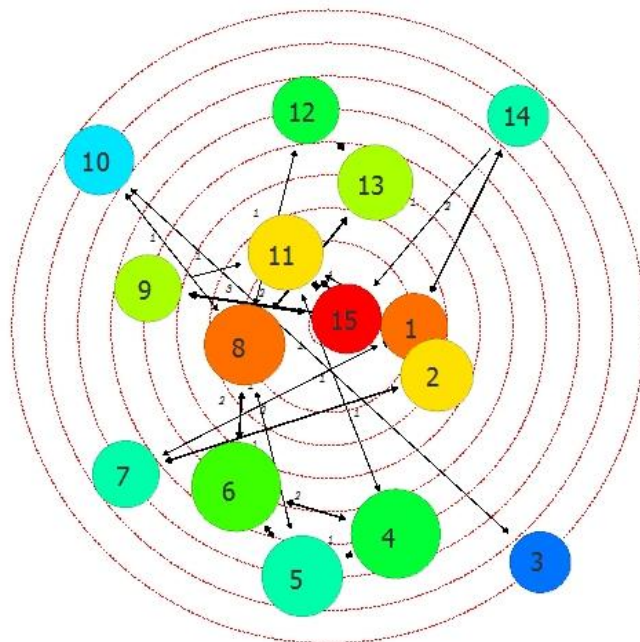
A társas struktúrában az egyes diákok kevésbé erős kapcsolati mintázatai láncszerű összeköttetéseket hoznak létre, megfigyelhető ez a 12-es, továbbá 13-as számú fiúknál. Ők kevesebb kölcsönös kapcsolattal rendelkeznek, az egyéni interakciókat alakították ki inkább. Ez jelezheti azt, hogy a csoportban ők kevésbé központiak, továbbá kapcsolataik többnyire egyoldalúak vagy korlátozottak. Az 1-es számú lány is hasonló mintázatot mutat, akinél csupán csak néhány kapcsolatot figyelhetünk meg, ezek sem feltétlenül kölcsönösek a többszörösség terén, ebből arra a következtetésre juthatunk, hogy nem illeszkedik annyira a közösségbe. A csoport többi tagjának szociális pozíciója integráltabb pozíciót foglal el.

A háromszög alakzatok jelzik az egyének közötti stabilabb kapcsolati rendszert. Az egyik figyelemre méltó háromszög az a 7-es és a 9-es számú lány, valamint a 10-es számú fiú között van jelen. Ez a szerkezet azt mutatja számunkra, hogy a fejlesztés hatására létrejött a csoportban egy szorosabb interakció, ami korábban nem volt feltétlenül jelen. Az ilyen mintázatok a csoportkohézió növekedését a nemek között pedig a kapcsolatok kiegyensúlyozottabbá válását jelezhetik.

Egyszeres választás figyelhető meg a 13-as számú fiúnál, akinek korlátozott társas interakciója révén kevés kapcsolata van. A fejlesztés utáni helyzetükben nem mutat jelentős változást, ez talán azzal magyarázható, hogy egyes diákok még mindig kevésbé aktívak lehetnek társas téren. Például a stabil társas köteléket jelző szoros kapcsolatot kölcsönösen fenntartó 4-es és 6-os számú fiú között kétszeres választás jelenik meg.

Az interakciós mintázatokra azok a többszörös választások hatnak jelentős mértékben, amelyek megfigyelhetők az olyan központi szereplőknél, mint az 5-ös számú fiú és a 2-es számú lány, akik több irányban is kapcsolódnak.

A csoport társas struktúrája átalakult a fejlesztés után, a nemek között interakciók fokozódtak, több kölcsönös kapcsolat jött létre a második kérdőíves vizsgálat elemzése során. A háromszög alakzatok utalnak a csoport stabilitásának növekedésére, azonban a csillagszerkezetek azt mutatják, hogy egyes központi szereplők hatása az megnövekedett. A láncok és a perifériás szereplők továbbra is jelenvalóak. Viszont a többszörös kapcsolatok eloszlása kiegyensúlyozottabb lett, ami a szociális élet dinamizmusának alakulására mutat rá.



6. ábra A Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulójának céltábla szociogramja a fejlesztés után

Az általunk vizsgált céltábla szociogramon jól kirajzolódnak a csoporton belüli társas kapcsolatok, valamint ezek eloszlása a fejlesztési folyamat után. Az ábra alapján megfigyelhetjük, hogy a tanulók közötti interakciók változása pontosan nyomon követhető, különösképpen a kapcsolatok intenzitását, irányát és szerkezetét tekintve.

A dramatikus módszerek alkalmazását követően a kapcsolati háló összetettebbé vált, több kölcsönös kapcsolat vált láthatóvá, ami erősebb csoportkohézióra utal. A hálózatban szereplő tanulók közötti csoportok és alcsoportok jól megfigyelhetők, amelyek az adott társas háló stabilitását és belső összetartását jelzik. A pontok közötti kapcsolatok szorossága arra enged következtetni, hogy bizonyos tanulók központi szerepet töltenek be a közösségben, több irányba kiterjedő interakciókkal.

A fejlesztés előtti szociogramhoz képest az egyik legjelentősebb változás a kapcsolatok számának és intenzitásának növekedése. A fejlesztés előtt bizonyos tanulók elszigeteltebbek voltak, kevés vagy egyirányú kapcsolattal, míg a fejlesztés után több egyén bekapcsolódott a társas interakciókba, és korábban periférián lévő diákok is aktívabb társas szerepbe kerültek.

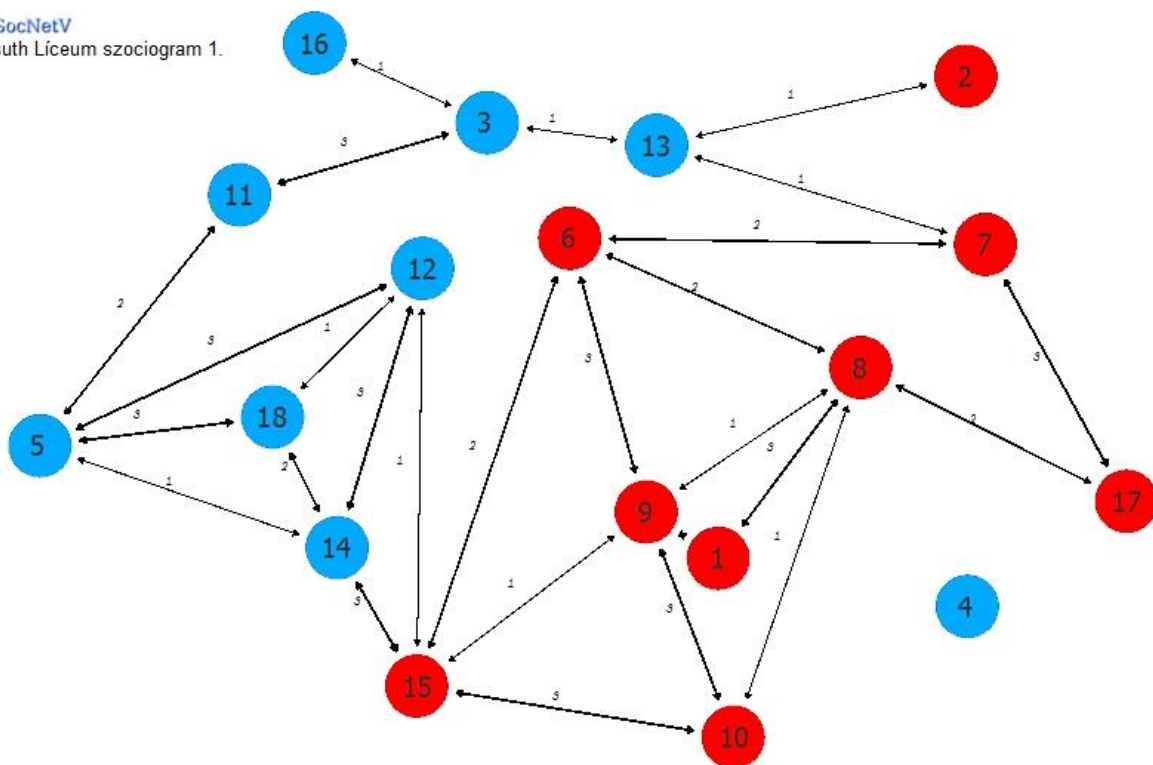
A nemek közötti kapcsolati mintázatok is módosultak. Míg korábban a fiú-lány interakciók korlátozottak voltak, a fejlesztés után ezek a kapcsolatok dinamikusabbá váltak, és több kölcsönös kapcsolat jelent meg a két nem között. Ez arra utalhat, hogy a csoport nyitottabbá vált a kommunikáció és interakció terén, és az együttműködés erősödött a nemek között. A fiúk és lányok közötti háromszög- és négyzet alakzatok megjelenése különösen jelentős, mivel ezek stabil kapcsolati rendszereket tükröznek, amelyek hosszabb távon is fenntarthatók.

A fejlesztési folyamat eredményeképpen a társas hálózatban egyes tanulók kulcsszereplőkké váltak kapcsolati hálójuk elterjedése révén. Ezek a központi személyek a csoport tagjai között információkat terjesztve gyorsan, valamint hatékonyan, jelentős számú kapcsolatuk által a csoport szerveződésében, a megosztásában fontos szerepet be tudtak tölteni. Az interakciók számának és minőségének növekedését elősegítve, az ilyen tanulók gyakran katalizátorként működnek a csoportkohézió tekintetében, mert hidat képeznek a különböző alcsoportok között ráadásul.

A csoport szerkezete dinamikusan fejlődött oly módon azáltal, ezt jelzi az új kapcsolatok megjelenése mindemellett a meglévő viszonyok megerősödése. A központtól távol élők most közel vannak, a pozitív szociális beilleszkedés üteme szerint. Jelentős eredmény volt a nemek közti kommunikáció megnyitása. Ez a csoport általános működésének összehangolására bizonyosan alkalmas lehetett. Ilyen jellegű változások gyakran képesek növelni a csoport számára az egységességét továbbá. Növelik a közös célok iránti elkötelezettséget, fokozzák az együttműködést, mérsékelve a társadalmi elszigetelődést is.

3. táblázat a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3.A osztályos tanulóinak 1.sz. kölcsönösségi táblázata

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	D e k.	Kölcsönös				
																				1x	2x	3x	4x	Σ
1.B. L.								3	1										2	1	-	1	-	2
2. B. A.											1		1						2	1	-	-	-	1
3. C.M.											3		1			1			3	2	-	1	-	3
4. Cs. B.																			0	-	-	-	-	-
5. Cs. E.		1					1				2	4	1	1		3		3 1	8	1	1	1	1	4
6.F. Sz.	1	2		1	1		2	2	4	4	3	1			2 1		3	2	1 3	-	3	-	1	4
7.F. N.						2							1				3		3	1	1	1	-	3
8.G. Sz.	3					2 1			1	1							2		5	2	2	1	-	5
9.G. K.	1 1					4		1 1		3 1					1		1		5	3	-	1	1	5
10. G.Z								1	3				1		3		1		5	1	-	2	-	3
11.G. P			3		2								1			2			4	-	1	1	-	2
12. J.T.		1			4		1							3	1 2			1	6	2	-	1	1	4
13. J.K.		1 2	1	3			1							1		1			6	3	-	-	-	3
14. K.Z.	1	2	2	4	1							3 1			3	2		2 2	9	1	1	2	-	4
15. N.A	3	4	2	4		2	1	2	1 1	3		1	1	3 1			1		1 3	2	1	1	-	4
16.N. L.			1 1			1													2	1	-	-	-	1
17. S.V.							3 1	2					1						3	-	1	1	-	2
18. Sz.K.	1				3		1					1 1		2	1	1			7	1	1	1	-	3
Válasz- tanak	6	6	5	4	5	5	7	6	5	4	4	5	8	5	6	6	6	4	9 6	2 2	1 2	1 5	4	5 2
Kölcsö nös	2	1	3	0	4	4	3	4	5	3	2	4	3	4	5	1	2	3						



7. ábra a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3.A osztályának 1. szociogramja

A bemutatott szociogram a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3.A osztályának tanulói közötti társas kapcsolatok vizuális ábrázolása. 18 tanuló részvételével zajlott a kísérlet első szakasza. A diagramon a piros körök a lányokat, a kék körök pedig a fiúkat jelölik, míg a nyilak a kapcsolatok irányát mutatják. A nyilak mellett szereplő számok az interakciók erősségét jelölik egy 1-től 4-ig terjedő skálán. A vizsgálat célja az osztályközösség informális kapcsolati hálójának feltérképezése, különös tekintettel a nemek közötti viszonyokra, a központi szereplők azonosítására, valamint az esetleges izolációs jelenségek feltárására.

