

**Budapesti Corvinus Egyetem
Szociológia és Társadalompolitika Intézet**

Szabó Veronika
Demokráciára nevelés a színházzal
Magyarországon

2010

TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETÉS	3
2. SZÍNHÁZI NEVELÉS, KONSTRUKTIVIZMUS ÉS KOMPETENCIAFEJLESZTÉS	7
2.1 SZÍNHÁZI NEVELÉS FOGALMA ÉS HELYE AZ OKTATÁSBAN	7
2.2 KONSTRUKTIVISTA SZOCIALIZÁCIÓ ÉS POSZTMODERN.....	13
2.3 KONSTRUKTIVISTA PEDAGÓGIA ÉS SZÍNHÁZI NEVELÉS	16
3. DEMOKRÁCIÁRA NEVELÉS A PEDAGÓGIAI IRÁNYZATOKBAN	21
3.1 REFORMPEDAGÓGIA ÉS DEMOKRATIKUS ISKOLÁK PÁRHUZAMBA ÁLLÍTÁSA A SZÍNHÁZI NEVELÉSEL	23
3.2 KRITIKAI PEDAGÓGIA AZ ÚJÍTÓ PEDAGÓGIÁK TÜKRÉBEN	29
4. DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRSÁGRA NEVELÉS HAZAI ÉS NEMZETKÖZI TAPASZTALATAI	34
4.1 POLITIKAI SZOCIALIZÁCIÓ ÉS DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRI SZOCIALIZÁCIÓ A RENDSZERVÁLTÁS TÜKRÉBEN.....	34
4.2 DEMOKRATIKUS ÉRTÉKEK ÁTADÁSA AZ ISKOLÁBAN - TANTERV/REJTETT TANTERV.....	37
4.3 DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRSÁGRA NEVELÉS ÉS KOMPETENCIAFEJLESZTÉS HELYE A KÖZOKTATÁSBAN - PROGRAMOK HAZAI ÉS NEMZETKÖZI SZINTEN	40
4.4 A KÖZÉPISKOLÁSOK DEMOKRÁCIA FELFOGÁSÁRÓL ÉS ÁLLAMPOLGÁRI ISMERETEIRŐL KÉSZÜLT HAZAI KUTATÁSOK	53
5. A KVANTITATÍV KUTATÁS ISMERTETÉSE - SZÍNHÁZI NEVELÉS HATÁSA A DEMOKRATIKUS KOMPETENCIÁKRA	58
5.1 A KVANTITATÍV KUTATÁS HÁTTERE ÉS HIPOTÉZISEIM	59
5.2 A KUTATÁSI MINTA ÉS VIZSGÁLAT MÓDSZERTANA	63
5.3. AZ ELSŐ HIPOTÉZIS EREDMÉNYEINEK ISMERTETÉSE ÉS ÉRTELMEZÉSE	65
5.4 A MÁSODIK HIPOTÉZIS EREDMÉNYEINEK ISMERTETÉSE ÉS ÉRTELMEZÉSE	75
5.4.1 <i>A hipotézis háttérének ismertetése kvalitatív kutatással - csoportos interjúk és mélyinterjú</i>	75
5.4.2 <i>Második hipotézis vizsgálata</i>	88
5.4 ÖSSZEFOGLALÁS	91
6. ÖSSZEGZÉS	93
7. FÜGGELÉK	98
1.MELLÉKLET:.....	98
2.MELLÉKLET	99
3.MELLÉKLET	99
4.MELLÉKLET	100
5.MELLÉKLET	100
6.MELLÉKLET	101
7.MELLÉKLET	102
8. MELLÉKLET.....	103
9. MELLÉKLET.....	103
10. MELLÉKLET.....	107
11. MELLÉKLET.....	108
12. MELLÉKLET.....	110
13. MELLÉKLET	113
8. IRODALOMJEGYZÉK:	120

1. Bevezetés

A szocializációs ágenselméletekkel szemben, amely szerint a gyermekek szocializációja akkor sikeres, ha a környezetük (szülők, kortárs csoportok, tanárok stb.) által közvetített értékeket interiorizálják, a szocializáció konstruktivista felfogása a társadalmi beilleszkedést olyan folyamatként írja le, ahol a résztvevők az interakciókban aktívan részt vehetnek, befolyásolhatják döntéseiket, egymás szerepeit, helyzeteit. A modern társadalmak iskolájában, köztük a magyar iskolarendszerben is a tanulók rendszerbe történő integrálása úgy történik, hogy passzív befogadóként kezelik a diákokat és a tanár oldaláról érkező egy és igaz tudás átadására helyezik -továbbra is- a nagyobb hangsúlyt. A nevelés szociológiai értelemben azonban az a folyamat lehet, melynek segítségével a társadalom örökösen megújíthatja saját létének feltételeit. (Durkheim, 1980) Durkheim azt írja, hogy a szociológiának döntő szerepe lehet a nevelés követendő céljainak meghatározásában, de a kérdés az, hogy vajon ugyanilyen fontossága lehet-e a módszerek megválasztására is. Normatív állításom, hogy Magyarországon a társadalmi lét feltételeit meghatározza a demokratikus berendezkedés, azonban ez akkor válik működőképpé, ha a demokratikus kultúra is kialakul és stabilizálódik a társadalomban. Demokratikus kultúra alatt azt értem, hogy a demokrácia nemcsak a formális, intézményi berendezkedés szintjén működik, hanem az átlagpolgárok körében is, akik egymás között valamint a demokratikus intézményekhez való viszonyukban is demokratikus értékeket képviselnek. (Almond és Verba, 1997) Demokratikus értékek a személyközi viszonyokban lehet a konszenzuskeresés, önálló véleménynyilvánítás, kooperáció, szolidaritás, míg társadalmi szinten az aktív részvétel, tolerancia, vagy a szavazási hajlandóság. (Ligeti 2002; Alderson 1999; Csukonyi, Münnich, és Oravecz 2003, Csákó, 2007)) Azonban az új demokráciákban, köztük Magyarországon még mindig nem alakultak ki a demokratikus kultúra személyközi viszonyokban megjelenő gyakorlatai és mindemellett a globalizálódás is kihívás elé állítja társadalmunkat. Dolgozatom kiindulópontja, hogy az iskolai nevelésnek szerepe van a demokratikus kultúra kialakításában, az új nemzedékek kinevelésében azáltal, hogy a demokratikus és felelős viselkedéshez szükséges értékeket, attitűdöket, cselekvésmintákat, ismereteket nap mint nap lehetősége van közvetíteni és alakítani a diákok körében különböző szinteken. Azaz a tanulás a demokrácia működésének alapja. Azonban a jelenlegi iskolarendszerben nem cselekvő,

önálló véleményt formáló, a demokratikus jogokat gyakorló diákokat képeznek, hanem alkalmazkodni tudó, fegyelmezett, a tudást kritika nélkül befogadó diákokat. A jelenlegi oktatáspolitikai diskurzusban elkezdődött egy törekvés a demokráciára nevelésre¹, melyet demokratikus állampolgárságra nevelésnek neveznek. A rendszerváltás után Magyarországon hosszú ideig nem kapott hangsúlyt ez a kérdés és külön területeket elszigetelten fejlesztettek erre a célra.

Az Európai Unió 2002-ben a demokratikus állampolgárságra nevelést prioritásként nevezi meg az oktatási reformok terén. Rendkívül sokféle állampolgárság fogalom létezik, azonban a demokratikus állampolgárságra nevelés a különböző szakirodalmak alapján a demokratikus és részvételi készségek fejlesztését, az egyének közötti társas, közösségi, szolidaritáson alapuló kapcsolatok motiválását, a jogok ismertetését és tiszteletben tartását, aktív részvételre nevelést jelenthet. (Kennedy, 2007; Veldhuis 1997) Ehhez mind az iskola, család, média, kortársak és a társadalom üzenetei hozzájárulhatnak.

A demokratikus állampolgárságra nevelést jelenleg a kompetencialapú oktatás keretein belül határozzák meg, a szociális és állampolgári kompetenciák fejlesztésén keresztül. A kompetencialapú oktatás lényege, hogy az iskolának egyszerre kell az fentebb említett attitűdöket, tudást, ismereteket és készségeket, azaz cselekvőképességet fejleszteni. Azonban egy olyan oktatási rendszerben, mint a magyar, amelyben még mindig a tananyagközpontú tanítás, a diákok passzív befogadóként kezelése, valamint a tudás egyoldalú átadása a domináns és ahol a rejtett tanterv hatásait kevésbé veszik figyelembe, akadályokba ütközhet a kompetenciafejlesztés. A konstruktivista szocializációs elméletek is bizonyítják, hogy a diákok könnyebben tanulnak, ha aktív résztvevőként, a tapasztalataikra alapozva zajlik a tanulás folyamata és ez különösen igaz lehet a demokratikus attitűdök kialakítására, mely folyamat aktív és cselekvő állampolgárokat feltételez. A demokratikus állampolgári viselkedéshez szükséges készségek, kompetenciák tehát nemcsak a tananyagon keresztül, hanem különböző cselekvésre, tapasztalatra építő pedagógiai eszközök, módszerek segítségével sajátíthatóak el. A kérdés azonban továbbra is az a jelenlegi pedagógiai vitákban, hogy melyek azok a módszerek, programok, amelyek ennek fejlesztésére alkalmasak. Dolgozatomban azt a hipotézist vizsgálom, hogy egy Magyarországon továbbra is

¹ 2005 a Demokráciára nevelés európai éve volt, amikor a demokráciára és aktív állampolgárságra neveléssel kapcsolatos tudás és felmérések bővültek, egyfajta váltás és felismerés történt a demokráciára nevelés területén. (Halász, 2005, 65.o.)

kevésbé elterjedt pedagógiai módszer, a színházi nevelés, a drámapedagógia egy ága fejlesztheti-e a demokratikus viselkedéshez szükséges kompetenciákat, vagyis alkalmas pedagógiai eszköz lehet-e a demokratikus állampolgárságra nevelésben. Egy ilyen eszközzel a demokratikus értékeket a cselekvésen keresztül sajátíthatják el a diákok, ezzel a tudást konstruktivista felfogásba helyezve a modernitás egy és igaz tudásfelfogásával szemben. A színházi nevelési foglalkozásokon a társadalmi jelenségeket olyan kommunikatív és interaktív módon próbálják értelmezni, ahol a diákokra is, mint aktív cselekvőre tekintenek és a drámatanárokkal közösen, kooperatív módon, egymás véleményét tiszteletben tartva értelmezik és alakítják a társadalmi jelentéseket. Ezeken a foglalkozásokon a gyerekek valós társadalmi tapasztalatai is előkerülnek, mely által képesek lehetnek az objektív és szubjektív világ ötvözésére és ezek cselekvési helyzetekben való kipróbálására, amely szembemegy a hagyományos iskolarendszer és pedagógia világával. Arra is keresem a választ, hogyan illeszkedik ez az elképzelés, más, szintén a demokráciára nevelést elősegítő pedagógiai, oktatási koncepciókba, mint a demokratikus iskolák, kritikai pedagógia vagy a sok helyen elterjedt társadalomismeret óra. Valamint áttekintem hol tart jelenleg a demokráciára nevelés és hogyan jelenik meg az oktatáspolitikai diskurzusban.

Az első fejezetben bemutatom és keretbe helyezem a színházi nevelést, mint pedagógiai, konstruktivista szocializációs módszert, mely a társadalomtudományok számára releváns, új kutatási terep lehet, majd röviden felvázolom, mi a helye jelenleg a színházi nevelésnek az oktatási rendszeren belül. A fejezet zárásaként átgondolom, hogy lehetséges-e az attitűdváltás, avagy a kompetenciák fejlesztése a színházi nevelés segítségével. Ezután röviden bevezetem a dolgozatban használt fogalmakat és azok összefüggéseit, mint a demokratikus állampolgárság, szociális és állampolgári kompetencia, demokráciára nevelés. A második fejezetben áttekintem a demokráciára neveléssel kapcsolatos eddigi törekvéseket és a színházi nevelés ebben elfoglalt szerepét a különböző reformpedagógiai kezdeményezések, demokratikus és szabad iskolák, valamint különböző pedagógiai módszerek jellemzőin keresztül, melyek a 20. században és a közelmúltban születtek. Ezek után rátérek arra a következő fejezetben, hol tart jelenleg a közoktatásban a demokratikus állampolgári szocializáció folyamata, Magyarországon milyen szerepe van ebben a rendszerváltás után jellemző demokratikus deficitnek, és milyen kutatások születtek, melyek a diákok demokratikus értékállását, attitűdjeit vizsgálják. Az elméleti kérdések taglalása után egy jelenleg is tartó, a drámapedagógia és színházi nevelés hatását vizsgáló, interkulturális kvantitatív kutatás

(DICE)² magyarországi 595 fős részmintáját elsőként elemzem saját másodelemzésemen keresztül, egy még senki által fel nem dolgozott adatbázis alapján. A kutatás azt vizsgálja, hogy a színházi nevelésnek, mint módszernek már egy egyalkalmas foglalkozás után kimutatható pozitív hatása van-e a középiskolások szociális és állampolgári kompetenciáira. Ezeket a kompetenciákat összefoglalóan demokratikus kompetenciának nevezem, melynek fejlesztése a demokratikus állampolgárságra nevelés feladata. A szociális és állampolgári kompetencia hivatalos, az Európai Unió által elfogadott definíciói a következők:

Szociális kompetencia: „a személyközi kompetenciákhoz tartoznak mindazok a viselkedésformák, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat. A személyközi kompetenciák nélkülözhetetlenek a hatékony személyes és csoportos érintkezésben és mind a köz-, mind a magánélet területén”

Állampolgári kompetencia: „Az állampolgári kompetenciák átfogóbbak, mint a személyközi, mivel társadalmi szinten működnek. Azoknak a kompetenciáknak a halmazaként írhatók le, amelyek az egyén számára lehetővé teszik az állampolgári szerepvállalást.”³

Ezeket a kompetenciákat közösen, **demokratikus** kompetenciáknak nevezem, mert mindkettő szükséges a demokrácia működtetéséhez, a demokratikus kultúra kialakításához.

Az empirikus kutatásom második hipotézisében azt állítom, hogy a színházi nevelés nemcsak formáján keresztül, hanem tartalmával is erősítheti a demokratikus kompetenciákra gyakorolt hatást, mivel a kompetenciára az ismeretek is hatással vannak. Ezt egy szűkített mintában vizsgálom, amelyben a gyerekek egy olyan foglalkozáson vettek részt, melynek témája és formája is a demokráciához, a demokratikus neveléshez köthető. Ezt a részt egy kvalitatív kutatással is kiegészítem, melyben ismertetem a program tartalmát és célját a programfelelőssel készített

² <http://www.dramanetwork.eu/>, „Az Európai Bizottság támogatást nyújtott ennek a projektnek a költségeihez. Ez a közlemény a szerző nézeteit tükrözi, és az Európai Bizottság nem tehető felelőssé az abban foglaltak bármilyen felhasználásért. A támogatás kódszáma: 142455-LLP-1-2008-1-HU-COMENIUS-CMP”, Czibolya Ádám, projektvezető, KÁVA Kulturális Műhely

³ Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák Európai referenciakeret, http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-02_kulcskompetenciak

mélyinterjú, a foglalkozáson részt vett gyerekekkel készült csoportos interjú, a tanári visszajelzések és a foglalkozás rövid bemutatása alapján. Ezután megvizsgálom, hogy a nagymintához képest, valamint a kvalitatív kutatás eredményeivel összevetve valóban jobban fejlődtek-e a szociális és állampolgári kompetenciái a gyerekeknek. A kvantitatív kutatást kiegészítése kvalitatív kutatással azért szükséges, mert a kompetenciák területe olyan komplex, a pedagógia által fejleszteni kívánt területek sokaságát fedi le, hogy ennek vizsgálata is többféle megközelítést igényel.

A dolgozat témája eddig nem vizsgált kutatási kérdés, mivel a színházi nevelés kvantitatív társadalomtudományi vizsgálata nem tekint nagy múltra vissza Magyarországon csakúgy, mint a kompetenciakutatások. Így hiánypótló lehet az oktatási diskurzus számára, mivel Magyarországon még nem született olyan tanulmány, mely a színházi nevelés szerepét vizsgálta volna ilyen részletesen a demokráciára nevelés területén. Mindemellett a demokráciára nevelés és aktív állampolgárság kérdése is időszerű egy olyan társadalomban, ahol nincs a demokratikus kultúrának hosszú időre visszanyúló hagyománya.

2. Színházi nevelés, konstruktivizmus és kompetenciafejlesztés

2.1 Színházi nevelés fogalma és helye az oktatásban

Ebben a fejezetben röviden bemutatom a színházi nevelést, mint társadalmi jelenséget és pedagógiai módszert, mely a társadalomtudományi kutatások, oktatáskutatások számára releváns kutatási terület lehet. Röviden kifejtem, hogy miért nevezhető ez a társadalmi jelenség, a társadalmi értékek, normák értelmezési és gyakorlási terepének, valamint az azokra való rákérdezések terepének. Kérdésem, hogy a színházi nevelés alkalmas eszköz lehet-e az attitűdök megváltoztatására, a kompetenciák fejlesztésére.

A színházi nevelés⁴ a drámapedagógiához hasonlóan nemcsak esztétikai, színházi élményt nyújt a benne résztvevők számára, hanem sokkal inkább egy pedagógiai módszernek, eszköznek tekinthető, azzal a különbséggel, hogy sokkal több dramatikus

⁴ A szakirodalomban ez a fogalom sokszor TIE-ként szerepel, az angol Theatre in Education kifejezés rövidítésként.

eszközt használ és egyszeri foglalkozást jelent, a drámapedagógia többi ágának rendszerességével szemben.⁵ Egy-egy színházi nevelési foglalkozás alkalmával a drámatanárok egy társadalmi problémát, a társas együttélésekkel kapcsolatos kérdéskört állítanak a középpontba, melyeket vitára serkentő módszereken keresztül, egészen a cselekvési szintig értelmeznek a gyerekekkel.(Bolton 1993) Ezekon a foglalkozásokon lehetőség nyílik olyan szerepek megélésére és cselekvések kipróbálására, melyek segíthetnek a gyerekeknek a mindennapi életben is feldolgozni a hasonló, valós szituációkat, ezáltal segítik őket a társadalmi létben való eligazodásban és a társadalmi jelenségek értelmezésében. (Jackson, 1993) Mindezt általában egy 3-4 órás foglalkozáson tehetik meg a diákok, ahol kiscsoportokban, nagycsoportokban vitázva, szerepbe bújva értelmeznek helyzeteket. A drámapedagógia a hetvenes években jelent meg először Magyarországon, leginkább az angol és német tapasztalatokra támaszkodva, majd neves szakértők (csak néhányat kiemelve: Mezei Éva, Gabnai Katalin, Kaposi László stb.) segítségével terjedt el, eleinte gyermekszínházi csoportokban. (Bolton, 1993) Egészen a 1980-as évek végéig nem igazán volt jelentős szakirodalma, elmélete, mára azonban már több társulatot alapítottak (szám szerint 9-et) kifejezetten arra a célra, hogy ezeket a módszereket terjesszék. Egyre több képzés indult országszerte pedagógusoknak, egyre ismertebbé váltak ezek az oktatási eszközök, mára már rengeteg iskolában és azon kívül bemutattak színházi nevelési foglalkozásokat, így szükségessé vált az elméleti keretek kialakítása is. Nemzetközi szinten az ún. tanítási dráma Dorothy Heathcote nevéhez köthető, követői (Bolton, Jackson, Nellsands, Cecily O'Tole) is rá hivatkoznak (Bolton, 1993, 4.o.) A drámapedagógián belül rengeteg irányzat kialakult, amelyek közül ők csak egyet képviselnek, de nagyrészt ez terjedt el Magyarországon is a 90-es években, azaz az „angol” drámapedagógia, szemben az addigi „hagyományos” drámapedagógiával, (melyet nagyrészt pl. egyszerűbb improvizációs játékok jellemeztek, azaz az „angol” drámapedagógia a 90-es években). A drámapedagógiát, színházi nevelést társadalomtudományi szemüvegen keresztül nem sokan kutatták még Magyarországon. Néhány kísérleti írás megjelent a Drámapedagógiai Magazinban, azonban ezekben nagyrészt pedagógiai, pszichológiai megközelítéssel elemzik a módszert. Ez a trend nemcsak Magyarországot jellemzi. Kutatásom során próbáltam a nemzetközi irodalom minél szélesebb palettáját

⁵ A dráma, mint oktatási modul már Magyarországon is a NAT szerint a választható modulok között szerepel, azaz heti rendszerességgel vesznek részt benne a középiskolákban a tanulók. Általában ez egy 45 perces órát jelent, de vannak olyan drámatagozatos iskolák, ahol heti 2-4 órában foglalkoznak a diákok drámával.

megismerni, különös tekintettel a szociológiai, antropológiai indíttatású írásokat, azonban a drámapedagógiáról, mint a társadalomtudományok számára kutatható területről leginkább nyugati gyökerű irodalmak léteznek.⁶ A tanítási dráma (Drama in Education, ezen túl DIE, ahogyan Gavin Bolton híres, Magyarországon 1993-ban megjelent könyvében nevezi) és a színházi nevelés TIE (Theatre in Education) a gyerekeknek különböző lehetőséget kínál fel arra, hogy szerepbe lépve a társadalomban létező problémákat, morális kérdéseket, jelentéseket vitassanak meg, valamint játszanak is róla. Ez egy olyan kutatási terepet kínál a társadalomtudósok számára, ahol megvizsgálható, hogy az iskolában, osztályokban, gyerekekben működő jelentések, szimbólumok, attitűdök, vélemények hogyan működnek, mi a mozgatórugójuk, cselevési szinten mit jelentenek, és ezek hogyan változtathatóak meg a dramatikus tevékenység folyamatában. A színházi nevelés vizsgálatához segítséget nyújthat egy társadalomtudományi szemléletmód, melyre Horváth Kata (2009) is hivatkozik a Társadalmi Performansz című kötetben, ez a performatív szemléletmód. Ennek lényege, hogy a hétköznapi élet gyakorlatait, konfliktusait, normák és kényszerek működését olyan performanszokként azonosíthatjuk be, ahol a társadalmi jelentések és összefüggések vizsgálhatóak.

„A performansz középpontba állítása nemcsak új témaválasztást jelent, hanem hangsúlyeltolódást is a szimbolikus jelentések, a cselekvés mozgás (a mozgásba hozás, kimotozás), a változás, egyáltalán a működés tanulmányozásának irányába, illetve jelenti még a konstrukció, létrehozás hangsúlyozását a leírással, megfejtéssel szemben.” (Horváth, 2009, 71.o)

Marunák Ferenc szerint a drámajátékoknak személyiségérlelő/fejlesztő hatásuk van a gyerekekre, hiszen segítik problémamegoldó képességüket és fejlesztik kreativitásukat, kommunikációs képességeiket, valamint megkönnyíti a gyermekek közösségbe illeszkedését, társadalmivá válását, azaz társadalmi integrációját, beilleszkedését. (Marunák, 1991)

Gavin Bolton kifejti, hogy szerinte a gyermek számára a szerepekbe bújás és azok megjelenítése nagy autonómiát ad, mert ilyenkor létre is hoznak egy folyamatot és befolyásolhatják is azt, valamint a szabályok megalkotói is lehetnek. (Bolton, 1993)

⁶ Kivéve a hiánypótlóként a tavalyi évben megjelent három részes, Színház és Pedagógia sorozat, melynek első kötete a konstruktív pedagógiával⁶, második kötete a színházi nevelés és dráma kultúraszociológiai, kulturális antropológiai megközelítéseit tartalmazza Társadalmi Performansz címmel, valamint a harmadik kötet, melyet Horváth Kata kulturális antropológus színházi nevelési foglalkozásokról készített esettanulmányait foglalja össze, melyek a kortárs csoporton belüli erőszakkal foglalkoznak.⁶

Azonban mivel a játékokban több gyermeknek is erre lehetősége van, így az egyéni szabadságokat korlátozva konszenzust kell kialakítani a szabályokat illetően. Amennyiben az iskolát meghatározó kapcsolatokat a személyek közti kommunikációban ragadjuk meg, amelyek tanár-diák, diák-diák és tanár-szülő kapcsolatban nyilvánulnak meg, akkor a kommunikatív életvilágokra jellemző formák vizsgálhatóak az iskolai környezetben is. A rendszerrel szemben, amely az iskolát működteti és annak funkciót ad makrotársadalmi összefüggésben és ezáltal szabályozza normarendszerét, az iskolai életvilágokban, személyközi kommunikációban a rendszer életvilág feletti gyarmatosítása megkérdőjelezhető. (Habermas, 1985) Azonban az iskola zárt, objektív tudást átadó világában kevés ilyen konszenzust kereső, értelmező kommunikációs helyzetek vannak. A tantervekben megfogalmazott tudás az iskolát meghatározó környezetben, közösségben legitimált tudáshalmazból merít. (Szilágyiné, 2008) Azonban az életvilág újratermelése olyan konkrét cselekvéshelyzetekben jöhet létre, melyekben a cselekvéshelyzetre vonatkozó jelentéseket illetően diszenszus alakulhat kis és ennek feloldására cselekvéskoordinációra van szükség. (Sík, 2008, 48.o.) A cselekvéskoordinációra akkor van szükség, amikor bizonyos cselekvési helyzetekben a helyzetre vonatkozó jelentések nem tisztázottak, nincs róluk konszenzus, így az újratermelés helyszínei olyan szocializációs terek lehetnek, ahol az egyén világértelmezési, normakövetési és – a személyes identitás kialakításához nélkülözhetetlen interakciós képességének kialakulása folyamatban van. (Sík, 2008) Ekképpen ilyen kommunikatív cselekvési szituáció megteremtésére alkalmas lehet az iskolában a színházi nevelési forma.

A drámás és színházi módszereket alkalmazó pedagógiában érvényesül a gyermekközpontú nevelés. A színházi nevelés célkitűzései a következők lehetnek⁷:

- készségfejlesztés és személyiségfejlesztő gyakorlatok (bár az eseteket többségében nem személyes történetek dolgoznak fel, erre a pszichodráma módszere hivatott)
- alkalmazott pedagógiai módszer, mellyel a tantárgyak tananyagai mélyebben megérthetőek
- mint színjátékok, előadások, melyek segítik az önkifejező-készséget és kommunikációs készségeket

⁷ Ehhez, Takács Gáborral, a Káva Kulturális Műhely szakmai vezetőjével készült interjút is felhasználtam, aki több mint 15 éve drámapedagógiával foglalkozik. (Megtalálható CD mellékletben.)

- csoportkohézió erősítése
- mások véleményének elfogadása, vitakészség, kompromisszumkészség fejlesztése
- többszemponúság figyelembe vétele
- a vélemények felvállalásának motiválása

(Gabnai, 2001)

Ezen belül a tanítási dráma és a színházi nevelés célkitűzése, hogy speciális társadalmi kérdések kapcsán a megértésben változást idézzen elő, valamint közösséget formáljon, kommunikációt fejlesszen. (A. Mészáros, 2000) A színházi nevelés továbbra is a hivatalos közoktatáson kívül, egyfajta kiegészítő programként működik, melyen az iskolák önkéntes alapon vehetnek részt, általában az iskola falain kívül játszódik és vidéken még nem sok olyan társulat van, amely kifejezetten ezzel foglalkozik. Emiatt még mindig csekély hányada jut el a gyerekeknek ilyen jellegű foglalkozásokra, azonban számuk évről-évre növekszik. Hátrányuk a közoktatási programokkal szemben, hogy a drámatanárok csak rövid ideig találkoznak a gyerekekkel, így nincs olyan szoros kapcsolatuk és akkora felelősségük, mint egy iskolai tanárnak és mivel nincsenek nap mint nap, vagy hetente együtt a gyerekekkel, így a színházi nevelési foglalkozáson tapasztaltakat nem tudják továbbfűzni a hétköznapiakban, a készségfejlesztésben. Ezért lehet hasznos, ha egy iskolai tanár pl. részt vesz egy színházi nevelési foglalkozáson, mert így hasznos tapasztalatokat gyűjthet a diákokról, valamint az ott tapasztaltakat tovább építheti. Steve Ball, drámaszakértő szerint a színházi nevelést értékek és attitűdök előhívására is használják aktív tanítási módszerek segítségével, ahol döntéshozatali módokat, valamint aktív részvételt tanulhatnak a diákok. (Ball, 1993) a drámás módszerek növelhetik a szociális érzékenységet, empátiát, amelyek mind az emberek kölcsönös megértését segítik elő. (Bolton, 1993) Dorothy Heathcote a színházi nevelés lényegét a közösségvállalásra tanításban, valamint a tanár-diák közötti közös értelmezésben látja. (A. Mészáros ,2000)

A hazai iskolákban eleinte leginkább szakkör formájában terjedt el az úgynevezett színjátszóköri, ahol főként helyzetgyakorlatok, szerep-és szabályjátékok voltak jellemzőek, melyeken általában egy színpadi előadásra készítettek fel a diákokat, azonban ennek céljai még csak előkészítették a klasszikus drámapedagógia célkitűzéseit. A drámapedagógiával kapcsolatban is hasonló probléma áll fenn, mint az

állampolgári neveléssel kapcsolatban. A drámapedagógusok körében harminc éve vita folyik arról, hogy módszerként, kerettantervként, vagy önálló tantárgyként szerepeljen-e a dráma a közoktatásban. Végül, mint egységes modul tárgy került be a NAT-ba tánc és dráma néven. (Kaposi, 2003) Ezen tantárgy célja a következőképpen szerepel a NAT-ban:

„A tánc és dráma kreatív folyamata az együttes élmény révén segíti elő az ember aktivitásának serkentését; ön- és emberismeretének gazdagodását; alkotó- és kapcsolatteremtő képességének kibontakozását; összepontosított, megtervezett munkára szoktatását; testi, térbeli biztonságának javulását, idő- és ritmusérzékének fejlődését, mozgásának harmóniáját és beszédének tisztaságát.”

(Gabnai, 2001) Eleinte a tárgy tartalmát tekintve olyan széles spektrumot határoztak meg a NAT-ban (úgy mint: népismeret, tánc, bábjáték, színjáték stb.), hogy gyakorlatilag ennek kevés pedagógus tudott megfelelni, valamint a tananyag is szerteágazóvá vált. Sok helyen el is maradt e tantárgy oktatása, vagy egyszerűen jogellenesen valamely tantárgyhoz csatolták. (Kaposi, 2003) A középiskolás osztályok számára (9-10. évfolyam) már kevésbé kötött a tananyag, sok középiskolában szintén valamely tantárgy kiegészítéseként szerepel a dráma, azonban problémát okozhat az, hogy a drámát befogadó tanárok többsége szakmailag nem ért a drámatanításhoz, így nem tudja teljesíteni azokat a célokat, amit a tanítási dráma kitűz maga elé. (Kaposi, 2003, 7.o.)

Az eddigiekben bemutatott színházi nevelés módszere és annak lehetséges megközelítései után rátérnék arra, miért is a demokráciára nevelés dimenziójában vizsgálom a színházi nevelést, valamint hogy miért a konstruktivista szocializációelméletben vizsgálható ez a jelenség. A kutatási terepem különlegességét az adja, hogy a színházi nevelést nemcsak, mint általános nevelési módszert elemzem a demokratikus értékek átadásában, alakításában, valamint a pedagógiai felfogások világában, hanem kifejezetten egy olyan színházi nevelési foglalkozás hatását is vizsgálom, mely tartalmát tekintve is a demokrácia témakörével foglalkozik. Így kísérletet teszek arra, hogy részben mind kvantitatív, mind kvalitatív módszerekkel vizsgáljam a dráma hatását a demokratikus kompetenciákra. Kvalitatív kutatásban azt vizsgálom, hogy mi volt a program célja, a diákok hogyan vélekedtek a színházi nevelési foglalkozásról és a tanárok mit tartottak fontosnak pedagógiai szempontból. Kvantitatív módszerként pedig megvizsgálom, hogy számszerűen is kimutatható-e fejlődés a kompetenciákban.

2.2 Konstruktivista szocializáció és posztmodern

A konstruktivizmus és pedagógia összefonódása posztmodern jelenség. A posztmodern a modernitásban hirdetett pozitivistá gondolkodást kérdőjelezi meg. (Bangó, 2008) A modernitásban az uralkodó nézet, hogy a tudomány és a technika által minden objektíven megismerhető, a fejlődésben bízni kell, valamint hinni kell a racionalitásban és az igazságban, az abszolút értékek létezésében. (Nahalka, 2002) Ebben az időszakban a pedagógia feladata a modernitás világában ezen értékek és a tudomány által felhalmozott objektív tudás átadása, a megismerés objektivá tétele, amelynek letéteményese a pedagógus, az igaz tudás birtokosa. Ezen belül kiemelten fontos, az örök, társadalom által legitimizált, elfogadott értékek átadása.

Az állam hatáskörébe kerülő közoktatás célja tehát a felvilágosodás programja alapján, hogy az értelmi úton igazolható igazságot és a megismerés fontosságát hirdesse, miközben a pedagógiai rend újratermeli magát. (Somlai,1997) A közoktatás feladata az ipar, tudomány és polgárosodás századaiban a kiművelt emberek futószalagon gyártása. Ezzel szemben a posztmodern, vagy késő modern kor megkérdőjelezi az abszolút értékek létezését, a rendet, racionalitást, azaz kérdésessé teszi a értékátadás hagyományos feladatát. (Nahalka, 2002, 11.o.) A posztmodern, mint szellemi irányzat lényege, hogy a tudás, az értékek nem kívülről, egy irányból érkeznek és ezáltal átadhatóak, hanem általunk és az interakciókban konstruált tudás létezik. Az, amit a világból érzékelünk, nem azonos a mindenható valósággal, hanem a mi interpretációnk. (Lyotard, 1993) A posztmodern tehát a megismerés egy új dimenzióját nyitja meg, ahol nincsen igaz vagy hamis tudás, hanem sokféle jelentés és tudás létezik. Ez az értékpluralizmussal töltött társadalmi tér új kihívások elé állítja a modern korban kialakított pedagógiát.

Megjelenik a posztmodern irányzatban a konstruktivista megközelítés, mely szintén olyan ismeretelméletet jelent, ami az aktívan kialakított tudásra épít, azaz nem hisz a külső környezetből érkező és nem a társas viszonyokban kialakított tudásban. A tudás konstruálásakor azonban nem a meglévő tapasztalatokhoz, hanem a belső tudásrendszerekhez kapcsolódnak újabb konstrukciók. Azaz a konstruktivizmus szerint a tapasztalataink is konstruáltak és nem írhatóak le indukcióként a megismerő folyamatok. (Nahalka, 2002, 13.o.) A továbbiakban a konstruktivista szocializációs elmélet alapján bemutatom milyen pedagógiai gyakorlatok működtek eddig

konstruktivista szemléletben, és kérdésem lesz az, hogy a demokráciára nevelés számára a konstruktivista pedagógia megfelelő értelmezési keret lehet-e.

A szocializáció folyamata több szempontból is vizsgálható. A fogalmat már a 19. századtól használják és Kon definíciója szerint olyan folyamatot jelent, ahol az egyén elsajátítja a társadalmi szerepeket és a kultúra meghatározott rendszerét. (Kon, 1969) Azaz a társadalmi-kulturális átörökítés során magatartásmódokat szerez. (Ligeti, 2002) A szocializációnak sokféle megközelítési módja lehetséges: a képességek, ismeretek, cselekvőrendszerek oldaláról, a szerepek és elvárások, valamint intézményrendszerek szemszögéből, valamint a kommunikációs kódok és kulturális tartalmak oldaláról. A klasszikusok, mint Durkheim a szocializációt olyan folyamatként értelmezik, ahol a szocializáció lényege, hogy elősegítse a beilleszkedést egy normatív rendbe az előző generációk kultúrájának, magatartásformáinak átörökítésével. (Somlai, 1997) Ezt az elképzelést a marxisták, majd a kritikai szociológia képviselői továbbgondolták és azt állították, hogy a gondolkodást, magatartást szabályozó normák az osztályviszonyt és a kapitalista rendszert hivatottak fenntartani. Habermas szerint a szocializáció az életvilág⁸ újratermelődésének folyamata, amikor az egyén világtérképezési, normakövetési és a személyes identitás kialakításához nélkülözhetetlen interakciós képességének kialakulása történik. (Sík, 2008, 48.o)

A szocializációelméletben Somlai szerint konstruktivista gondolkodóknak tekinthetőek, Goffman és H. Garfinkel, szimbolikus interakcionizmus és az etnometodológia képviselői. A TIE foglalkozások kutatásához a legmegfelelőbb keretet a szocializáció konstruktivista felfogása adhatja, mely szerint a szocializáció folyamatában a résztvevők nemcsak elsajátítanak és befogadnak kulturális értékeket, normákat és szabályokat, hanem passzív szerepből, aktív szerepbe lépve befolyásolhatják döntéseiket, egymás szerepeit, helyzeteit (Somlai, 1997, 14.o) A színházi nevelési foglalkozások a korábban említettek miatt tehát beleillenek ebbe a keretbe.

⁸ „Az életvilág a globálissal szemben a lokálisat, a formálissal szemben az informálisat; a bürokratikkal szemben a személyközit; a hivatalossal szemben a magánjellegűt; a bourgeois-val szemben a citoyen-t; a csereértékkel szemben a használati értéket; az államilag ápolat társadalmi és nemzeti közképpel szemben a konkrét (kisközösségek) önértelmezését, a helyi hagyományokat; a hosszú vagy középtávú nagy történelmi trendekkel szemben a hétköznapi átélte történelmet; az intézményekkel szemben a családi-rokonit; a senki által nem szándékolt következményekkel szembeni kollektív felelőtlenséggel szemben a felelősségre vonható ('beszámítható') személyek átlátható és racionálisan egyeztetett cselekvéseit; s a közérdekként beállítottal szemben az érintettek érdekeit testesíti meg.” (Felkai, 1993, 301.o.)

Magyarországon az 1970-es, 80-as évek szocializációs kutatásai mind arról tanúskodnak, hogy a diákra, mint egy passzív befogadóra tekintenek és a szocializáció sikeressége abban mérhető, hogy sikerült-e a társadalomban uralkodó normarendszert, értékeket elsajátítani. Piaget⁹ szerint minden értelmi művelet, eredetileg cselekvésként létezik, s csak fokozatosan válik belsővé, interiorizálódik. Azaz ebből következik, hogy a pedagógiai környezetet nem az érzékelés számára, hanem az aktív tevékenység számára kell formálni. (Nahalka, 2002)

Piaget, kognitív pszichológusként a személyiséget különböző típusú elemek rendszerének tekinti. Ezzel párhuzamban a tantervfejlesztők ismeretek, képességek és attitűdök rendszereként képzelik el. (Piaget, 2005) Vita van arról, hogy a kognitív tudásrendszereknek mennyire részei az affektív rendszereknek. Nagy József szerint az oktatásban az ismereteket, készségeket, képességeket és a magatartás elemeit kellene fejleszteni a személyiségben, mindezeket a konkrét tartalomtól függetlenül, azaz általánosan kellene képességeket kialakítani. (Nahalka idézi Nagyt, 1990) A modern kognitív pszichológia képviselői szerint viszont konkrét tartalomtól függő, bizonyos helyzetekhez köthető képességeket kellene fejleszteni, azaz az oktatásfejlesztésben arra fókuszálnak e paradigma képviselői, hogy milyen tartalmú feladatokkal, problémákkal lehet fejleszteni tudásterületeket.

A tudás elsajátítása, konstruálása függ a szerzett tapasztalatoktól, valamint attól, hogy a diák milyen interakciókba kerül. Dirks Robert Ennist idézi (1987), aki szerint a tanuló döntése meghozásához értelmezés konstruálásába fog és ez alapján dönti el, hogyan cselekedjen, azaz aktívan bevonódik a jelentéskonstruálás folyamatába, amit a frontális oktatás hátráltat. (Dirks, Murphy, és Takács, 2009, 17.o.) Azonban ha az iskolai térben létrejövő jelentéskonstruálásról van szó, akkor a kritikai gondolkodás bevonása fontos lehet, hiszen így a jelentésteremtés és a tanulás nemcsak a tanár értelmezése és felfogása alapján jöhet létre. (Dirks, Murphy, és Takács 2009) A konstruktivista pedagógia ez utóbbi felfogást tartja inkább érvényesnek. A konstruktivista pedagógiai elképzelés fel akarja váltani a tekintélyelvű pedagógus szerepét, aki a tudást, mint objektíve adottat szeretné átadni, és nem partnerként tekint a diákra. (Dirks, Murphy, és Takács 2009) A tanár tekintélyére hivatkozva legitimálhatja tanítási módszerét és a tanulók önbizalmát, ronthatja. Ehhez az irányzathoz a frontális oktatás köthető. (Dirks, 2009, 19.o) Azonban a konstruktivista nevelési felfogás szerint,

⁹ Piaget a gyermekek kognitív fejlődését vizsgálta.

az iskolai élet feladataival kapcsolatban a közösségnek kellene döntenie demokratikusan, ilyen koncepciók pl.: önképzőkörök, projekt módszer, ahol a tanulókat bevonhatják saját tanulásuk irányításának folyamatába. (Nahalka, 2002) A pedagógus feladata ebben a kontextusban az lehet, hogy a közösség tagjaként működjön, a tanulók problémamegoldását segítse, tanulói autonómiát kezdeményezzen és bátorítson, ugyanannak a magyarázatnak többféle megközelítését elősegítse. (Broks és Broks, 1993)

2.3 Konstruktivista pedagógia és színházi nevelés

Ebben a fejezet részben azt vizsgálom, hogy a színházi nevelés és a drámatanárok megfelelnek-e annak a feltételrendszernek, melyet a konstruktivista szocializációs elmélet keretein belül elgondolva a demokratikus viselkedéshez fűződő kompetenciák segítéséhez szükséges.

A konstruktív pedagógia koncepciója alapján a tanulás nem induktívan, hanem deduktívan működő folyamat. Zalay (2006) szerint a dráma is egy deduktív folyamat azaz konkrét, egy-egy általános kérdéskört jár körbe, majd a végén ebből általános, a társadalomra érvényes következtetések vonhatóak le és a kognitív tapasztalatok emóciós élményekkel gazdagodnak. (Takács Gábor, 2009) Bryan Way szerint a pedagógia lényeges eleme a tapasztalat, gyakorlás, azaz a konkrét élmények használhatóvá alakítják a puszta tudást, gazdagítják a képzeletet, mely a drámapedagógiai alapja is lehet. (Gabnai idézi Brian Wayt, 2001).

Takács Gábor (2009) szerint a tanítási dráma és a konstruktív pedagógia célja ugyanaz: A társas interakciókban a közös jelentések konstrukcióján keresztül a gyerekek segítése a világhoz való adaptálásban. Mindehhez a problémák pontos megfogalmazására, önállóságra nevelésre, saját koncepciók kidolgozására és saját döntések meghozatalára való képességek fejlesztésére van szükség. (Takács, 2009, 26.o.) a színházi nevelés is fontosnak tartja, hogy a világhoz való viszonyunkat kialakítsuk, mindez párhuzamba állítható azzal, hogy ez a viszony, tudás, a saját konstrukciónk. A dráma ebből kiindulva kiegészítője lehet a nagyüzemi tudástermelésnek, annak a tudásnak, amit a modern oktatás az adott társadalom tudásának tekint és a társadalmi jelentéseket üzemszerűen, futószalagon termeli. (Dirks, Murphy, és Takács, 2009, 27.o.) Ezzel szemben a dráma olyan tudás létrehozását

próbálja működésbe hozni és kialakítani, amely az iskolán kívüli tapasztalatokra és tudásformákra is épít. (Horváth, 2009) Az eddigi iskolakutatások azt bizonyítják, hogy az iskolai tudás sokszor csak az iskolában használható, az iskolai készségek nem feltétlenül segítik az iskolán kívüli boldogulást. A dráma azonban olyan készségeket, tudáselemeket hívhat elő, amelyek az intézményesített oktatás-nevelésben nem kerülnek elő. Egy drámafoglalkozás során társadalmi problémákhoz szorosan kapcsolódó témákat (kirekesztés, rasszizmus, család, drogfogyasztás irigység, bizalom, demokrácia, szabadság) dolgoznak fel, és megpróbálnak egy viszonyulást elérni a gyerekekben. Ezeken a foglalkozásokon egy sajátosan fiktív, mégis valóságos világ jöhet létre, amikor szerepekbe bújva a diákok egy problémához fűződő viszonyukat több szempontú átgondolás révén, akár korábbi attitűdöket gondolatokat is felülírva elemezhetnek cselekvéseiken, viselkedésükön keresztül. Így az új tapasztalatok és a belső értelmezési rendszer kölcsönhatása miatt újabb attitűdök, viselkedések konstruálódhatnak egyfajta kulturális gyakorlatként. (Takács idézi Nahalkát 2003, 28.o.)

„A késő modern társadalmakban szükség van olyan tudásformákra, amelyek eltérőek az iskolákban oktatótól. Ehhez azonban másfajta pedagógiai módszerek, eszközök szükségesek.” (Takács idézi Demét és Horváthot (2008), 27.o.) A színházi nevelési és drámafoglalkozások célja legtöbbször az úgynevezett konceptuális vagy fogalmi váltás. A konstruktivisták szerint fogalmi váltás akkor jön létre, amikor egy új információ, helyzet és a belső rendszer között ellentmondás feszül és ennek kiegyenlítésére a belső rendszer radikális átalakulására van szükség. Azaz nemcsak egy új ismeret jöhet létre, hanem egy sokkal mélyrehatóbb változás, akár az attitűdökben, akár társas viselkedés, nyelvhasználat területén, akár szerepjátékokra vonatkozó elvárásban. (Dirks, Murphy, és Takács, 2009) Azaz feltételezhető, hogy a kompetenciákban is változást generálhat. A fogalmi váltás folyamata a következőképpen zajlik: hipotézisalkotás- cselekvésen keresztüli tesztelés-újabb probléma felvetés, amely különbözik a kiinduló problémától- már egy magasabb szintű tudás létrehozása. Azaz a saját világmodell a megértendő új ismeretek feldolgozás és ellentmondásainak megvitatása által a konstruktivista pedagógiában megnevezett belső tudásrendszer megváltozhat és konceptuális váltás jöhet létre. (Takács, 2009) Kérdés lehet, hogy ez a fogalmi váltás később attitűdváltást és viselkedésbeli változásokat valóban előidézhethet-e, valamint ennek mennyire hosszantartó a hatása. Valószínűsíthető,

hogy tartós változás csak többszöri, ismételt foglalkozás hatására lehetséges, a következő fejezet részben ezt a kérdést tekintem át röviden.

2. 4 Attitűdváltás, kompetenciaváltozás a színházi nevelésen keresztül

A szociálpszichológiai szakirodalom szerint az attitűd valamihez kapcsolódó negatív vagy pozitív értékelés és háromfajta választ indíthat el: érzelem, viselkedés, megismerés. (T.Fiske, 2006, 297.o.) Ezek különbözőek lehetnek attól függően, hogy a kognitív, érzelmi vagy a viselkedéses elemek kerülnek előtérbe, valamint az is fontos, hogy ezek mennyire vannak összhangban.¹⁰ Ha egy attitűd minden egyes része ugyanabba az irányba mutat, akkor szélsőségesebb és stabilabb lesz. (Fiske idézi, Wilson, Dunn, Kraft és Lisle, 1989, 299.o.) Egyes kutatások szerint a megismerésben, illetőleg a viselkedésben funkcionáló beállítódások érzelmi töltetűek, azaz affektívek. (Hunyadi, 1979, 19.o.) Az attitűd a viselkedés, cselekvés irányításában szerepet játszik és nem tartalmaz általános érvényű válaszokat, társadalmi kérdésekre adott specifikus válaszformák és sokszor kvázi, vagy szituatív attitűdök, amelyek gyorsan változhatnak. Ha az attitűd tényleg inkább értékelő jellegű, akkor érthető, hogy az attitűdök kialakulásában a főszerepet az érzelem és nem a megismerés játssza.

"Az attitűdmérés az útja annak, hogy az empirikus társadalomkutatás hozzáférközzék az értékelő viszonyulásokban rejlő egyéni és társadalmi értékekhez, amelyeknek jelentőségét, összetettségét a társadalmi gyakorlat és a tudati viszonyok filozófiai elemzése feltárta és nagy gondolati gazdagsággal leírta. Az értékelő állásfoglalás és az ebben kifejezésre jutó értékek ismerete a társadalmi valóság megismerésének és tudatos alakításának (a politikai gyakorlattól felnövekvő nemzedék pedagógiai formálásáig) egyik alapvető tényezője" (Hunyadi, 1979, 24.o.)

A kutatás és a konstruktív pedagógia nézőpontjából kérdés lehet az, hogy ezek az attitűdök részei-e egy előzetesen rendezett kognitív rendszernek és az attitűd befolyásolása és kialakítása a társas interakciókban konstruálódik-e, a kommunikáció folyamatának eredményeként. Az attitűd befolyásolás hatékonyságának mutatója az lehet, hogy a cselekedetekben milyen változás indul el. Ezek alapján azonban csak a tárgyhoz, helyzethez és viszonyokhoz fűződő attitűd léteznek, ám ezek nehezen

¹⁰ Pl egyes kutatások szerint, vannak olyan emberek, akik rajongtak Ronald Reaganért, annak ellenére, hogy egyáltalán nem értettek egyet a politikájával. (T.Fiske 2006, 299.o.)

vizsgálhatók empirikusan, hiszen sokszor éppen ezért csak szituatívan jelennek meg. (Hunyadi, 1979) Az nehezen bizonyítható, hogy van-e közvetlen átjárás az attitűd kognitív, érzelmi sajátosságaiból a tettekhez, azonban az attitűd ismerete ha nem is elég, de szükséges feltétele lehet a cselekedetek megértésének, illetve az attitűd megváltoztatása lehetséges, de nem elégséges feltétele a viselkedés megváltoztatásának. (Hunyadi, Halász, és Marton L., 1979, 33.o.) A drámapedagógiával, színházi neveléssel foglalkozó kutatókat is foglalkoztatja az a kérdés, hogy a drámás módszerek valóban elősegítik-e az attitűd változásokat egy bizonyos tantárgyi téma vagy jelenség esetén, valamint hogyan mérhető, állapítható meg, hogy az attitűdváltás-e. Dolgozatomban azonban az attitűdnél szélesebb fogalmat, a kompetenciát használom, amely tartalmazza az attitűdöket is, azonban ismeretek és készségek is részét képezik, ezáltal affektív és kognitív dimenziói is vannak. A kompetenciafejlesztés mára normatív célkitűzése lett a pedagógiának.

A dolgozatom kérdése és hipotézise egyrészt, hogy valóban ez a fogalom és az ehhez kapcsolható jelenségek mérhetőek-e, valamint ha mérhetővé is válnak, hogyan lehet eldönteni, hogy pontosan milyen programnak volt hatása a kompetenciafejlesztésre. Az attitűdváltás mérése is csak hosszú idő elteltével lehetséges, ha azt a társadalomtudományi hagyományt követjük, hogy léteznek stabil attitűdök, azonban ezek kialakulása hosszas és komplex folyamatok eredménye. Ez felveti azt a kérdést, hogy mi szükséges ahhoz, hogy a demokratikus értékek elsajátítódjanak és később tartós viselkedéssé, cselekvéssé, vagy akár attitűdváltássá alakuljanak. A drámakutatók szerint annyi biztos, hogy a foglalkozások társadalmi értékeket idéznek elő a gyerekekből, érzékenységüket a társadalmi problémák iránt fejlesztik és mélyítik percepcióikat, valamint morális fejlődésüket is segítik. (Somers, 1996, 108.o.) David Best, brit drámakutató-pedagógus tanulmányában azt írja, hogy a hagyományos oktatásban teljesen szétválasztják az agy két területét: a kognitív, racionális, objektív tudást fejlesztő részt és az érzelmet, kreativitást, egyéniséget, intuíciókat, emberi értékeket, szubjektivitást fejlesztő területek és ez sajnos megjelenik az angliai oktatáspolitikában is. (Best, 1996) Az oktatásban ez úgy jelenik meg, hogy a matematika, történelem, földrajz az első területhez tartozik, míg a többi művészetekhez. A színházi nevelésre is sokáig úgy tekintettek, mint ami csak az érzelmekre tud hatni, azzal, hogy megnyithat élénk érzelmet és olyan aspektusait az életnek, ami sosem történt esetleg meg velünk. Best szerint azonban ez is célja kellene, hogy legyen az oktatásnak a képességek és a tudás fejlesztése mellett. (Somers, 1996) Sokan úgy

érvelnek szerinte, hogy a dráma a fantáziáról és nem az igazságról, valóságról szól, miközben ő pontosan ellenkezőleg gondolja. Elutasítja a fent említett kettéválasztást és azt állítja, a dráma is képes az objektivitásra, racionalitásra tanítani, azzal, hogy drámás módszerekkel részletezni lehet, vagy akár radikálisan is megváltoztatni hiteket, érzéseket, mert társadalmi kérdésekről vitáznak a diákok. Graham Mcfee azt mondja, hogy a művészet, így akár a dráma is kognitív szintekre is hat, ebből kifolyólag integrálható az oktatásban. (Best idézi Mcfeet, 1996, 10.o.) Szerintük az oktatásban szinte minden tantárgyban benne kellene, hogy legyen a személyes bevonódás, az érzelmek, vagy legalábbis emberi értékek, tapasztalatok, hiszen ezáltal hatásosabb lehet a tanulási folyamat, ha élethelyzetek megélésével tanítanak, érzelmi bevonódáson keresztül deliberatív módon, amely intenzívebben hat a gyerekekre. Többek között éppen emiatt az érv miatt számúzik az oktatásból hosszú időre a drámapedagógiát, mert nem tekintik igazi tanulásnak, csak érzelmek átélésének. Best szerint, ahhoz, hogy ez a vélekedés megváltozzon, azt kellene elérni, hogy megszűnjön az a nézet, miszerint az érzelmek nem lehetnek kognitívak és racionálisak, mert ha ezt bebizonyítják, akkor az oktatási rendszer is jobban befogadná a színházi nevelést. Már az amerikai filozófus, John Dewey (a reformpedagógia egyik elméleti atyja) is felhívta arra a figyelmet, mint a reformpedagógusok egyik atyja, hogy a hagyományos nevelés csődöt mondott, mert nem a közösségi élet alapvető formájaként fogják fel, hanem mint, aminek információkat kell közvetíteni a diákok felé és szokásokat kialakítani bennünk, anélkül, hogy ezt interakciókban, tapasztalatokban kialakítva tennék. (Dewey, 1976)

Egy 2003-ban publikált kutatás azt vizsgálta, hogyan hat a színházi nevelés a demokratikus attitűdökre. A kutatás egy olyan egyalkalmas színházi nevelési foglalkozás hatását vizsgálta, melynek témája a féltékenység és az abból fakadó agresszió volt. (Cziboly és Németh, 2003) Kutatásukat 399 fős mintán végezték, ötödikes gyerekek körében. Ők is abból indultak ki, amit a drámapedagógiai és pszichológiai irodalom a dráma fejlesztő hatásáról ír és ennek alapján alkották meg hipotézisüket. A demokratikus viselkedés dimenzióit öt kategóriában ragadták meg, melyek a következők: szólásszabadság, önkifejezés, indulatkezelés, kommunikáció, konszenzus. Ezekből a dimenziókból alakítottak ki egy demokratikus viselkedés spirált, melynek együttes hatását vizsgálták. A kutatás módszertana hasonló volt, mint amit bemutatok a kvantitatív elemzést tartalmazó fejezetben, azaz volt a foglalkozásnak egy bemeneti mérése, majd a foglalkozás után egy kimeneti mérés, azonban kontroll csoport nem volt. Az eredmények a következők lettek:

1.táblázat

Dimenzió	Átlag pontszám elővizsgálat	Átlag pontszám utóvizsgálat	Szignifikanciaszint
Szólásszabadság dimenzió	3,42	3,58	p=0,000 (0 %)
Önkifejezés dimenzió	3,51	3,66	p=0,000 (0 %)
Indulatkezelés dimenzió	3,82	3,65	p=0,000 (0 %)
Kommunikáció dimenzió	4,23	4,27	p=0,027 (2,7 %)
Konszenzus dimenzió	3,66	3,66	p=0,640 (64 %)

(Cziboly és Németh 2003, 39.o.)

A táblázat alapján látható, hogy már egy alkalmas foglalkozás is hatással van a gyerekek demokratikus viselkedését körülíró attitűdökre, hiszen a szignifikanciaszintek olyan alacsonyak, hogy szinte kizárják a véletlen hatását, persze ettől még más hatások közrejátszhattak az eredményekben. Az empirikus kutatásomban majd arra teszek kísérletet, hogy módszer és tartalom szintjén megvizsgáljam a színházi nevelés pedagógiai hatásosságát a demokráciára nevelésben, mégpedig a szociális és állampolgári kompetencia összetevőin, mint mutatókon keresztül.

Szító Imre a drámapedagógia normakövető viselkedésre gyakorolt hatását vizsgálta. Ő egy alkalomnál hosszabb ideig tartó foglalkozások, drámapedagógiai eszközöket használó, értékorientált viselkedést megerősítő táborok hatását kutatta olyan ötödikes, hatodikos osztályokra, amelyeket tanáraik problematikusnak tekintettek. Kutatási független változói az agresszió, antiszociális viselkedés, az empátia létezése vagy hiánya és az erkölcsi ítéletalkotás voltak. Azt tapasztalta, hogy a bűnmegelőzéshez tartozó fontos attitűdökben már öt napos táborozás után pozitív hatások mutathatóak ki, amit azzal magyaráz, hogy a dráma hatása nagyon intenzív. Ez azt jelenti, hogy a dráma egy olyan átmeneti térbe helyezi a diákokat, ahol szerepben megélhetik a konfliktusaikat, így nincs félelem a fegyelmező hatalmaktól, kifejleszthetik érvrendszerüket egy-egy kérdéssel kapcsolatban, amelyre több nézőpontból is tekinthetnek, amelyek mind az autonóm erkölcsi gondolkodást segítik. (Szító, 2004)

3. Demokráciára nevelés a pedagógiai irányzatokban

Ebben a nagyfejezetben a demokráciára nevelés irányzatait, koncepcióit tekintem át röviden, hogy elhelyezzem a színházi nevelést is ebben a térben. A demokráciára

nevelés, mint az iskolai nevelés egy fontos területe hosszú történetre nyúlik vissza. A demokratikus értékek átadására és elsajátítására többféle program és elméleti elképzelés létezik. Ezek leginkább abban különböztethetők meg, hogy az egész iskolai szervezet és/vagy pedagógia átalakításával tartják ezt elképzelhetőnek, vagy a működő iskolai rendszeren belül, kiegészítő pedagógiai programokkal kívánják ezt a célt elérni. Ezek megvalósítása nagyban függ a társadalmi környezettől és a demokratikus intézményrendszer stabilitásától, azaz a társadalmi környezet feltételei határozzák meg a nevelés irányát. Ha az iskolát, mint a társadalom kicsinyített mását képzeljük el, akkor még jobban érthető a tézis. Azt lehet látni, hogy azokban a társadalmakban, ahol a demokratikus magatartásformák és a demokratikus kultúra a társadalom alsóbb szintjeire is behatolt, nagyobb kultúrája van a demokratikus iskoláknak és demokratikus alapú pedagógiának. Nem véletlen, hogy az ezekről szóló irodalom és megvalósult programok egy jelentős része az angolszász területeken jelent meg, amelyek demokratikus stabilitása is magasabb a posztkommunista országokénál. A nevelő-iskola és a demokrácia összekapcsolásának egyik legjelentősebb atyja, John Dewey amerikai filozófus szerint kétféle társadalom létezik, a statikus és a fejlődő. A nevelés aszerint változik, hogy az egyén melyik társadalom tagja. A statikus társadalmi rendben az utánzás a legfőbb cél, míg a fejlődőben az akarat a tökéletesebbé válásra. (Dewey, 1976) Azaz a fejlődő típusban nemcsak az egyén alkalmazkodása a cél a formához, hanem arra is akarják nevelni az egyént, hogy változni tudjon, változtatni merjen. Így a fejlődés úgy néz ki, hogy nem a társadalmi ideáltípustól lehet haladni az egyéni ideál kialakítása felé, hanem fordítva. Azaz ezen elgondolás alapján a Dewey fejlődő társadalom-felfogása alapján az oktatásnak-nevelésnek feladata lehet, hogy demokráciára és aktív részvételre nevelje a diákokat, akik ezt a kultúrát terjeszthetik a társadalomban. (Dewey, 1976) Ezen elképzelései a tanórával kapcsolatos nézeteiben is megjelennek. Nem ért egyet azzal a tanórafelfogással amely csak a tananyag mérésére szolgál, azzal szemben, amikor a tanóra kollektív munka és tanár és diák saját tapasztalataival vehet részt közösen. (Dewey, 1976) Dewey a reformpedagógiai elképzelések előfutárának tekinthető.

Azt fejtem ki, hogy a pedagógia történetében, nemzetközi és hazai szinten egyaránt, milyen elképzelések valósultak meg a demokráciára neveléssel kapcsolatban. Az első fejezetben a holisztikusabb szemléletű, az egész pedagógiai szemléletet megreformálni kívánó hazai és nemzetközi elképzeléseket mutatom be röviden. A második részben a kritikai pedagógiáról írok, mely szintén a demokráciára nevelés dimenziójába

helyezhető, azonban Magyarországon kevésbé van hagyománya, míg a harmadik részben egy-egy lehetséges demokráciára nevelést segítő módszert mutatok be, amellyel a hagyományos pedagógiai rendszeren belül próbálnak kikapukat nyitni a demokráciára nevelés felé. Mindezen pedagógiai irányzatokat a színházi neveléssel párhuzamba állítva, összehasonlítva vizsgálom.