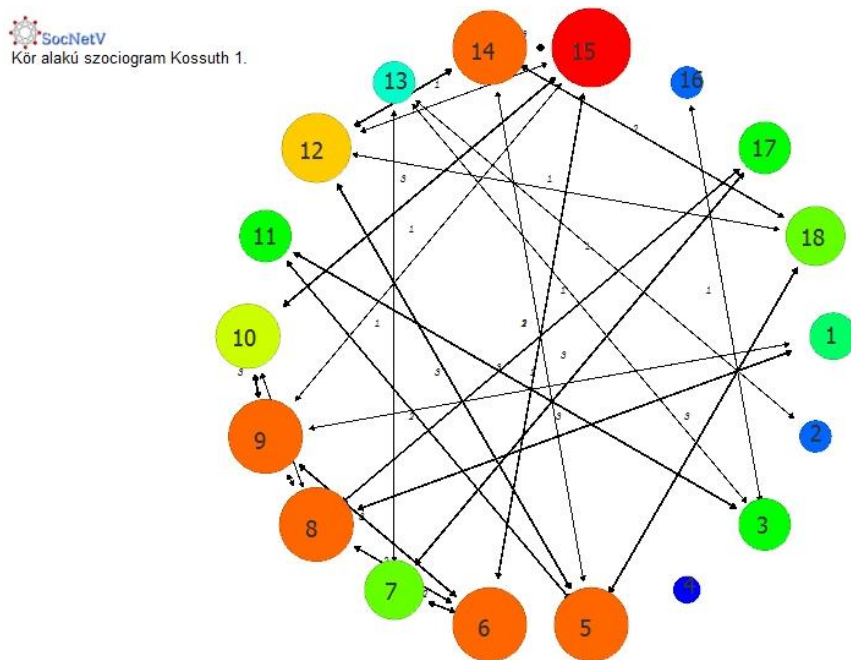
Az adatok alapján egyértelműen kirajzolódik a nemek szerinti elkülönülés is: a fiúk és a lányok elsősorban saját nemük tagjaival alakítanak ki erősebb kapcsolatokat. Például a 8-as sorszámú lány több másik lánnyal – a 6-os, 7-es, 9-es és 17-es jelű tanulókkal – áll kapcsolatban, jellemzően közepes vagy erős intenzitással (2-es és 3-as értékek). Az ő szerepe központiak tekinthető a lányok hálózatán belül, hiszen számos bejövő és kimenő kapcsolata van, ami egy csillagszerű struktúrát hoz létre.

A fiúk csoportjában az -ös tanulónak van hasonló központi szerepe, mivel több fiúval – például a 11-es, 18-as, 14-es és a 12 tanulókkal – alakított ki közelebbi társas kapcsolatokat, amelyek jellemzően közepes erősséggel rendelkeznek. Ez a csoporttag összekötő emberként működik közösségben, mivel kapcsolatban áll a különböző, egymástól elhatárolódott alcsoportokkal. Ezzel szemben a 3-as és 13-as fiúk átmeneti szerepet töltenek be, mivel egyaránt kapcsolatban állnak fiú és lány osztálytársaikkal is, például a 13-as fiú a 2-es és 7-es lányokkal egyszeres kötődésben van.

Ugyanígy a 15-ös lány, aki egyszeres, illetve kétszeres intenzitású kapcsolatban van a 12-es és a 14-es fiúkkal.

A szociogramon több érdekes struktúra is megfigyelhető, például jól körül határolható háromszög alakú, zárt csoportosulások, kölcsönös kapcsolatokkal rendelkező csoportok –, amelyek stabil és bizalmi viszonyokra utalnak. A lányok körében a 8–9–1 hármas ilyen erős kötődéseket mutat magas (3–4-es) intenzitással, míg a fiúknál az 5–14–18-as háromszög hasonló szerepet tölt be. Ezek az alakzatok hozzájárulhatnak a csoportkohézió fenntartásához, mivel erősítik a közösségen belül elfogadott elveket és együttműködést.

Ezzel szemben a szociogram több periférikus vagy izolált szereplőt is feltár. A 4-es sorszámú fiú például semmilyen kapcsolatban nem áll másokkal, ami erőteljes társas elszigetelődést jelezhet. A 2-es lány és a 16-os fiú szintén gyengén integráltak, mivel kevés kapcsolatuk van és azok gyakran egyirányúak, visszajelzés nélküliek. Az ilyen jelenségek fontosak pedagógiai szempontból, mert jelezhetik a csoportból való kiszorulást vagy az önkéntes visszahúzódást, amelyek beilleszkedési nehézségekre utalhatnak. Az osztály társas szerkezete erőteljesen a nemek szerinti tagolódás mentén alakult ki, változó intenzitású kapcsolatok figyelhetők meg, néhány tanuló – például a 8-as és a 15-ös – központi, úgynevezett „sztár” szerepet tölt be a saját csoportján belül. A kialakított háromszög alakzatok és csillagzatok stabil alcsoportokat ábrázolnak.



8. ábra a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3.A osztályának 1. kör alakú szociogramja

A kör alakú szociogram a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3.A osztályának tanulói közötti szociális viszonyokat mutatja be, egyenletes körkörös elrendezésben, amely átláthatóvá teszi az egyéni és kölcsönös kapcsolatokat. A körök mérete a tanulók kapcsolati központiságát jelzi: minél nagyobb

egy kör, annál több társas választást kapott az adott tanuló. A nyílak a kapcsolatok irányát jelzik, míg a számok a szorosabb vagy gyengébb kötődés intenzitását fejezik ki egy 1-től 3-ig terjedő skálán.

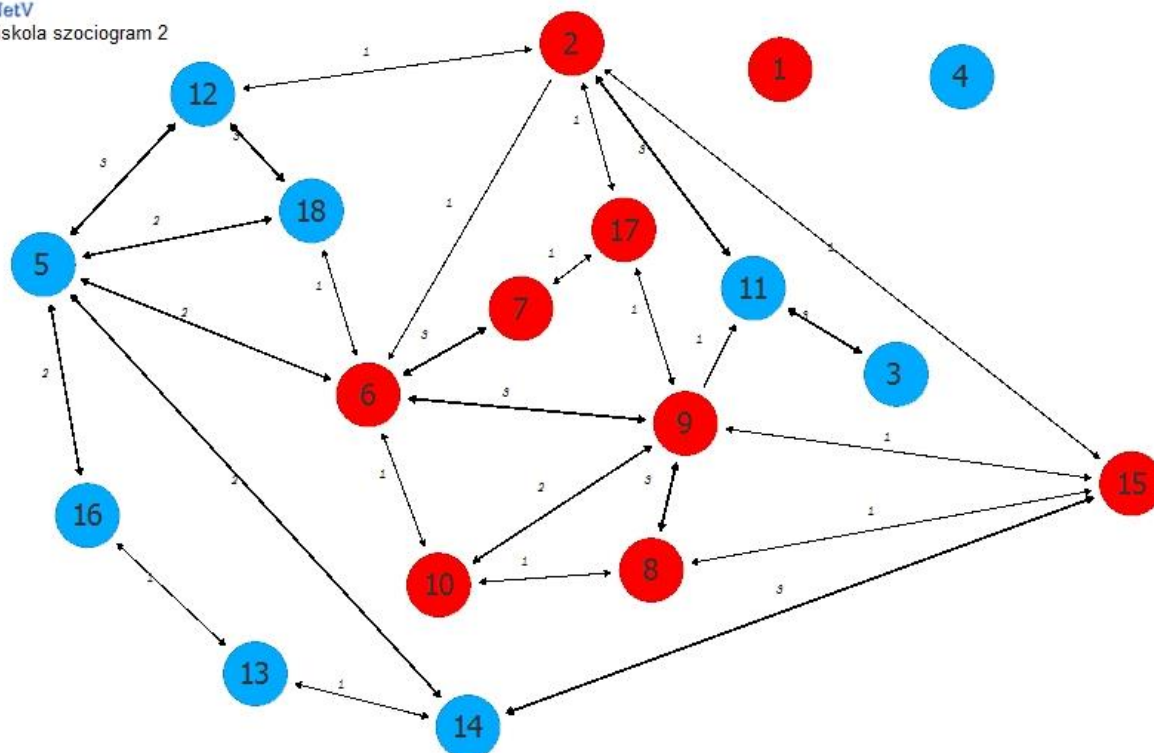
A legnagyobb méretű kör a 15-ös sorszámú tanulóhoz tartozik, ami azt jelzi, hogy jelentős beágyazottsággal rendelkezik a közösségben, hiszen többen is őt választották szoros kapcsolatként. Bár ezek egy része alacsonyabb intenzitású, mégis azt mutatja, hogy ő a hálózat egyik központi szereplője. Hasonlóan kiemelkedik a 14-es és a 8-as tanuló, akik szintén meghatározóak a csoport struktúrájában.

Megfigyeléseink alapján érdemes kiemelni a 6-15 és 5-14 kapcsolatokat, amelyek maximális háromszoros intenzitással rendelkeznek. Az ilyen kötelékek erősebb baráti köteléket vagy bizalmi viszonyt tükröznek és hozzájárulnak a közösségi kohézió fenntartásához. Ezek az erős kapcsolatok elősegítik a stabil csoportosulások létrejöttét az osztályközösségen belül. A szociális háló szerkezetének megfigyelése során eltérő aktivitású tanulókat fedezhetünk fel, például a 16-os, 2-es és 4-es sorszámú csoporttagok kevés bejövő kapcsolattal rendelkeznek, vagy előfordulhat, hogy egyáltalán nem kezdeményeznek kapcsolatot társaikkal. Az elszigetelődött, vagy perifériára szorult tanulók kisebb szerepeket vállalnak a közösségben, a 4-es sorszámú tanuló sem bejövő, sem kimenő kapcsolattal nem rendelkezik, teljesen izolált helyzetben van.

A kölcsönös kapcsolatok jelenléte a közösségben viszont megteremti az egyensúlyt a hálózatban, így a 9-10 és 6-5 tanulók közötti aktív interakciók erősnek és két irányúnak is mondhatók, ami a hosszú távú stabilitás és bizalom kulcsfontosságú mozgatóereje. „Híd” szereplők jelennek meg a társas kapcsolatok hálójában, ilyennek mondhatjuk a 13-as, 12-es tanulókat, akik különböző csoportok között teremtenek kapcsolatot. „Sztár” szereplőket is deklarálhatunk a szemléltetett szociogram vizsgálatával: 15, 14, 8 tanulók, akik stabil kölcsönös kapcsolatokat ápolnak, valamint izolált tanulókat, 4, 16, 2. Megvizsgálva a kapcsolatok mennyiségét és alakulását tervezhetjük a koncepciót, amely segíthet az elszigeteltség feloldásában.