3.1 Reformpedagógia és demokratikus iskolák párhuzamba állítása a színházi neveléssel

Ebben a fejezetben olyan reformpedagógiai mozgalmakkal és demokratikus iskolákkal foglalkozom, amelyek átfogóan, tehát nemcsak egy-egy programmal, módszerrel, tantárggyal, hanem az iskolai szervezet egészét megváltoztatva kívánták az iskolai oktatást demokratikusabbá tenni. Itt tehát a demokráciára nevelést olyan értelemben használom, hogy az iskola/pedagógia gyakorlatán, az iskolai viszonyokon keresztül is megpróbálja közvetíteni a demokratikus értékeket. Brenner szerint minden olyan pedagógiai törekvés reformpedagógiának tekinthető, mely az oktatáspolitikai megújulását célozza. (Kopp idézi Brennert, 2010) A reformpedagógiában három irányzatot különböztet meg a szakirodalom. Az egyik az iskolareform, a másik az életreform, a harmadik pedig a társadalmi reform. Az első egyfajta megújulást jelenthet a pedagógiai módszerekben, pl. gyakorlatorientáltabb oktatást. A második arra utal, hogy pedagógiai elképzeléseket, valós életmód-forradalmat megtestesítő társadalmi mozgalmak, csoportok is magukénak vallhatnak, míg a harmadik köthető leginkább a demokráciára neveléshez. Sáska Géza cikke (2004) azt a hipotézist vizsgálja, hogy a reformpedagógiai mozgalmak vajon rendszerellenesek-e, azaz egyfajta antikapitalista társadalomszemlélet pedagógiai leképeződései lehetnek-e. A reformpedagógiai mozgalmakban közös, hogy gyermekközpontúságra építenek, tanár-diák viszony egyenlőségére, a problémák kezelésében a hatalmi döntésekkel szemben, a diszkurzív megoldást preferálják, azaz a tanulók szükségleteiből indulnak ki és a hagyományos pedagógiával szemben definiálják magukat, ekképpen egyfajta modernitás kritikát fogalmaznak meg, így a színházi nevelés pedagógiai koncepciójához szorosan kötődnek. (Nahalka, 2002) Ellen Key a reformpedagógia egy jeles képviselője *A gyermek évszázada* című könyvében kifejti, hogy a gyermek szinte már feljebbvaló,

mint a felnőtt társadalom, egyfajta megváltói lehetnek a társadalomnak.¹¹ Ezt a nézetet, Rudolf Steiner, a Waldorf pedagógia atyja és Montessori, ismert reformpedagógusok is tovább gondolják, akik szintén abszolút lényként tekintenek a gyerekekre, mint a társadalom újtóira. (Sáska,2004, 477.o.)¹² Egyes tudósok azt állítják, hogy a gyermekek természetes, biológiai képességeit kell csupán az iskolának kibontakoztatni, és így haladhatunk az igazságosabb társadalom felé. A Gyermektanulmányi Mozgalom¹³ is ebből indul ki, melynek tagja hozta létre a Rousseau Intézetet és amelynek iskolakoncepciója szintén a gyermeki önállóságból indul ki. A Rousseau Intézet már előrevetíti a magukat demokratikus iskolának nevező intézményeket, valamint bizonyos értelemben a kompetencialapú oktatást is a következők miatt:

- pedagógusra, mint a gyermek segítőjére és nem felette álló, mindent tudóra tekintenek
 - az iskola a gyerekek egyéni képességeit kell, hogy fejlessze
 - az iskola fejlessze a gyermek erkölcsi és értelmi funkcióit
- az iskola legyen aktív, használja ki a gyermek cselekvési vágyát(Kopp, 2010)

A 19. század végén elindulnak azok a törekvések, melyek képviselői nem értnek egyet a tudomány rendszerét mereven követő tantárgyakkal, a sematikus értékelési módokkal és a külsődleges fegyelmezési technikákkal.(Zrinszky, 2000) Az iparosodással, fejlődésbe vetett hittel átítatott modern oktatáselképzelésekkel szemben, melyek a tömegre koncentrálnak és a gyereket állítják az iskola szolgálatába, a reformtörekvések az iskolát állítják a gyerek szolgálatába. (Zrinszky, 2000, 110.o.) A reformpedagógia előtti iskolákban a reformerek szerint nem lehet szabad a tanuló, mivel a tradicionális szervezeti szabályok ezt nem engedik és a pedagógus akarata érvényesül a gyerekével szemben, meggátolva ezzel a szabad önkibontakoztatást, míg a reformpedagógia lényege, hogy a gyerekek szabadon nyilváníthatják ki érzéseiket, gondolataikat és a lehetőségek közül is szabadon választhatnak. Ezzel a „tananyagközpontú” pedagógiával helyezkednek szemben, mely miatt szintén párhuzamba állíthatóak a tanítási dráma elképzeléseivel. (Zrinszky, 2000; I. Falus 2004) Ilyen értelemben a kapitalizmusban versenyszellemre, teljesítményközpontúságra építő iskolával szemben definiálják magukat a reformpedagógiai mozgalmak, melyek

¹¹ <http://www.sulinet.hu/tart/fcikk/Kfa/0/32379/1>

¹² Érdekes megemlíteni, hogy Olaszországban Mussolini, a duce eleinte tanítóként dolgozott és kapcsolatban állt Montessorival és egy ideig a gyermekközpontú fasizmus hódított

¹³ Magyarországon a Gyermektanulmányi Mozgalom képviselője, Nagy László, aki szintén kutatta a gyerekeket, a gyermeki érdeklődést vizsgálta. (Kopp 2010)

szorosan együtt járnak bizonyos életmódforradalmakkal is. (Mikonya, Németh, és Skiera, 2005; Sáska, 2004) Sáska Géza (2004) írja a hagyományos polgári iskolákról:

„Ez a fajta iskola ismeretalapú értékrendet követ, lebecsüli a gyakorlatiasságot, a kéz műveltségét. Az emberi képességek teljességéből csak egyet emel ki, azt fetisizálja, csak az intellektuális műveletekre összpontosít, és nem az általános emberi képességeket, – a mai kifejezéssel élve – nem a kulcskompetenciákat fejleszti, továbbá semmibe vesz fontos területek fejlesztését, mint például az érzelmi intelligenciát.” (Sáska 2004, 474-475.o.)

Sáska még azt is kiemeli, hogy a polgári iskolák (és ez Magyarországon is jellemző), rendkívül szelektívek, azaz azok részesülnek leginkább előnyben, akik családjuk révén már elsajátították a polgári kultúrát. (Sáska, 2004) Ezzel szemben a reform, vagy alternatív pedagógiákban az a közös, hogy elvetik a polgári társadalom kultúráját és értékrendjét, valamint a társadalom hierarchikus berendezését.) Ugyanakkor paradox módon, azok az iskolák, amelyek reformpedagógiai vagy alternatív pedagógiai elveket vallanak (Pl.: Alternatív Közgazdasági Gimnázium) sokszor kívül rekednek az állami, finanszírozott közoktatási rendszerből és költségtérítésessé válnak, amelyet nem engedhet így meg magának bármelyik társadalmi réteg, ezáltal a társadalmi rétegződést, egyenlőtlenséget újratermelik. Mégis a reformpedagógiai irányzatok ezzel az iskolaszemlélettel próbálnak szakítani. A reformpedagógiai elképzeléseket sok országban iskolareformok is követik. Ebben az időszakban megjelennek módszertani újítások, gyakorlatiasabb iskolák, koedukált iskolák. Párhuzamosan egyfajta társadalomreformként megjelennek olyan igények az oktatás területén, melyek a demokráciára nevelést hirdetik, valamint azt az elképzelést, hogy az iskolának feladata a társadalmi környezethez való adaptálás. A reformpedagógiai törekvések a gyermekek demokratikus attitűdjének kialakítását a gyermekek saját gyakorlatában igyekeznek előmozdítani (Zrinszky, 2000, 116.o.), amely a színházi nevelést is jellemzi. A reformkoncepciók egymástól függetlenül jönnek létre, és jellemzően akkor valósulhatnak meg hosszabb távra, ha a hivatalos iskolarendszertől függetlenítik magukat, mert a fennálló hagyományos pedagógiát alkalmazó iskolákban nem tudtak beférkőzni teljesen, csak részlegesen, és akkor sem hosszútávra és eklektikus elemeket hordozva. (Zrinszky, 2000) A szakirodalom megkülönbözteti a reformpedagógiát és az alternatív iskolákat, mivel az alternatív iskolák sokszor sokféle pedagógiai koncepcióból merítenek. A hagyományos iskola és az újító iskolák összehasonlító

táblázata álljon itt szemléltetésül, mely a későbbiekben bemutatott színházi nevelés/drámapedagógia és a hagyományos pedagógia összehasonlítását vetíti előre.

2. táblázat

A hagyományos iskola jellemzői	Az új iskola céljai
Szinte kizárólag a racionalitásra, főleg a tudományokra alapoz	Az „élet” a tájékozódás legfőbb alapja
Intézményesedés és módszertan előtérbe állítása	Az élmények egyszerűségének és felcserélhetetlenségének tudata
A technikára és a civilizációra való orientálódás túlsúlya	A természeti környezet értékének újrafelfedezése
A gyermekek alárendelése a felnőttkori életcéloknak („ott és akkor”)	A gyermekkori értékek előnyben részesítése („itt és most”)
Az iskola, mint hierarchikusan strukturált intézmény	Maximálisan hierarchia mentes iskolaközösség
Az iskolázás széttöredezettisége	Az Egészre való irányultság (integrált képzés)
Autoritarianizmus, külső vezéreltség és kívülről való meghatározottság	Szabad nevelés, belső vezérlés, önmeghatározás
Passzivitás	Spontaneitás és önállóság
Recepcióra és reprodukcióra való beállítódás	Kreativitás és produktivitás
Hivatali tekintély és kényszer	Pedagógiai viszony: személyes odafordulás
Teljesítményközpontúság	A szubjektív tudás és tapasztalás megbecsülése

(Zrinszky idézi C. Solzbacher táblázatát, 2000, 111.o.)

A reformelképzelések tehát mind pedagógiai módszer –és elvszinten, mind intézményi szinten megjelennek a 20. század második felében Nyugat-Európában és az USA-ban, majd a szovjet területeken is. (Zrinszky, 2000) Az eddigiek alapján megállapítható, hogy ezek az elképzelések úgy kapcsolódnak a demokráciára neveléshez, hogy működésükön, a diák-tanár viszonyokon és pedagógiai elveken

keresztül arra nevelik a diákokat, hogy merjenek kiállni véleményükért, önállóak legyenek, csoportban képesek legyenek dolgozni és döntéseket hozni, valamint problémákat megoldani. Azaz a szociális kompetenciákat fejleszteni kívánják, még ha ez a fogalom abban a reformpedagógiai elképzelések kezdetén nem létezett.

Ilyen pl. a projektmódszer, Kilpatrick William, amerikai pedagógus nevéhez fűződik, és terve Dewey elméletére támaszkodik, mely szerint a gyermekeknek olyan tapasztalatokat és ismereteket kell szerezniük, amelyben a gondolkodás egész folyamata, a problémahelyzet megismerésétől egészen annak megoldásáig megjelenik és így új készségek birtokába lehet jutni. (Dewey, 2008) A *projektmódszerben* a különböző jelenségek vizsgálatánál a szándék – tervezés – megvalósítás - értékelés folyamat játszódik le ,és az eredet elképzelés szerint ezek szervezése a tanulók által történik és nem a tanár által. Azáltal, hogy szabadon cselekedhetnek, és gyakorlati dolgokkal foglalkoznak a gyerekek, szert tehetnek a demokrácia fenntartásához és működtetéséhez szükséges olyan tulajdonságokra, mint az önállóság, és ítélőképesség. (Kopp , 2008) a pszichológiában is megjelennek olyan elméletek, melyek a gyermeket, mint önfejlődő rendszert képzelik el és ehhez a legjobb terep, a játék, spontán tevékenységek és a tanulói aktivitás ösztönzése, mely keretbe a drámapedagógia is beilleszthető. Ovide Decroly kidolgozza az „aktív tanulás módszerét”, mely olyan iskolát képzel el, ami a gyermek érdeklődésének megfelel és nem erőszakol rá a gyerekekre olyat, ami nem érdekli őket. (Kopp, 2008) Mivel a reformpedagógiák figyelembe veszik az egyéni különbségeket, ennek veszélye lehet a túlzott individualizmus. Megakadályozására először a francia irányzatok dolgozták ki a *kooperatív tanulás* módszereit, amellyel leginkább az autoriter, poroszos iskolával szemben egy demokratikus nevelést kívánnak megvalósítani. Ez egy olyan tanulásszervezési-tanulásirányítási rendszer, ami kooperatív, gondolkodási és kommunikációs készségeket fejleszt és nemcsak az információ nyújtását, tartja az iskola feladatának. (Turmezeyné Heller, 2009) Ez a módszer elsősorban olyan nyugat-európai országokban terjedt el eleinte, ahol a magas bevándorló szám miatt fokozódtak a konfliktusok és ez új módszereket kívánt az oktatástól. A kooperatív elven működő iskolákban demokratikusan kívánják működtetni a szervezetüket és demokratikus állampolgárság dimenziójában tanítanak azzal, hogy megismerkednek a véleménynyilvánítás módjaival, a szolidaritást, a többség akaratának fontosságát és a kollektív vezetést fontosnak tartják, ezzel mutatva politikai elkötelezettségüket.

(Zrinszky, 2000, 115-116.o.)¹⁴ A reformpedagógián kívül új, az egész iskolarendszerre megfogalmazott kritikával élő mozgalmak is megjelentek, akik a gyermeket szabad, autonóm lényként fogják fel. Ennek egy jeles példája, Alexander S. Neill iskolája az angliai Summerhillben, ahol a gyerekek szabadon választhatnak tantárgyakat, és olyan szabályok szerint élnek, amit közösen tanárok és diákok hoztak létre az iskola működtetésére, azaz itt a szervezeti működésen keresztül nevelnek demokráciára. Neill hisz abban, hogy minél több szabadságot hagyunk a gyerekek magukra vonatkozó döntéseiben, annál inkább öntudatosabbak lesznek és kiismerik magukat, ezzel a hagyományos iskolák kritikáját fogalmazza meg. (Neill, 2009)

A radikális iskolakritika képviselői nem hisznek semmifajta iskolai tekintélyben, nem támogatják az iskolai teljesítményrendszert és tagadják a hierarchizált társadalomképet. (Zrinszky, 2000, 123.o.) Magyarországon is vannak az iskolakritikának képviselői. Mihály Ottó fogalmazza meg, hogy az iskola saját, egyedüli viselkedésnormákat, a technokratikus - bürokratikus társadalom értékeit fogadtatja el és olyan fegyelmi rendszert működtet, amiről Michel Foucault is ír a börtönökkel, ideggyógyintézetekkel kapcsolatban. Az iskola is olyan totális intézménnyé válik, amely térfelosztásával, a tanári tekintéllyel és sajátos, az iskola világát jellemző normákkal, engedelmességre neveléssel az állam uralmi eszközévé válik. (Foucault, 1990) Mihályi még azt is kifogásolja, hogy antidemokratikusan adnak át elidegenült sztenderdizált tudást a gyerekeknek. (Mihály, 2000) Ezzel szemben egy színházi nevelési foglalkozáson éppen arra törekednek, hogy a tudást ne úgy közvetítsék, hogy az csakis a tanár által ellenőrzött és átadott egy és igaz tudás lehet. (Takács, 2010) Sokféle elnevezéssel illetik a reformtörekvéseket követő iskolákat. Németországban „szabad iskolának” (freie Schulen), másutt alternatív iskolának, vagy aktív, demokratikus iskolának nevezik ezeket a kezdeményezéseket. Az európai alternatív/szabad iskolák többsége az 1960-70-es években jött létre, és a korszak egy-egy új ideológiai-szellemi áramlata a reformok táptalajául szolgál. (Pl. : egyenjogúság, esélyegyenlőség elvei, , liberális nevelésfelfogás, humanisztikus pszichológia elképzelései (Neil, Rogers.) (Kopp 2008)

Magyarországon a 70-es években kezdtek kialakulni ezek a kezdeményezések. Érdemes megemlíteni Gáspár László szentlőrinci iskolakísérletét. Az állami iskolák mellett akkoriban nehezen túrték meg a reformpedagógiai, kísérleti iskolák működését,

¹⁴ Magyarországon Benda József indította el a Humanisztikus Kooperatív Tanulás Központot, melynek a gyermekek személyiségre gyakorolt hatását kutatások bizonyítják. (Benda , 2002)

sem a politikai elit, sem az oktatási elit nem volt nyitott ezekre a kezdeményezésekre. Gáspár László 1969-ban elindított iskolakísérletének kiindulópontja olyan szocialista munkaiskola kidolgozása volt, ahol megjelennek a tanításban a társadalmi tapasztalatok is a szocializmus keretei között. Gáspár egy demokratikusabb, humánusabb nevelést próbált megvalósítani (Kronstein, 2009) Gáspár László nevelési programjában fontosnak tartotta, hogy a gyerekek a közösségben feloldódva, a tevékenységekben fejezzék ki önmagukat, hogy motiválttá váljanak a társas-és önfejlesztésre. Ezenkívül az iskolások politikai, közéleti tevékenységének fejlesztése, a termelés, gazdálkodás és az iskola időszerkezet átalakítása tartozott elképzeléseibe, valamint nagy hangsúlyt fektetett a diákok öngazgatási, önkormányzati feladataira. (Gáspár, 1984) A szocializmus keretein belül ez a kezdeményezés is egyfajta demokráciára nevelési programnak vagy a demokratikus állampolgárságra nevelés előfutárának tekinthető, azzal, hogy öngazgatásra tanítja a gyerekeket, valamint közel áll a drámapedagógiai elképzelésekhez is, mivel tapasztalatokra épít szintén. Azonban ezen iskolafelfogás értelmezése elválaszthatatlan a szocializmus ideális emberképétől, amely a munkán keresztül ébred öntudatára.

A kérdés az tehát ezekkel a mozgalmakkal kapcsolatban, hogy mennyire képzelhető el, hogy az oktatási rendszer, amelynek a fentebb meghatározott funkciókkal kell bírnia, beengedje és elterjedni hagyja ezeket a kezdeményezéseket, hiszen eddig csupán izoláltan, vagy alapítványi iskolákként tudtak működni és azok sem a klasszikus értelemben vett demokratikus iskolák, csupán reformpedagógiai elveket követnek. (Lásd: Alternatív Közgazdaságtudományi Gimnázium, Waldorf Iskolák, Montessori stb) Azonban tudni kell, hogy az olyan elvek, mint a gyermekközpontúság, a kreativitás felkarolása, a kooperativitásra törekvés, az aktivizáló módszerek alkalmazása, melyek mind a demokráciára nevelés részei, ha nem is mindenhol és nem is általános irányelvként, de megjelentek elszórva a magyar állami iskolarendszerben és azon kívül elrejtve. (Zrinszky, 2000, 116.o.) Ezzel a modernitás iskolaképével szemben sok helyen már kritikát fogalmaztak meg, mint pl. a színházi nevelésben (Takács Gábor interjú, 2010) , azonban többségében továbbra is inkább a tanári tekintélyre épülő, poroszos pedagógia a jellemző a magyar közoktatásban.

3.2 Kritikai pedagógia az újító pedagógiák tükrében

A demokráciára nevelést az eddigiektől eltérően közelítik meg a kritikai pedagógiai elmélet és gyakorlat képviselői. A kritikai pedagógiában az oktatást-nevelést marxi kategóriákban értelmezik és az elnyomás tereként tekintenek az iskolára. Célkitűzésük, hogy a pedagógia ne az elnyomottakért tegyen, hanem közösen, velük együtt indítsa el felszabadításukat és hallassa hangjukat. Kritizálják azt, hogy az oktatási esélyegyenlőségi elveket kívülről erőltetik a diákokra és disztributív eszközökkel próbálják segíteni a kirekesztetteket. (G. Mészáros , 2005) Giroux, az irányzat egyik elindítója, úgy tekint az iskolai nevelésre, mint kulturális politikára, hiszen a nevelés reprezentálja a társadalmi lét formáit, magába foglalja a hatalmi relációkat, társadalmi gyakorlatokat és privilegizálja a tudás domináns csoportok által meghatározott formáit. (Giroux , 1995) Nemcsak azt gondolja, hogy a modernitásban meritokratikus ideológiák racionalizálják a tudást, hanem hogy ezt osztályokra bontva adják át az iskolában, így újratermelik az egyenlőtlenségeket, növelik a rasszizmust, szexizmust és szétdarabolják a demokratikus társadalmi kapcsolatokat, azzal, hogy versenyztetnek és kulturális etnocentrizmussal tekintenek a tudásra. (Kellner, 2001) A fogalmakból és célkitűzésekből kiolvasható, hogy egy újmarxista ideológiát megteremtő irányzatról van szó, mely Deweyből kiindulva az amerikai társadalom egyenlőtlenségeire alapozza elméletét. Az irányzat célkitűzése nagyban támaszkodik a már korábban említett Frankfurti Iskola kritikai elméletéhez, mivel itt is megjelenik a pozitivista racionalitás és a túlzott technicizmus kritikája. A kapitalizmus által közvetített emberképpel és nevelési elvekkel megy ez az irányzat is szembe, mely a diákot, mint a „fejlett ipari társadalomba” integrálandó, a tömegmédia és –kultúra világát reprodukáló egyéneket nevel ki, akik „egydimenziós” gondolkodási és cselekvési univerzumba lépnek, amelyben már reflexióra és kritikára nem képesek, hiszen nem lehetnek autonóm egyének. (Marcuse , 1969) A kritikai pedagógielméletek tehát szorosan kapcsolódnak a kritikai társadalomelmélettel foglalkozó iskola képviselőihez. A különböző Frankfurti Iskola generációk (Theodor W. Adorno, Horkheimer, Marcuse) mind hatással voltak azokra a gondolatokra, melyek a tekintélyszerepeket a szocializációban kritizálják. Paulo Freire, akit sokan a kritikai pedagógia atyjának tekintenek *Az elnyomottak pedagógiája* című munkájában kifejti, hogy a nevelést dialógusként képzelel el, ahol tanár és diák egyenrangú és tanuló tanárként, a diákok pedig tanító tanulóként működnek. (Freire , 2000) Freire dehumanizált emberekről és tanárokról ír, akik magukban hordozzák az elnyomók logikáját és elvárásait, eltárgyasult szituációban vannak, amit szerinte egy „szeretet által vezérelt” forradalomban lehetne

megváltoztatni. (G. Mészáros, 2005) A hagyományos pedagógiát a „bankkoncepcióval” jellemzi, a reformpedagógusok által is sokat kritizált iskolai tudásfelfogást kritizálja, azaz a tudásátadás tárgyiasultságát.

Elméletének lényege, hogy egy olyan pedagógiai dialógust képzel el, ahol az elnyomottak képessé válnak saját sorsuk alakítására, véleményük előmozdítására, fel tudják ismerni az elnyomásuk okait és azokat fel tudják oldani, így fejlesztve egyúttal kritikai érzéküket is. (Freire, 2000) Az elnyomottak pedagógiáját később a gyakorlatban, Freire követője, Augusto Boal brazil színházi szakember valósította meg az Elnyomottak színháza mozgalmon keresztül, amely olyan színházi formát terjesztett el, ahol a nézők passzív befogadóból aktívvá váltak. A másnéven Fórum Színházként ismert mozgalom módszerét Boal az egész világot bejárva, a helyi kisközösségek problémáinak feltárására, az aktív részvételre ösztönzésre, valamint a helyi elnyomás dimenziók feltárására használta. (Boal 1985; Jackson 1993) Így ez a koncepció is az aktív tanulás és a részvételre ösztönzés pedagógiai koncepciójába tartozik. Az elnyomottak színháza a színházi neveléssel rokon elképzelés, szintén használják a világ különböző pontjain a közoktatásban és a népnevelésben is, mivel ez egy olyan pedagógiai forma, amely pl.: analfabéta, vagy harmadik világbeli, nem képzett emberekkel is képes tanulási folyamatot nyitni. Nem véletlenül használták pl. szexuális felvilágosítás céljából harmadik világbeli, afrikai területeken, valamint más gyarmatosított területeken, egyfajta posztkoloniális nevelési alternatívát nyújtva ezzel.

A kritikai pedagógia irányzata határozottan elhatárolja magát mind a konzervatív, mind a liberális pedagógiai diskurzustól és egy valóban baloldali, marxizmushoz visszanyúló ideológiai keretet képvisel. Nem fogadja el a konzervativizmus középosztályhoz kapcsolódó kultúrahegemóniát újratermelő társadalomszemléletét. (G. Mészáros, 2005, 90.o.) A liberális neveléspolitikával abban egyezik meg, hogy az oktatásban létező tekintélyelvűséget, és a tananyag - központúságot felszámolnák, azonban sokkal élesebb társadalomkritikát fogalmazznak meg a nevelési elveken keresztül a liberálisok szabadságeszménye mellett. Nem a gyermekközpontúságra helyezik a hangsúlyt, hanem az iskolára, mint az elnyomó társadalmi cselekvés reprodukálásnak kiemelt helyére, mellyel újra átpolitizálják és etikai dimenzióba emelik a neveléssel kapcsolatos elképzeléseket, az oktatást módszertani problémaként kezelő liberális-konzervatív diskurzussal szemben. (McLaren, 1995). Ebben különbözik a korábban megismerttetett reformpedagógiai mozgalmaktól. A demokráciára nevelést nemcsak módszerekkel kívánja elérni, hanem az elnyomott csoportok emancipatórikus

nevelésével, a működő demokráciákban is sokszor hangot nem kapó, kirekesztett csoportok bevonásával részvételre nevelnének és a helyzetükre reflektáló aktív állampolgárokat kívánnak nevelni, valamint hierarchiamentes iskolát képzelnek el, amely így egy átfogóbb demokrácia-képpel képviseli a demokráciára nevelés egy irányzatát. Érdeemes itt megemlíteni, hogy a Magyarországon is indítottak már hátrányos helyzetű csoportoknak drámafoglalkozásokat, ilyen pl. a Dráma Drom nevű program.¹⁵ Ez a program, bár minden közösség számára mást jelentett, összességében segítette a résztvevőknek saját identitásukra reflektálni, a létrehozott darabban önbizalmat szereztek, önértékelésükben és problémamegoldó képességükben segített, így emancipatorikusan hathatott ezekre a közösségekre.¹⁶ Szauder Erik drámaszakember bevezette Magyarországon az inkluzív dráma fogalmát, mely hangsúlyozza, hogy a sajátos nevelési igényű tanulókkal is ugyanúgy kell dramatikus tevékenységeket folytatni, mint más diákokkal. (Szauder, 2006) A reformpedagógiával közös pontja lehet a kritikai pedagógiának a tapasztalatra építő tudás és a hierarchiamentesség. Ez az irányzat Magyarországon nem tudott elterjedni, ami talán a rendszerváltozás utáni baloldalisághoz kötődő viszonytal magyarázható, hiszen ez a Nyugat-Európaiktól radikálisan eltérő viszonyt mutat. (G. Mészáros, 2005) Mészáros (2005) írja : *„Hiányzik a magyar pedagógiai közéletből az oktatáspolitikán és a szociális kérdések megoldásán túlmutató, átfogó elmélettel előálló, filozófiailag is megalapozott, s végül a liberális irányvonalától világosabban elkülönülő, új, baloldali gondolkodásmód.”* (G. Mészáros , 2005) Ezen fejezet lezárásaként egy táblázatot közlök, mely kísérletet tesz a hagyományosnak nevezett pedagógia, a drámapedagógia, melynek egyik alcsoportja a színházi nevelés és a kritikai pedagógia összehasonlítására, mely utóbbi kettő sok hasonlóságot is rejt magában.

¹⁵ Jelenleg Budapesten, a VIII. kerületben működik, korábban a martfői Collegium Martineum hátrányos helyzetűek kollégiuma adott ennek helyet.

¹⁶ Sívó Júlia és Surányi z. András: Dráma Drom című dokumentumfilm, 2005

3. táblázat

A hagyományos pedagógia, drámapedagógia és kritikai pedagógia összehasonlítása

	Hagyományos pedagógia	Drámapedagógia	Kritikai pedagógia
Tanár-diák viszony	Hierarchikus, tanár által vezérelt	Egyenrangú, de drámatanár kordinál, facilitál	Egyenrangú, tanár-tanuló, tanuló-tanár
Tanulási folyamat	Ismereten keresztül	Ismereten és tapasztalaton keresztül	Tapasztalaton keresztül
Nevelés célja	A fegyelmezett, munkaerőpiacra integrálódni képes állampolgár kinevelése	Felkészítés a társadalmi gyakorlatra, adaptív tudás megszerzése	Kritikai gondolkodás kialakítása és az elnyomott csoportok felszabadulása
Tudás	Racionalitásra, tudományokra alapozott	Tudás fogalmának átértelmezése, előzetes tudás felismerése	Tudás fogalmának átértelmezése, előzetes tudás felismerése
Tanulási helyzetek	Többnyire egyéni	Csoportos	Csoportos
Tanulók közötti viszonyok	Versenyvezérelt	Együtműködés hangsúlyozása	Együtműködés hangsúlyozása

(Forrás: saját szerkesztés)

4. Demokratikus állampolgárságra nevelés hazai és nemzetközi tapasztalatai

Ebben a fejezetben áttekintem röviden, hogy milyen szintjei lehetnek a demokratikus értékek átadásának az iskolai térben, mi az a rejtett tanterv, valamint az előző rendszerből milyen szocialista örökségek hatnak ki és teremtenek kontextust a hazai demokratikus állampolgári szocializációra. Mindezt a demokratikus állampolgárságra nevelés és a politikai szocializáció fogalmának összekapcsolásával szemléltetem. Áttekintem milyen kutatási tapasztalatok, jelenségek övezik a demokráciára nevelést jelenleg a közoktatásban Magyarországon, valamint nemzetközi kitekintésben és milyen fogalmakon keresztül lehet ezt mérni. Azt is megvizsgálom, hogy ezzel szemben vagy mellett milyen paradigmába illeszthető a színházi nevelés, mint a demokratikus állampolgári szocializáció és nevelés egy lehetséges eszköze. Az oktatáspolitikai diskurzus szocializációval foglalkozó részébe kezd beépülni az a gondolatkör, hogy az iskola feladata nem csak a munkaerőpiacra való felkészítés, hanem az állampolgári nevelés is, mely a diákok felnőtt, felelős és aktív állampolgári létét segítheti. Azonban ennek ellenére a kutatásokból az a következtetés vonható le, hogy továbbra sem szocializál megfelelő módon a demokratikus értékekre, viselkedési módokra a diákok környezete és ezen belül az iskola.

4.1 Politikai szocializáció és demokratikus állampolgári szocializáció a rendszerváltás tükrében

A demokratikus állampolgári szocializáció és a politikai szocializáció a rendszerváltás utáni Magyarországon kialakuló demokrácia miatt rokon fogalomvá válhatnak. Míg az előző a politikai rendszer megismertetése mellett nagymértékben fókuszál a demokratikus állampolgársághoz szükséges kompetenciákra, valamint a demokrácia magatartásokban, szokásokban megjelenésére, azaz a kulturális szintre, addig az utóbbi inkább politikai intézmények ismertetésére, a demokratikus intézményrendszerrel kapcsolatos ismeretek átadására fókuszál, azaz a kettőnek van egy közös metszete így nehezen választható el egymástól. Szabó Ildikó fogalmazása szerint

a politikai szocializáció azt jelenti, hogy az egyén a szociális tanulás során az adott közössége politikai kultúráját átveszi és politikához való viszonyát és magatartását kialakítja. (Szabó és K. Falus, 2000) Azonban politikai magatartások kialakításához sem lehet elegendő ismeretek elsajátítása, hanem ehhez kompetenciák is szükségesek lehetnek, azaz a demokratikus állampolgári szocializáció a szociális és állampolgári kompetenciák fejlesztésével megteremtheti a cselekvéshez vezető utat, amely a politikához való viszony kialakításában is segíthet. 1989-ben az államszocialista rendszer véget ért, és ennek következtében megteremtődhettek a jogi és intézményi *feltételei Magyarországon egy demokratikus politikai szocializációnak, a politikai magatartásokban és a politikai világképekben azonban ez nem jelentett olyan gyors változást, mint az intézményi átalakulásban.*) a rendszerváltás elindítása elsősorban egy értelmiségi elithez köthető, melynek egyre emancipáltabb viszonya alakult ki a hatalomhoz. *„Önszerveződéseik, valamint az egyre nagyobb nyilvánosságot kapó alternatív politikai értékek előrevetítették egy demokratikus politikai kultúra megerősödésének lehetőségét.”* (Szabó és K. Falus, 2000) Azonban Magyarországon és nagyrészt más közép-és kelet európai posztoszocialista országokban a rendszerváltás nem jelentett a politikai magatartásokban éles váltást, hiszen számos kutatásból kiderül, hogy az állampolgári kultúra korábbi hagyományai tovább éltek. (Csákó, 2007; Somlai 1991; Ligeti 2002; Szabó 2004) Sokáig a politikatudományban élt a vita, hogy miben rejlik a demokrácia, az intézményekben vagy a kultúrában. Tocqueville fedezi fel a múlt században ennek a jelentőségét, hogy politikai kultúra nélkül nincs politikai rendszer, szerinte fontos a szokások kialakítása. *"A demokrácia lassan behatolt a szokásokba, véleményekbe, a formákba, s a társadalmi élet részleteibe éppúgy megmutatkozik, mint a történelemben"* (Ágh, 1992, 14.o.)

Toqueville szerint ahhoz, hogy a demokrácia véleményekbe, cselekvésekbe is behatoljon, szükségesek az intézményi változások is, azaz a politikai kultúra végeredmény, és nem előfeltétel. Az intézményi átalakulás azonban nem bizonyult elegendőnek. Tocqueville felhívja a figyelmet a demokráciára nevelés és a szokások tudatos kialakításának a fontosságára. (uo. 14.o.) A demokratikus kultúra kialakulásához és ezáltal a demokrácia stabilitásához tehát elengedhetetlenül szükséges a demokratikus állampolgári szocializáció. Az iskolának, mint a szocializáció egyik meghatározó terepének szerepe és feladata lehet abban, hogy hogyan és milyen módszerekkel, magatartásmintákkal próbálja átadni, közvetíteni, vagy inkább kialakítani a diákok körében a demokratikus kultúrát.