4. táblázat a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3.A osztályának 2. kölcsönösségi táblázata

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	D e k.	Kölcsönös					
																				1 x	2 x	3 x	4 x	Σ	
1.B. L.																			0	-	-	-	-	-	
2. B. A.	2									1	4	1			1		1		6	3	-	-	1	4	
3. C.M.	1			1							3								3	-	-	1	-	1	
4Cs. B.		1													1				2	-	-	-	-	-	
5. Cs. E.	1	1	1			2	1					4	3	2	1	2		2	1	-	3	-	1	5	
6.F. Sz.	1				2		4	1	4	1	3	1	1	1		1	1	4	1	1	2	1	-	2	5
7.F. N.						4											1		2	1	-	-	1	2	
8.G. Sz.									4	1	1				1		4		5	2	-	-	1	3	
9.G. K.						4		4		2	2				1	1	1		5	2	1	-	2	5	
10. G.Z						1		1	2										3	2	1	-	-	3	
11.G. P		4	3													3			3	-	-	1	1	2	
12. J.T.	1	1			4								2					3	5	1	-	1	1	3	
13. J.K.	1	2	1	1										1		1	3		6	2	-	-	-	2	
14. K.Z.			2	3	2							2	1		3			1	7	1	1	1	-	3	
15. N.A	3	1	3					1	1	1	2			3					8	3	-	1	-	4	
16.N. L.		1		1	2								1						4	1	1	-	-	2	
17. S.V.	1	1					1		1			1							5	3	-	-	-	3	
18. Sz.K.			2		2	1	4					3		3		2			7	1	1	1	-	3	
Válasz tanak	8	8	6	4	5	5	4	4	5	5	5	6	5	4	7	5	4	4	9	2	9	6	1	4	
Kölcsö nös	0	4	2	0	5	5	2	3	5	3	2	3	2	3	4	2	3	3							



9. ábra a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3.A osztályának 2. szociogramja

A Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3.A osztályos tanulóinak második alkalommal adott válaszaik alapján készült szociogramok összehasonlítása egyértelműen tükrözi az osztály társas kapcsolati hálójának átalakulását. Az újabb vizsgálat során két elkülönült, izolált csoport rajzolódott ki, ami a közösség szerveződésének jelentős módosulására utal. A változások egyaránt hordoznak pozitív és negatív hatásokat.

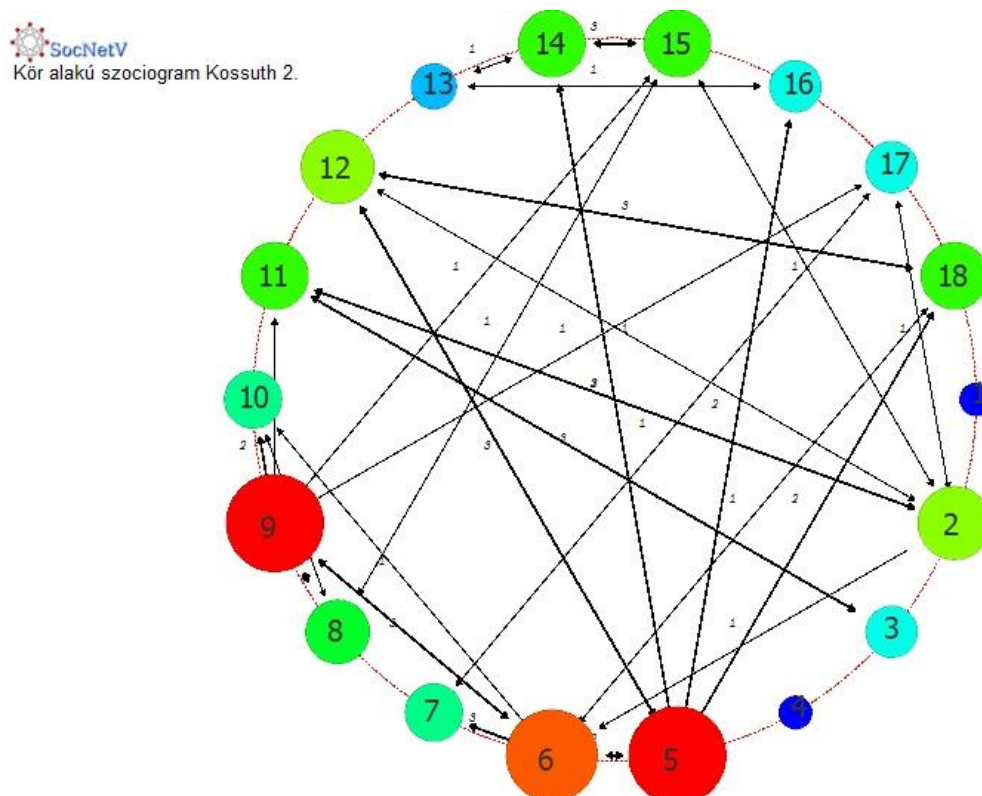
Pozitív fejleményként értékelhető, hogy az újabb szociogramon megjelentek új társas kapcsolatok, amelyek korábban nem léteztek. Különösen figyelemre méltó a nemek közötti interakciók fokozódása, ami azt sugallja, hogy az osztályon belüli kommunikáció és társas nyitottság bizonyos mértékben fejlődött. Emellett erősödtek a kölcsönös kapcsolatok, amelyeket az egyes tanulók között létrejövő intenzívebb kötődések jeleznek. Például az 8–9–10-es lányok közötti kapcsolatok megerősödtek, ami a csoporton belüli bizalom és együttműködés fokozódására utal.

A tavaszi válaszok alapján a társas hálóban megjelentek úgynevezett híd szereplők, vagyis olyan tanulók, akik különálló csoportok között teremtenek kapcsolatot. Ők kulcsszerepet töltenek be a hálózat kohéziójában, mivel szerepet vállalnak az információáramlásban a osztályközösség egységének megőrzésénél.

Negatív evidenciákat is azonosíthatunk a szociogramon, ugyanis két egymástól külön álló társas kört látunk kialakulni. Utalhat ez arra a jelenségre, hogy az osztály egysége valamelyest meggyengült, ezáltal bizonyos tanulók kiszorultak a központi kapcsolatok létrehozásából. Magyarázható ez a

gyerekek életkori fejlődésének változásaival, érési folyamatokkal, érdeklődési körök formálódásával, megváltozásával. Az ősszel alkotott kapcsolati hálózathoz képest növekedett azoknak a tanulóknak a száma, akik gyenge kapcsolatokkal, kevés interakcióval vannak jelen, vagy teljesen kiszorultak a közösség peremére. A 4-es és 16-os tanulók izolációs pozíciója nem változott, így következtethetünk arra, hogy tartós beilleszkedési problémáik vannak.

Kettős hatást figyelhetünk meg a korábban és jelen helyzetben alkotott szociogramok alakulását illetően. Miközben egyes társas kapcsolatok megerősödtek és új interakciók alakultak ki, addig a két szeparálódott csoport megjelenésével és újabb elszigetelődött, kötődés nélküli csoporttagok izolációjával kihívás elé állítja a csoportot a közösségi kohézió szempontjából.



10. ábra a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3.A osztályának 2.kör alakú szociogramja

Az osztály társas kapcsolati szerkezete jelentős változásokon ment keresztül, amelyeket a két szociogram összehasonlítása világosan kirajzol. Az újabb adatok alapján megfigyelhető, hogy egyes tanulók társas beágyazottsága megerősödött, míg mások visszaszorultak, és két elkülönült csoportot láthatunk, amely az előző szociogramon még nem volt jelen.

Megfigyelhetjük, hogy a társas dinamikában kialakult változások egyes területeken fejlődésnek indultak, máshol viszont visszaesését vagy negatív mutatókat ábrázolnak.

Az egyik legjelentősebb pozitív változás az új kapcsolatok létrejötte, különösen a központi szereplők körében. Az 5-ös és 6-os tanuló között több új kötődést kialakulása látható, ami arra utal, hogy társas aktivitásuk növekedett, és szélesebb körben létesítettek kapcsolatokat az osztály többi

tagjával. A kölcsönös kapcsolatok erősödése szintén pozitív fejlemény, hiszen az újabb szociogramon bizonyos kötődések szorosabbá váltak, mint például az 8–9–10 lányok közötti kapcsolat, amely az osztályon belüli bizalom és együttműködés növekedését tükrözi. A "híd" csoporttagok megjelenése a kör alakú szociogramon is jól kivehető, szerepük jelentős az elkülönült osztályon belüli csoportok közötti kapcsolatok fenntartásában.

Ugyanakkor a két szociogram közötti legjelentősebb negatív változás a két elkülönült, izolált csoport megjelenése, amelyek nem kapcsolódnak az osztály többi részéhez. Az előző szociogramhoz képest nőtt azoknak a tanulóknak a száma, akik kevés vagy semmilyen kapcsolatot nem létesítettek az osztály többi tagjaival, ami gyengülő közösségi kohézióra utalhat. A 4-es és 16-os tanulók továbbra is periférikus szerepet töltenek be, ami arra enged következtetni, hogy társas integrációjuk nehézségekbe ütközik. Emellett bizonyos korábban erős interakciók megszakadtak, ami arra utalhat, hogy egyes kapcsolatok megromlottak vagy átalakultak, esetleg konfliktusok vagy érdeklődési körök változása miatt. Levonhatjuk a következtetést az ábrák vizsgálata során, mégpedig, hogy az osztály társas szerkezetében egyértelműen kimutatható a kapcsolati dinamikák módosulása. Miközben egyes kötődések megerősödtek, új kapcsolatok jöttek létre, és a híd-szereplők elősegítik az információáramlást, az izolált csoportok megjelenése és a társas kapcsolatok bizonyos szintű gyengülése kihívást jelenthet a közösség számára.

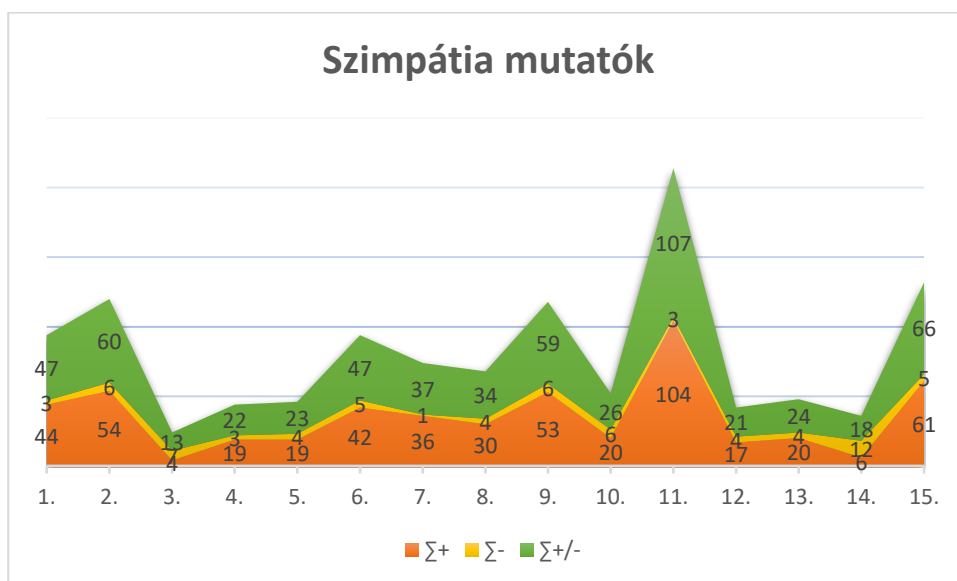
Gyakorisági táblázat

A Mérei-féle szociometriai elemzés során a kölcsönösségi táblázat adatainak feldolgozása mellett, többszemponút szociometriát végezvén mindezt kiegészítjük egy-egy gyakorisági táblázattal, amelyben a kérdőívekből nyert adatok alapján leolvasható válaszokat tartalmazza, és a szociometriai számítások anyagát jelenti.