Annak ellenére, hogy a rendszerváltás megtörtént, az iskolák szocializációs válságba kerültek, mert a demokratikus szocializáció társadalmi közege nem alakult ki. (Gazsó, 1992, 144.o.) A válság itt azt jelenti, hogy annak ellenére, hogy megszűntek a pártállami szocializáció követelményei, mégsem jöttek új értékek és gyakorlatok a helyükbe. A politikával való foglalatosság még mindig sok iskolában aggályos, a társadalomismereti órákon kívüli „politikán kívüli” ismeretek (intézményrendszer, állampolgári magatartás) átadására törekszenek, azonban ezek sokszor nehezen megfoghatóak, ha nem kötődnek sem személyes, sem a jelenlegi társadalmi tapasztalatokhoz. (Csákó, 2007) A demokratikus állampolgári kultúra kialakítása a közoktatás elméletben hangsúlyos feladattá vált tehát. Azonban ez nem jelenti azt, hogy ez maradéktalanul végbe is ment volna. (Szabó, 2004, 552.o.). A politikai struktúra és intézményrendszer megváltozása után is továbbélt a korábbi politikai világgépek sok eleme. A magyar középiskolások például elutasítják a politika világát, politikai érzelmeik és attitűdjeik negatívak. (Csákó 2007) Ennek hátterében az államszocialista időszakban működő kettős szocializáció állhat. Egyik oldalról a formális szocializáció keretein belül, az emberek megtanulták azokat a viselkedésmintákat, normákat, magatartásformákat, amiket a hatalom elvárt tőlük, miközben ezek jelentős része egy politikai fikciót épített csupán és a nem formális szocializációban – a családban, a tapasztalatok világában – szembesültek az egyének azzal, hogy a társadalmi gyakorlat sokszor különbözik attól, mint amit az intézményes szocializációban kapnak. (Szabó és K. Falus, 2000) Azonban a formális politikai szocializáció Almond és Verba tipológiája szerint alattvalói magatartást várt el az emberektől, és ezek az emberek azok, akik saját maguk és gyermekeik nevelésével egy demokratikus rendszerbe léptek át, melynek játékszabályaira nem szocializálódtak. *„Mivel a rendszer a végrehajtói eredményeket jutalmazta, a demokratikus állampolgári magatartásban a társadalom tagjai nem voltak érdekeltek. A modernizáció nem járt együtt a politikai alanyiságon alapuló állampolgári magatartási minták kialakulásával.”* (Szabó és K. Falus, 2000) Így az embereket nem szoktatták ahhoz, hogy beleszólásuk lehet a politikába, a közösségeik ügyeibe és mindezt összefogással, kooperációval könnyebben megtehetik. Az előző rendszerben a közös érdekérvényesítési stratégiák elmaradtak, így egyéni együttélési technikákat dolgoztak ki az emberek. A családi szocializációban a hétköznapi, egyéni élet szintjén lehetett kibújni, kiegészíteni a formális, intézményesített politikai elvárásokat. Így a családtól sem azt tanulta a jelenlegi diák-generáció, hogy beleszólásuk lehet a politikai világába. Az előző rendszerben sem arra törekedtek az

iskolai szocializációban, hogy önálló döntésekre, választásokra készítsék a diákokat, hanem explicit célja volt a nevelésnek a „szocialista embertípus” kinevelése és közvetlen ideológiák átadása, miközben az indirekt politikai szocializációban (az egyéni viselkedésminták, iskola világában) ez folyamatosan átértelmeződött és megkérdőjeleződött. (Szabó és K. Falus, 2000). A rendszerváltás után továbbéltek ezek a hagyományok, bár a társadalom egy nem elhanyagolható része már másképpen viszonyul a hatalomhoz, alternatívabb politikai értékeket felmutatva, önszerveződve felvázolja egy demokratikusabb politikai kultúra kialakulásának lehetőségét. *„Azonban a gyakori politikai fordulatok miatt a szocializációs ágensek közötti „feladatmegosztás” nem egyértelmű.* (Szabó, 2004, 552.o.) A fiatalok demokráciához és politikához való viszonyát vizsgáló kutatások eredményei szintén ezt bizonyítják, hogy a középiskolások jelentős része, nem vagy alig érdeklődik a politika iránt. (A 2006-os kutatás szerint a szakiskolásoknak csaknem fele, a szakközépiskolásoknak kétötöde, a gimnazistáknak alig több mint egyharmada nem vagy alig érdeklődik a politika iránt.) (Farkas 2007)

A rendszerváltás után az európai átlaghoz képest kiemelkedően nagyobb felelősséget bízának a családok az iskolára a fiatalok társadalmi fejlődésében, a normák átadásában. Ez a változó társadalmi, politikai környezetben a normák felborulásával és átrendeződésével magyarázható, mivel már a család sem tud egyértelmű normarendszert helyezni a fiatalok elé. A tanárok ezzel szemben a barátok és a média szerepét látják meghatározónak. (Szabó és K. Falus, 2000) A Csípő (2005) és Sík (2007) kutatásai azt bizonyítják, hogy az iskolák sem használják azokat az eszközöket, melyeket a politikai szocializáció céljára hozta létre. (Csípő, 2004) A következőkben az iskolai szocializációt, mint a demokratikus kultúrát kialakító teret vizsgálom.

4.2 Demokratikus értékek átadása az iskolában - tanterv/rejtett tanterv

A demokráciát témám kapcsán tehát nem az intézményeiben, struktúrájában ragadom meg, hanem sokkal inkább azzal foglalkozom, hogy kultúra szintjén milyen magatartásmódok, attitűdök, kommunikációs készségek szükségesek a demokrácia működtetéséhez. Azaz kevésbé a politikával, demokráciával kapcsolatos ismeretekre koncentrálok majd (bár a kvantitatív kutatás kérdőívében szereplő kérdések erre is

alapoznak), mint inkább beállítódásokra, viselkedésekre melyek az iskolai szocializáció formális és nem formális nevelési folyamataiban kialakulnak és sokszor nem az ismeretek átadása révén. *„Ha pedig az iskola intézményesített racionális hatalom – pedagógia hatalom-működésének terepe, és ha spontán időleges vagy tartós hatalomátalakulásoknak- a kortárs csoportok strukturálódásának helyszíne is, akkor jelentőséggel kell bírnia a politikai viselkedés és kultúra kialakulásában is, hiszen a politika éppen a hatalomról szól. „(Csákó, 2007, 1.o.)*

Ha ezen területek fejlesztéséről van szó, nagyon fontos megemlíteni, hogy a konkrét tananyagokon kívül, milyen egyéb tényezők játszhatnak szerepet az attitűdök, készségek befolyásolásában. Csákó Mihály idézete is bizonyítja, hogy az iskola szerepe jóval több, annál, mint amit a funkcionalista elméletek szánnak neki, azaz hogy a tananyagokon keresztül segítik a társadalom reprodukcióját és az értékek közvetítését. (Thornberg, 2008) Az iskolai hatalom fogalma értelmezhető személyi szinten is, azaz a pedagógusok és az általuk alkalmazott pedagógia szintjén, akik a magyar közoktatásban továbbra is tekintélyt élveznek¹⁷, vagy szervezeti szinten, azaz az iskola, mint hierarchikusan felépülő intézmény szintjén, melynek következtében az egész rendszert áthatják a hatalmi mechanizmusok. Ez a hatalom tehát úgy nyilvánul meg, hogy az iskola szervezeti felépítése következtében a hétköznapi interakciókban, viszonyokban formális és informális szinten működik. Ilyen értelemben az a felfogás emlékeztetheti az olvasót a Foucault-i hatalomfelfogásra, mely szintén egy sokkal diffúzabb hatalomról szól, amely intézményeken keresztül beépül a viszonyrendszerekbe, normákba. (Foucault, 1998) Ezeknek a hatalmi viszonyoknak a politikai szocializációban is jelentőségük lehet, még ha ezek a tapasztalatok nem is szűk értelemben politikaiak, valamint nehezen kutatható hatásuk van, és ha a diákok már nem is az osztályuralom kifejeződését látják többé a tanári tekintélyben. (Csákó, 2007, 2.o.)

„Az iskolai élet a tanulók számára olyan társadalmi gyakorlóterep, ahol a normákat, társadalmi játékszabályokat lehet megtanulni, részvételi és cselekvési módokat begyakorolni, és egyúttal kipróbálni az egyéni és csoportos érdekérvényesítés különböző formáit.” (Csákó (2007) idézi Szabót (2006, 332.o.) Hazai és nemzetközi szinten is a legtöbb iskolában a diákok továbbra is inkább alárendeltek, beszabályozottak és tárgyiasítottak az iskolai rutin, tudomány és kontrollok miatt. Az iskola a társadalom domináns értékeit közvetíti egyirányúan, melyeket többnyire kritika

¹⁷ A tekintély fogalma és kontextusa nyilvánvalóan változott a rendszerváltás megtörténte után, azonban az iskolák a tudás átadás tekintetében még mindig tekintéllyel ruházzák fel a pedagógusaikat.

nélkül el kell fogadni a diákoknak. (Alderson,1999) A nemzetközi szakirodalom azt bizonyítja, hogy az autoriter tanárok mellett, akik pl. iskolai szabályokat a gyerekek nélkül alkotják és működtetik, megjelentek azok a tanárok is, akik a demokratikusabb hozzáállást támogatják és a szabályokat a gyerekekkel egyeztetve alkalmazzák. (Thornberg, 2008)¹⁸

Ilyen értelemben a drámapedagógusok is inkább partneri, egyenlőbb viszont ápolnak a diákokkal, mint a hagyományos pedagógiát képviselő tanárok, mivel az állításom szerint konstruktivista szocializációs helyzetekben, amelyet a színházi nevelés teremthet, jelentésalkotás és döntések a diákokkal egyeztetve, konszenzuson, vitán alapul. A demokratikus állampolgári szocializáció és a demokratikus értékek átadása tehát nemcsak az ismeretek, tananyagok átadásán keresztül működhet, hanem az iskolában működő cselekvésmódokban, attitűdökben, viszonyokban, intézményi felépítésben, valamint a pedagógiai módszerekben, azaz a rejtett tantervben. A rejtett tanterv határozza meg az oktatási célok elérésének útját. (Somlai, 1997, 40.o.) Az iskolai oktatás mindig valamilyen pedagógia elv szerint folyik, amelyet a tanterv behatárolhat, de a különböző iskolai gyakorlatok eltérhetnek bizonyos mértékben. Pl. sokszor az iskolai, vagy osztálytermi légkör sokkal inkább hatással van bizonyos attitűdökre, mint a tanult anyag maga. (Mapiasse, 2007) Az oktatási hatóságok nem ismerik ezeket a rejtett tanulási folyamatokat, ezért nem is tudnak rá kellőképpen hatással lenni. A rejtett tanterv tehát nem a tananyag tanulását jelenti, hanem pl. hogy a diákok elsajátíthatják-e önmaguk igazolásának módját, erkölcsi szabályokat, viselkedést a tanároktól, és egymástól is, valamint megtanulják az iskolai hierarchiák sokféleségét, konfliktusok megelőzésének módját, kikerülésének fajtáit, azaz az iskola intézményi szabályait. (Somlai, 1997, 41.o.).A színházi nevelési foglalkozások tapasztalatairól készült kvalitatív kutatásomban azt is vizsgálom majd, hogy ezek a rejtett tantervet jellemző szituációk, pedagógiák mennyire befolyásolhatják a gyerekek vélekedéseit az iskolai légkörről, programról. A foglalkozás témája kapcsán az is megvizsgálható, hogy a gyerekek fejében milyen jelentések élnek az iskoláról, demokráciáról. Az iskola belső világában pl.: diákönkormányzatokban, pedagógiai stílusokban, tanár-diák viszonyban, iskola és szülők, valamint iskola, iskolafenntartók és tanárok viszonyában, azaz különböző rejtett tantervhez sorolható tényezőkben is több olyan változás történt, amely azt bizonyítja, hogy az iskola fontos szerepet tölt be a demokratikus értékek átadásában.

¹⁸ Csákó Mihály 2005-ös kutatása szerint a középiskolás diákok legalább 60%-a azt nyilatkozta, hogy nincs diákrészvétel a házirend készítésben, holott az jogilag kötelező lenne. (Csákó, 2007)

Azonban Csákó Mihály 2005-ös kutatása arra világít rá, hogy a pl. politikai ismeretek átadásában 60%-ban a tantárgyaknak tulajdonítanak szerepet a középiskolás diákok, míg a tanároknak alig 1-2%-ot, ez a kvantitatív kutatás értékelésénél is érdekes kérdés lesz. Azonban ez azt is befolyásolhatja, hogy mit tekintenek politikai ismeretnek a diákok és ez nem jelenti azt, hogy a politikához köthető viselkedést (pl.: demokratikus) mennyiben befolyásolja az ismeret vagy a tanári minták pl. A probléma az, hogy cselekvési szintre nehezen jutnak el a demokratikus értékek. *"A gyerek könnyebben el tudja mondani teoretikusan, hogyan működik a demokrácia, mint hogy képes legyen belépni a tanári szobába és szóvá tenni, hogy valamivel nem ért egyet"* (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet | Az iskolai élet alappillére a demokrácia - Interjú Szebedy Tas kurátorral) A demokratikus értékek nem természetesen fejlődnek ki a gyerekekben, mint ahogy a szociális készségek és képességek sem hanem tanulhatóak.(Dancsó, 2005) Azonban amint változik a társadalom, a politikai szocializáció tartalmának is változnia kell. Funkcionalista szempontból a demokratikus szocializációnak alapul kell szolgálnia a modern társadalmak túléléséhez, normatív szempontból pedig a szabadság, közösségi gondolkodás, egyenlőség feltételül kell szolgálnia. (Carleheden, 2006). Ezen gondolatok miatt kérdőjelezhető meg az a fajta elgondolás, hogy bizonyos tantárgyak, tananyagok elegendőek ahhoz, hogy a gyerekek viselkedésében változás következzen be.

4.3 Demokratikus állampolgárságra nevelés és kompetenciafejlesztés helye a közoktatásban - programok hazai és nemzetközi szinten

Ebben a fejezetben miután megvizsgáltam a demokratikus állampolgárságra nevelés háttérében álló tényezőit, a hazai kontextust, valamint, hogy eddig milyen pedagógiai paradigmák léteztek a demokráciára nevelésben, rátérek arra, hogy jelenleg milyen programok, kutatások készültek ebben a témában.

T. H. Marshall az állampolgárságot jogokkal való felruházással (ismeretek átadása, jogok biztosítása) és korlátozással(előítélet-mentesség, konstruktív konfliktuskezelés) azonosítja és az állampolgárságot három irányból, a polgári, politikai és szociális jogokban ragadja meg. Ezek a jogok a történelemben egymást követték és számára az utóbbi leginkább az, amely akár az osztályhelyzetet, státuszt is felülírhatja, és a

teljesítményelvű megítélés helyett, valóban élhetnek jogaikkal az állampolgárok. (Marshall, 2004; Esping-Andersen, 2004) Rendkívül sokféle állampolgárság fogalmat dolgoztak ki az utóbbi időben, amiből csak néhányat emelnék ki. Rud Veldhuis az állampolgárságot négy dimenzióban ragadja meg: politikai, a társadalmi, a kulturális és a gazdasági. (Veldhuis, 1997)

- politikai dimenzió: demokratikus és részvételi készségek kialakulását jelenti
- társadalmi dimenzió: az egyének egymás közötti viselkedését pl.: szolidaritás
- kulturális dimenzió: kulturális szerep, nyelv, örökség, történelem ismerete
- gazdasági dimenzió: a munkához köthető szakmai készségek elsajátítása

Az aktív állampolgárságot, amely rokon fogalom a demokratikus állampolgársággal ezzel szemben egy másik szerző aktív és passzív elemekre bontja. Passzív elemnek tekinti, a nemzeti identitás kialakítását, a törvények tiszteletben tartását, míg aktívnek a politikai szerepvállalást (mint szavazás stb.), a döntésekben a közösségekben való aktív részvételt, valamint mindehhez társul az, hogy valaki gazdaságilag önálló legyen, mert ennek elmaradása a többit is lehetetlenné teheti. (Kennedy, 2006) a legtöbb állampolgársággal kapcsolatos modell tehát szociális, politikai, társadalmi dimenzióban helyezi el a fogalmat. A jelenlegi oktatáspolitikai diskurzusban az aktív állampolgárság kifejezést gyakran használják a demokratikus állampolgárságra nevelés céljaként, amelynek tartalma kultúránként eltérhet, azonban a közös a definíciókban az lehet, hogy az aktív állampolgárság tevékeny részvételt jelent a közösségi és civil társadalomban, amelynek kölcsönös megértésen, empátián és elismerésen kellene alapulnia, tekintetbe véve a demokratikus értékeket és az emberi jogokat. (Hoskins, 2010, 5.o.) A társadalmi részvételt pedig a jogok szabályozzák, de a közoktatásban ma kötelességek és jogok sokszor keresztezik egymást (Ligeti, 2002), valamint az iskolából a társadalomba kilépve pl. a szociális jogok csorbulása miatt sok embernek nincs esélye a társadalmi részvételre.¹⁹ Ligeti szerint az állampolgári szocializáció, akkor lehet sikeres, ha a gyerekek jogtudata kialakul, és ha olyan

¹⁹ Amennyiben szociális jognak tekintjük a lakhatást, akkor sok ember, aki hajléktalanná válik pl. kevésbé tud részt venni a közéletben.

embereket nevelnek ki az iskolák, akik a demokratikus társadalmi rendszerbe képesek beilleszkedni és annak alakításában aktívan részt is kívánnak venni. Ehhez olyan magatartásmintákat kell adni a gyerekeknek, hogy autonóm módon dönteni tudjanak, kritikusan álljanak hozzá a tényekhez, és egyszerre legyenek képesek szabályokat elfogadni és megkérdőjelezni, a döntéseket kompromisszummal meghozni, s mindezt toleránsan és szolidárisan véghez vinni egy közösségben. (Ligeti, 2002, 5.o.) Ahhoz azonban, hogy a demokratikus állampolgári szocializáció elérje ezeket a célokat, ki kell alakítani a gyerekekben az ehhez szükséges attitűdöket, képességeket, ismereteket. Csepeli György szerint ehhez a kölcsönösség, a kommunikáció, a nyíltság és az autonómia készségeire kell megtanítani a tanulókat. (Csepeli, Stumpf, és Kéri, 1992) A demokratikus kultúrához tartozó értékek Ligeti György (Ligeti, 2002) és Csepeli György nyomán (1992) a következők²⁰:

- egyén jogainak elismerése
- kölcsönösség, másik elismerése, kooperáció, konszenzusra törekvés
- előítélet-mentesség, tolerancia
- autonóm véleménynyilvánítás
- önismeret
- önállóság
- kommunikáció, megismeréshez nélkülözhetetlen, konfliktusok vállalása,
- nyíltság, részvétel
- szolidaritás

A demokratikus értékszocializáció során tehát fontos megakadályozni a társadalom további atomizálódását és az individualizmus erősödését, melyet a felelősségteljes, közös cselekvésre neveléssel, az autonómia értékeinek hangsúlyozásával és a posztoszocialista országokban még mindig uralkodó alattvalói tudatra szocializáló folyamatok megakadályozásával, valamint a közösségeket és a társadalmi szolidaritást támogató értékek átadásával lehet segíteni. (Babosik idézi Hankisst, 2001) Ehhez

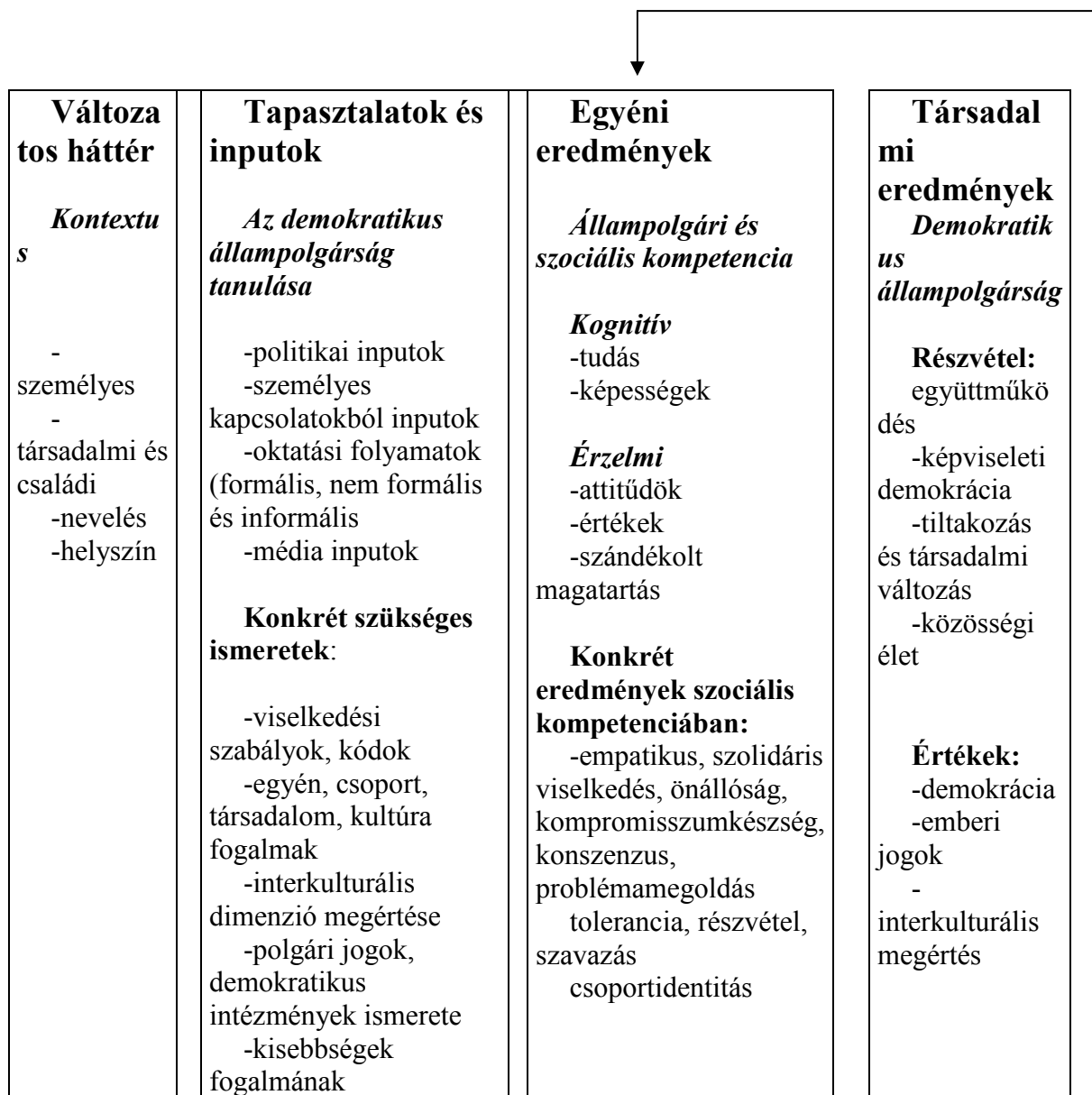
²⁰ A lista természetesen nem teljes, de nagyjából összhangban van a demokratikus értékeket taglaló szakirodalommal.

viszont olyan készségeket, kompetenciákat kell fejleszteni, mint a konfliktuskezelés, önismeret és a demokratikus viselkedés készsége. (Babosik, 2001)

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a demokratikus állampolgárságra nevelés gyakorlatának kialakítását három törekvés hajthatja: politikai, szaktudományos és szocializációs. (Jakab, 2000) Politikai abban az értelemben, hogy az oktatásnak feladata, hogy a nevelésen keresztül tegyen az adott politikai rendszer, jelen esetben a demokrácia elfogadtatásához és működtetéséhez., ezért a nyugati polgári demokráciák gyakorlatát figyelembe véve elindították azt a folyamatot, hogy a diákok tanuljanak állampolgári, jogi ismereteket és legyenek tisztában az alkotmánnyal. (Jakab, 2000) A szaktudományos igény azt jelenti, hogy a tantárgyaknak tudományosan megalapozott tudást kell közvetíteniük, így integrálták a társadalomismeret órába a különböző szociológiai, politológiai elméleteket, melyek a diákok többsége számára értelmezhetetlenek és nem a jelenlegi tapasztalataikra építenek. Azonban a szocializációs igénynek ezek a tantárgyak nem tesznek eleget, mivel ez a szükséglet azt vallja, hogy az ismeretek átadásán túl szociális és politikai mintákat, valamint készségeket is közvetíteni kell az adott programnak, ahhoz hogy a tanulók később a demokratikus közéletben aktív részvételt vállaljanak. (Csernyus, 2002; Jakab 2000).

A demokratikus állampolgárságra nevelés folyamata ábrán szemléltetve a következő oldalon:

A DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRSÁG MODELLEZÉSE



(Forrás: saját szerkesztés az elméletek és (Bryony, Villalba, és Barber, 2008) alapján)

Ez a szemlélet kezd beépülni a közoktatásba, hiszen már nemcsak mennyiségi és tartalmi szempontok alapján állítanak össze tananyagokat, hanem a képességfejlesztésre is nagy hangsúlyt fektetnek és a pedagógusok már nemcsak tantervet készítenek, hanem az ahhoz kapcsolódó pedagógiai folyamatot, erre példa a programcsomagok készítése. Így a tanterv (curriculum) tartalma a fejlesztés eszköze lehet. (Vass, 2007) A demokratikus állampolgári szocializáció sikere tehát az értékek cselekvésbe átültetését, attitűdbeli megjelenését és az ehhez kapcsolódó készségek fejlesztését is jelentheti. Az

előző kisfejezetben felvázoltam, hogy a társas befolyásolás során hogyan történik az értékek értelmezése, viselkedéssé alakítása és ebben milyen szerepet tölthet be a tanár, a pedagógiai módszerek. A színházi nevelés ezzel kapcsolatban a konstruktivista jelentéskialakítást, a vitás módszereket és a több nézőpontba helyezkedést támogatja, azaz tulajdonképpen a tanulást, a tudás áramlását folyamatként képzei el, így beleilleszkezik egy folyamatalapú tantervfejlesztésbe. A demokratikus értékek átadására különböző módszerek születtek a nemzetközi és hazai közoktatásban. Annyi bizonyos, hogy az ismeretátadás is fontos a demokratikus magatartáshoz, demokratikus viselkedéshez, de az értékek elsajátítására és a demokratikus gondolkodás fejlődésére is szükség van, melyben tehát az affektív és kognitív tényezők egyaránt szerepet játszanak. (Csapó, 2000) Európában az oktatás egészében már megjelent a demokratikus állampolgárságra nevelés, mint kiemelt terület. EU-s irányelvekben azonban sok helyen aktív állampolgárságra nevelésként szerepel a fogalom, mutatva azt, hogy az állampolgárságot egy olyan elérendő állapotnak tekintik, melyhez szükséges, hogy a diákok, felnőttek részesei és alakítói legyenek a folyamatoknak és döntéseknek, azaz cselekvőképesekké váljanak. (Farkas, 2009) Emellett hasonlóan a demokráciára nevelése diskurzusába illeszthető az Európai Unió Lisszaboni stratégiája által meghatározott kompetencia alapú oktatás, mely kompetenciák közül az egyik, a szociális és állampolgári kompetencia, mellyel a kvantitatív kutatás értékelése során foglalkozni fogok. A kompetencia alapú oktatás és a demokratikus állampolgárságra neveléssel kapcsolatos irányelvek jelenleg meghatározzák a hazai oktatási diskurzust is, 2007-ben a Nemzeti Alaptantervbe bekerült a nyolc kulcskompetencia fejlesztése.²¹ A hangsúlyt a kommunikációs, a döntési, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó és a kritikai gondolkodás képességeinek a fejlesztésére helyezik. (Vass, 2007) Azaz a tartalomból kiinduló tananyag-átalakítással szemben kompetenciafejlesztési feladatokat határoznak meg keresztntanterveken keresztül a különböző országok tanterveiben. A NAT-ban 1995-ben a következő keresztntantervi területeket határozták meg: énkép és az önismeret fejlesztés, tanulási környezet kialakítás, a hon- és népismeret, a nemzeti kultúra megismerés, az európai azonosságtudat kialakítás, az egyetemes kultúrával való megismerkedés, a környezettudatosságra nevelés, az információs és kommunikációs kultúra megismerése és alkalmazása. (Németh , 2008; Vass , 2007)

²¹ http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-02_kulcskompetenciak

A kompetencia szó elterjedtsége, azonban nem jelenti azt, hogy teljesen tisztázott lenne annak tartalma is. A szakpolitikai írásokban a kompetencia olyan fogalmat takar, amely a készségek, attitűdök, viselkedés és ismeretek összességét jelenti, amely szükséges pl. a demokratikus és felelős állampolgárok működéséhez. (Farkas, 2009). „*A szociális és állampolgári kompetencia tartalmát tekintve magába foglalja a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákat és meghatározza a viselkedés minden olyan formáját, amely arra teszi képessé az egyént, hogy hatékony és építő módon vegyen részt a társadalmi és szakmai életben, különösen az egyre sokfélebb társadalomban. Az állampolgári kompetencia felvértezi az egyént, hogy teljes körben részt tudjon venni a közügyekben, alapozva a társadalmi és politikai koncepciókról és struktúrákról meglévő tudására, és arra az elkötelezettségre, hogy aktívan és demokratikus módon vegyen mindezekben részt.*”²² A jelenlegi iskolarendszer azonban nagyon kevés olyan foglalkozást kínál, mely a különböző társas szerepek gyakorlásával segítené az együttműködéshez szükséges szociális készségek fejlesztését, amely elengedhetetlen a demokratikus viselkedéshez. A drámapedagógiai foglalkozásokat azonban ilyennek tekintem. Knausz Imre, oktatáskutató többféle kompetencia - felfogást felvázol és szerinte a kompetencia bizonyos dolgokhoz való hozzáértést, elkötelezettséget és helyzetmegértést jelenthet. (Knausz, 2009) A dráma és a színházi nevelés ezen kompetencia-felfogásnak megfelelően a helyzetfelismerést valóban fejlesztheti, hiszen Knausz is leírja, hogy ez a képesség csak úgy sajátítható el, ha diákok egyes helyzeteket megélnék, majd ezeket a tapasztalatokat kognitív sémákként kezelik, melyek segíthetnek az élet valós szituációiban helyt állni. Szerinte ezek olyan gondolkodási folyamatok, amelyeket tudatosan nem lehet irányítani, hanem inkább intuitíve működnek. (Knausz, 2009, 75.o.) Kinyó László oktatáskutató, aki a nemzetközi és hazai szakirodalomban is kutatta a demokratikus állampolgársággal kapcsolatos programokat, amellet érvel, hogy a szociális és állampolgári kompetencia helyett a felelős és aktív állampolgárság fogalmak kifejezőbbek, mivel ez a folyamat többet jelent annál, hogy csupán információkat sajátítanak el a gyerekek. (Kinyó, 2009) A legtöbb állampolgársággal foglalkozó szerző írásából kiderül, hogy az aktív vagy felelős állampolgárság tanulás és interakciók útján sajátítható el, azaz a társadalmi környezettel való kölcsönhatásban, amely olyan társadalmi tudást jelenthet később, amelyet a valós életben is hasznosítani tudnak a gyerekek. (Kinyó, 2009; Farkas, 2009;

²² http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-02_kulcskompetenciak

Knausz 2009) Fontos, hogy a kompetencia kialakulásához nem elegendők a készségek, azokhoz ismereteknek is párosulniuk kell, az állampolgári és szociális kompetenciákhoz pl.: az egyén, csoport, társadalom és kultúra fogalmak ismerete, a polgári jogok és az adott ország alkotmányának és kormánya működésének az ismerete vagy a demokrácia és az állampolgárság fogalmainak és az azokról szóló nemzetközi nyilatkozatoknak az ismerete.²³ A kompetencia fogalom helyett sok helyen annak rokonfogalmait használják, mint pl. társadalomismeret, kritikai gondolkodás, demokratikus gondolkodás vagy állampolgári műveltség. A demokratikus állampolgárságra nevelés, a szociális és állampolgári kompetencia fejlesztése mind közös célt szolgál, mégpedig azt, hogy a demokráciákban megerősödjön a politikai intézményrendszerbe helyezett bizalom, az emberek felelősségérzete nőjön a szűkebb és tágabb közösségük iránt, autonóm módon képesek legyen a véleményüket elmondani az emberek, mindezt mások véleményének és a kulturális különbségek tiszteletben tartásával, törvénytisztelőbbek legyenek, kialakuljon egy szolidárisabb társadalom, és társadalmi kohézió. (Farkas 2007; Farkas 2009; Huddleston és Rowe ; Falus, Jakab, és Vajnai 2005; Howard és Gill 2000)

E célkitűzés pedig már nemcsak a gyerekek oktatására igaz, hanem a felnőttekére is, amelyet az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos programok is tükröznek. Önálló területként működik az oktatáson belül az aktív állampolgárságra nevelés pl. USA-ban, az Európai Unióban viszont az egész oktatáspolitikai stratégia szerves részévé vált (pl.: Civic Education program), amit a kompetencialapú oktatási reform is bizonyít. (Falus, Jakab, és Vajnai, 2005) A 1990-es évektől tartalmában két irány különböztethető meg a közoktatásba beépített demokráciára nevelés elképzelésekről. Az egyik irányzat inkább a képviselői demokráciával kapcsolatos ismereteket próbálja átadni a diákoknak (pl.: az USA-ban), míg a másik bővíti ezt a perspektívát azzal, hogy a fenntartható fejlődésről, globális állampolgárságra nevelésről, nemek egyenlőségéről is oktatnak, kitérve ezzel a demokrácia definícióját (pl.: Finnországban), azonban hazánk mindkét irány tekintetében még a történet elején jár. (Farkas , 2009, 4.o.) Azzal kapcsolatban szintén különböző elképzelések léteznek, hogy hol a helye az oktatási programokban, tantervekben az állampolgárságra nevelésnek, egyáltalán szükséges-e ennek tantárgyi megformáltsága. Sejthető azonban, hogy azokban az országokban, ahol a demokráciának még nincs nagy múltja, valamint ahol kerülnek a közoktatás falain belül

²³ http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-02_kulcskompetenciak

a politikát, állampolgárságot érintő kérdéseket, ott erre irányítottabb formában szükség van, azaz külön figyelmet érdemel a terület. Magyarországon problémát okozhat bizonyos társadalmi kérdéseket feszegető tananyag kialakításánál, hogy az alkotmányra nehezen épülhet, mivel nem olyan régi az államiságunk. Sok az olyan aktuális szociális probléma (pl.: cigányság helyzete) (Farkas, 2009), mely nap mint nap feszültségeket jelent az iskola falain belül, valamint mögöttünk van egy rendszer, ahol sok téma tabu volt, vagy más fogalmakkal volt körülírva az iskola falain belül (pl.: tekintélyelvűség, szegénység). Abban is vita van, hogy önálló tantárgyként kell-e léteznie vagy keresztntantervként, több tantárgyba beépítve ezt a szemléletet (OFI 2009), ami egy holisztikusabb nézőpontot ad a demokráciára nevelés történetében és a reformpedagógiai elképzelésekhez vezethet vissza, valamint a rejtett tanterv szerepét is inkább figyelembe veszi. A legtöbb iskolában a demokratikus állampolgárságra nevelés tantárgyi formában, a Társadalomismeret, az Emberismeret és etika és az Ember- és társadalomismeret tárgyak tanításában valósulnak meg. (Szabó, 2004, 552.o.) Ezzel a koncepcióval az lehet a probléma, hogy így azon tanárok feladatává válik az állampolgárságra nevelés, akik ezen a területen jó esetben szakképzésben részesülnek (sajnos nincsenek sokan és általában történelemtanárookra hárul a feladat). (Farkas 2009, 14.o.) Így azonban nem válik az iskola gyakorlatává ez a szemlélet, ugyanakkor a fentiek szerint már bizonyított, hogy a demokratikus értékek a hétköznapi iskolai élet interakcióiban is fontos, hogy megjelenjenek, hiszen ha ezekben az iskolákban a diákok más tanórákon mást látnak, mint a társadalomismeret órán és nem gyakorolhatják a diákok demokratikus jogaikat, akkor nem lesz akkora hatása valószínűleg az önálló tantárgynak és a diákok sem lesznek motiváltak az aktív részvételben. (Torney-Purta et al. 1999) A másik esetben, ha keresztntantervként működik ez a nevelés, akkor az egész iskola, mint szervezet, és a helyi tantervek képviselői is felelős azért, hogy a demokratikus értékek és ismeretek átadása sikeres legyen, valamint így számtalan pedagógiai módszer és program alkalmazható a cél elérése érdekében, mint pl. a drámapedagógia. Annyi azonban bizonyos Crick professzor kutatása szerint, aki az angliai társadalomismeret-oktatás céljait és hatásait vizsgálta, hogy nem lehet tovább olyan különböző módszertanú programokkal demokráciára nevelni, melyek nem szervesen a közoktatásba integrálva működnek, hanem helyi kezdeményezéseként, ugyanis a demokráciához, a demokratikus értékek gyakorlásához mindenkinek joga kell, hogy legyen. (Prof Crick, 2005, 12.o.) Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet ajánlása szerint motiválni kellene a tanárokat is az állampolgárságra neveléshez

szükséges módszerek és tartalmak elsajátítására. Ez akkor válhat lehetségessé, ha a tanárok nyitottabbak a hagyományos oktatással szemben, interaktívabb, kiscsoportos módszerekre, valamint a facilitátor tanári szerepre, és hajlandóak belemenni akár gyerekek tapasztalatait is érintő társadalmi problémák (irigység, kirekesztés, szabadság, kisebbségek helyzete) megvitatásába. (Farkas, 2009, 14.o.) A színházi nevelési és drámapedagógiai programok azonban éppen ezekhez a témákhoz nyúlnak és ezt dolgozzák fel a gyerekekkel játékos formában. (Cziboly és Németh, 2003)

Összefoglalva a hazai oktatási rendszerben a demokratikus állampolgárságra neveléssel kapcsolatos irányelvek a következőképpen szerepelnek:

- mint kompetencia (Szociális és állampolgári kompetencia),
- mint kerestantervi feladat: „Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés”; és mint az „Ember és társadalom” műveltségi terület egyik komponense
- min választható programcsomag (pl.: „Polgár a demokráciában programcsomag”) ez az első olyan csomag, ami a képességterületre, készségre összpontosít (Farkas, 2009)

Azonban a kerestanterveken és tantárgyakon kívül van néhány olyan kezdeményezés, mely szintén a demokráciára nevelést szolgálja és sikeresnek számít. Ilyenek pl. olyan téma- vagy projekthetek, melyek egy-egy társadalmi kérdést dolgoznak fel, vagy az iskolai közösségi programok pl.: szemétszedés, a DIA (Demokratikus Ifjúságért Alapítvány) önkéntes programjai és disputa körei középiskolásoknak²⁴, az iskola életének demokratizálása, diákönkormányzati képzések, vagy az iskolában civil vagy szakmai szervezetekkel együttműködve beszélgetések a civiliségről.²⁵ (Szabó, 2004) Azonban a legtöbb ilyen program továbbra is szervezetlenül, ad-hoc módon működik az iskolákban és sok múlik a tanárok motiváltságán, lelkesedésén. Természetesen szervezeti szinten továbbra is kötelezően működnek diákönkormányzatok, melyek szintén fontos szerepet tölthetnek be a demokráciára nevelésben, azonban sajnos ezek, diákok által kezdeményezett autonómiája alacsony. (Ligeti, 2002) Az már biztos, hogy az oktatáspolitikai ajánlások között szerepel, hogy kiemelten kell kezelni a pedagógiai módszerek újítását és

²⁴ <http://www.kozod.hu/hirek.php?id=61>

²⁵ Erre példa Falus Katalin civil társadalomról szóló órája, melyre elhívta osztályába a Védegyelet civil szervezet aktivistáit egy beszélgetésre. (Falus, Jakab, és Vajnai, 2005)

hangsúlyt kell fektetni a demokratikus értékek gyakorlati megvalósulására, a kooperatív technikák alkalmazására. Az előbbieken már említettem, hogy nem titkolt cél a reformpedagógiák zászlajára tűzött személyiségközpontú pedagógia alkalmazása sem, valamint a projektpedagógia és a drámapedagógia szintén szerepel az ajánlásokban, csak úgy, mint a disputa és más hasonló módszertani újítások. Azonban hosszú idő szükséges ahhoz, hogy ezek valóban elterjedt gyakorlattá váljanak, hiszen a pedagógusoknak el kell sajátítaniuk minél több technikát, valamint a közoktatási stratégiáknak is többszereplős (pedagógusok, szülők, civilek, diákok) társadalmi egyeztetésen kell alapulniuk. (Farkas, 2009) További kérdés persze az, hogy ezek a programok valóban segítik-e a kompetenciák fejlődését és a demokratikus értékek viselkedésbe, cselekvésbe ültetését.

Az aktív vagy demokratikus állampolgársággal kapcsolatban nemzetközi szinten megkezdődött az oktatási programok és a mérési eszközök kidolgozása. A következő nemzetközi mérésre 2009-2010-ben kerül sor, a ICCS (Nemzetközi Állampolgársági Vizsgálat keretében).²⁶ Angliában a társadalomismeret oktatásának már hagyománya van és meghatározó a demokratikus állampolgárságra nevelés paradigmájában. Ott a társadalomismereti oktatást morális alapokra helyezik. *„Az aktív polgárok nemcsak politikailag polgárok, hanem morális polgárok is. Az erkölcsi érzékenységet részben politikai tájékozottságukból nyerik, a politikai apátia az erkölcsi apátiának következménye.”* (Crick , 1998) A britek három célt tűztek ki a társadalomismeret oktatásának: magabiztosság elérését a diákokban, társadalmi és morális felelősség viselkedésmintáinak kialakítását, a helyi közösségek életében aktív részvételt, munkavégzést, valamint politikai jártasságot (political literacy), hogy a diákok a közéletben, a társadalomban, tudásuk és készségeik, valamint értékrendjük alapján működjenek. (Prf. Crick 1998) Angliában 1999-ben jelentést is készítettek arról, hogy a társadalomismeret óra hogyan járulhat hozzá a demokratikus kultúra fejlesztéséhez. A kérdés az volt, hogy a társadalomismeret óra mennyire pozitívan alakíthatja a társadalmi részvétel iránti attitűdöket, erősíti-e a társadalmi problémák iránti érzékenységet. (Zárándy, 2003) *„Magyar szempontból különösen izgalmas lehet a társadalomismeret brit megfogalmazása, hiszen ez a fogalom-meghatározás a kommunikációs technikák és a pedagógiai adaptáció szempontjából, valamint a szakmai vitákban is tájékozódási pontként szolgálhat, némiképp hozzájárulva egy intellektuális és oktatáspolitikai kísérlet*

²⁶ A legutóbbi ICCS kutatásokról Magyarország kimaradt.

elindításához., (Zárándy, 2003) Angliában kötelezővé vált a kompetenciák fejlesztése, valamint az állampolgárságra nevelés a 11-16 éves korosztályban, és mindehhez társították a környezeti és egészségi nevelést.. Az angol iskolákban mindezt folyamatosan ellenőrzik.(Halász , 2005, 70.o.) Az állampolgárságra nevelés koncepciója az angol iskolákban, nemcsak a tanítás tartalmában jelenik meg, hanem az iskolai életben való részvételben is. (Waller, 2005) Sok iskolában kialakítanak kapcsolatot pl. helyi civil szervezetekkel is, valamint az önkormányzatok is programokat szerveznek a diákoknak, hogy megismertessék velük jogaikat.

Az USA-ban is kimondottan cél a demokráciára nevelés. Hilliard már az 50-es években kimondta, hogy intézményesíteni kellene a demokratikus társadalmi integrációt és játékban bemutatni az ideális demokráciát és társadalmi létet az iskolában.(Hilliard , 1957) Crick tapasztalatai és kutatása alapján, a következő táblázat szolgálhat arra, hogy a demokratikus értékeket és attitűdöket a tanulási folyamatban értékelni lehessen, hogy megfeleltek-e nevelési céloknak. A táblázatban kiemeltem azokat a készségeket, valamint értékeket, attitűdöket, melyek fejlesztésére a színházi nevelés alkalmas lehet a szakirodalom alapján:

4. táblázat

A társadalomismeret legfontosabb elemei a kötelező oktatásban (ajánlás)

Kulcsfogalmak	Értékek és attitűdök	Készségek	Tudásanyag és megértési szintek
demokrácia és autokrácia	a közjó figyelembevétele	készség az írásos és szóbeli véleménynyilvánításra és vitára	aktuális, helyi, nemzeti, európai és globális események megértésének készsége
kooperáció és konfliktus	az emberi méltóságba és egyenlőségbe vetett hit	kooperációs készségek kialakítása	a demokratikus közösségek felépítésének természetrajza
egyenlőség és sokszínűség	konfliktuskezelés	más vélemények elfogadásának és integrálásának készsége	egyének a helyi és a civil kezdeményezések egymásra hatásának interdependenciájának (egymástól való függésének) felismerése

A táblázat a következő oldalon folytatódik.

fair-play	készség másokkal való együttműködésre és mások megértésére	problémamegoldó képességek kialakítása	a társadalmi konfliktusok és társadalmi mozgalmak sokszínűségének leírása, természetrajza
-----------	---	---	---

igazságosság a törvények uralma, társadalmi szabályok, törvények és emberi jogok	a felelősségteljes cselekvésre való nevelés, kezdeményezőkétség az egyéni cselekvések következményeinek figyelembevétele, előre nem látható eseményekre vonatkozó felelősségvállalás	a modern médiumok és információs eszközök kritikai felhasználásának képesége	a jogi és erkölcsi jogok és köteleességek egyéni és közösségi megfogalmazásának kérdése
szabadság és rend	a tolerancia, a türelem gyakorlata	forráskritikai készségek kialakítása és új tények felhasználásra való készség	a társadalmi erkölcsi és politikai kihívások közösségi és egyéni szintű feldolgozása
az egyén és a közösség	erkölcsi kód kialakítása és betartatása	ténymanipuláció és forráshamisítások felismerésének képesége	az európai és nemzetközi jogi és politikai rendszerek felépítése, működési mechanizmusok és változások megértése
hatalom és autoritás	saját vélemény képviselésének civil kurázsija	készség morális politikai kihívásokra és helyzetekre való válaszadásra	a politikai és civil társadalmi kezdeményezések természetrája
jogok és köteleességek	készség a rugalmas véleményváltoztatásra, vitakultúra kialakítása		a polgárok, fogyasztók, munkavállalók, munkáltatók, családok és a közösség egyéb felelős tagjainak jogai és kötelezettségei
	egyéni kezdeményezőkétség és kitartás		a gazdasági környezet viszonya az egyénekhez és a közösséghez
	civil kezdeményezések és törvények betartatása		emberjogi karták és kihívások megértése
	az igazságosság mellett való elkötelezettség		a fenntartható növekedés és ökológiai kihívások értelmezési keretei
	az esélyegyenlőség és a nemek közötti egyenlőségek betartása		

(Forrás: Prof Crick: Társadalomismeret oktatás és a demokráciára nevelés az oktatásban, 2005)

Az állampolgári neveléssel kapcsolatban fontos dimenzió lehet még az erkölcsi szocializáció kérdése is. Kohlberg, morális fejlődésméleteire alapozva, létrehozta a Just Community modellt, melyet több európai országban adaptáltak, köztük

Magyarországon is. Váriné Szilágyi Ibolya „Az erkölcsi és jogi szocializáció állapota és fejlesztési lehetőségei” címmel indított egy pedagógiai programot, melynek részét képezte Just Community-modell is, az „Igazságos közösségalkotás” címmel. Az állapotok felmérése után először csak vállalkozó iskolákban mérték fel a morális légkört, majd iskolakísérletet indítottak, ahol kiderült, a tanulók vevők ilyen jellegű közös projektekre, valamint az is kiderült, hogy az „igazságos közösségalkotás” program demokratikus tanár-diák kapcsolat nélkül nem működhet. (Horváth H. és Vass, 2005) Tanulság volt még az is, hogy a diákok olyan helyzeteket is megélhettek, amelyek saját tapasztalataikra és élményeikre épültek és különböző együttélési, erkölcsi és állampolgári szabályokat próbáltak ki a cselekvésen keresztül. A résztvevő tanárok úgy nyilatkoztak, hogy a program fejlesztette a diákok toleranciáját és a morális ítélőképességét. (Horváth H. és Vass, 2005)

Összefoglalóan a demokratikus állampolgárságra nevelésben az aktív tanítási módszerek segítségével építhetnek tanárok a gyerekek aktív részvételére, tapasztalatára, egyéni élményekre, melyek könnyebben segíthetnek megérteni társadalmi különbségeket és amelyek kiindulópontok lehetnek a tanulási folyamatokban. Állításom, hogy ilyen tanulási környezetben hitelesebben lehet az emberi jogokra fókuszálni, vagy akár a demokratikus értékekre, mert a közös tevékenységek által szolidárisabbak, nyitottabbak és ezáltal kevésbé kirekesztők lehetnek a diákok. Nem szabad elfelejteni, hogy ez a tanulási folyamat akkor lehet igazán kívülről tekintve is demokratikus, ha integrált közegben valósul meg, azaz a különböző társadalmi helyzetű gyerekeket együtt nevelik, ami úgyszintén fejlesztheti a szociális kompetenciákat. Mindezen körülmények között, az aktív állampolgárság „gyakorlata” már az iskolában elkezdődhet.

4.4 A középiskolások demokrácia felfogásáról és állampolgári ismereteiről készült hazai kutatások

Ebben a fejezetben bemutatok néhány, az elmúlt években készült kutatási eredményt, mely a gyerekek demokráciához, iskolai demokráciához és politikához fűződő viszonyait elemezte és ezzel kutatási kérdésemnek nyomatékot adok és bebizonyítom, hogy releváns és fontos azt a kérdést kutatni, hogy milyen módszerekkel lehet a demokráciához fűződő viszonyt, kompetenciákat kialakítani, fejleszteni. Ezek a kutatási eredmények kiindulópontjai lehetnek az én kvantitatív kutatásomnak, valamint annak, hogy a színházi nevelés által képviselt pedagógia elv valóban alkalmas lehet-e a demokratikus készségek, kompetenciák fejlesztéséhez, melyek meghatározóak a demokráciához fűződő viszonyokban.

Egy 1999-es több országra kiterjedő állampolgári kompetenciát vizsgáló kutatás szerint (IEA 1999) a nyugati, északi és néhány déli ország 14 éves diákjainak ismerete a demokratikus intézményekről nagyobb, mint a Balti államokban, vagy a posztoszocializmus országaiban, amely a demokrácia stabilitásával és hosszabbra nyúló múltjával magyarázható. Az állampolgári kompetencia területén az európai országok között a kidolgozott CCCI (civic competence composite indicator) mutató alapján a sereghajtók közé tartozunk. (Bryony, Villalba, és Barber 2008, 63.o.)

Csákó Mihály 2005-ben, a demokráciára nevelés évében 9-11. osztályos tanulókkal, vidéki és budapesti középiskolákban egyaránt 7000 fős mintán készített kutatást a diákok demokrácia felfogásáról. „*Demokráciára nevelés az iskolában*” tanulmányában azt a kérdést feszegeti, hogy a középiskolások demokráciafogalma, politikai ismeretei és az iskolai demokrácia mennyiben függnék össze, azaz mennyiben meghatározóak a személyes tapasztalatok a demokráciáról. (Táblázat az 1. mellékletben). Az iskolák többségében azt nyilatkozták a diákok, hogy nagyon fontosnak tartják a demokrácia személyes fontosságát, mint pl. az iskolai légkört. Ezzel a rejtett tantervre vonatkozó elméletek, valamint a tanulási folyamat személyességét hirdető pedagógiai elvek fontossága bizonyított.

A kutatás során a diákok demokrácia felfogását is kutatták, mely alapján az derült ki, hogy kétféle elemből táplálkoznak a demokráciáról alkotott nézetek. Az egyik a szociális, ami inkább az egyenlőség és testvériség eszméihez kötnek, míg a másik a politikai, mely inkább a részvételhez és politikai intézményekhez kapcsolódik, ez utóbbit valamivel többen kötik a demokráciához. Az iskolai viszonyok demokratikusságáról is kérdezték a középiskolásokat, hogy mit tartanának demokratikusnak az iskolában és milyen elvárásaik vannak iskolatípusokra bontva. (Táblázat 2. mellékletben). Ez alapján a legfontosabbnak a diákok azt tartották,

hogy a tanároknak ugyanúgy be kelljen tartani a szabályokat, mint a diákoknak, a tanárok hallgassák meg a diákok problémáit és a tanulónak joguk legyen tisztességes kivizsgálásra. (Csákó, 2007) Azaz megfogalmazódik az igény a diákok részéről is egy egyenrangúbb, igazságosabb tanár-diák viszonyra. Azt is fontos még megjegyezni, hogy a demokrácia felfogások erősen nemhez és életkorhoz kötöttek, valamint, hogy akik nagyobb fontosságot tulajdonítanak a demokráciának, azok hajlamosabbak antidemokratikus véleményeket elfogadni. (Csákó, 2007) 2008-ban hasonló kutatást végeztek az ELTE, Pécsi-Szegedi-Debreceni Egyetem szociológia műhelyei és az ECHO survey kutatóintézete négy megyében, szintén gimnáziumokban, szakiskolákban, szakközépiskolákban, közel 6000 kilencedik és tizenegyedikes diák körében. A kutatásban a diákok iskolai jogait, az iskola demokratikusságát és a diákok demokrácia felfogását is kutatták, melyek mind befolyásolhatják a demokráciához fűződő viszonyaikat, felfogásaikat. A kutatásból kiderült, hogy a fiatalok iskolai jogaikat sem igazán ismerik²⁷, amely így rávilágít arra a problémára, hogy ha erős jogtudattal rendelkező, felelős állampolgárokat szeretnének nevelni az iskolák, akkor fontos lehet figyelmet fordítani arra, hogy a diákok iskolai jogaikkal is tisztában legyenek. (Ligeti, 2002) Érdekes kutatási eredmény még, hogy annak ellenére, hogy a tanulói jogok nem igazán váltak gyakorlattá, diákönkormányzatok sem teljesen diákok által irányítottak, mégis a középiskolások egy jelentős része elég demokratikusnak tartja az iskoláját. Főleg a gimnazisták tartják demokratikusabbnak az iskolát, a szakközepesek kevésbé. A demokrácia működésével, az arról való tájékozottsággal kapcsolatos kérdéseknél nagy válaszhiány volt tapasztalható, amely már önmagában sokat sejtet a diákok demokrácia-tudatosságáról. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ne lennének elképzeléseik azzal kapcsolatban, hogy mi az, ami szerintük fontos egy demokráciában, azaz milyen az idealizált demokrácia-felfogásuk a gyerekeknek (Mahler, 2005) A diákoknak 12 elemből kellett választaniuk, hogy mit tartanak fontosnak a demokrácia fogalmával kapcsolatban. (Táblázat 2. és 3. mellékletben) Legtöbb értéket a magánélet tiszteletben tartása, a törvények betartása és a szólásszabadság kapott, míg a társadalmi különbségek csökkentése, a szolidaritás és a kisebbségi jogok érvényesülése a legkevésbé fontosak. Ez lehet azzal magyarázható, hogy az utóbbi időben a korrupciós botrányok, a szólásszabadsággal kapcsolatos botrányok miatt előtérbe kerültek ezek a kérdések a magyar közéletben. A diákok aktív

²⁷ Az iskolai demokrácia helyzete Székesfehérváron Helyi Demokrácia Audit, 2008, http://www.echoinn.hu/_user/downloads/dokument/t-hda08.pdf

részvételével, demokráciához fűződő véleményeikkel kapcsolatban érdemes még megvizsgálni, hogy mennyire vesznek részt a diákok szervezetekben, közéletben. A kutatásból kiderül, hogy a diákok igényelnék, hogy ha az iskolán belül nem is, annak falain kívül akár tevékenyen részt vegyenek a közéletben. A 2008-as , csak a székesfehérvári mintát tartalmazó kutatás²⁸ adatai szerint a diákok 50,7 %-a szívesen részt venne jótékonyági szervezetben, 43,3 %-a környezetvédő szervezetben vagy akár emberi jogokat védő szervezetben, azaz a diákok igénylik a civil életben való aktív részvételt. Azonban a valóságban a székesfehérvári diákoknak csak 1-2 %-a tagja valamilyen civil kezdeményezésnek, a legkiemelkedőbb a diákönkormányzat, ennek a gyerekek 6,4 %-a tagja. Ligeti György szociológus 1999-2000-es kutatásában, mely a Szabó Ildikó és Örkény Antal által 1996-ban végzett országos vizsgálat ismétléseként is tekinthető, a demokratikus magatartásformák dimenzióit a következőképpen képzei el:

5. táblázat

A demokratikus magatartásformák dimenziói

ISMERETEK	ATTITŰDŐK	CSELEKVÉSI MINTÁK
Jogismeret, a hatalmi ágak ismerete, Jogtudatosság Társadalmi-állampolgári ismeret (földrajz, történelem, fogalmak, pártok, kisebbségek)	Előítélet Tolerancia	Kommunikációra való hajlandóság Konszenzuskérés, kölcsönösség Konstruktív jellegű konfliktuskezelés-problémamegoldás Morális gondolkodás Szolidaritásra való képesség

(Forrás: (Ligeti, 2002, 43.o.)

Azaz szintén, a többi szerzőhöz hasonlóan ismeretekben, attitűdökben és cselekvésmintákban ragadja meg a demokratikus magatartásformát, viselkedést, amely a kompetencia fogalmának is megfelel. E táblázat elméleti kiindulópontként szolgál az empirikus kutatásomnak. Ligeti kutatásában arra a kérdésre kereste a választ, hogy milyen cselekvési minták jellemzik a serdülőket, azaz mennyiben jelenik meg a szolidaritás, a tolerancia, illetve az autonóm cselekvés képessége, valamint a morális gondolkodásmód a kutatásban részt vett gyerekek között, valamint hogy van-e összefüggés az erkölcsi gondolkodás és az ismeretek, valamint a konfliktus kezelése között. (Ligeti, 2002) A felmérést 11-ik évfolyamos serdülők között végezte 24 budapesti és számos vidéki iskolában, kérdőíves vizsgálattal. Tapasztalatai alapján

²⁸ Mivel a kutatási adatok még elég frissek, ezért a teljes, országos minta nem érhető el még teljes egészében.

Ligeti bizonyítja a fentebb már megállapítottakat, azaz, hogy a tantárgyak között hiányzik a gyakorlati jellegű oktatás, mind tartalmában, mind módszereiben, amely a társadalomismereti képzésnek fontos eleme lehetne, így a középiskolai képzés során fennmarad az iskolai és a nem iskolai tudás elkülönülése. Nem kapnak helyet a mentálhigiénés, személyiségfejlesztő, kommunikációs kurzusok, amelyek segítségével cselekvés mintákat sajátíthatnának el a diákok. (Ligeti, 2002, 142.o.) Ligeti ezzel bizonyítja, hogy hiánypótlóak lehetnének tehát a reformpedagógiához köthető módszerek, mint a kooperatív tanulás, drámapedagógia, projekt-módszer. Megállapításai közé tartozik még, hogy diákok attitűdjeinek kialakulásában az iskolai szocializációs tényezők nagy szerepet játszanak. *„Az iskola, az osztály közössége és az osztályfőnök aktivitása (vagy éppen passzivitása) egyaránt szerepet játszik a romákkal, zsidókkal, homoszexuálisokkal és más társadalmi csoportokkal szembeni érzelmek alakulásában.”* (Ligeti, 2002, 65.o.) Ligeti szerint a demokratikus gondolkodásban kulcsfontosságú a más csoportokhoz fűződő viszony, mert a tolerancia hiánya szerinte a demokratikus állampolgári magatartásmód hiányát jelenti. A felmérés eredménye azt mutatta, hogy a megkérdezett fiatalok 32%-a nagyon előítéletes, míg 8,1%-a válaszolt úgy, hogy egyáltalán nem előítéletes a cigányokkal szemben. Hasonló eredmények mondhatók el a homoszexuálisokkal kapcsolatos attitűdökre is. Ezen magatartás megelőzésében, a konfliktuskezelési technikák elsajátításában Ligeti szerint az iskolának döntő szerepe lehet. A diákok társadalmi-gazdasági háttere kevésbé befolyásolja a gyerekek toleranciaszintjét és előítéleteit, mint az iskola (Ligeti, 2002, 165.o.) Ezt azzal támasztja alá, hogy az alacsonyabb státusú iskolákban inkább a konfliktuskerülés jellemző, míg a magasabb státusú iskolákban az autonóm problémamegoldás kerül előtérbe. (Ligeti, 2002, 68.o.) Ligeti kérdőíves kutatása rámutat arra, hogy vajon az ismereti szinttől hogyan lehet eljutni a cselekvési szintekig. Márton Izabellával készített diákjogokkal és előítéletességgel kapcsolatos kutatásában azt is kimutatta, hogy az iskolák az alapvető jogtudatosságra sem nevelik megfelelően a gyerekeket. (Ligeti és Márton, 2000) A diákönkormányzatokat megillető jogokkal a többség tisztában van, azonban, pl.: a hatalmi ágak szétválasztásáról és ezek feladatairól kevésbé vannak ismereteik. Általánosan elmondható, hogy iskolatípustól függetlenül közepes jogtudatossággal rendelkeztek a fiatalok a 2000-2001-es tanév során.

Csákó kutatásaiból az is kiderül, hogy a középiskolások negyede-fele a kutatásban nem említett egyetlen olyan tantárgyat sem, amelyen olyan társadalmi ismereteket

kapott volna, amelyeket fontosnak tart. (Csákó, 2007, 5.o.) A gyerekek válaszai alapján a gyerekek ismereteire leginkább a történelem és irodalom van hatással, persze ezt befolyásolhatja az is, hogy az adott tantárgyat tanító pedagógust szeretik-e a gyerekek. Mint a többi kérdőíves kutatásnál, itt sem állíthatjuk biztosan, hogy a vélekedések valóban ugyanolyan viselkedést is jelentenének a valós élethelyzetekben. A színházi nevelési foglalkozások kvalitatív vizsgálatánál azonban azt is meg lehet vizsgálni, hogy helyzetekbe, szerepekbe bújva, interakciókban a gyerekek cselekvésben hogyan fogalmazzák meg gondolataikat és így a társadalomtudományi kutatások számára új vizsgálódási területet nyithatnak meg.

5. A kvantitatív kutatás ismertetése - Színházi nevelés hatása a demokratikus kompetenciákra

Empirikus kutatásomban két kérdésre keresem a választ. Azt a kérdést teszem fel, hogy a színházi nevelés, amely egy 2-3 órás foglalkozást jelent egy-egy osztálynak, ahol olyan társadalmi problémákat dolgoznak fel közösen, melyek feltételezhetően a gyerekek mindennapi életében jelen vannak, hatással lehetnek-e a szociális és állampolgári kompetenciákra.

Mindezt egy olyan kérdőíves kutatáson keresztül vizsgálom, mely egy nemzetközi kutatás keretein belül a drámapedagógia és színházi nevelés hatását vizsgálja 13-16 éves gyerekek körében és melynek eredményeit még sehol sem közölték. Ebben az empirikus részben tehát az első hipotézisem, hogy a színházi nevelés, tartalmától függetlenül, csupán a pedagógiai módszertana miatt, hatással lehet a szociális és állampolgári kompetenciára és ezáltal a demokratikus attitűdökre. Azonban a másik fontos kérdés, hogy a színházi nevelési foglalkozás tartalma is fontos lehet a hatás vizsgálatánál, erre a második hipotézisemben kérdezek rá, amikor egy szűk csoportra nézve teszem fel ugyanazt a kérdést, mint az első hipotézisemben, azonban itt erősebb hatást várok, mivel itt a tartalom is kötődik a demokráciához, demokratikus viselkedéshez. Mindezt kvalitatív elemzéssel egészítem ki, amelyből kiderül, hogy a diákok mit tartottak fontosnak a foglalkozáson tanultakból, milyen visszajelzések érkeztek az osztályfőnökök részéről, valamint a programvezetővel készített mélyinterjú alapján arra is választ keresek, hogy célja-e valóban a színházi nevelésnek a demokráciára nevelés.