Név- sor	Rokonszenvi				Köz.f.		Képesség és egyéni tulajdonság							Népszerűség			Összegezve					
	2	4	10	12	3	18	1	6	7	8	9	11	16	14	15	17	R	F	K	N	Σ ⁺	Σ ⁺⁻
1.B. R.	3	4	1	4	2	3	1	7	3	2	1	2	1	2	2	2	12	5	17	3	44	47
2.B. ZS.	4	6	5	5	2	1	1	6	3	4	-	6	4	6	6	1	20	3	24	13	54	60
3.C. M.	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	7	-	1	1	2	1	-	1	8	4	4	13
4.D. Zs.	2	2	1	-	3	2	-	-	3	2	2	1	2	1	1	-	5	5	10	2	19	22
5.K. N.	1	2	1	2	4	1	8	-	1	2	2	1	1	-	2	1	6	5	10	2	19	23
6.M. B.	3	4	4	3	2	1	2	1	3	3	1	4	6	2	4	2	14	3	20	6	42	47
7.N.- K.Zs.	1	2	1	3	3	2	8	3	4	3	1	4	-	-	-	2	7	5	23	2	36	37
8.N. Z.	5	3	5	4	2	-	2	-	3	2	2	2	1	1	2	2	17	2	10	5	30	34
9.O. E.	3	6	4	5	1	2	5	7	1	6	1	3	4	4	5	2	18	3	27	11	53	59
10.P. D.F	4	2	-	2	1	1	2	2	1	1	4	-	1	1	2	2	8	2	11	5	20	26
11. Sz.P.	7	3	7	5	8	7	8	11	6	7	1	9	9	9	2	9	22	15	51	20	104	107
12.Sz M-P	1	2	3	3	2	1	-	-	-	-	3	1	1	1	1	2	9	3	5	4	17	21
13.Sz . M.	2	2	2	1	2	3	2	-	-	1	2	2	2	1	2	-	7	5	9	3	20	24
14.Sz . Zs	-	-	1	2	1	-	-	1	-	-	8	-	-	-	4	1	3	1	9	5	6	18
15. T. .A.	5	2	4	3	5	7	-	5	5	5	2	3	7	7	3	3	14	12	27	13	61	66
Össz.	41	40	39	41	38	32	39	43	32	38	37	38	40	36	38	30						604
Elosz lás	13	13	13	13	13	13	10	9	11	12	14	12	13	12	14	13						15
Elosz lási m.	3, 1	3	3	3, 15	2,9	2, 4	3, 9	4, 7	2, 9	3, 2	2, 6	3,2	3, 07	3	2,7	2, 3						40,27

5. táblázat a Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulóinak gyakorisági táblázata

A gyakorisági táblázat segítségével tovább értelmezhetjük a Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulóinak kapcsolatait. Diagramok segítségével szemléltetve a tanulók egymásra vonatkozó szimpátiáját.

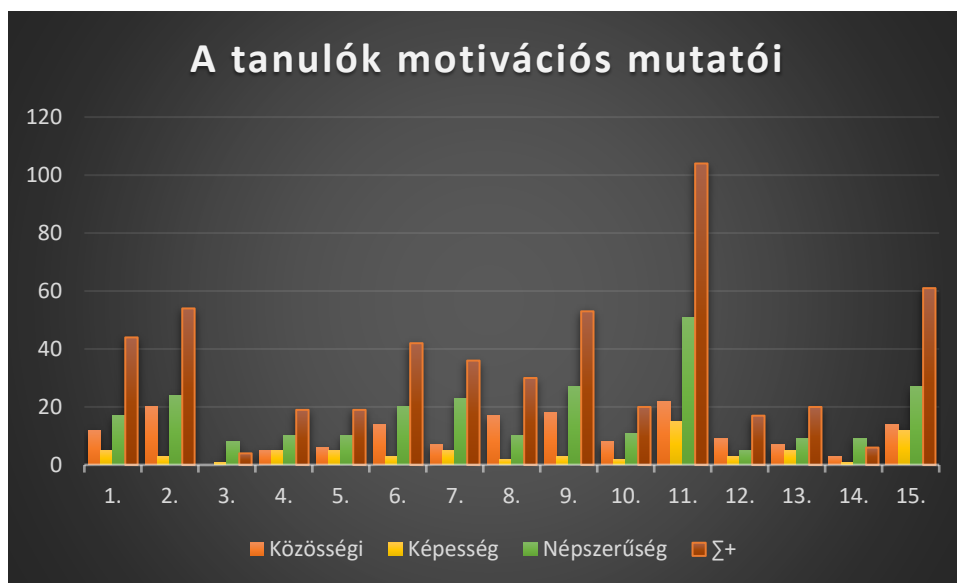


11. ábra Szimpátia mutatók a Zápszonyi Gimnázium 3. osztályában

Ezen a diagramon egyértelműen kivehető, kik mennyire népszerűek a közösségen belül, illetve mennyire stabil társas kapcsolatokkal rendelkeznek. A Σ^+ (narancssárga) az adott tanulóhoz kapcsolódó pozitív választásoknak a száma, vagyis a szimpatikusnak jelölő társak darabszáma. A Σ^- (sárga) a negatív választások számának éppen a nagysága, vagyis az, hogy hány diák semmiképpen sem választotta meg éppen a velük való szorosabb társas kapcsolatot. A $\Sigma^{+/-}$ (zöld) az összes szimpátiát mutatja egyetemben, ami a negatív, valamint pozitív kapcsolatok különbségét jelenti.

A 11-es tanulónál, a diákok körében, a kiemelkedően magas Σ^+ érték továbbá a jelentős Σ^- érték azt mutatja, hogy ő a csoportban népszerű azonkívül valószínűleg megosztó is lehet. A 9-es tanulónak, ahogy a 15-ös tanulónak is, erősen pozitív választásai vannak, ez arra utal, hogy aktív társas szereplők a csoportban. A Σ^+ értéke a 3-as, valamint a 14-es tanulónál alacsonyabb. Ez arra enged következtetni, hogy a csoport társas szövetébe nem épültek be annyira.

Valószínű, hogy háttérbe kerültek azok a tanulók, akik magas Σ^- értékkel, de alacsony Σ^+ értékkel rendelkeznek. Ezek a diákok kevesebb pozitív kapcsolatban lehetnek érdekellentétek miatt. A Σ^+ és a Σ^- egyensúlyával rendelkezők a semleges vagy kiegyensúlyozott társas kapcsolatokkal rendelkeznek inkább. A legtöbb diáknál a pozitív kapcsolatok dominálnak a $\Sigma^{+/-}$ (zöld vonal) mentén, ami jelzi, hogy a csoport társas szempontból egészében véve jól funkcionál.



12. ábra a Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulójának motivációs mutatói

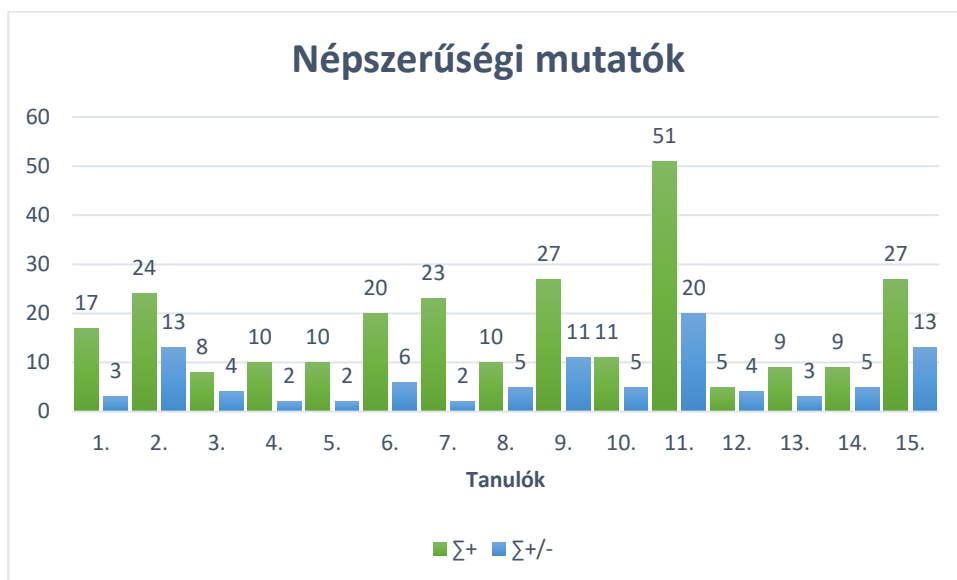
A diagram alapján láthatjuk, hogy a tanulók motivációja nagyrészt a társas kapcsolatok visszacsatolásának függvénye. Az aktívabb tanulók ezáltal még nyitottabbá válhatnak, a több negatív visszajelzést kapott tanulók pedig visszahúzódóvá válhatnak, nehezebben olvadnak be a közösségbe.

Magas $\Sigma+$ értékek (narancssárga vonal) azt mutatják, hogy a tanulók társas motivációjukat erősítheti az, hogy sok pozitív visszajelzést nyertek. Alacsony $\Sigma+$ értékek esetében a tanuló motivációja csökkenhet arra, hogy a közösségbe bekapcsolódjon, amennyiben kevés elismerést kapott.

A magas Σ -értékek (sárga vonal) azt jelezhetik továbbá azt is, hogy egyes tanulók éppen több negatív társas visszacsatolásban részesültek, ami visszahúzóásra készítheti őket, vagy éppen gátolhatja az ő társas aktivitásukat. A $\Sigma+/-$ egyenleg (zöld vonal) az egyensúlyt mutatja meg az ábrán. A magas $\Sigma+/-$ értékkel rendelkező tanulóknál a pozitív társas élmények során valószínűleg dominálnak, ami fokozza a motivációt.

A 11-es tanuló esetében figyelemre méltó, hogy a nagyon magas társas elismertségre utaló kiemelkedő $\Sigma+$ érték elér egy 107-et. Az egyik legpozitívabb motivációs helyzetet a 6-os tanulóknál látjuk, mivel a $\Sigma+$ értéke 37, míg a $\Sigma-$ alacsony. Ő valószínűleg erősen beilleszkedett a társas környezetbe, valamint kapott ő kevés negatív visszajelzést.

Az 5-ös számú tanuló esetében a $\Sigma+$ értéke 23, a $\Sigma-$ értéke pedig 42-re rúg. Ez jelentős eltérést mutat, ami a társas motivációjában csökkenéshez vezethet, esetleges társas nehézségek vagy konfliktusok miatt.



13. ábra a tanulók válaszainak összetétele a népszerűség kérdésében

A diagram a tanulók társas szimpátiájának mutatóit vizualizálja a tanulók körében, bemutatva, hogy a közösségben ki milyen elismerést, továbbá elutasítást kapott. Három fő mutató szerepel rajta, ideértve a pozitív kapcsolatok számát ($\Sigma+$), amely azt jelzi, hányan választották az adott tanulót szimpatikusnak. A negatív kapcsolatok ($\Sigma-$) azokat jelzik, akik vele elutasították az interakciót, továbbá a szimpátia összesített egyenlege ($\Sigma+/-$) a pozitív és negatív választások különbségét mutatja meg.

A tanulók szociális helyzete egy változatos képet tár elénk. Néhányuk társas elfogadottsága mindenképpen kiemelkedik, míg mások nagyobb társas nehézségekkel is küzdenek. A 11-es számú tanulónak kiugróan magas az ő negatív visszajelzéseinek száma tehát, azaz ($\Sigma- = 104$), viszont rendkívül magas pozitív kapcsolati értékkel is rendelkezik ő ($\Sigma+ = 107$). Ez arra utal, hogy megosztó egyéniség ő: sokaknak megfelel, de emellett sok összeütközése is lehet. Habár itt is elég sok negatív interakció fordul elő (53), a 9-es tanuló magas $\Sigma+$ értékkel (59) a társas elismertségben is jeleskedik, vagyis népszerű ugyan, de nem mindenki éli meg pozitívan a vele való kapcsolatot.

Ezzel szemben a 7-es tanuló helyzete ebből a szempontból továbbra is figyelemre méltó, mivel a negatív visszajelzések száma magasabb ($\Sigma- = 36$), ráadásul a pozitív kapcsolatai rendkívül alacsonyak ($\Sigma+ = 1$). Ez azt sugallja, hogy a csapat leginkább perifériára szorult tagja ő, ami hatással lehet a beilleszkedési nehézségeire és szociális indítékaira. A 6-os tanuló szociális státusza sokkal inkább stabilabb: a $\Sigma+$ mutatója eléggé magas (37). Azonban a Σ értéke 30 alatt van, ami arra utal, hogy a társadalmi élete aktív, és ritkán utasítják el.

A társas elfogadottság vagy éppen elutasítás dinamikája igen jelentős hatással lehet a tanulók közösségi motivációjára nézve, ahogy azt a diagram jól tükrözi valójában. Tekintettel arra, akik sok pozitív visszajelzést kaptak, nagyobb aktivitással vesznek részt az osztály életében. Viszont a perifériára szorult vagy elutasított diákok iránt kevésbé motiváltak a társas interakciókra. A

csoportkohézió erősítésének lehetőségeit és a negatív visszajelzések diákok szociális viselkedésére gyakorolt hatását a rendelkezésre álló adatok alapján célszerű lehet tovább tanulmányozni.

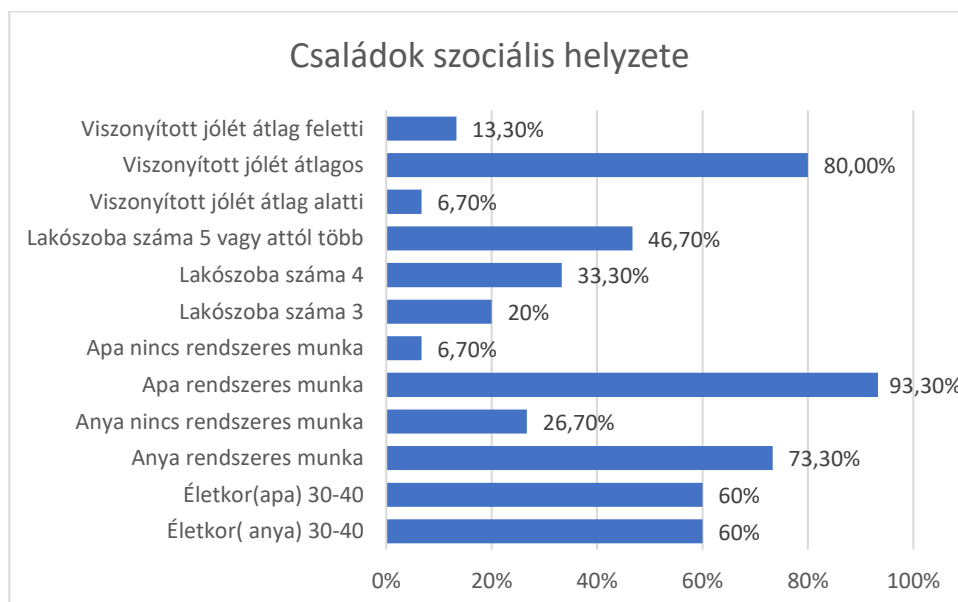
Felmérés a szülők körében

Kutatásomhoz szülői háttérkérdőívet is készítettünk, amely alapján az OKM tanulói kérdőívéből adaptáltunk 19 kérdést. Ezek a szülők szociodemográfiai háttérére irányulnak. A kérdések megválaszolásával tovább pontosíthatjuk a már meglévő adatokat. Az említett kérdőívben rákérdeztünk a szülők iskolázottságára, lakóhelyére, családi állapotára, anyagi jólétére, mennyire tartják fontosnak az olvasást, vannak-e otthon könyveik stb. Ezek az adatok rávilágíthatnak arra, kimutatható-e összefüggés a szociális kapcsolatok és a családi háttér között.

A Zápszonyi Gimnázium 3. osztályának képviselőjében 15 szülő töltötte ki a 19 kérdésből álló kérdőívet, amelyeknek elemzésében az SPSS statisztikai program volt a segítségemre. Három különböző szempont alapján vizsgáltuk a válaszokat:

- a szülők szociális háttérére való tekintettel
- a szülők iskolázottságának szempontjából
- okoseszközök és a komfort megléte alapján

A mérés eredményeit három szerkesztett diagram segítségével szemléltetjük. A kérdőív két kérdése esetében 100%-os választ kaptunk, mégpedig az internetkapcsolat meglétére, valamint a tanulók mindegyike rendelkezik saját íróasztallal, így ezt a két tényezőt indokoltalannak találtuk arra, hogy a mérési mutatók közé bekerüljenek.



14. ábra szülői kérdőív szociális helyzettel kapcsolatos kérdéseire adott válaszok

A szülői válaszadások alapján szerkesztett diagram a családok társadalmi helyzetét mutatja a különféle dimenziók szerint: a jólét mértéke, a lakhatási viszonyok, a szülők munkája, továbbá az életkoruk szerint.

A diagram szerint a szülőknek megközelítőleg a hatvan százaléka harminc és negyven év közötti életkorban van. Ez azt szemlélteti a vizsgált családok esetében, hogy a szülők többnyire fiatal felnőttek, mely a munkaerőpiaci részvétel során, valamint a családi dinamika kapcsán is egyaránt fontos szempont. Feltételezhető, hogy a párok többnyire hasonló korúak, mert a szülői csoportokban életkorát illetően azonos korcsoportok figyelhetők meg.

A szülők válaszai alapján megfigyelhetjük, hogy 80%-uk vallja a családi életszínvonalat viszonylagosan jónak, a viszonyított átlag alatti 6,7%, ami esetünkben 15 család válasza alapján egy családot jelent, ezzel szemben 13,3 % átlagon felüli életszínvonalat jelölt meg válaszként.

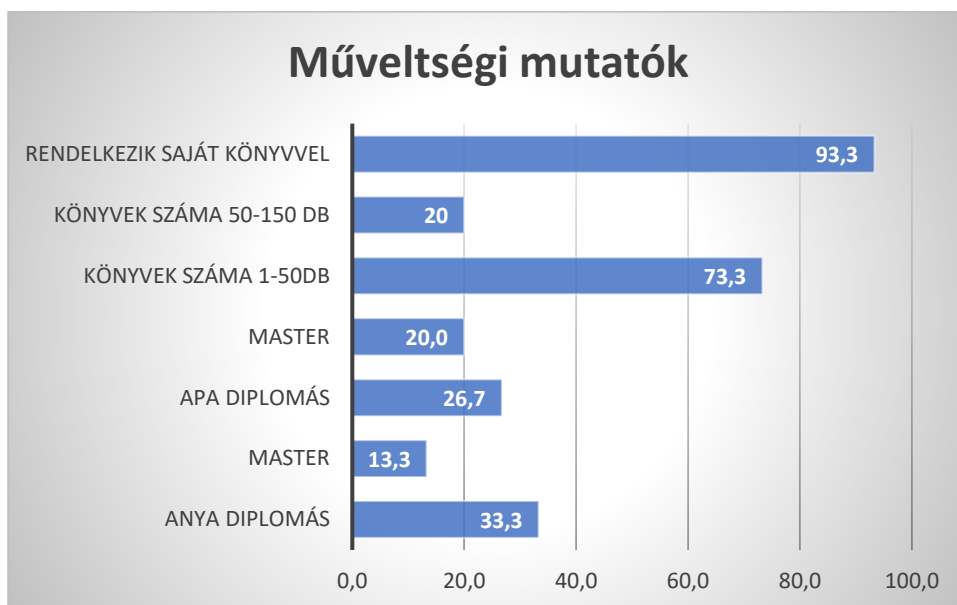
A mintában a kifejezetten jómódú családok száma, akárcsak a szegény családoké, kevés, tehát a szociális különbségek mérsékeltek.

A családoknak majdnem a fele (46,7%) öt, sőt több szobával, a lakószobák darabszámát tekintve, eléggé nagy méretű otthonban lakik. Mindössze 20%-uk él kisebb, háromszobás lakásban, 33,3%-uknak négy szobája van. A lakószobák számát tekintve a családoknak a többsége a középréteghez tartozik.

A dolgozó apák aránya magas, mivel 93,3 százalékuknak van biztos munkahelye. Mindössze 6,7% az inaktívak aránya, ami egy alacsony szintnek tekinthető.

Az anyák többsége, 73,3 százalék dolgozik általában, míg 26,7 százalékuknak nincs tartós munkaviszonya. Ide tartoznak a a részmunkaidős foglalkoztatási szférában dolgozók, továbbá a gyesen, gyeden lévő édesanyák is.

A diagram szerint a vizsgált családok a stabil szociális háttérrel és megfelelő anyagi helyzettel rendelkező középosztálybeliek közé sorolhatók. A szülők nagy része munkaképes korban van, aktívnak tekinthető, 30–40 év közöttiek, amely egy stabil megélhetésre mutat az anyák magas munkavállalási aránya és az apák szinte teljes foglalkoztatottsága miatt. A családok többnyire stabil körülmények között élnek, a viszonylag jó anyagi helyzet és a lakáskörülmények is ezt a képet erősítik.



15. ábra szülői megnyilvánulások a végzettséggel és műveltséggel kapcsolatban

A bemutatott adatsor a vizsgált családok iskolázottsági, valamint kulturális állapotának feltérképezésére szolgál. A diagram egyrészt a családi könyvkultúrát mutatja be, másrészt a szülők iskolai végzettségét. Ezen indikátorok meghatározóak a gyerekek tanulási attitűdjében, a család szellemi értékrendjének alakulásában, továbbá a tanulmányi teljesítményében egyaránt, ezek összességében pedig a szociális kompetenciákra is hatással vannak.

A saját könyvekkel rendelkező családok aránya 93,3 százalékos, ami nagyon magas az itthoni átlaghoz képest. E mutató azt sugallja, hogy a családok többségében valóban jelen van az olvasás, ami mindenképpen érték. Pierre Bourdieu szerint a könyvek megléte a kulturális tőke egyik legfontosabb része, azon belül nem csupán tárgyi vagyont mutat, hanem a szellemi örökséghez való hozzáférést is jelzi.

A könyvvállományoknak ugyanakkor a 73,3%-a mindössze 1–50 darab könyvet tartalmaz, amely szerényebb kulturális forrást mutat ezáltal. Ez a mennyiség nem elégséges ahhoz, hogy rendszeres olvasási szokások alakuljanak ki, vagy a gyermekek megismerjék önállóan a világot.

A diagramban összefoglalt választások szerint, ha a családok 20%-nak van otthon 50 és 150 darab közötti könyve, következtethetünk arra, hogy ezekben az otthonokban kisebb könyvtár található. Ez pedig valószínűleg kedvezőbb kulturális környezetet teremt gyermekeik számára – a könyvek széles palettája ösztönözheti az olvasást és a tanulást, érdeklődési kör kialakítását.