Mindkét empirikus kutatásra a Káva Kulturális Műhely adott lehetőséget, mely egy olyan színházi nevelési társulat, amely 1994 óta tart drámapedagógiai és színházi nevelési foglalkozásokat 8-18 éves korú gyerekek számára és a legsikeresebbnek mondható, mivel ehhez a társulathoz jelentkeznek be a legtöbb iskolából, valamint különböző rangos elismeréseket és díjakat is kaptak. Az eddig bemutatott színházi nevelési foglalkozásaik a következő témákat dolgozták fel a gyerekekkel közösen: a dominancia, előítéletek, kirekesztés (Digó); barátság, tolerancia (Istenek ajándéka), kábítószerrel való felelőssége a családon belüli kapcsolatokban (Flashback), valamint a kortárs csoporton belüli bántalmazás és az áldozat helye (Hinta), a szabadság és kompromisszumok, a felelősség, a kötelességek, a szabályok és az elvárásokhoz való alkalmazkodás (Bábok) és legutóbb az iskolai demokráciáról, szabadságról (Akadályverseny), melyről kvalitatív kutatásomat végeztem.²⁹ Legújabb programjuk a Democracy társasjáték, mely egy fiktív párt alapításán keresztül a politikai valóságba helyezi a gyerekeket, ahol a város vezetőit kell alakítaniuk és megtapasztalják, hogy egy demokratikus társadalomban milyen jelentősége van a tanácskozásnak, a vitatkozásnak, a konszenzusnak, valamint mindenkinek a szavazata számíthat. (Interjú Takács Gáborral, 2010) Ez a program a jövőre nézve témám kapcsán még inkább releváns kutatói terep lehet. A fejezet első részében a nemzetközi kvantitatív kutatás részleges, általam elemzett eredményeiről számolok be.

5.1 A kvantitatív kutatás háttéré és hipotéziseim

2009-ben lehetőségem volt egy akkor induló kutatásba a DICE-ba (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education)³⁰ bekapcsolódni. A DICE egy 12 országot átfogó nemzetközi kutatás, mely az Európai Unió által támogatott és fő célkitűzése a drámapedagógia kompetenciákra gyakorolt hatásainak keresztmetszeti összehasonlítása

²⁹ www.kavaszhaz.hu

³⁰ <http://www.dramanetwork.eu/>, „Az Európai Bizottság támogatást nyújtott ennek a projektnek a költségeihez. Ez a közlemény a szerző nézeteit tükrözi, és az Európai Bizottság nem tehető felelőssé az abban foglaltak bármilyen felhasználásért. A támogatás kódszáma: 142455-LLP-1-2008-1-HU-COMENIUS-CMP”, Czibolya Ádám, projektvezető, KÁVA Kulturális Műhely

öt lisszaboni kulcskompetencia mentén, melyek az anyanyelvi kommunikáció, tanulás tanulása, személyközi és állampolgári, kulturális és vállalkozói kompetenciák. A kutatás ötlete Magyarországról származik, így hazánk tekinthető a központnak. Eddig még nem került sor a színházi nevelés és a drámapedagógia oktatásban kifejtett hatásainak olyan kvantitatív vizsgálatára, mely ilyen nagy nemzetközi mintaelemszámmal (több, mint 5000 gyermek) dolgozott volna. A kutatásba való bekapcsolódásomkor a kérdőívek tesztelése zajlott pilot kérdezéssel. Néhány kérdés korrigálása után lekérdezésre kerültek a kérdőívek. A kutatás két típusú kísérleti csoportot vizsgált. Az egyik azon osztályok csoportja, akik *folyamatos drámapedagógia* vesznek részt, azaz hetente egy-két órát drámaznak, azonban ezek minősége és módszertana nagyon eltérő volt minden iskolában, szemben a színházi nevelési foglalkozásokkal, melyek azonos módszereket követtek, így a kutatási eredmények általánosítására is alkalmasabbak. A másik kutatási csoport tehát azon diákok csoportja, akik csak egy színházi nevelési foglalkozáson vettek részt, őket nevezzük *egyalkalmas foglalkozáson* résztvevőknek. Mindkét csoport esetében minden *kísérleti* osztályhoz, tehát olyan diákokhoz, akik valamilyen formában részt vettek drámafoglalkozáson tartozott egy kontroll csoport is, azaz olyan osztályok, akik nem vesznek részt ilyen foglalkozáson. Ők aszerint lettek kiválasztva, hogy lehetőleg ugyanabban az iskolában, ugyanarra az évfolyamra járnak és nagyjából hasonló háttérű osztály legyen, így statisztikailag kiszűrhető az egyéb hatás ami az eltelt időben a kísérleti csoporttal történhetett. Ugyanis ha a kontroll csoportban ugyanolyan változás történik, mint a kísérleti csoportba, akkor a változás valószínűleg nem a drámás foglalkozás eredménye hanem valamilyen más körülményé. (Babbie, 2008) Az esetek többségében sikerült azt megvalósítani, hogy ugyanabból az iskolából és évfolyamról lettek kiválasztva a kontrollosztályok is. Az egyalkalmas, színházi nevelésen részt vett diákokkal két héttel a foglalkozás előtt vettük fel a *bemeneti* kérdezést, majd két héttel a foglalkozás után pedig a *kimeneti*, a szakirodalomban comparative change design-nak is nevezik a módszert. Ez – a *pretest–posttest design* és a *non-equivalent control group design* – ötvözet, mely módszer képest kiszűrni azt a trendet, amely a dráma hatásán kívül megjelenő egyéb, az idő során felmerülő alternatív hatást is kiszűri a kontroll csoport segítségével, hiszen ebben szintén megjelenhet ez a hatás. (Moksony, 2005) Vizsgálatomban a két időpont közötti változást vizsgálom a kísérleti és kontroll csoportban. A kutatás ezen része tehát arra keresi a választ, hogy már egy drámapedagógiai eszközöket alkalmazó foglalkozás változást, kimutatható hatást érhet-e el a gyerekek kompetenciáiban.

A kutatásban való részvétel önkéntes volt, azaz színházi nevelési társulatok és drámapedagógusok jelentkeztek különböző iskolák osztályaival a részvételre, így a mintavétel nem véletlen volt. Összesen 52 osztály vett részt a kutatásban, 1333 diák, az egyalkalmas drámapedagógusok részt vevő osztályok és azok kontroll csoportjainak tagjai 1042-en vannak. Ezekben az osztályokban 9 különböző színházi nevelési foglalkozást mutattak be, mindezt 8 különböző színházi nevelési társulat., név szerint: 21.Színház, Garabonciás (Gödöllő), Káva Kulturális Műhely, Kerekasztal, Kolibri Színház, Méta/Kontraszt, Montázs, Nyitott kör. A kutatásban 25 általános iskola és gimnázium vett részt, melyből 9 vidéki (Kaposvár, Gödöllő, Miskolc, Tiszalúc, Kiskunhalas).

A kutatáshoz tanári kérdőívek is tartoznak minden egyes gyerek bemeneti és kimeneti kérdezéséhez, ezt azonban jelen dolgozatban nem használom fel két okból. Az egyik, hogy sajnos nagyon sokan megtagadták a kérdőívek kitöltését időhiányra hivatkozva, emiatt vannak osztályok, amelyekhez tartoznak tanári kérdőívek, vannak amelyekhez nem. A másik ok, hogy ezen kérdőívek adatai még feldolgozás alatt állnak, így a megbízhatóságot szem előtt tartva. A kérdőívből saját kutatásomhoz az „Én és mások”, valamint az „Én és a társadalom” részből használtam fel kérdéseket (Kérdőív a 13. mellékletben), mivel ezen részek tartoznak a személyközi és állampolgári kompetenciához. A magyarországi kutatás adatait elsők között elemezhetem.³¹ A kutatásban, mint kérdezőbiztos is részt vettem, így lehetőségem volt megtapasztalni és ellenőrizni bizonyos kérdések zavartalan lefolyását. A kutatás eredményeinek és módszertanának ismertetése előtt fontos megjegyezni, hogy ebben a kérdőívben csakis a kompetenciákra kérdeztek rá, a gyerekek speciális, pl.: állampolgári ismereti szintjére nem, bár bizonyos kérdések háttérismereteket is feltételeznek a diákok részéről, valamint a kompetenciák definíció szerint ismereteket is feltételeznek. *(Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák, 2004)* Azonban a szakirodalomban, az állampolgári, demokratikus magatartást körülíró elméletekben az áll, hogy ennek ismereti háttére is van. Emiatt az eredmények csak óvatossággal értékelhetőek egyértelműen, ugyanis nem tudjuk, hogy milyen ismereti szinttel rendelkeznek pl.: az állampolgárság területén a különböző iskolába járó diákok, valamint azt sem tudjuk a kérdőív alapján megítélni, hogy hogyan cselekednének a diákok, azaz, hogyan használnák ezeket a kompetenciákat. Ez utóbbi jelenség szemléltetésére a kvalitatív kutatás betekintést nyújthat.

³¹ Mivel a kérdőívet nem én állítottam össze, így az ahhoz kapcsolódó kritikáimat, mint külső szemlélő tudom megfogalmazni.

A kvantitatív kutatásom hipotézisei:

1. Hipotézis: Már egy egyalkalmas színházi nevelési foglalkozás is fejleszti a középiskolás 9-10. osztályos diákok vizsgált szociális és állampolgári kompetenciáinak mindegyikét, melyek a demokratikus viselkedés és a demokratikus állampolgársághoz szükséges készségek mérőeszközei lehetnek. Azaz a foglalkozáson részt vett diákok eredményei szignifikánsan jobbak-e a kontroll csoporthoz, azaz azokhoz képest, akik nem vettek részt színházi nevelési foglalkozáson. valamint a színházi nevelési foglalkozás előtti értékekhez képest?

A színházi nevelési foglalkozás szociális és állampolgári kompetenciákra gyakorolt hatása két szinten működhet:

a, A TIE, mint pedagógiai módszer hatása, mely önmagában fejleszti a kompetenciához tartozó demokratikus készségeket.

b, A TIE foglalkozáson, ha a demokrácia témaköréhez kapcsolódó témát dolgoznak fel, akkor ez ismereti szinten is hathat a gyerekekre, így a kompetenciákra gyakorolt hatás fokozódik.

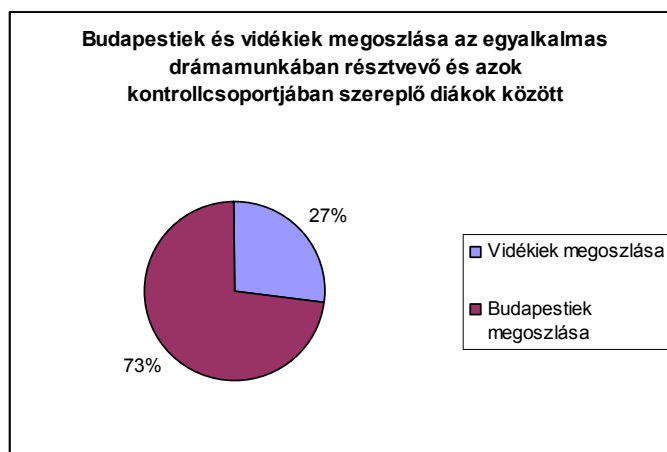
2. Hipotézis: Az első két hipotézis alapján tehát azokban az osztályokban, amelyek az Akadályverseny című színházi nevelési foglalkozáson részt vettek, melynek témája a (programvezető és a diákokkal és tanárokkal készített interjúk alapján): a demokrácia és autokrácia viszonya, ott a kompetenciák fejlődésének pozitív iránya erősebb és több kompetencia fejlődik, mint a nagymintában. Ennek oka az lehet, hogy a tartalom is hatással lehet a kompetenciák fejlődésére (ezt nevezhetjük ismereti szintnek), nemcsak maga a módszer.

5.2 A kutatási minta és vizsgálat módszertana

A kutatás teljes mintájából választottam ki egy kisebb mintát. Mivel a kutatási folyamat még javában tart, ezért csak azoknak az osztályoknak az adatait tudom felhasználni a feldolgozási hibák elkerülése végett, melyek az adatbevitel után kódhiba nélkül kerültek be az adatbázisba. Emiatt a mintavételelem szubjektív, majd egy bizonyos kérdés megválaszolására koncentráltan szűkített. Így a minta nem tekinthető reprezentatívnak. Az egyalkalmas drámamunkában részt vevő diákok 595-en szerepeltek a mintában, ebből 433 budapesti és 162 vidéki iskolából (Gödöllő, Miskolc). A minta megoszlása nemek és az iskola helyszíne szerint a következő táblázatokban látható:

6. táblázat:

A Budapestiek és vidékiek megoszlása a nagymintában a kísérleti és kontroll csoport résztvevői között



Hipotézisem vizsgálatához kiválasztottam azokat a kérdéseket, melyek azokat a szociális és állampolgári kompetenciákat tartalmazzák, melyek a demokratikus attitűdök, készségek mérőeszközei lehetnek (Kérdőív 13. mellékletben) A dimenziók kialakításánál a dolgozatban szereplő szakirodalomra támaszkodtam, ezen belül is különösen Ligeti György demokratikus magatartásformákat tartalmazó táblázatára, valamint a demokratikus kultúrához tartozó értékekre (lásd 40. és 52. oldal). A kérdések alapján a következő dimenziókat alkottam a szociális és állampolgári kompetenciákból, melyek a demokratikus attitűdöket, készségeket körülírhatják:

7. táblázat:

A kutatásban vizsgált szociális és állampolgári kompetenciák

<u>Szociális kompetenciák</u>	<u>Állampolgári kompetenciák</u>
problémamegoldás	aktív részvétel
kooperáció	tolerancia
kompromisszumkészség	csoporthoz tartozás
empátia	szavazási hajlandóság
önállóság	
segítségnyújtás	
véleménynyilvánítás	

(Forrás: saját szerkesztés)

A kutatás eredményeit elsőként értékelem, így bizonyos esetekben tesztelnem kellett a skálák megbízhatóságát. A kérdések egy részét abban az esetben, amikor egy dimenzióra vonatkozott több kérdés, megvizsgáltam főkomponens analízissel, hogy mennyire korrelálnak a kérdésre adott válaszok, majd amennyiben megfelelő magyarázó erővel bírtak az egyes kérdések, a skálázás módszerével egy összegző skála segítségével alkottam meg a mutatóimat. Az összegző skálákra kiszámítható egy megbízhatósági mutató, a Cronbach Alfa, amely a skála belső konzisztenciáját fejezi ki és értéke 0 és 1 közé esik és ha 0.7 vagy afölötti értéket vesz fel, akkor megbízhatónak tekinthető a teszt. (Kecskeméty és Izsó, 2005) Ezt a módszert a problémamegoldás és az empátia változó kialakításához használtam, melyekhez az ötfokú Likert skála tartozik.

A problémamegoldáshoz tartozó összegző skálához tartozó Cronbach Alfa 0.683 értéket vett fel, amely még éppen elfogadhatóvá teszi a tesztet, míg az empátia változóhoz tartozó skála Cronbach Alfa értéke 0.718. Így mindkét esetben az összevont skálák megbízhatóak.

Az esetek többségében a kérdések annyira különböző dimenziókat ölelnek fel és nem korrelálnak, hogy önálló változóként használtam őket. (Ilyenek a csoportidentitásra vonatkozó kérdések, a kooperáció, kompromisszumkészség, szavazás, aktív részvétel és a véleménynyilvánítás) Azoknál a kérdéseknél, melyre adott válaszok eloszlása mind a kontroll csoportban, mind a kísérleti csoportban a bemeneti és kimeneti mérésnél is normális volt, valamint a szórások nagyjából megegyeztek és a skála ötfokú volt, ott összetartozó páros t-próbát végeztem a kísérleti és kontroll csoportban és összehasonlítottam a válaszok átlagait. Ahol nem normális eloszlások, valamint kétváltozós válaszokat tartalmazott a kérdés, abban az esetben az adott válaszokat a

kísérleti és kontroll csoportban bemeneti és kimeneti méréseket tartalmazó keresztábrák alapján hasonlítottam össze, ahol a magyarázó változó a csoportba tartozás volt, azaz, hogy a kísérleti vagy kontroll csoportba tartoznak a diákok, a függő változó pedig az adott változó. Itt a khi-négyszet próbával vizsgáltam, hogy van-e szignifikáns különbség a változók értékeinek eloszlása között, és a táblákat a magyarázó változó, azaz a csoportba tartozás szerint százalékolttam, így a csoporton belüli megoszlások vizsgálhatóak voltak.

5.3. Az első hipotézis eredményeinek ismertetése és értelmezése

1. Hipotézis: Már az egyáltalán színházi nevelési foglalkozások is fejlesztik a középiskolás 9-10. osztályos diákok vizsgált szociális és állampolgári kompetenciáinak mindegyikét, melyek a demokratikus viselkedés és a demokratikus állampolgársághoz szükséges készségek mérőeszközei lehetnek. Azaz a foglalkozáson részt vett diákok eredményei szignifikánsan jobbak-e a kontroll csoporthoz, azaz azokhoz képest, akik nem vettek részt színházi nevelési foglalkozáson, valamint a színházi nevelési foglalkozás előtti értékekhez képest?

Az eredmények értékelése előtt fontos tisztázni néhány szempontot. Minden esetben figyelembe kell venni:

- Mennyire különbözött már az induló érték a kísérleti és kontroll csoportban, azaz már a színházi nevelési foglalkozás előtt jobb eredményt érték-e el a kísérleti csoport tagjai.
- Az induló értékhez képest milyen mértékben, nőtt vagy csökkent a kísérleti csoport válaszainak átlaga, valamint a kontroll csoport é változott-e a kimeneti mérésnél a bemeneti méréshez képest.
- Mennyiben különbözik a kísérleti csoport válaszainak átlaga a kontroll csoportéhoz képest, történt-e változás a bementi méréshez képest. A kutatás hipotézisét azt támasztja alá, ha a kísérleti csoportban a bementi méréshez képest pozitív változás történt a válaszadásban a színházi nevelési foglalkozás hatására, míg a kontroll csoportban nem változott szignifikánsan a válaszok átlaga a bementi méréshez képest, hiszen ők nem vettek részt a színházi nevelési foglalkozáson, azaz nem érintette őket a vizsgált hatás.

Fontos még megjegyezni, hogy a kimeneti mérésben csak azok vettek részt, akik a bemeneti mérésben is, a többiek, valamint a hiányzók ki lettek szűrve, így az eredmények ilyen értelemben megbízhatóak. A nagymintámat megvizsgálva a **szociális kompetenciákat** mérő változók közül kettőt találtam szignifikánsan különbözőnek a kísérleti csoportban a színházi nevelési foglalkozás utáni és előtti értékeket összehasonlítva a t-próba alapján. A páros t-próba eredményei:

8. táblázat

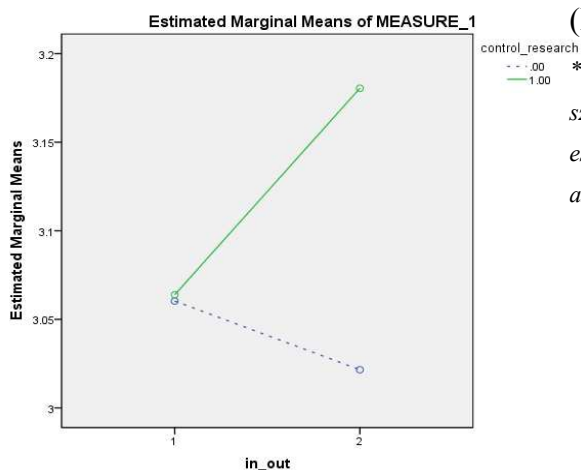
Szociális kompetenciák változása a kísérleti és kontroll csoportokban a foglalkozás előtt és a foglalkozás után a nagymintában³²

Szociális kompetencia	Csoport	Foglalkozás előtt	Foglalkozás után	Szignifikanciaszint
empátia	Kísérleti	3.5184	3.6037	0.006
	Kontr oll	3.4780	3.3781	0,004
problémamegoldás	Kísérleti	3.7300	3.6450	0.002
	Kontr oll	3.6493	3.5781	0.018
segítségnyújtás	Kísérleti	0.43	0,46	0.293
	Kontr oll	0.46	0.45	0.809
kooperáció	Kísérleti	3.06	3.18	0.048
	Kontr oll	3.06	3.02	0.588
kompromisszumkész ség	Kísérleti	3.25	3.31	0.433
	Kontr oll	3.37	2.88	0,000
véleménynyilvánítás	Kísérleti	4.02	4.02	1,000
	Kontr oll	4.05	3.42	0,000

(Forrás: Saját szerkesztés SPSS alapján)

³² Az empátia, problémamegoldás, kooperáció, kompromisszumkésztség, véleménynyilvánítás változók értékei ötfokú Likert skálán mozognak, ahol az 1 az egyáltalán nem igaz, az 5 a teljesen egyet értetket jelenti. A segítségnyújtással kapcsolatban igen-nem válaszlehetőségek voltak, melyek így százalékosan is értelmezhetőek.

A táblázat alapján a kísérleti csoportban szignifikánsan ($0.048 < 0.005$) nőtt a **kooperációval** kapcsolatos ötfokú skálán mért egyetértés erőssége a színházi nevelési foglalkozás utáni időszakban a kísérleti csoportban, míg a kontroll csoportban nem változott szignifikánsan a válaszok átlaga. Ott ahol a t-próba alapján szignifikáns változást találtam a kísérleti csoportban, többszemponos varianciaanalízissel (ANOVA) is megvizsgáltam a kettős hatás szignifikanciáját, mivel a többszemponos varianciaanalízis segítségével mind a kontroll csoporthoz képest történt változás, mind a bemeneti értékhez képest történt változás vizsgálható. Varianciaanalízissel olyan eltérés vizsgálatokat is végezhetek, amivel független minták eltérései (ez esetben kísérleti-kontroll minták közötti eltérés), valamint a kísérleti és kontroll csoport eltérései is vizsgálhatóak (ez esetben kimeneti-bemeneti mérés mintákon belül). A többszemponos ANOVA tábla lekérésével, ahol az egyik faktor a válaszokhoz tartozó kimeneti és bemeneti értékek, a másik faktor, hogy részt vettek-e a diákok foglalkozáson vagy sem. Ezzel egyrészt az vizsgálható, hogy a függő *kooperáció* változó értékei változtak-e az egész mintában a bemeneti méréshez képest a kimeneti mérésnél, ezt nevezzük **főhatásnak**, valamint változott-e az érték, a kísérleti és kontroll csoportban külön, a kimeneti mérésnél tapasztalt érték a bemenetihez képest, mely a control_research változó és a kimeneti és bemeneti értéket jelölő in_out változó interakciójával magyarázható. A kooperáció változó esetében a főhatás, azaz az egész csoportban vizsgált input-output hatás nem szignifikáns, azonban az interakciós hatás 0.091-os szinten szignifikánsnak tekinthető (alkalom hatásvizsgálatánál még a $0.1 > p$ szignifikanciaszint erős hatást jelenthet), hiszen csupán 10% az esélye annak, hogy a felvétel időpontjának és a csoportba tartozás együttes hatása és magyarázóereje a véletlennek tekinthető. Ez azt jelenti, hogy a kísérleti csoportban szignifikánsan változtak a válaszok a kontroll csoport eredményeihez képest, valamint a foglalkozás előtt tapasztalt eredményekhez képest, azaz nincs értelme a két hatásról önállóan beszélni. (Székelyi 2008, 182.o.) (Spss táblázat 4.mellékletben). A következő ábrán* látható a kooperációval kapcsolatos válaszok alakulása a kísérleti és kontroll csoportban:



(Forrás: Saját szerkesztés SPSS-ben)

* A tömör vonal a kísérleti csoportot jelöli, míg a szaggatott a kontroll csoportot, az x tengelyen az 1-es érték a színházi nevelési foglalkozás előtti a 2-es az utáni időpontot jelöli.

A kooperációra gyakorolt pozitív hatás magyarázható azzal, hogy a színházi nevelési foglalkozások alapja a kooperatív tanulás, nyitott a légkör és a személyközi kapcsolatok is intenzívek, melyek hatással vannak a szociális kompetencia ezen részére. (Németh 2008)

Az **empátiára** vonatkozó összesített skála t-próbája alapján, ahol normális volt az input és output válaszok eloszlása is, a kísérleti csoportban az egyetértés erőssége nőtt a színházi nevelési foglalkozás után az előtti értékhez képest, míg a kontroll csoportban szignifikánsan csökkent.

Ez azzal magyarázható, hogy a szerepjáték alkalmas az empátia, más nézőpontjába helyezkedés fejlesztésére, amely a színházi nevelési foglalkozások kedvelt eszköze. (Dancsó, 2005b) Az empátia összefügghet a segítőkészséggel is, és a társas és demokratikus viselkedés alapja lehet. (Meichenbaum, Butler, és Gruson, 104.o.) A kompromisszumkészség és a segítségnyújtás változóknál is nőtt a kísérleti csoport válaszainak átlaga a bemeneti méréshez képest azonban ez nagymértékben köszönhető a véletlennek is. A kompromisszumkészségre adott válaszok átlaga a kontroll csoportban a bemeneti méréshez képest szignifikánsan csökkent, míg a segítségnyújtásra vonatkozóan változatlan maradt a válaszok átlaga, azonban ez a változás nem tekinthető szignifikánsnak. A problémamegoldással kapcsolatos kérdésekre adott válaszok átlaga mindkét csoportban csökkent szignifikánsan, ami valószínűsíthetően nem a színházi nevelési foglalkozás hatásáról árulkodik, hiszen a kontroll csoportban is csökkent az átlag, tehát itt valami más tényező állhat a háttérben. A véleménynyilvánítás magabiztossága a kísérleti csoportban változatlan maradt, kontroll csoportban pedig csökkent. Csukony-Münnich-Oravec szerzőhármas szerint a problémaközpontú

gondolkodás fejlesztésével és a cselekvésre építő, kooperativitást segítő pedagógiai módszerekkel, mint amilyen egy színházi nevelési foglalkozás, sokkal sikeresebben tanulnak a gyerekek, mert ezek a technikák a tapasztalataikra és az élményszerűsége építenek. (Csukonyi, Münnich , és Oravec, 2003) Azonban a szociális kompetenciákat tekintve, melyek szükségesek a demokratikus viselkedéshez, csak részben teljesült a hipotézisem. Az bizonyítható, hogy már egy drámapedagógiai eszközöket alkalmazó foglalkozás is hatással volt a gyerekek egyes kompetenciáira, különösen a kooperációs készségekre és az empátiára. Szitó Imre 11-12 évesek körében készített hatásvizsgálata szintén azt vizsgálta, hogy a drámás módszerek, azon belül is egy 5 napos drámás eszközöket használó bűnmegelőző tábor fejleszti-e pl. az empátiás készségeket. (Szitó, 2004). Kutatásában szintén szignifikáns változást tapasztalt azok körében, akik részt vettek a táborban. Mindezt azzal magyarázta, hogy a szerepjátéknak köszönhetően, többféle szerepbe belehelyezkedve a kognitív és érzelmi empátiához tartozó készségeket gyakorolnak a gyerekek. Az **önállóság** kérdése arról szól a kérdőívben, hogy mikor érzik jobban magukat, ha a tanár határozza meg teljes mértékben a feladatukat, mely tekinthető egy autoriterebb tanári hozzáállásnak, a másik válaszlehetőség, ha a gyerekek teljesen egyedül dolgoznak, amely tekinthető egyfajta diák-anarchiának míg a harmadik pedig ha kezdetben segít a tanár, aztán önállóan is képesek végezni feladataikat, ami egyfajta laissez faire, vagy facilitátori pedagógus szerepet jelent. A nagymintában nem volt szignifikáns a kísérleti és kontroll csoport válaszai között az eltérés sem a foglalkozás előtt, sem azután, azaz a khi-négyzet próba nullhipotézisét elvetjük, vagyis az hogy színházi nevelésen részt vettek-e a diákok vagy sem, nem befolyásolta a válaszadásaikat, vagy másképpen nincs összefüggés a válaszadások és aközött, hogy részt vettek-e a színházi nevelési foglalkozáson. Annyit érdemes megemlíteni, hogy mind a kísérleti, mind a kontroll csoportban a válaszadók többsége (70% körül) a laissez faire pedagógiában érezné jobban magát, azaz a C választ jelölte meg, azonban figyelemreméltó az is, hogy a diákok körülbelül 20% -a az autoriterebb tanári hozzáállásban érzi jól magát. Újabb kutatási kérdés lehetne, hogy a kutatott iskolákban milyen pedagógiát alkalmaznak, azaz mi a diákok tapasztalata erről a kérdéssel és ez mennyiben befolyásolhatta a válaszadást. (Táblázat 5. mellékletben)

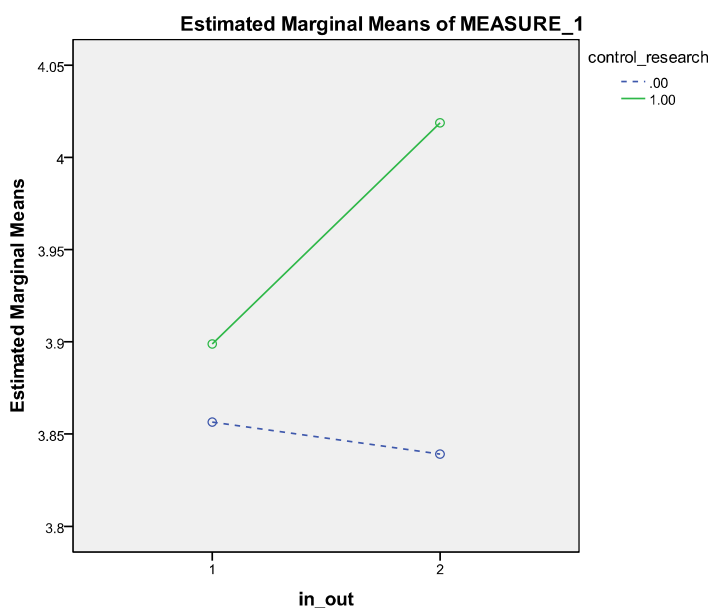
Az **állampolgári kompetenciákat** érintő kérdésekre adott válaszokat, melyek többségénél a függő változó dichotóm volt keresztábrát, vagy McNemar próbát végeztem, ahol pedig a függő változók ordinális ötfokú Likert skálához tartoztak, ott szintén varianciaanalízist, hiszen arra kerestem itt is a választ, hogy a színházi nevelési

foglalkozás a bemeneti méréshez, valamint a kontroll csoporthoz képest is hatással volt-e a kísérleti csoportban lévők válasza. A McNemar próba két összetartozó csoport eloszlásának egyenlőségét vizsgálja, azaz a nullhipotézisben az áll, hogy az eloszlások a két csoportban, ez esetben a bemeneti és a kimeneti mérésnél tapasztalt válaszok eloszlásai egyenlők. Ezt abban az esetben használják, amely itt is fennáll, azaz amikor valamilyen eseménynek, beavatkozásnak a hatását vizsgálják, így ugyanazokkal a személyekkel vesznek fel adatokat a beavatkozás (ez esetben színházi nevelési foglalkozás) előtt és után, és összehasonlítják, hogy mennyire egyeznek a válaszok. (Kecskeméty-Izsó, 2005) Ezt mind a két csoportban, a kísérleti és kontroll csoportban is megtettem, majd összehasonlítottam a változásokat. A szignifikáns eredményeket külön kiemelem. Az **aktív részvételre** vonatkozó kérdésekre adott válaszok eredményei alapján mind a bemeneti mérésnél, mind a kimeneti mérésnél magasabb azoknak az aránya a kísérleti csoportban, a kontroll csoporthoz képest valamint az input méréshez képest is, akik újságban, rádióban vagy tv-ben szívesen mondanák el a véleményüket és aktivistaként tevékenykednének valamilyen humanitárius cél érdekében, azonban ezek az eredmények sem tekinthetők szignifikánsnak, azaz nem állítható biztosan, hogy mindez a dráma hatására történt. Az említett kérdésre adott válaszoknál érdekesség, hogy a kontroll csoportban csökkent azok aránya, akik igennel válaszoltak. A közügyért való harcolásra vonatkozó kérdésre adott válaszokban mindkét csoportban csökkent azoknak az aránya (bár nem szignifikánsan) a saját csoportjukon belül, akik igennel válaszoltak. (Táblázat 6. számú mellékletben csatolva)³³ Az epsilon mutató emiatt óvatossággal értelmezhető ebben a kérdésben, hiszen amiatt is nőhet értéke, mert a kontroll csoportban csökkent az igennel válaszoló aránya, amely így önmagában nem mutatja a dráma hatását a kísérleti csoportra. A Tárki bizalomhiányról és normazavarokról készített kutatása alapján, Magyarországon a nyugat-európai országok átlagához képest kevésbé tartják fontosnak a civil és politikai szabadságjogokat valamint kevésbé aktív a mindennapi politikai szerepvállalás, mely ezekben az

³³ A táblázat a keresztábra eredményeinek összesítését tartalmazza úgy, hogy az igenre adott válaszok változásának százalékpontos eredményét, valamint zárójelben a pontos százalékos arányok vannak feltüntetve.³³

eredményekben a diákok szintjén is bebizonyosodott.³⁴ A 2008-as Iskola és Társadalom kutatás azonban azt bizonyítja, hogy a diákok jelentős része szívesen részt venne különböző civil szervezetek tevékenységében. (Az iskolai demokrácia helyzete Székesfehérváron Helyi Demokrácia Audit , 26.o.)

A **csoporthoz tartozás** témakörben az iskolai osztályhoz tartozás erősségét Likert skálán mérő kérdésekre adott válaszok értékének átlaga szignifikánsan nőtt (0.008) a kísérleti csoportban a kontroll csoporthoz képest a t-próba alapján, ahol szinte nem változott az eltelt idő alatt a véleményük a diákoknak. (Táblázat 7. mellékletben) Itt szintén végeztem varianciaanalízist, ahol a főhatás, amely a kísérleti és kontroll csoport válaszainak változását jelenti a bemeneti méréshez képest, melyhez 0.149 szignifikanciaszint tartozik, míg az interakciós hatás szignifikanciaszintje 0.54, amely még éppen szignifikánsnak tekinthető. Azaz mind a kontroll csoporthoz képest, mind a bementi értékhez képest szignifikánsan nőtt a válaszok átlaga a kísérleti csoportban, melyet ismét egy ábrával szemléltetek *:



(Forrás: Saját szerkesztés)

* A tömör vonal a kísérleti csoportot jelöli, míg a szaggatott a kontroll csoportot, az x tengelyen az 1-es érték a színházi nevelési foglalkozás előtti a 2-es az utáni időpontot jelöli.

³⁴ Bizalomhiány, normazavarok, igazságtalanságérzet és paternalizmus a magyar társadalom érték szerkezetében című "A gazdasági felemelkedés társadalmi-kulturális feltételei" című Tárki kutatási program zárójelentéséről készült előadás, 2009)

A családhoz, városhoz és az Európai Unióhoz tartozás erősségét tekintve azonban szignifikánsan csökkent a csoporthoz tartozás erőssége mindkét csoportban, ami azt jelenti, hogy itt nem mérhető a dráma hatása, illetve a változás nem a dráma hatására történt valószínűleg, mivel a kontroll csoportban is ugyanaz a tendencia. Az iskolai osztályhoz tartozás erőssége valószínűleg azzal magyarázható, hogy egy ilyen alkalommal olyan intenzív élményt kapnak közösen a gyerekek, amely növelheti a csoportkohéziót.

A **tolerancia**-változó vizsgálatához a Bogardus skálával kialakított társadalmi távolságot mérő skálát használták a kérdőív-készítők. Ehhez is keresztábrás vizsgálatot végeztem, mivel kategoriális változóként ismét a csoportba tartozás (kísérleti vagy kontroll) és a kérdésekre adott igen-nem dichotóm válaszok szerepeltek. (Táblázat 8. mellékletben) Minden kérdésnél a színházi nevelési foglalkozás után minimálisan többen lettek a kísérleti csoportban azok, akik igennel válaszoltak pl. olyan kérdésekre, hogy lennének-e szomszédok, barátok romákkal vagy ülnének-e egy padban velük., a kontroll csoportban viszont csökkent ez az arány. Azonban a különböző eloszlásokra vonatkozó khi-négyzet próba alapján nincs szignifikáns eredmény a két csoport között. Összeségében szinte minden kérdésre mindkét csoportban legalább a diákok 70%-a nem jelölt be igen választ. (A kérdésre adott válaszokat torzíthatja, hogy a diákoknak nem volt lehetőségük nem választ bejelölni, csak igent, egy X-szel.) A szívesen ülnék egy padban kérdésre mindkét csoportban legalább 85%-a a válaszolóknak nem jelölt be igent. A 2008-as Iskola és társadalom kutatásban úgy tették fel ezt a kérdést, hogy mit szólnának hozzá a diákok, ha padtársuk különböző nemzetiségű diák lenne, köztük cigány is. A megkérdezettek 51%-át zavarná, míg a 2005-ös adat csak 44% volt, azaz nőtt azoknak a száma, akik nem szívesen ülnének egy padban roma diákkal.³⁵ Az én nagymintámban arra a kérdésre, hogy szívesen járnának-e romákkal, mindkét csoportban több mint 90%-ban nem jelöltek be „igen” választ a középiskolás diákok.

Összeségében ez az eredmény azt mutatja, hogy nagyon távol állnak a diákok a toleráns attitűdtől, amely valószínűsíthetően tükrözi az utóbbi 2-3 év romákkal szembeni előítéletességét és a konfliktusok elmélyülését a magyar társadalomban, mely az iskolákba is beszivárog, valamint a tanárok attitűdje is ezt erősíti sok esetben, ami megkérdőjelezi, hogy a toleranciával kapcsolatos kompetenciák hogyan fejleszthetőek, ha a tanárok is előítéletesek. (Héra, 2009) Ugyanakkor a szakirodalom alapján világos,

³⁵ Iskola és Társadalom kutatás 2008 táblagyűjteményéből,
www.diakkapu.hu/downloads/tablagyujtemeny.doc, letöltés ideje: 2010.04.12

hogy toleráns hozzáállások nélkül, a kisebbségi jogok figyelembevételének hiányában csorbul a demokratikus viselkedés, a demokratikus állampolgárság idealizált képe. (Ligeti, 2002) A kisebbségi jogokkal kapcsolatban a 2008-as kutatásban azonban ennél pozitívabban válaszoltak a diákok, 50%-uk fontosnak és elvárhatónak tartja ezen jogok tiszteletben tartását, azonban az persze nem azt jelenti, hogy cselekvés szintjén is egyetértenek ezzel. (Táblázat 3. mellékletben)

A következő állampolgári kompetencia, melyet vizsgáltam a **szavazási hajlandóságot** vagy másképpen a demokratikus döntéshozatalban való részvételt jelenti. Ebben a kérdéskörben több demokratikus vagy annak nevezett intézményre kérdeztek rá a kérdőívkészítők, ezek a diákönkormányzati döntéshozatalban való részvétel, az önkormányzati választásokon való részvétel, valamint a parlamenti és Európai Unióban való szavazás, véleménynyilvánítás. Ezen kérdésekre adott válaszokban egy esetben sem tapasztalható szignifikáns változás a dráma hatására, az eredmények azonban mindkét csoportban minden kérdésnél azt mutatják, hogy csökkent a szavazási hajlandóság a diákokban, azonban mivel ezek nem szignifikáns eredmények, így a változások nagy mértékben a véletlen hatására is bekövetkezhetnek. (Táblázat a 9. mellékletben csatolva) Csákó Mihály kutatásából is kiderül, hogy a magyar középiskolások elutasítják a politika világát, politikai érzelmeik és attitűdjeik negatívak, ez az én kutatási eredményeimben is igazolódni látszik. (Csákó, 2007)

Összefoglalva elmondható, hogy az első számú hipotézisem kis részben teljesült, hiszen szociális kompetenciák közül a kooperációs készség és az empátikus viselkedés a válaszadások alapján szignifikánsan nőtt a kísérleti csoportban a kontroll csoporthoz és a bementi mérés eredményéhez képest, míg a kontroll csoportban a bemeneti méréshez képest csökkentek az átlagok, vagy változatlanok maradtak. Az állampolgári kompetenciákat tekintve már kevesebb szignifikáns eredményt kaptam. Az osztályhoz tartozás erőssége szignifikánsan nőtt azok körében, akik részt vettek színházi nevelési foglalkozáson, míg a kontroll csoportban változatlan maradt a válaszadások átlagának értéke az ötfokú Likert skálán. Az aktív részvételt érintő kérdéseknél, már kevésbé egyértelmű a változás, azonban az újságban, televízióban szereplés és az aktivizmus kérdésekre adott válaszok átlaga különbözik a kontroll és kísérleti csoportban a foglalkozás után, azonban a kísérleti csoportban az igenek aránya a bemeneti méréshez képest kevésbé nőtt. A tolerancia kérdéskört tekintve mindkét csoportban nagyon kevesen válaszoltak igennel olyan kérdésekre, melyek a társadalmi távolságot mérik, ahol az igen válasz a távolság csökkentését és a tolerancia szintjének növekedését

jelentené. Azaz az állampolgári kompetenciák fejlesztéséhez önmagában a drámás módszerek használata nem elegendő, speciális tartalmaknak, ismereteknek is társulni kell egy színházi nevelési foglalkozáshoz, hogy ezeket a kompetenciákat megváltoztassák, melyekben a kapott ismeretek is nagyon fontos tényezők, egy attitűd megváltoztatására.(Kinyó, 2009) Az állampolgári kompetenciák feltételeznek olyan fogalmak ismeretét és azok működését, mint demokrácia, alkotmány, emberi jogok, egyenlőség, demokratikus intézmények, társadalmi és politikai mozgalmak stb. (Bryony, Villalba, és Barber 2008)

5.4 A második hipotézis eredményeinek ismertetése és értelmezése

2. Hipotézis: Az első két hipotézis alapján tehát azokban az osztályokban, amelyek az Akadályverseny című színházi nevelési foglalkozáson részt vettek, melynek témája a (programvezető és a diákokkal és tanárokkal készített interjúk alapján): a demokrácia és autokrácia viszonya. Ebben a kompetenciák fejlődésének pozitív iránya erősebb és több változónál jelen van, mint a nagymintában, hiszen itt a tartalom is hatással lehet a demokratikus kompetenciákra.

5.4.1 A hipotézis háttérének ismertetése kvalitatív kutatással - csoportos interjúk és mélyinterjú

A hipotézis relevanciáját egy kvalitatív kutatás eredményeivel bizonyítom, mely bemutatja, hogy hogyan látták a foglalkozás után közvetlenül a diákok a foglalkozáson történeteket, valamint hogyan értékelték a tanárok a foglalkozást.

A kvalitatív kutatást azért végeztem, hogy a kvantitatív kutatás kismintás részéhez háttér információkat adjak, ugyanis a hipotézisem az volt, hogy az „Akadályverseny” című foglalkozásban részt vett tanulók kompetenciái jobban fejlődtek a nagymintához képest. A kvalitatív kutatásom hipotézise az, hogy a foglalkozás után a diákokkal készült félig strukturált csoportos interjúkon a diákok meg tudták fogalmazni, mit tanultak a foglalkozáson és azt nyilatkozták, hogy demokratikus értékeket, demokratikus kompetenciákat gyakoroltak a foglalkozáson. A csoportos interjú további kötött kérdései arról szóltak, hogy hogyan látták a színházi nevelési foglalkozáson szereplő autoriter, demokratikus és laissez faire pedagógiát alkalmazó szerepeket, valamint hogyan látták magukat, mint osztályt. Ezenkívül, mivel félig strukturált volt a beszélgetés, egyéb ad-hoc kérdések is felmerültek.

Az osztályok tanáraitól is visszajelzést kértek a drámapedagógusok, hogy mit tapasztaltak a gyerekeknél a foglalkozások után, szerintük miért volt hasznos, vagy kevésbé hasznos a foglalkozás. Ezt egy-két oldalban küldték el a drámatanároknak, amely így talán kevésbé tartalmazza a negatív kritikákat, azonban ezt is cáfolják, azok a megjegyzések, amelyek kritikus hangvételt bizonyítanak a programmal kapcsolatban. Ezenkívül a foglalkozás előtt is készültek interjúk az osztályfőnökökkel, melyeken

felmérték az iskolai pedagógia jellemzőit, valamint, hogy mit kell tudni az adott osztályról.

A kvalitatív részben tehát kérdéseim:

- Mi volt a program célja, melyet a programvezetővel készített mélyinterjú alapján, valamint a a programvázlat (Csatolva a 12. mellékletben) alapján röviden ismertetek.
- Az általam megfigyelt öt osztállyal³⁶készített foglalkozás utáni reflexiókban, mit tartottak fontosnak a foglalkozásról a diákok, mit tanultak belőle, valamint milyennek látták a foglalkozáson alakított autoriter, demokratikus és laissez fair tanári szerepet.
- A tanárok, osztályfőnökök milyen hatást tapasztaltak a diákoknál a foglalkozás után és milyennek látták a programot?

Módszertan:

A programvezetővel készített mélyinterjúmat csupán a program céljának feltárására használtam, így annak részletes elemzésére ebben a dolgozatban nem térek ki. A diákokkal készített csoportos interjúk első kérdésére adott válaszokat kvalitatív kódolás alapján elemeztem, mivel itt úgy zajlott a válaszadás, hogy a diákok mindegyike röviden válaszolt arra a kérdésre, hogy mit tanult a foglalkozásból, így egy ilyen választ egy egységnek vettem, majd a megvizsgált válaszegységeket kategóriákba soroltam. A kategóriákat a válaszok interpretációi alapján alkottam, így azok tükrözik a válaszokban használt fogalmakat. (Vicsek, 2006) A foglalkozás főszereplőiről alkotott véleményeket csupán tematikusan elemzem, megnézem a válaszok mintázatát és kiemelek egy-két olyan véleményt, amely eltérő volt az átlagtól. A tanárok véleményeinek elemzésénél, mivel azok teljesen strukturálatlanul, írásban érkeztek, csupán kiemelek néhány gondolatot, amelyet fontosnak tartottak a foglalkozásról leírni.

A színházi nevelés az eddig elméletek alapján, amit bemutattam, alkalmas módszernek bizonyul a demokratikus készségek, kompetenciák fejlesztésére és gyakoroltatására. Amennyiben viszont egy adott foglalkozás témájában, tartalmában is az állampolgárság, társadalomismeret egy fontos témakörét járja körül és ezzel a

³⁶ Az iskolák neve nem szerepel a kutatásban, ugyanis ezt kérték, így a későbbiekben, ahol szükséges, számmal jelölöm őket.

gyerekeknek nemcsak készségeit, hanem talán kognitív szintjét is fejleszti, akkor a kompetenciákban megjelenő változások, melyek összetevője a szakirodalom szerint az ismereti szint is, a hatások felerősödhetnek, melyet a nagymintában végzett kvantitatív kutatási eredmények már részben bizonyítanak. Ezen állításaimat az alapján fogalmaztam meg, hogy Nagy József szerint az oktatásban az ismereteket, készségeket, képességeket és a magatartás elemeit kellene fejleszteni a személyiségben, a konkrét tartalomtól függetlenül, azaz általánosan kellene képességeket kialakítani, míg a modern kognitív pszichológia képviselői szerint azonban konkrét tartalomtól függő, bizonyos helyzetekhez köthető képességeket kellene fejleszteni. (Nahalka idézi Nagyot, 1990) Kvalitatív kutatás révén, elemzéseim elkerülhetetlenül lehetnek szubjektívak, valamint a kis vizsgálati csoport által a reprezentativitásra sem törekszem, azonban a kvantitatív kutatást kiegészítve a demokratikus nevelésben részt vevő érintettektől (diákok, tanárok, drámatanárok) sikerült véleményeket felhasználnom, így egy színházi nevelési foglalkozás hatásainak körülményeit is be tudom mutatni.

Program célja:

Az Akadályverseny című foglalkozáson 12 iskola tanulói vettek részt, köztük 4 vidéki iskola is. A program a Káva Kulturális Műhely, Magyarország egyik vezető színházi nevelési társulata és a Krétakör Társulat közös projektje. A program célkitűzéseiről és a színházi nevelés demokráciára nevelésben betöltött szerepéről Takács Gáborral, a Káva Kulturális műhely vezetőjével és egyben az Akadályverseny program felelősével beszélgettem egy mélyinterjú keretein belül. (interjú CD mellékletben csatolva) Az interjú egyeztetése és hangulata kötetlen volt, mivel Takács Gáborral más programok kapcsán is beszélgettem. Takács Gábor szerint a demokráciára nevelés szintén konkrét ismeretek, készségek és képességek fejlesztését is jelenti. Szerinte a demokráciára nevelésnek is olyannak kell lennie, mint a drámapedagógia elvének, azaz hogy átélést, tapasztalatokat, érzelmeket bevonva fejlesszenek a pedagógusok készségeket. Ezenkívül a mások véleményének tiszteletben tartását is kiemelte. Azt, hogy ebben milyen szerepe lehet a színházi nevelésnek, azzal a közvetett kérdéssel próbáltam kideríteni, hogy milyen készségeket fejleszt a színházi nevelés, melyre a válasz így hangzott:

„Csoportkohézió erősítése, csoportmunka alkalmazása, ebben hiány van. Ez nagyon hangsúlyos. Ezen keresztül, a mások véleményének elfogadása, vitakészség,

kompromisszumkötés. Szabadságot tanít, arra, hogy mondd el a véleményedet. Evidensnek látszik ez, de sok gyerek nem mondhatja a véleményét és az sem jellemző, hogy érvekkel alá tudják ezt támasztani. A programok ebben segítenek. A többszemponúság fontos, azaz, hogy egy dologra több nézőpontból nézzünk rá. A felelősségre tanítás....” (Takács Gábor, 2010)

A válaszai alapján a színházi nevelésnek szerinte valóban törekvése a demokráciára nevelés.³⁷Az *Akadályverseny* című foglalkozás célkitűzésének nem nevezett meg konkrét demokratikus készségeket fejlesztő célokat, csupán annyit, hogy az iskola és demokrácia helyzetére próbáltak rákérdezni, csapdahelyzetek segítségével. Fontos még megjegyezni, hogy az „*Akadályverseny*” című foglalkozást Takács Gábor modellértékűnek tartja, mivel a foglalkozást előkészítették az osztályfőnökökkel, tanárokkal készített interjúkkal az osztályról, valamint a foglalkozás előtt plusz egy alkalommal találkoztak a gyerekekkel és játszottak velük, hogy kapjanak egy benyomást róluk és felmérjék a csoportdinamikát.

A foglalkozás után csoportos beszélgetés is zajlott a diákokkal, valamint a tanárokkal, iskolaigazgatókkal is tartottak egy reflexiót. Jelenleg készül a következő programjuk, a „*Democracy*”, melynek kifejezetten a demokráciára nevelés, demokratikus állampolgárságra nevelés a célja, mert egy fiktív pártrendszert építenek fel diákokkal, vitáztatják, szavaztatják őket. E program kapcsán lenne különösen adekvát az állampolgári kompetenciákra gyakorolt hatás vizsgálata a színházi nevelés által. Az újabb program is igazolja azt a tézisémet, hogy van szerepe a színházi nevelésnek a demokráciára nevelésben.

Az *Akadályverseny* című foglalkozás témája a szabadság, demokrácia, felelősség fogalmainak körüljárása. A résztvevő osztály tanulói előzetesen kapnak információt arról, hogy egy játékban fognak részt venni. A drámatanárok felvázolják a fikció kerettörténetét egy előzetes levélben, melyben az áll, hogy az osztály tanulói megnyertek egy önkormányzati pályázatot, melynek eredményeként az iskola egyik falára festhetnek a szabadságról. Az előzetes információ után már nem ismeretlen számukra a helyzet, amikor a foglalkozáson, három fiktív tanárszerepbe jelennek meg előttük a drámatanárok. A három drámatanár, három különböző pedagógiai módszert képvisel. A rajztanár autoriter módon próbálja irányítani a gyereket, az osztályfőnök

³⁷ A hipotézis megbízható igazolására több szereplőt és színházi nevelés szakembert is meg kellene kérdezni, hogy bebizonyítható vagy cáfolható legyen.

demokratikus módon, míg az igazgató laissez faire viselkedést képvisel³⁸, miközben a diákoknak egy közös feladat, a falra elkészítendő kép tervét és projektkidolgozását kell megvalósítani. A tanárok feladathoz való hozzáállásának és szerepének illusztrálására táblázatban összefoglalva a tulajdonságok:

9.táblázat A foglalkozáson megjelenített tanári szerepek

Autoriter Rajztanár	Demokratikus-Osztályfőnök	Laissez faire Igazgató
Makacs, személyes érdekeit nézi (ő írta a pályázatot)	Nyugodt, gyerekek érdekeit nézi	Semleges, hallgat a tanárookra is, gyerekekre is
Egyedül akar dönteni, az osztály helyett	Közösen szeretne dönteni a gyerekekkel	Nélküle történik nagyrészt a döntés
Szakmai hozzáértésével legitimálja tekintélyét	Nincs tekintélye, partneri viszonyt próbál kialakítani	Van valamennyi tekintélye, de nincs sokat jelen
A cél előbbre való, mint az eszközök	A közös cselekvés, döntés a lényeg	Az iskola hírneve, diákság együttműködése a fontos

A foglalkozáson folyamatosan döntések elé állítják a diákokat és vitáztatják őket arról, hogy melyik pedagógiai módszerrel értenek egyet, azaz melyik drámatanár által alakított szereppel.

Diákokkal készített csoportos interjú

Résztevők jellemzői

A öt iskola közül, melyet vizsgáltam, négy középiskola 9-es diákjai, egy iskola 8-os diákjai szerepeltek a kutatásomban. A középiskolák különbözőségére az elemzés rövidsége miatt nem térek ki részletesen, csupán röviden felvázolom, hogy a tanárokkal készült előzetes interjú alapján mi jellemzi az osztályokat röviden. Az iskolák: 1. egy evangélikus középiskola, 2. egy ökoiskola, 3. egy kéttannyelvű, elitnek nevezett középiskola, 4. egy belvárosi rangos iskola, valamint egy 5. VIII. kerületi általános iskola diákjai. Az iskolák közül leginkább az evangélikus iskola emelkedik ki, mivel az

³⁸ Ez a felosztás felidézzi Kurt Lewin szociálpszichológiai kísérletét, amiben úgyszintén ezeket a tanárszerepeket használták arra, hogy teszteljék az ilyen pedagógiai módszerekre, hogyan reagálnak a diákok csoportban, milyen viselkedési módokat vált ki belőlük. (Lewin in: Mérei-Szakács, 1975.)

osztályfőnök elmondása szerint ez egy olyan iskola, ahol nagyon kevés önállóság jut a gyerekeknek, viszont többnyire jó családból származó diákok járnak oda. Az ökoiskolában az átlagnál több diák tanul, elég zsúfolt iskola, nem jut annyi figyelem egy-egy diákra, az érintett osztály nehezebben kezelhető az átlagnál, az osztályfőnök elmondása alapján diákprogramokra nincs túl sok lehetőség. A másik két középiskola a tanárok elmondása szerint elitnek mondható, sok a diákok által szervezett program és kevésbé szigorúak, mint az evangélikus iskolában. A belvárosi rangos iskola osztályában a tanáruk elmondása szerint néhányan magatartászavarosak, mert a családi hátterük nehéz, azonban nagyon kreatívak és ettől függetlenül lehet velük dolgozni. A VIII. kerületi általános iskola érintett osztálya a tanárnő elmondása szerint jó családból jövő diákokat tartalmaz, szeretnek vitatkozni és jó közösség.

Szituációs tényezők

A színházi nevelési foglalkozás után egy általában 45 perces félig strukturált csoportos interjú készült a diákokkal, melyet a drámatanárok tartottak. Ez azért volt szerencsésebb, mert én, mint kutató, résztvevő-megfigyelő nem alakítottam ki a gyerekkel közelebbi viszonyt, a drámatanároknak viszont ekkor már egy bensőségesebb viszonyuk lett a diákokkal. Ez jelenthetné azt, hogy nekik elfogultabban nyilatkoznak a gyerekek a programról, azonban a drámatanárok mindenhol felhívták a figyelmüket arra, hogy önállóan és kritikusan nyilvánítsanak véleményt, amelyre a foglalkozás során is végig buzdítva voltak, így megfigyeléseim alapján ekkora már felszabadult volt a hangulat. Annyi bizonyos, hogy aki esetleg nem érezte jól magát a foglalkozáson, azok nem valószínű, hogy ezt elmondták, legalábbis egy ilyen esettel sem találkozta. Mivel a beszélgetés a diákokkal a 2 órás foglalkozás után történt, már eléggé elfáradtak a diákok, ami feltételezésem szerint befolyásolhatta volna az aktivitásukat, azonban mind az 5 iskolában még ezután is aktívak voltak. A foglalkozásokról videó készült, (Csatolva a CD mellékletben) azonban a beszélgetésre a diákok már hozzászórtak a kamerákhoz.

Interakciós tényezők

A válaszadások csoportban történtek és nem volt sok idejük a diákoknak mérlegelni egy-egy kérdést, így valószínűsíthető, hogy hatottak egymásra a válaszok, különösen az első kérdésnél, ahol körben ment a válaszadás én mindenki válaszolt. Ennél a kérdésnél, akiben még nem fogalmazódott meg konkrét válasz, ott előfordulhat,

hogy csupán megismételte valamelyik előző társáét, konformista módon. Azonban nagyon kevés esetben történt olyan, hogy valaki közvetlenül az előtte szóló válaszát másolta volna le. Az minden iskolában jellemző volt, hogy inkább azok beszéltek többet, akik a foglalkozáson is többször felszólaltak, azonban kivétel nélkül szinte minden diák motivált volt és érdekelte a beszélgetés. Vita leginkább a két elitebb iskolában alakult ki, ahol valószínűleg több lehetősége van a diákoknak egyébként is vitázni.

Tematikus elemzés

Az első, egy nyitott kérdés volt a diákok felé, mely arról szólt, hogy mit jelentett nekik ez a foglalkozás, erre röviden mindenkinek egy mondatban a legfontosabbat kellett elmondania. A válaszokat tehát kategóriákba osztottam és a kategóriákat nem előre, hanem a válaszok alapján alkottam és megszámláltam hány gyerek válasza volt sorolható egy adott kategóriába. A számlálást egyes esetekben az interjú pontos leírata alapján készítettem, más esetben a videofelvétel alapján. A következőképpen alakultak az általam megfigyelt négy kilencedik évfolyamos és egy nyolcadik évfolyamos budapesti iskola diákjainak véleményei az 1.kérdésre (táblázat a következő oldalon):

10.táblázat A foglalkozás utáni diákok véleményei csoportosítva

önálló véleménynyilvánítás, szólásszabadság	25	„Ez itt egy különleges helyzet volt a foglalkozáson, amikor a diákok dönthettek egy osztályt érintő kérdésről...”
osztályban, csapatban dolgozni, összetartás	10	"hogya az osztályközösséget építettük és szerintem így jobban megismertük egymást"
konfliktuskezelés, problémamegoldás	9	"hogya hogyan tudjuk megoldani a konfliktusainkat"
kompromisszumkötés	8	"kompromisszumok, ha problémát oldunk, fel kell adni néha a szabadságunkat"
más helyzetébe, szerepébe való belehelyezkedés	5	"hogya ez bizonyos helyzetet több szempontból is megnézünk, hogya mikor tanárok, mikor szülők voltunk, és akkor másképp kellett érvelni és akár más mellett..."
nem szabad feladni, kitartás	4	"ha van egy elképzelésed, ahhoz ragaszkodni kell"
tapasztalat, életszagúság	4	"olyan szituációba léptünk, ami a való életben is előfordul velünk"
összetartás, egyetértés fontossága	4	„összetartással bármit elérhetünk”
felelősségvállalás	3	"tudunk e felelősséget vállalni a tetteink következményeiért"
színészkedés, kikapcsolódás	3	"jó volt színészkedni"
egyéb	8	"arról, szólt, hogya megnyertünk egy pályázatot"

A diákokkal készített csoportos interjú alapján látható, hogya a legtöbben arra a nyitott kérdésre, hogya mit tanultak a foglalkozásból, az önálló véleménynyilvánítást, az osztályközösségben való közös munkát, a problémamegoldást és a kompromisszumkötést nevezték meg, legtöbben, amely kategóriák láthatóan párhuzamba állíthatók azokkal a kérdőíves kérdésekkel, melyek pontosan ezekre a szociális kompetenciákra is rákérdeztek. Azonban a kategóriákat a válaszokban használt fogalmak alapján alkottam, nem az előzetes kvantitatív felmérésben használt változók alapján. A kategóriák lefedik az összes diák választát, hiszen erre a kérdésre minden részt vevő gyerek válaszolt és ezek mindegyike a fentebb felsorolt kategóriákba rendezhető volt. A kategóriákat a megkapott videofelvételek alapján készített

átiratokból alakítottam. A rendezést számítógépen végeztem és különböző színnel láttam el az egyes kategóriákat. (Csatolva CD mellékletben)

A megnevezett tanulási tapasztalatok mutatják, hogy a gyerekek valóban elgondolkodtak morális és társadalmi kérdésekről, csupán néhány gyerek válaszolta azt, hogy számára nem volt több a színházi nevelési foglalkozás a színészkedésnél, szórakozásnál. Ezek a válaszok nagyban összefüggnek azokkal a megállapításokkal és célokkal, melyet a program vezetője, Takács Gábor elmondott a színházi nevelés lényegéről. Ezek alapján elmondható, hogy a program elérte célját, azonban kérdés az, hogy ennek milyen, esetleg hosszú távú hatásai vannak a gyerekekre. Az iskolák, bár eléggé eltérő profilúak voltak, mégis mindenhol hasonló válaszok érkeztek a diákoktól, ugyanis a kategóriák megoszlása minden iskolában egyenletes volt.

Arra a kérdésre, hogy mit gondoltak az egyes szereplők már nem mindegyik diák válaszolt, csak aki önként jelentkezett. Általában azok voltak a hangadóak, akik a foglalkozáson is aktívabbak voltak. Először az autoriter tanár szerepéről kérdezték a diákokat. Mindegyik iskolában az volt a jellemző a foglalkozások alatt, hogy nem értettek egyet az autoriter tanár pedagógiájával. A legtöbb esetben ezt azzal indokolták a foglalkozás utáni interjúban, hogy nem tartják jónak, ha valaki helyettük dönt, valamint nem támogatják, ha egy kép elkészülése nem az osztály közös döntése. Valamennyire kivételnek tekinthető az evangélikus iskola, ahol a diákok kevésbé tartották károsnak az autoriter rajztanár viselkedését, mivel szerintük a diákoknak szükségük van egy vezetőre, egy részlet a beszélgetésből:

1.iskola:

Drámatanár: *„Olyan iskolát nem tudsz elképzelni ahol a diákok tanár nélkül döntenek bizonyos az iskola életét befolyásoló kérdésekben.”*

Gy8 *„nem nagyon. Szóval azt gondolom, hogy persze meg lehet beszélni. Például a diákönkormányzatok is úgy működnek, hogy van egy ötletük, megbeszéljük, st.b, de hát nem az van amit a diákok mondanak.”*

Drámatanár: *„De miért nem? ez abszurdum?”*

Gy8: *„Szerintem, most ha én így elgondolnék, hogy egy csomó gyerek meg akarja valósítani, amit ők szeretnének. Kétféle hogy ez teljesen egyhangú lenne. Egy idő után el tudom képzelni, hogy fejetlenség lenne, és ezért kell vezető.”*

Azonban a rajztanár viselkedését ők is elítélik. Az elhangzott ítéletek a legtöbb helyen, az önzőség, makacsság és a kompromisszumképtelenség voltak. Sokan művészléleknek tartották.

3. iskola:

Gy1: Valami nem úgy történt, ahogy ő akarta, nem művészkedtünk, hanem közösséget építettünk, neki ez nem számított, csak a kép, önzően viselkedett.

Gy2: *„Igen, olyan volt, mintha mi csak kivitelezők lettünk volna.”*

Gy3: *„Önző érdekek vezérelték, az ő meglátása szerint legjobbat akarta, miközben a gyerekek mást akartak.”*

5. iskola:

Gy12: *„Csak a szakmai hozzáértésére fogta azt, hogy irányít, de szerintem nem igazságos, hogy egyedül döntött*

2. iskola:

Gy18: *„Önző, csak azt akarta, amit ő gondol”*

Gy2: *„Igen, nem ad tere a gyerekeknek”*

Az igazgató szerepét úgy látták, mint aki az iskola és a gyerekek érdekeit is figyelembe veszi, azonban nem ő volt a főszereplő. Nem tartották túl fontosnak a szerepét. Néhány osztályban még az hangzott el, hogy fontos neki az iskola hírneve, valamint kompromisszumkésznek és konfliktuskezelőnek tartották. Őt nem tartották kimondottan demokratikusnak.