A családokban elvégzett kérdőíves kutatás alapján azt is elmondhatjuk, hogy 33,3 % rendelkezik legalább alapszintű felsőfokú végzettséggel, (például főiskolai vagy egyetemi BA diplomával), közülük minden harmadik mesterképzést, MA/MsC, is elvégzett.

Mivel az anyák iskolázottsága a gyermekek iskolai pályafutásának egyik legerősebb előrejelzője, ez kedvező adat: az anya iskolai végzettsége vonatkozásában szorosan összefügg a tanulmányi attitűd, a nyelvi fejlettség, valamint az iskolai részvétel. Az anyák a családokban valóban sokat segíthetnek a tanulásban, és magas elvárásokat közvetíthetnek, ahogyan azt a sok diplomás is mutatja. 26,7% rendelkezik alapképzéssel, 20% mesterképzéssel, tehát az összesített felsőfokú végzettségi arány a 46,7%.

Az apák esetében a mesterképzés aránya valamivel magasabb, mely feltételezheti körükben a hosszabb tanulmányi utat, azonfelül a szakmai előrehaladást. Az apák iskolázottsága összefügg a foglalkozási presztízzsel, a pénzügyi helyzettel és a tanulás átörökítésével. Ebben az életkorban (30–40 év között) az apa a fiúgyermekek számára is egy meghatározó mintaként szolgálhat.

A könyvek számossága mellett a szülők iskolai végzettsége, mint két fontos műveltségi mutató együttes értelmezésével következtetések fogalmazhatók meg a családi nevelés hatására vonatkozóan.

Annak ellenére, hogy kulturális tőke megléte adott, nincsen azért túlzott mélysége: sok család rendelkezik könyvekkel, azonban ezen mennyiség nem feltétlenül utal átfogó olvasási kultúrára.

A szülők majdnem fele rendelkezik felsőfokú végzettséggel, ezáltal elősegítve a pozitív társadalmi státuszt, illetve az iskolai sikerhez szükséges minták átadásának lehetőségét.

A kulturális háttér tehát a legtöbb családban megvan, jelenléte azonban nem feltétlenül ad annyira intenzív szellemi támogatást, tehát mérsékelten ösztönző.

A vizsgált családok műveltségi mutatói számunkra egy stabil, alapvetően középrétegbeli, de mérsékelten magas kulturális tőkével rendelkező társadalmi csoport képét rajzolják ki. A könyvek megléte általánosan elmondható, továbbá, hogy a szülők többsége diplomás, de használati és mennyiségi szempontjaik nem mutatnak kimagasló kulturális tevékenységet.

A szociogram és a hozzá tartozó adatok elemzése alapján kimutatható összefüggés a tanulók szociális helyzete és a csoporton belüli kapcsolati hálóban elfoglalt pozíciójuk között. Ismerve a tanulók szociális háttérét ezek az adatok összefüggésben vannak a szociogram középponti/perifériás pozícióival. A 3-as tanuló esetében ugyanis a részleges elszigeteltség és szociális hátrányos helyzet egyszerre van jelen.

ÖSSZEGZÉS

Az alsó tagozatos oktatási folyamat az elmúlt néhány évben sokat változott, egyfajta szemléletváltás figyelhető meg, ezek a változások napjainkban is folyamatosak. A hagyományos tanítási módszerek mellett fokozatosan teret engedünk az újításoknak, a 21. századi kisiskolások sokkal ingergazdagabb környezetben nevelkednek, így az oktatásban is alkalmazkodnunk kell a változó igényekhez, csak így érhetünk el pozitív eredményeket hivatásunk minden területén.

Az ukrán oktatási reformtörekvések az innovációkat, a korábban megszokott módszerek újraértelmezését irányozzák elő. Fókuszba állítja az egyénre szabott, differenciált nevelés által nyújtott lehetőségeket, átalakítja az értékelési rendszert, koncepciójában célként határozza meg az oktató-nevelő munka átalakítását az alsó tagozatban.

Magiszteri dolgozatunk *A drámapedagógia módszereinek alkalmazása az általános iskola alsó osztályaiban* azzal a céllal íródott, hogy feltárjuk általa a kisiskolások kommunikációs-, szociális- és személyiségfejlődésében a dramatikus módszerek alkalmazásának jelentőségét.

Vizsgálatunk elméleti háttéréül a pedagógiai és pszichológiai szakirodalom szolgált, amelyek között legjelentősebb mértékben a magyarországi kutatók és drámapedagógusok, pszichológusok munkáit tanulmányoztuk, de forrásként használtam neves angol pedagógusok elméleteit, a vonatkozó ukrainai koncepciót, az állami szabványt és egyéb törvényi iránymutatókat, valamint a kárpátaljai magyar pedagógusképzés alapelveit.

A dolgozatomban megfogalmazott három hipotézis mindegyike többnyire beigazolódott, ami köszönhető a dolgozat megírásához szükséges kutatás elvégzésének, másrészt a szakirodalmi háttér megerősítésének. Az első hipotézisünk az volt, hogy a szociális kompetencia az iskolai oktatás során leginkább a kommunikáció (verbális és nonverbális) szintjén mutatkozik meg a leggyakrabban. A kutatásunk és a dolgozat elméleti megalapozása is rávilágít arra, hogy tanulás közben a társas interakciók, beszédkészség és kooperáció egyaránt meghatározó szerepet játszik. A drámapedagógiai módszerek alkalmazása jótékony hatást gyakorolt az említett kompetenciák formálásában, olyan szituációkat teremtettünk, ahol a tanulók reális vagy kreált szituációk átélésével tapasztalták meg a módszer effektivitását. A szociometriai mérések is alátámasztották, hogy bár nem nagy mértékben, de dramatikus foglalkozások hatására nőtt a tanulók közötti interakciók száma és minősége, a közösségen belüli kapcsolati háló jelentős átalakuláson ment keresztül. Eredményként említhetjük, hogy a második mérés idejében a Zápszonyi Gimnázium minden tanulója rendelkezett legalább egy kölcsönös kapcsolattal, így a teljes izoláció megszűnt. Elmondhatjuk, hogy az első hipotézisünk beigazolódott.

Második hipotézisünket arra építettük, hogy a drámapedagógia a kommunikáció minden területére egyaránt befolyást tud gyakorolni. A tanulók körében végzett fejlesztés során a tanórák keretében megfigyeltem, hogy a tanulók alkalomról alkalomra bátrabban és hatékonyabban

alkalmazták a nonverbális kommunikáció eszközeit (testtartás, mimika, gesztusok, hangszín). A szituációs játékok alkalmazása során teret engedtek gondolataik kifejezésének, történetalkotás és -alakítás során is gyakorolták a szabad önkifejezés lehetőségeit. A visszahúzódóbb tanulóknak is sikerült valamilyen szerepben komfortosan érezniük magukat, ha keveset is, de részt vállaltak a közösségi játékokban. Sikeresen kifejezték hangulatukat arckifejezések használatával, amelyek pozitívan hatnak a társas kommunikációs kompetenciákra, valamint az érzelmi intelligencia fejlődésére. Második feltevésünket ezáltal igazoltnak látjuk.

Harmadik hipotézisünk azt feltételezte, hogy a drámapedagógiai módszerek hatékonyan támogatják a tantárgyi ismeretek elsajátítását, a kommunikációs biztonság kialakulását is. Kutatásunk során, valamint a mérési eredmények megvizsgálásakor pozitív visszacsatolásokat tapasztaltunk a feltárni kívánt területekről. A dramatizálás alkalmával a tanulók nagyobb érdeklődést mutattak az elsajátítandó tananyag iránt, a legnyilvánvalóbb volt az olvasás órák alkalmával, amikor a dramatikus játékokat a tanmenet által előírányzott témára építettük fel. A történetalkotás és dramatikus szövegfeldolgozás élményszerűsége segítette a tananyag mélyebb elsajátítását. Készségfejlesztő hatású módszereink alkalmazása ösztönözte a tanulókat arra, hogy érveljenek, véleményt formáljanak és alapos ismerettel is alátámasszák álláspontjukat, így elmondhatjuk, hogy harmadik feltételezésünket is sikerült alátámasztanunk.

A kutatásunk eredményeit tovább árnyalták a Zápszonyi Gimnázium tanulóinak szülei körében végzett, a családi hététeret vizsgáló kérdőív adataink az elemzése. A szülők többsége rendszeres munkaviszonnyal rendelkezik, és bár a kulturális tőke szintje mérsékeltnek mondható – például a könyvtulajdon mértéke alapján –, a középfokú végzettség túlsúlya és az életkori sajátosságok megfelelő keretet biztosítanak a fejlesztési folyamatokhoz.

Összességében megállapíthatjuk, hogy mindhárom feltevésünkre megerősítő válaszokat kaptunk. A drámapedagógiai eszközök hatékony fejlődési közegként szolgáltak az alsó tagozatosok szociális, kommunikációs és személyiségbeli fejlődéséhez. Az élmény alapú pedagógia és a tanulók életkori sajátosságai összhangban voltak a dramatikus módszerek által teremtet szituációkkal, problémafeltevésekkel, pozitívan támogatták az önkifejezést. Mind a szociometria adatok, mind a kvalitatív megfigyelések és a szülői visszajelzések arra mutattak rá, hogy a drámapedagógia komplex módon járul hozzá az oktatási-nevelési célok megvalósításához, különösen a korai iskoláskorban, amikor a személyiség- és kompetenciafejlődés kiemelkedően érzékeny és intenzív.

РЕЗІЮМЕ

Процеси освіти початкових класів зазнали за останні кілька років багато змін у ставленнях до неї, і ці зміни тривають і по сьогоднішній день. Окрім традиційних методів навчання, ми поступово створюємо простір і для нововведень, учні початкових класів у 21-му столітті виховуються в набагато стимулюючому середовищі, тому ми також повинні адаптуватися до змін потреб в освіті, тому що тільки так можемо досягти позитивних результатів у всіх сферах нашої професії.

Зусилля з реформування освіти в Україні також передбачають створення інноваційних інструментів та підходів, а також відновлення раніше знайомих методів. Ці інструменти і підходи зосереджуються на нових можливостях, які відкриваються індивідуальною освітою, та у своїй концепції ставлять за мету перетворення навчально-виховної роботи в молодших класах.

Тема моєї дипломної роботи — «Театрально-ігрова діяльність молодших школярів», яка була написана з метою дослідження ролі застосування драматичних методів у комунікації, у соціальному розвитку і розвитку особистості учнів початкової школи.

Теоретичною базою дослідження була педагогічна та психологічна література, серед якої я найбільше використовувала праці угорських дослідників, дрампедагогів та психологів, а також думки відомих англійських педагогів, важливі принципи підготовки вчителів на Закарпатті та офіційні рекомендації і концепції програми реформування від Управління освіти України .

Всі три гіпотези, які були сформульовані в моїй роботі були підтверджені, що зумовлено проведеними дослідженнями, які були необхідними для її написання, а вони підтвердили описане у фаховій літературі. Відправною точкою першої гіпотези було обґрунтування ідеї про те, що під час шкільного навчання соціальна компетентність найчастіше проявляється на рівні комунікації (вербальної та невербальної). Дослідження та теоретична основа моєї роботи також підкреслює, що під час навчання соціальна взаємодія, розмовні навички та співпраця відіграють вирішальну роль. Застосування методів драматичної педагогіки мали благотворний вплив на формування вищезазначених компетенцій, були створені такі ситуації, де учні відчули ефективність методу, переживаючи реальні або створені ситуації. Соціометричні вимірювання також підтвердили, що, хоча й не значною мірою, кількість та якість взаємодії між учнями збільшилися в результаті драматичної діяльності, а мережа взаємин серед них зазнала значної трансформації. Можна відзначити як успіх і те, що на момент другого вимірювання кожен учень Запсоньської гімназії вже мав хоча б один взаємний зв'язок, що усунуло повну ізоляцію. Тому можна заявити, що перша гіпотеза підтвердилася.

Друга гіпотеза ґрунтувалася на тому, що драматична педагогіка може впливати на всі сфери комунікації. В рамках уроку, під час розвивальних занять з учнями, я спостерігала, що вони час від часу сміливіше та ефективніше використовували засоби невербального спілкування (позу, міміку, жести, тон голосу). Під час використання ситуативних ігор учням надавався простір для вираження своїх думок, а також вони практикували можливості вільного самовираження під час створення та формування історій. Навіть більш замкнутим учням вдалося почувати себе комфортно в якійсь ролі, і нехай навіть меншою мірою, але вони брали участь у колективній грі. Також вони успішно виражали свій настрій за допомогою міміки, що позитивно впливало на компетенції соціального спілкування, а також на розвиток емоційного інтелекту. Тому друга гіпотеза також була успішно підтверджена.

Третя гіпотеза припускала, що методи драматичної педагогіки ефективно сприяють засвоєнню предметних знань та розвитку впевненості в собі. Під час дослідження та аналізу результатів вимірювань були отримані позитивні відгуки щодо областей, які планувалося дослідити. Під час драматизації учні виявляли більший інтерес до матеріалу, що вивчався, і це найбільш помітно було на уроках читання, коли драматичні ігри базувалися на темі, який зазначений у навчальній програмі. Емпіричний характер створення історій та драматичної обробки тексту допоміг поглибити вивчення навчальної програми. Використання наших методів розвитку навичок заохочувало учнів сперечатися, формувати свої думки та обґрунтовувати свої позиції поглибленими знаннями, тому можна заявити, що вдалося успішно підтвердити і третє припущення.

Аргументи та припущення дослідження були додатково уточнені питаннями, на які відповіли батьки учнів Запсоньської гімназії, зібраними в сферах соціального, освітнього та громадського позиціонування. Більшість батьків мають постійну роботу, і хоча їх рівень культурної основи можна вважати помірним – наприклад, виходячи з обсягу володіння книгами – переважання середньої освіти та вікових характеристик забезпечують належну основу для процесів розвитку.

Загалом, можна зробити висновок, що були отримані підтверджуючі відповіді на всі три припущення. Педагогічні інструменти драматичної педагогіки послужили ефективним засобом розвитку соціального, комунікативного та особистого розвитку учнів початкових класів. Педагогіка, що базується на досвіді, та вікові особливості учнів відповідали ситуаціям та проблемним припущенням, створеними драматичними методами і позитивно підтримували самовираження. Як соціометричні дані, так і якісні спостереження і відгуки батьків свідчать про те, що драматична педагогіка комплексно сприяє досягненню освітніх цілей, особливо у молодшому шкільному віці, коли розвиток особистостей та компетенцій учнів є надзвичайно чутливим та інтенсивним.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Bida O.– Chychuk A. – Hutterer É. (Біда, О. А., Чичук, А. П., Гуттерер, Є. В.) (2023): Модернізація фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти [Modernization of professional training of future primary school teachers in institutions of higher education]. In: *Наукові записки Серія: Педагогічні науки, Випуск 5 (2023)*./Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, О. А. Біда, Н. І. Шетеля та ін. Ужгород-Кропивницький : Видавництво «Код». 8 –13.

Bida O.– Chychuk A. – Hutterer É. (Біда, О. А., Чичук, А. П., Гуттерер, Є. В.) (2023): Формування у здобувачів вищої освіти культури професійного спілкування. In: *Наукові записки Серія: Педагогічні науки, Випуск 211 (2023)*./Ред. Філоненко О. В. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. 16 –22.

Blumenfeld Gyuláné & Hunyady, H. (1973). Többszemponútú szociometria felmérés. In *Iskolapszichológiai tanulmányok*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Bodnár J. (2016): Drámapedagógia mint személyiségfejlesztő módszer az iskolai nevelésben, *Képzés és gyakorlat 14/2*

Bolton G. (1984). *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Harlow, Longman kiadó.

Danyilcsenko, L. (2020). Dramaterápia az általános iskolában: bevezetési tapasztalatok („Драматерапія в початковій школі: досвід упровадження”).

<https://lib.iitta.gov.ua>

Eurydice. (2024). *Reform of General Secondary Education – the New Ukrainian School”- Oktatási reformok az Új Ukrán Iskola keretében.*

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/ukraine-reform-general-secondary-education-new-ukrainian-school>

Letöltés ideje: 2025. április 11..

Fromm E. (1984). *The Art of Loving*. Harper & Row New York, USA

Gabnai K. (1999). *Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába*. Tankönyvkiadó, Budapest

Gabnai Katalin (2005): *A drámapedagógia hazai honosodása és jelene*. Iskolakultúra, 4

Gelencsérné Bakó M. (2017). A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. In: *Képzés és gyakorlat, 15/4*

Goleman D. (1984). Social competence and emotional intelligence. *Psychology Today*, 10(6), 78–92.

Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.

Heathcote, D. & Bolton G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Heinemann, Portsmouth, NH

Horváth E. & Szekeres Á. (2020). Az IKT alapú szociometria alkalmazási lehetőségei, *Gyógypedagógiai Szemle*, 48/3-4

Kaposi L. (2014) *DRÁMA – PEDAGÓGIA – SZÍNHÁZ – NEVELÉS Szöveggyűjtemény középhaladóknak*, Komáromi nyomda és kiadó Kft, Budapest

Kershaw B. (2001). *Theatre for Young Audiences: A Critical Handbook*. London: Routledge.

Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kovács M. (2016). A drámapedagógia hatása a szociális érzékenység fejlesztésére. *Magiszter – pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata*.

Letöltés ideje: 2025. április 3.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-szocialis-kompetencia-fejlesztesenek-lehetosegei-az-iskolaban>

Mérei, F. (2006). *Közösségek rejtett hálózata*. In I. Falus (szerk.), *Didaktika* (pp. 393–411). Budapest: Műszaki Kiadó.

Letöltés ideje: 2025. január 8.

https://mersz.hu/dokumentum/m269faksz_39/

Moos R. H. (1979). School Environment and Social Competence. *Social Development*, 10(4), 142–158.

Moreno J. L. (1953). *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama* Beacon House. Beacon, New York

OECD. (2025). *Alternatív pedagógiai irányzatok az európai oktatási rendszerekben*.

Letöltés ideje: 2025. április 22.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/hu/publications/reports/2006/04/think-scenarios-rethink-education_g1gh6a31/9789264178021-hu.pdf

O'Neill C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Palásthy I. (n.d.). *A pszichodráma és a drámapedagógia*. Debreceni Tanítóképző Főiskola.

Piaget J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York, International Universities Press.

Pintér A. (2022). *Drámajátékok alkalmazása a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztésére kisiskolás korban*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.

Letöltés ideje: 2025. március 13.

https://www.tok.elte.hu/dstore/document/8546/A_pedagoguskepzes_elmelete_es_gyakorlata_TKK_2022.pdf

Sárosi M. (2003). A drámapedagógia szerepe és alkalmazásának lehetőségei. *Magiszter folyóirat* 17-30.

Savchenko O. (2019). *A tanítás módszertana az Új Ukrán Iskolában („Методика навчання в Новій українській школі”)*

Schaffer, H. R., & Brody, G. H. (1981). Peer Influence and Social Development. *Child Psychology Review*, 10/2

Schaffer, H. R., & Brody, G. H. (1981). Social Development and Social Competence. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development* New York, Wiley 54-67.

Schneider, E. (1993). Social Competence and its Development. *Journal of Social Development*, 12/3 220-240

Stephens, D. (1984). *Social Competence and Schooling*. London, Routledge

Sütő-Kiss, V. (2020). *Az érzelmi intelligencia fejlesztés alsó tagozaton drámapedagógiai gyakorlatokkal*. SZE Tanítóképző Intézet.

Szabó, K. F. (2022). *Az érzelmi intelligencia fejlesztése drámapedagógiai módszerekkel kisiskolás korban*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Tölgyessy, Zs. (2012). *Drámapedagógia az iskolában*. Pécs: PTE Kiadó.

Tunstall, P. (1994). The Role of Family in Child Development. *Child Development Perspectives*, 11/2, 33–42.

Vincze, Zs. (2003). *Dráma az iskolában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest

Zsolnai, A. (2001). Social Competence in Early Childhood. *Social Development Journal*, 6/1 45-60.

Törvények és rendeletek:

FEPS. A *Foundation for European Progressive Studies* (2025). A drámapedagógia kihívásai az ukrán oktatási rendszerben

Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztérium. (2016). Az Új Ukrán Iskola koncepciója („Концепція Нової української школи”).

<https://mon.gov.ua>

MELLÉKLET

Ábrák és táblázatok jegyzéke

Ábrák jegyzéke:

1. ábra Goleman-féle modell a szociális kompetencia meghatározására.....	24
2. ábra A Zápszonyi Gimnázium alsó tagozatos tanulójának osztályokénti összetétele	29
3. ábra A Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulójának szociogramja az fejlesztés megkezdése előtt	43
4. ábra Kör alakú szociogram a Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulójának kapcsolatairól a fejlesztés megkezdése előtt	45
5. ábra A Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulójának szociogramja a fejlesztés után.....	48
6. ábra A Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulójának céltábla szociogramja a fejlesztés után	50
7. ábra a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3 A osztályának 1. szociogramja.....	53
8. ábra a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3.A osztályának 1. kör alakú szociogramja.....	54
9. ábra a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3.A osztályának 2. szociogramja.....	57
10. ábra a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3.A osztályának 2.kör alakú szociogramja.....	58
11. ábra Szimpátia mutatók a Zápszonyi Gimnázium 3. osztályában	61
12. ábra a Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulójának motivációs mutatói.....	62
13. ábra a tanulók válaszainak összetétele a népszerűség kérdésében.....	63
14. ábra szülői kérdőív szociális helyzettel kapcsolatos kérdéseire adott válaszok	64
15. ábra szülői megnyilvánulások a végzettséggel és műveltséggel kapcsolatban.....	66

Táblázatok jegyzéke:

1. táblázat a Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulójának kölcsönösségi táblázata a fejlesztés előtt	42
2. táblázat A Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulójának kölcsönösségi táblázata a fejlesztés után	47
3. táblázat a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3.A osztályos tanulójának 1.sz. kölcsönösségi táblázata	52
4. táblázat a Beregszászi Kossuth Lajos Líceum 3.A osztályának 2. kölcsönösségi táblázata.....	56
5. táblázat a Zápszonyi Gimnázium 3. osztályos tanulójának gyakorisági táblázata	60

Név: _____

Osztály: _____

Minden kérdésre 3 osztálytársad nevét írhatod, akikre leginkább jellemző az adott kérdés.

1. Kinek van az osztályban a legjobb érzéke az angol nyelv tanulásához?

Válasz: _____

2. Ki az osztálytársaid közül az, akit meghívnál a születésnapodra?

Válasz: _____

3. Ki az az osztályban, akinek szerinted minden sikerül?

Válasz: _____

4. Ha nagy bajba jutnál, osztálytársaid közül kire számíthatnál a leginkább?

Válasz: _____

5. Kire számíthatnál a legkevésbé?

Válasz: _____

6. Kinek énekel és táncol a legügyesebben az osztályban?

Válasz: _____

7. Ki közületek a legszorgalmasabb tanuló?

Válasz: _____

8. Kit tartasz közületek a legtehetségesebbnek?

Válasz: _____

9. Szerinted ki a legkevésbé tehetséges?

Válasz: _____

10. Kit szeretsz legjobban az osztálytársaid közül?

Válasz: _____

11. Ki a legműveltebb, legolvasottabb tanuló az osztályban?

Válasz: _____

12. Ha egy titkod volna kinek mondanád el a legszívesebben?

Válasz: _____

13. Kinek nem mondanád el a titkodat semmiképpen sem az osztálytársaid közül?

Válasz: _____

14. Ki/Kik azok a gyerekek, akiket a legtöbbet szeretnek az osztályban?

Válasz: _____

15. Kik azok a gyerekek, akiket az osztályban a legkevesebben szeretnek/kedvelnek?

Válasz: _____

16. Ki a legügyesebb matekból az osztályban?

Válasz: _____

17. Kik azok, akiket a tanító néni a legjobban szeret?

Válasz: _____

18. Ha a tanító nénit hosszabb időre kihívnák az osztályból, ki tudná őt a legjobban helyettesíteni közületek?

Válasz: _____

Név: Kota Noel
Osztály: 3. osztály

Minden kérdésre 3 osztálytársad nevét írhatod, akikre leginkább jellemző az adott kérdés.

1. Kinek van az osztályban a legjobb érzéke az angol nyelv tanulásához?

Válasz: Tréfa Noel Petra

2. Ki az osztálytársaid közül az, akit meghívnál a születésnapodra?

Válasz: Bence Adrián Zoltika

3. Ki az az osztályban, akinek szerinted minden sikerül?

Válasz: Zoltika Bence Petra

4. Ha nagy bajba jutnál, osztálytársaid közül kire számíthatnál a leginkább?

Válasz: Bence Emilia Zoltika

5. Kire számíthatnál a legkevésbé?

Válasz: Zoltán Márk Sz. Zsófia

6. Kinek énekel és táncol a legügyesebben az osztályban?

Válasz: Emilia Adrián Petra

7. Ki közületek a legszorgalmasabb tanuló?

Válasz: Bence Márk Zoltika ✓

8. Kit tartasz közületek a legtehetségesebbnek?

Válasz: Bence Zoltika Adrián

9. Szerinted ki a legkevésbé tehetséges?

Válasz: Sz. Zsófi Márk Dávid

10. Kit szeretsz legjobban az osztálytársaid közül?

Válasz: Petra Bence Adrián

11. Ki a legműveltebb, legolvasottabb tanuló az osztályban?

Válasz: Adrián Bence Zoltika

12. Ha egy titkod volna kinek mondanád el a legszívesebben?

Válasz: Bence Emilia Zoltika

13. Kinek nem mondanád el a titkodat semmiképpen sem az osztálytársaid közül?

Válasz: Márk Sz. Zsófi Dávid

14. Ki/Kik azok a gyerekek, akiket a legtöbbet szeretnek az osztályban?

Válasz: Adrien Bence Emilia

15. Kik azok a gyerekek, akiket az osztályban a legkevesebben szeretnek/kedvelnek?

Válasz: Petra Bence Adrien

16. Ki a legügyesebb matekból az osztályban?

Válasz: Adrien Petra Bence

17. Kik azok, akiket a tanító néni a legjobban szeret?

Válasz: B. Zsófi Petra Zsófia

18. Ha a tanító néni hosszabb időre kihívná az osztályból, ki tudná őt a legjobban helyettesíteni közületek?

Válasz: Petra Miklós Emilia

Tisztelt Válaszadó!

Gazdag Réka vagyok, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés Tanszék tanító szakos II. évfolyamos MA hallgatója. Dolgozatom fő témája a **drámapedagógiai módszerek alkalmazása az általános iskola alsó osztályaiban**, melynek megírásához a szocializációs folyamatok megvalósulását szeretném megvizsgálni a módszer használata közben. A kutatás kísérlet formájában szeretne feltárni olyan tényeket, amelyek alátámasztják a drámapedagógiai módszerek folyamatos alkalmazása által milyen hatása van a szociális kompetencia formálódására az általános iskola harmadik osztályos tanulójának körében. OKM szülői háttérkérdőívéből adaptáltunk 19 kérdést, melyek a szülők szocidemográfiai háttérére irányul. Ezért kérem, segítse munkámat az alábbi kérdőív kitöltésével, amely teljesen anonim.

1. Családi állapota:

- a) házas (családban él)
- b) élettársi kapcsolatban él
- c) elvált
- d) özvegy
- e) hajadon/nőtlen, nincs élettársa

2. Kikkel él együtt egy háztartásban? (több válasz is lehetséges)

- a) házastársammal
- b) élettársammal
- c) gyermekemmel/gyermekeimmel
- d) szüleimmel
- e) házastársam szüleivel
- f) más rokonokkal (testvér, nagybácsi, nagynéni, stb)

3. Falun vagy városban élnek?

- a) falu
- b) város

4. Hányan élnek együtt egy háztartásban?

- a) ketten b) hárman c) négyen d) ötven e) hatan, vagy annál többen

5. Hány gyermek van a családban?

- a) egy b) kettő c) három d) négy e) öt f) hat, vagy annál több

6. Mi az édesanya (nevelőanya) legmagasabb iskolai végzettsége?

- a) Nem fejezte be az általános iskolát
- b) Általános iskola
- c) Szakiskola
- d) Szakmunkásképző
- e) Érettségi
- f) Főiskola
- g) Egyetem

7. Amennyiben rendelkezik az édesanya (nevelőanya) felsőfokú végzettséggel, az milyen szintű?

- a) Felsőfokú szakképzés
- b) Alapképzés (bakalavr)
- c) Mesterképzés (master)
- d) Phd-képzés

8. Mi az édesapa (nevelőapa) legmagasabb iskolai végzettsége?

- a) Nem fejezte be az általános iskolát
- b) Általános iskola
- c) Szakiskola
- d) Szakmunkásképző
- e) Érettségi
- f) Főiskola
- g) Egyetem

9. Amennyiben rendelkezik az édesapa (nevelőapa) felsőfokú végzettséggel, az milyen szintű?

- a) Felsőfokú szakképzés
- b) Alapképzés (bakalavr)
- c) Mesterképzés (master)
- d) Phd-képzés

10. Hány éves az édesanya (nevelőanya)?

- a) 30 évesnél fiatalabb b) 30–34 c) 35–39 d) 40–44 e) 45–49 f) 50–54 g) 55–59
- h) 60 éves vagy idősebb

11. Hány éves az édesapa (nevelőapa)?

- a) 30 évesnél fiatalabb b) 30–34 c) 35–39 d) 40–44 e) 45–49 f) 50–54 g) 55–59
- h) 60 éves vagy idősebb

12. Van-e rendszeres munkája az édesanyának (nevelőanyának)?

- Rendszeres munkája van:
- a) állandó munkahelye van
 - b) vállalkozó vagy önálló gazda
 - c) rendszeresen van munkája, de nincs állandó munkahelye vagy vállalkozása
 - d) van állandó munkahelye, de jelenleg gyesen/gyeden van

Nincs rendszeres munkája: e) de alkalmi munkái vannak

f) gyesen/gyeden van

13. Van-e rendszeres munkája g) nyugdíjas

Rendszeres munkája van: h) munkanélküli

i) tartósan beteg/rokkant

c) rendszeresen van munkája, de nincs állandó munkahelye vagy vállalkozása

Nincs rendszeres munkája: e) de alkalmi munkái vannak

g) nyugdíjas

h) munkanélküli

i) tartósan beteg/rokkant

14. Hány lakószoba van az otthonukban?

a) egy b) kettő c) három d) négy e) öt f) hat g) hét vagy több

15. Hány darab van a családjukban a következőkből?

	Egy sincs	Egy	Kettő	Három vagy több
a) mobiltelefon	☐	☐	☐	☐
b) számítógép	☐	☐	☐	☐
c) személygépkocsi	☐	☐	☐	☐
d) fürdőszoba	☐	☐	☐	☐

16. Van-e otthoni internetkapcsolatuk?

a) van

b) nincs

17. Hány könyvük van otthon összesen?

a) Kevesebb mint egypolcnyi (kb. 0–50 könyv)

b) Egypolcnyi (kb. 50 könyv)

c) 2-3 könyvespolcnyi (max. 150 könyv)

d) 4-6 könyvespolcnyi (max. 300 könyv)

e) 2 könyvszekrényre való (300–600 könyv)

f) 3 vagy több könyvszekrényre való (600–1000 könyv)

g) 1000-nél több könyv

18. Vannak-e a gyermeknek/gyermekneknek:...

	Igen	Nem
a) saját könyvei	☐	☐
b) saját íróasztala	☐	☐

19. Más családokkal összehasonlítva, hogyan ítéli meg, mennyire él jól az Ön családja?

- a) Nagyon nehezen boldogulunk, nagyon sok mindenről le kell mondanunk
- b) Nehezen tudunk megélni
- c) Átlagos színvonalon élünk
- d) Az átlagnál jobban élünk
- e) Nagyon jól élünk, majdnem mindent megengedhetünk magunknak

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Я, Гоздаг Река Федоріввна, студентка, підтверджую, що використовувала ChatGPT (<https://chat.openai.com/>) для редагування, стилістичної обробки тексту та перевірки помилок у власній роботі. Я завантажила свою роботу 16.05.2025 року з метою:

1. Покращення академічного стилю та мовної правильності, включаючи граматичні структури, пунктуацію та лексику.
2. Переклад іншомовних текстів і стилістичне редагування україномовних розділів роботи.

Отримані таким чином дані були використані для доопрацювання та редагування тексту з метою створення остаточного варіанту роботи.

Гоздаг Река Федоріввна, студентка



Звіт подібності

метадані

Назва організації

Hungarian College of Higher Education Ferenc Rakoczi II Transcarpathian

Заголовок

Gazdag Réka magiszteri munka

Науковий керівник / Експерт

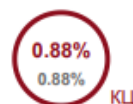
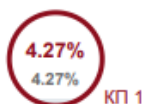
Автор Ілдіко Греба

підрозділ

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II

Обсяг знайдених подібностей

Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.



25

Довжина фрази для коефіцієнта подібності 2

19646

Кількість слів

149294

Кількість символів

Тривога

У цьому розділі ви знайдете інформацію щодо текстових спотворень. Ці спотворення в тексті можуть говорити про МОЖЛИВІ маніпуляції в тексті. Спотворення в тексті можуть мати навмисний характер, але частіше характер технічних помилок при конвертації документа та його збереженні, тому ми рекомендуємо вам підходити до аналізу цього модуля відповідально. У разі виникнення запитань, просимо звертатися до нашої служби підтримки.

Заміна букв	Б	0
Інтервали	A→	0
Мікропробіли	␣	0
Білі знаки	Б	192
Парафрази (SmartMarks)	а	44

Подібності за списком джерел

Нижче наведений список джерел. В цьому списку є джерела із різних баз даних. Колір тексту означає в якому джерелі він був знайдений. Ці джерела і значення Коефіцієнту Подібності не відображають прямого плагіату. Необхідно відкрити кожне джерело і проаналізувати зміст і правильність оформлення джерела.

10 найдовших фраз		Колір тексту
ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	НАЗВА ТА АДРЕСА ДЖЕРЕЛА URL (НАЗВА БАЗИ)	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	https://repository.unika.ac.id/21590/8/19_E3.0017%20Kristina%20Varianti%20Dakhi%20-%20LAMPIRAN.pdf	27 0.14 %
2	http://repository.pkr.ac.id/4095/13/Lampiran%20%281%29.pdf	15 0.08 %
3	https://repository.unika.ac.id/9964/9/07_40.0179%20Dev%20Aprilia%20Nugraeny%20LAMPIRAN.pdf	15 0.08 %
4	https://fs.edu21.cap.ru/content21/41/sosh2-yadrin/3c10883e-d65a-43b6-bbcc-05b5b163c774/grafik-ocenochnih-procedurpo-shkole.pdf	14 0.07 %