1. iskola:

Gy6: *„Neki az volt a cél, hogy megvalósuljon a projekt és a gyerekeket segítette.”*

Az osztályfőnök szerepét a legtöbb iskolában úgy értékelték, hogy nem volt elég határozott, viszont kompromisszumkész volt és mindenkinek megadta a lehetőséget, a többség akaratát képviselte. Azonban nem tartották felelősségteljesnek, mivel nem állt ki végig a gyerekek mellett, azaz cserbenhagyta őket. Annak ellenére, hogy nem volt kimondva, sok helyen elhangzott az, hogy demokratikusnak látják az osztályfőnököt. Ez különösen kiemelendő a 8.osztályban, ahol a beszélgetésben érezni lehetett, hogy kevésbé összeszedetten érvelnek, mint egy 9-es osztály:

5. iskola (8.osztályosok):

Drámatanár: Milyenek láttatok az osztályfőnököt?

Gy12: *„Hát ő eléggé demokratikus volt, nem azt mondta, hogy csak egyetlen egy kép kerüljön fel, hanem próbált valami utat találni, hogy mindenkinek jó legyen...”*

Szintén kivételt képezett ebben az evangélikus iskola, ahol több határozottságot vártak el az osztályfőnöktől. Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy a hétköznapiakban a határozottabb tanárokhoz szoktak hozzá, így nekik volt talán a legszokatlanabb, hogy valamiben egyedül kellett dönteniük. Azonban a játék közben mégis képesek voltak önálló döntéseket hozni, amely mind számukra, mind az osztályfőnök számára újdonság volt.

Az utolsó kérdésre, hogy hogyan látták magukat a gyerekek a játékban, a legtöbben azt válaszolták, hogy ritkán van olyan, hogy ennyire együtt tudnak dolgozni, csapatmunkában. Összetartónak látták magukat, annak ellenére, hogy sokféle nézőpontból közelítettek meg bizonyos kérdéseket. Azaz még egyszer kihangsúlyozták, hogy a játék hatására képesek voltak kompromisszumot kötni.

3.iskola:

Drámatanár: *„Milyenek láttátok magatokat?”*

Gy4: *„Sok mindent máshogy látunk, de a legalapvetőbb dolgokat egységesen látjuk!”*

Gy8: *„Mindenki lelkesedett és komolyan vette, nemcsak azért, mert ha nem, akkor beírnak hiányzónak..”*

Gy14: *„Mindig találtunk egy olyan közös pontot és meg tudtuk oldani a problémákat...”*

Tanárok reflexiói

A tanárok véleményének strukturált elemzésére nincs lehetőségem, mivel a visszajelzések nem kérdések alapján történtek, csupán egy nyitott kérdés alapján visszajelzést kértek a drámatanárok egy-két oldalban a foglalkozások tapasztalatairól, hogy ne legyenek befolyásolva. A legtöbben azt emelték ki, hogy a diákoknak segített a program a kompromisszumok megkötésében, közösséget kovácsolt, valamint önállóan véleményt nyilváníthattak a gyerekek, amely ezek szerint iskolai kereteken belül ritkán történik meg. Íme néhány osztályfőnöki vélemény a programról:

Osztályfőnök1: „Érdekes volt látni, hogy alapjába véve nagyon kompromisszum készek, próbálják megoldani a konfliktust. Egy kicsit ahhoz is hozzásegített, hogy megértsem miért olyan kevésbé önállóak a diákjaink. Mi egy picike, ebből adódóan családias iskola vagyunk. Elég közel állnak egymáshoz a tanárok és a diákok. Emiatt talán nehezebb a diákoknak „lázázóvá” válni. Így aztán evidencia számukra, hogy ha valakinek vezetni vagy irányítani kell egy folyamatot, akkor az egy tanár.”

Osztályfőnök2: „...örömmre szolgált, hogy egy héttel a program után azt tapasztaltam, hogy még mindig élénken éltek az osztály tagjaiban a felvetett kérdések.”

Osztályfőnök2: „Azért tartom egyedülállóan hasznosnak a TIE módszert, mert manapság iskolai keretek között nincs más lehetőségük a gyerekeknek arra, hogy színházi eszközökkel, szerepbe helyezkedve, biztonságos helyzetet teremtve véleményt alkotva, álláspontokat ütköztetve, egy problémát sok oldalról körbejárjanak. „

Osztályfőnök3: „Konstruktív módszer alkalmazásával kommunikációs aktivitást értek el a diákoknál.....A fegyelmezés kérdésekkel, non-direktív formában történt. A társas interakciók szabályozására választották a konszenzus keresést, vagy a vita provokálását.... élethelyzetként élték meg és a játék közben saját gondolataikat, ötleteiket és érzelmeiket kifejezhették, ösztönzést kaptak aktív közösségi cselekvésre is.”

Osztályfőnök5: „a közösség építésében és formálásában sokat segített nekem a foglalkozás, és betekintést kaptam arról, hogyan működik a közösség tanórán kívül, telis-tele kihívásokkal.”

A tanárok értékelése alapján tehát megállapítható, hogy ők is a problémamegoldást, véleménycserét, aktivitást, konszenzus és kompromisszumkeresést tartották fontosnak, valamint a közösségi cselekvés fontosságát, melyet hiányolnak az iskolai oktatás falain belül. Érdekes kiemelni ismét az evangélikus iskolát, mely kiemelkedett a többi közül, mivel itt egy olyan iskolai pedagógiában tanuló diákok találkoztak ezzel a foglalkozással, amely kisiskola révén nem sok önállóságot ad a gyerekek hétköznapijaiban.

Ezt a tényt, alátámasztja ez a rövid párbeszéd is, amely a drámatanárok és diákok között zajlott a foglalkozás utáni reflexióban elhangzott:

Kérdező: „Olyan iskolát nem tudsz elképzelni ahol a diákok az igazgató nélkül döntenek bizonyos az iskola életét befolyásoló kérdésekben?”

Gyerek4: „Nem nagyon. Szóval azt gondolom, hogy persze meg lehet beszélni. Például a diákönkormányzatok is úgy működnek, hogy van egy ötletük, megbeszélik, stb, de hát nem az van amit a diákok mondanak...”

Kérdező: „Egy diákok által működtetett demokrácia nagyon hamar a káoszhoz vezetne?”

Gyerek11: „Ez itt egy különleges helyzet volt a foglalkozáson, amikor a diákok dönthettek egy osztályt érintő kérdéstről...”

A párbeszédéből kiolvasható, hogy a gyerekek számára szokatlan az, hogy őket érintő kérdésekben önállóan dönthetnek. Ezzel szemben a színházi nevelési foglalkozáson a gyerekek többször megfogalmazták azt, hogy fontos, hogy bizonyos kérdésekben a gyerekek önállóan dönthessenek és ezt is tanárok támogassák.

Szerepekbe bújva, egy fiktív történetben tehát a gyerekek új jelentéseket voltak képesek konstruálni, hiszen nem a hétköznapijokban működő tanár-diák viszonyban gondolkodtak, a valós iskola falain belül működő normákban, hanem a játék hatására, egyeztetésekkel ki tudtak lépni ezekből a keretektől. Erre a csoportos beszélgetésen reflektáltak, Ezzel a színházi nevelés konstruktivista felfogása alátámasztódnak látszik, hiszen a gyerekek szerepekbe bújva, nemcsak megismételték a már meglévő iskolai, kulturális értékeiket, normáikat és szabályait, hanem aktív szerepbe lépve új jelentéseket konstruálhattak a játékban való interakció során. Ezzel a kvalitatív kutatással bizonyítani kívántam második hipotézisem relevanciáját, azaz, hogy valóban ez a foglalkozás a demokratikus készségeket gyakoroltatta az iskolai demokrácia kérdésköréről játszva. Az is bebizonyosodott, hogy az elméletben kifejtett rejtett tanterv, azaz a pedagógiai gyakorlatok hatással vannak a gyerekek viselkedéseire. Az evangélikus iskola volt az, amelyik a többi iskola közül kiemelkedett, mert a megfigyeléseim és interjúk alapján az látszott, hogy számukra volt leginkább új, hogy ilyen szabadon kinyilváníthatták a véleményüket az iskolát, pedagógiát érintő kérdésekről. Egy újabb kutatás témája lehetne, hogy mi történt a foglalkozáson és fiktív szerepben hogyan értelmezik a diákok az iskolai demokráciát. A következő fejezet részben megvizsgálom azt, hogy ez a foglalkozás kvantitatívan vizsgálva, előidézett-e változást a diákok kompetenciákra vonatkozó válaszaiban.

5.4.2 Második hipotézis vizsgálata

A következő részben a szűkített mintában vizsgáltam, tehát azok között a diákok között, akik az Akadályverseny című foglalkozáson vettek részt, amely témájában is kapcsolódik a demokratikus viselkedés gyakorlásához, melyet a kvalitatív részben már ismertettem. A kismintában két budapesti iskola diákjai szerepelnek, a kontroll csoportok ugyanabból az iskolából, ugyanarról az évfolyamról lettek kiválasztva. A kismintás kvantitatív kutatás érdekességét az adja, hogy a szociális kompetenciákra rákérdező kérdések nagyon hasonlítanak arra, mint amit a résztvevők és a programvezető nyilatkozott a foglalkozáson tanultakról. Ilyenek az empátia, amely mások helyzetébe való belegondolást jelenthet, a problémamegoldás, kompromisszum, véleménynyilvánítás. Így az ez kérdésekre adott válaszokat pozitív irányba alakíthatta a foglalkozás. A következő eredményeket kaptam a t-próba alapján:

12. Táblázat

Szociális kompetenciák változása a kísérleti és kontroll csoportokban a foglalkozás előtt és a foglalkozás után a kismintában

Szociális kompetencia	Csoport	Foglalkozás előtt	Foglalkozás után	Szignifikancia-szint
empátia	Kísérleti	3.73	3.58	0.013
	Kontroll	3.59	3.45	0.049
problémamegoldás	Kísérleti	3.71	3.69	0.501
	Kontroll	3.66	3.67	0.933
segítségnyújtás	Kísérleti	0.35	0.5	0.006
	Kontroll	0.42	0.42	1
kooperáció	Kísérleti	3.00	3.17	0.062
	Kontroll	3.04	3.02	0.878
kompromisszumkészség	Kísérleti	3.02	3.27	0.018
	Kontroll	3.48	3.26	0.142
véleménynyilvánítás	Kísérleti	3.94	4.08	0.128
	Kontroll	4.04	3.92	0.243

(Forrás: saját szerkesztés Spss alapján)

A táblázat alapján látható, hogy a **kooperációs** készségük szintén nőtt a foglalkozáson résztvevőknek, azonban nem olyan szignifikánsan, mint a nagymintát tekintve, míg a kontroll csoport válaszainak átlaga változatlan maradt. A nagymintával ellentétben a véleménynyilvánítással kapcsolatos változó, mely arra kérdezett rá, hogy elmerik-e mondani a véleményüket a diákok szintén nőtt a válaszok átlaga a

foglalkozáson résztvevőknél, közel a szignifikánshoz, míg a kontroll csoportban csökkent, csakúgy mint a **kompromisszumkészségre** rákérdező készségnél. A **segítségnyújtással** kapcsolatos kérdésre a válaszok átlaga a nagymintához képest szignifikánsan ($0.006 < 0.05$) magasabb a kísérleti csoportban a kimeneti mérésnél a bemenetihez képest. Ezt azt jelenti, hogy míg a foglalkozás előtt a válaszadók 35%-a gondolta úgy, hogy segítene másoknak vagy önkénteskedne, addig a foglalkozás után 50%-ra nőtt ez az arány, míg a kontroll csoportban maradt 42% az arányuk. Ezzel szemben a nagymintában mindkét csoportban 45% körül szóródott a kimeneti és bementi mérésnél a válaszok átlaga. Ez magyarázható azzal, hogy a foglalkozás egyik kulcskérdése az volt, hogy képes-e együtt egy osztály, közös munkával, egymást segítve létrehozni egy közös képet, melyet a falra festenének. Varianciaanalízissel számolva az interakciós hatása a csoporttípusnak (control_research) valamint a felvétel idejének (in-out) a következőképpen alakult azoknál a változóknál, ahol szignifikánsan nőtt a kísérleti csoport eredménye :

13. táblázat

A kétszemponos ANOVA tábla alapján a változókhoz tartozó szignifikanciaszintek

Változók	(Bementi_kimeneti) * (kontroll_kísérleti) interakciós változóhoz tartozó szignifikanciaszint
segítségnyújtás	0.177
kooperáció	0.349
kompromisszumkészség	0.053
véleménynyilvánítás	0.059

(Forrás: saját szerkesztés)

Ez azt jelenti, hogy ott ahol a szignifikancia 0.05-nél kisebb ott elvetjük a nullhipotézist, ami ez esetben az lenne, hogy az, hogy valaki részt vette-e az Akadályverseny című színházi nevelési foglalkozáson, valamint az, hogy a kérdőív mikor lett felvéve, a foglalkozás előtt vagy után, nincs hatással a táblázatban feltüntetett független változókra. Abban a két esetben (kooperáció és segítségnyújtás), ahol a szignifikancia nagyobb, mint 0.05 , szintén alacsony a valószínűsége, hogy a kísérleti csoportban a véletlen hatására nőttek volna az eredmények, pontosam 34.9 % és 17.7%. (A változókhoz tartozó kísérleti és kontroll értékek splot-ábrája a 9.mellékletben)

Az **empátiával** kapcsolatos kérdésekkel való egyetértés erőssége azonban a nagymintával ellentétben mindkét csoportban szignifikánsan csökkent, valamint a problémamegoldással kapcsolatos kérdés mindkét csoportban alig változott a színházi nevelési foglalkozás után.

Az **önállóság** változónál szintén szignifikáns változások történtek.(Táblázat 10. mellékletben) A bemeneti mérésnél nem különbözik szignifikánsan a kísérleti és kontroll csoport válaszainak megoszlása, bár a nagymintához képest a kismintában kezdetben többen érzik jobban magukat az autoriterebb pedagógiai légkörben, mint a kontroll csoportban és kevesebben érzik jól magukat egy laissez faire pedagógiában. Azonban a foglalkozás után az eredmények szignifikánsan változtak. A kísérleti csoport 81.1%-a azt válaszolta, hogy laissez faire pedagógiában érzi magát a legjobban, valamint az autoriter pedagógiát kevesebben jelölték meg válaszul. A foglalkozás utáni eredményeknél a nullhipotézist 0.001 szignifikanciaszinten elvetjük, azaz az, hogy valaki részt vett-e színházi nevelési foglalkozáson befolyásolja a válaszokat, azaz nem független a két változó. Ez az eredmény hipotézisem alapján várható volt, mivel a vizsgált, konkrét foglalkozás, az Akadályverseny egyik kulcskérdése, hogy a diákok önállóan is képesek-e működni, vagy csak egy autoriter tanár vezetésével, és mind a laissez faire, mind az autoriter tanárszerep megjelent a foglalkozáson. Az eredmények alapján a foglalkozás után többen kedvelik a kevésbé autoriter pedagógiát, amely mind a drámatanárok hozzáállásából, mind a foglalkozás témájából levont konzekvenciáknak köszönhető, ahol a diákok megfogalmazták, hogy a foglalkozáson megtapasztalták azt, hogy önállóan, tanári segítség nélkül is képesek egy feladat elvégzésére, ha összefognak, hiszen a foglalkozás egy adott pontján erre lettek kényszerítve, amikor a drámatanárok által alakított tanárszereplők a történetben magukra hagyták a gyerekeket. Ez a tapasztalat a demokratikus állampolgárság szempontjából kulcsfontosságú lehet, hiszen egy demokráciában meg kell tanulniuk az embereknek, hogy egy felsőbb hatalom, diktátor vezetése nélkül is döntéseket kell hozniuk.

Az **állampolgári kompetenciák** vizsgálatakor, a csoporthoz tartozás erősségét vizsgáló kérdéseknél hasonló eredmények jöttek ki, mint a nagymintában, azaz az osztályhoz tartozás erőssége nőtt a kísérleti csoportban, míg a kontroll csoportban csökkent, azonban egyik sem szignifikánsan. A **csoporthoz tartozás** erősségét mérő többi változónál sem kaptam szignifikáns eredményeket egyik irányban sem. Az **aktív részvétel** témakörben szintén nem történt szignifikáns változás a kísérleti és kontroll csoport ok válaszadásaiban. A romákkal kapcsolatos kérdésekben és a szavazási

hajlandóságban sem történt szignifikáns változás sem a kísérleti csoportban, sem a kontroll csoportban egyik kérdésnél sem. Összefoglalva tehát a szociális kompetenciák területén több változónál pozitívan és szignifikánsan változott a válaszok átlaga a kísérleti csoportban a bemeneti átlagokhoz képest, mint a nagymintában, míg az állampolgári kompetenciák nem változtak szignifikánsan. Tehát a hipotézisem részben igazolódott, hiszen a szociális kompetenciák közül a kooperációs készség mely a nagy minta alapján is szignifikánsan nőtt a diákok körében a színházi nevelés után, a kismintában felerősödött. Ezenkívül az önkénteskedéssel, másoknak való segítségnyújtással kapcsolatos kérdésre a válaszok értékének átlaga szignifikánsan nőtt azok között, akik az Akadályverseny című foglalkozáson részt vettek a kismintában, míg a nem résztvevők válaszaik nem változtak a két időpont között. A kompromisszumkészséget mérő kérdésre adott válaszok átlaga a kísérleti csoportban szintén nőtt, jobb szignifikanciaszint mellett, mint a nagymintában. Ha összevetjük ezeket az eredményeket azzal, hogy mit mondtak el a diákok a színházi nevelési alkalom után arról, hogy mit tanultak a foglalkozáson, akkor érthetőek az eredmények, hiszen ezek a kérdések éppen arra vonatkoznak, melyeket a diákok felsoroltak. Mint korábban írtam a modern kognitív pszichológia képviselői szerint konkrét tartalomtól függő, bizonyos helyzetekhez köthető képességeket kell fejleszteni, amely ebben a foglalkozásban talán megvalósult és magyarázat lehet arra, miért éppen ezek a kompetenciaterületek fejlődtek. (Táblázat a 11. mellékletben.)

5.4 Összefoglalás

A kis-és nagymintában tapasztaltak alapján egyes szociális kompetenciák, melyek a demokratikus viselkedést segíthetik szignifikánsan változtak a színházi nevelés hatására, a kismintában résztvevő diákok körében a nagymintához képest több területen szignifikánsan jobb eredményt értek el a drámázó diákok. Az állampolgári kompetenciák közül egyedül az iskolai osztályhoz tartozás erőssége, azaz osztályidentitás nőtt szignifikánsan a színházi nevelésben résztvevők körében. Feltételezésem volt, hogy a szociális kompetenciák fejlődése egy lépcsőfok az állampolgári kompetenciák fejlődése felé, hiszen az állampolgári kompetenciák kialakulását segítik a szociális kompetenciák.

Azonban három dolgot fontos az eredmények kapcsán megjegyezni:

1. Ebben a kvantitatív kutatásban csupán egy alkalom hatását vizsgáltam a gyerekekre, mely hatás nyilvánvalóan nem értékelhető hosszútávú hatásként, valamint nagy változások sem voltak várhatóak. Azonban az eredmények azt mutatják, hogy már egy 2-3 órás társadalmi problémákat feszegető, a gyerekek tapasztalataira építő, a csoportmunkát és kooperatív tanulási technikákat alkalmazó foglalkozás változást idézhet elő a gyerekek véleményeiben.

2. Az állampolgári kompetenciákhoz tartozó kérdések sokkal inkább eltávolítóak és tárgyiasabbak voltak a szociális kompetenciákat mérő kérdéseknél, melyekkel a gyerekek iskolai, családi, személyes világából ragadtak ki jelenségeket, amelyek így valószínűsíthetően jobban kötődtek a gyerekek tapasztalataihoz, így könnyebb volt megválaszolni őket. Az állampolgári kompetenciákat mérő kérdésekben sok olyan fogalom is szerepelt, amely nem biztos, hogy a gyerekek tudáskészletében benne van. (Pl.: humanitárius cél), valamint olyan események, melyek nem kötődnek személyes tapasztalataikhoz. Az pedig bizonyított, hogy a színházi nevelés is a gyerekek tapasztalataira, személyes kötődéseire épít, így a szociális kompetenciákra nagyobb hatással lehet. A szociális és állampolgári kompetenciákat az ismereti szint, kognitív folyamatok, gondolatok és érzelmek is befolyásolják és mindezen tényezők figyelembevételére a kérdőíve adatfelvétele nem alkalmazható, csak egy képet ad arról, hogyan vélekednek a gyerekek bizonyos kérdésekről a színházi nevelési foglalkozások után. A szociális kompetenciák és egyes állampolgári kompetenciák működése leginkább a társas viszonyokban, cselekvésekben értelmezhető, azonban társadalomtudományos eszközökkel ez a legnehezebben vizsgálható, valamint nehezen bizonyítható, hogy egyes változások milyen program hatására történtek, hiszen ezeket a kompetenciákat több minden is befolyásolja, nemcsak az iskola.

3. Az állampolgári kompetenciák valószínűsíthetően lassabban alakulnak ki a gyerekekben, mint a szociális kompetenciák. A kérdőíves kutatás nem ad arra lehetőséget, hogy viselkedéseket vizsgáljunk, csupán a gyerekek véleménye mérhető egy-egy adott kompetenciához tartozó kérdésen. A demokratikus attitűdök és szociális kompetenciák vizsgálatára alkalmas eszköz lehet, pl. az interakciók vizsgálata egy cselekvési helyzetben, azonban a megfigyelhető

viselkedés is csak egy elemét jelenti a kompetencia fogalmának. (Meichenbaum, Butler, és Gruson, 113.o.) Azaz a kompetencia komplexitása miatt, melyek személyközi viselkedésből, feladattal kapcsolatos viselkedésből és önmagunkkal szembeni viselkedésből is állhatnak (Németh idézi Stephenst, 2008) nehezen értelmezhető és vizsgálható, a pontos kutatásához egyszerre több vizsgálati eszköz, megközelítés lehet szükséges. Amennyiben a kompetencia alatt azt értjük, hogy bizonyos ismeretet mennyire tudnak alkalmazni az egyének egy adott szituációban és ehhez milyen attitűd társul, akkor ez leginkább a cselekvésben vizsgálható, azonban az nehezen kimutatható, hogy adott kompetencia működés, milyen pedagógiai módszernek volt pontosan köszönhető.

Az állampolgári kompetenciákat azért is nehéz mérni, mert valószínűleg nagyon még jobban ismeretfüggő, mint a szociális kompetenciák, melyekre vonatkozó kérdések ebben a kérdőívben sokkal inkább kötődtek a hétköznapi tapasztalatokhoz. Az eredmények azt bizonyítják, hogy a színházi nevelés tehát egy alkalom után is hatással volt a diákok szociális és egyes állampolgári kompetenciáira, azonban feltételezhető, hogy ez a hatás fokozódhat, ha nemcsak egy alkalomban nyilvánulna meg, hanem rendszeres programok is erre a módszerre épülnének, társulva az angliai állampolgári nevelést kutató Crick professzor témajavaslatával. Azonban ahogyan az elméletben is kifejtettem, önmagában ez még nem biztos, hogy elégséges, mivel a kutatások azt bizonyítják, hogy a demokratikus kompetenciákra már az iskolán belül is sok tényező hathat, köztük az iskola intézmény demokratikus vagy nem demokratikus működése és különböző rejtett tantervbe sorolható jelenségek. Ezenkívül pedig, egyéb, az iskolai falain kívül létező inputok.

6. Összegzés

Szükségszerű-e egy modern demokrácia stabilitásához, hogy a demokratikus intézmények működésén kívül, a demokratikus kultúra is kialakuljon a személyközi viszonyokban? Milyen szerepet tölthet be ebben az iskola? Dolgozatomban egy aktuális társadalmi problémakörre kívántam oktatás-neveléseméleti megközelítésekkel reagálni. Annak ellenére, hogy a rendszerváltás megtörtént Magyarországon, a demokratikus szocializáció társadalmi közege nem alakult ki. A politikai szocializációs

irodalmak bizonyítják, hogy a demokratikus kultúra Magyarországon még mindig nem terjedt el és ebben az iskolának, mint a demokratikus állampolgári szocializációban egyre inkább felértékelődő szocializációs közegnek döntő szerepe lehet. Ez az igény rendszerszinten is mára már megjelent, azonban a lehetséges eszközök kultúránként eltérhetnek. A demokratikus kultúra kialakulásához a demokratikus értékeknek a személyközi viszonyokban is meg kell jelenniük. Ehhez olyan felelős, aktív állampolgárok nevelésére van szükség, akik mind ismereti szinten, mind készségek, képességek, attitűdök szintjén képviselik a demokratikus értékeket, mint pl: kooperáció, konszenzuskeresés, önálló véleménynyilvánítás és aktív részvétel. Azonban ezeknek az értékeknek az átadása csak közösségben történhet, hiszen e készségek elsajátítása csak interakciókban, cselekvésekben valósulhat meg. Dewey, a demokráciára nevelés nagy gondolkodója szerint a hagyományos nevelés csődöt mondott, mert nem a közösségi élet alapvető formájaként fogják fel, hanem mint aminek információkat kell közvetíteni a diákok felé és szokásokat kialakítani bennük, anélkül, hogy ezt interakciókban, tapasztalatokban kialakítva tennék. (Dewey, 1976)

A demokratikus viselkedés feltételének a jelenlegi nevelésmódot a kompetencialapú oktatás két kiemelt összetevőjét, a szociális és állampolgári kompetenciát tették. A szociális kompetencia a társas, személyközi viszonyokhoz szükséges viselkedésformákat jelenti, mint az empátia, kooperációs készség, önálló véleménynyilvánítás, konfliktuskezelés, önállóság, segítőkészség, míg az állampolgári kompetencia a személyközi kompetenciák társadalmi szintre emelését jelenti, mint aktív részvétel, szavazási hajlandóság vagy tolerancia. Azaz azokat a kompetenciákat fogja össze, amelyek az egyén számára lehetővé teszik a demokratikus társadalomban az állampolgári szerepvállalást. A demokratikus állampolgárságra nevelés oktatási diskurzusában már felismerték azt a tényt, hogy demokráciára nevelni, csak ismereteken keresztül, cselekvés nélkül nem lehetséges, azonban a tantárgyak, programok többsége még nem ezt mutatja.

Dolgozatomban azt a kérdést vizsgáltam, hogy az oktatási rendszerben még mindig partikuláris helyet elfoglaló drámapedagógiai módszer, a színházi nevelés, alkalmas eszköz lehet-e a demokratikus állampolgárságra nevelésben. A színházi nevelés az ismeretek átadását tapasztalatokra és cselekvésre építi. Bebizonyítottam, hogy a színházi nevelés, mint pedagógiai módszer a konstruktivista szocializáció/pedagógia elméletébe illeszkedik, amely szerint a szocializálandó alanyt nem passzív befogadóként, hanem aktív félként kell kezelni, aki a társas interakcióban kölcsönösen

értelmezi és adja át a tudást, értékeket. Ezt szemléltettem a kvalitatív kutatásomban. A demokratikus értékek, a posztmodern értékpluralizmusával szemben egy demokratikus társadalomban abszolút értéknek tekinthető, annak átadása és gyakorlása azonban fontos, hogy milyen formában történik. A jelenlegi iskolarendszerben a tudás, értékek átadása továbbra is egyoldalról, frontálisan a tanár irányából történik, ami egy olyan hierarchikus viszonyt feltételez, amely ellehetetlenítheti vagy csökkentheti a demokratikus kompetenciák kialakításának hatékonyságát, ezzel szemben a színházi nevelési foglalkozások a partneri viszonyra épülnek.

A harmadik fejezetben áttekintettem azokat a pedagógiai reformirányzatokat, amelyek a demokráciára nevelés egyes elemeit nemcsak módszerekkel, tantárgyakkal, hanem komplett pedagógiai reformokkal próbálták megteremteni és melyek tanuláskonceptiói és gyermekfelfogásai kötődnek a színházi neveléshez. Ezek a mozgalmak, iskolák azonban tömegesen nem tudtak elterjedni, mert általában személyhez kötődtek, másrészt a társadalom által az iskolától megkövetelt funkciók egy részét tudták csak ellátni. A negyedik fejezetben megindokoltam politikai szocializációs elméletekkel, hogy Magyarországon miért ütközik akadályokba a demokratikus állampolgári nevelés. Ehhez kapcsolódva kiemeltem a rejtett tanterv fontosságát, mely pontosan azt igazolja, melyet a politikai szocializációs elméletek is, hogy a demokráciára nevelésben fontos a pedagógiai hozzáállás, az iskolai szervezeti felépítése és működése, valamint személyközi viszonyai is, mely sok tekintetben a szocialista örökséget hordozza még mindig Magyarországon. Majd áttértem azokra a demokratikus állampolgárságra neveléssel kapcsolatos jelenlegi, hazai és nemzetközi programokra, melyek iskolai kereteken belül, tantárgyakkal, kereszttervekkel próbálják kialakítani a demokráciára nevelés kereteit. Végül bemutattam néhány közelmúltbeli hazai és nemzetközi kutatási eredményt, melyek a középiskolai diákok demokrácia-felfogásáról, állampolgári ismereteiről és attitűdjeiről szólnak.

Empirikus kutatásomban kvantitatív és kvalitatív módszerekkel is vizsgáltam azt a kérdést, hogy a színházi nevelésnek valóban kimutatható hatása van-e a demokratikus kompetenciákra. A kvantitatív kutatást a comparative change design modell alapján végeztem, másodelemzéssel egy kutatás adatbázisa alapján, melyben én is részt vettem. A kutatásban össze tudtam hasonlítani a foglalkozás előtt és a foglalkozás után tapasztalható válaszokat, mind a kísérleti csoportban, akik részt vettek színházi nevelési foglalkozáson, mind kontroll csoportokban, akik nem. Mindezt egy 595 fős mintán, valamint egy szűkebb mintában is, amelyben olyan diákok szerepeltek, akik az

„Akadályverseny” című foglalkozáson vettek részt, mely nemcsak módszereit tekintve, hanem témájában, tartalmában is a demokrácia, autokrácia jelentéseit és az iskolai demokrácia kérdésköreit járja körbe. Ezt egy kvalitatív kutatással bizonyítottam, melyben a programvezető célkitűzéseit, valamint a diákok és tanárok reflexióit elemeztem a foglalkozások után. A kvantitatív kutatás nagymintás eredményei alapján, már egy színházi nevelési foglalkozás után is kimutatható volt, hogy a diákok empátiás, kooperációs készsége szignifikánsan nőtt a színházi nevelési foglalkozáson részt vett diákok körében, nőtt az osztályhoz tartozás erőssége, valamint az aktív részvétel egy-egy kérdésénél is pozitív irányba változott a diákok véleménye. A szűkített mintában az eredmények felerősödtek, hiszen a segítségnyújtást, kompromisszumkészséget, kooperációt én az önálló véleménynyilvánítást tekintve is jobb eredményt értek el a színházi nevelési foglalkozásban részt vett diákok kontroll csoportba tartozó társaiknál. Az osztályhoz tartozás erőssége szintén nőtt ebben a csoportban is. A szűkített mintában az önállóság tekintetében is fejlődtek a gyerekek, hiszen többen választották azt, hogy laissez faire pedagógiát preferálnak az autoriterebb pedagógiával szemben. Ezeket a kvantitatív eredményeket a kvalitatív kutatásaim is alátámasztják, hiszen a diákok és tanárok is a foglalkozás után közvetlenül hasonló elemeket említettek arra a kérdésre, hogy mit tanultak a diákok a foglalkozáson, ezen vélemények tartósságát, tehát a két héttel későbbi kutatás is igazolta. Azaz hipotéziseim részben beigazolódtak és annyi bizonyos, hogy már egy színházi nevelési alkalomtól a gyerekek szociális kompetenciái fejlődtek, azonban az állampolgári kompetenciák terén kevésbé történt változás, amely nagy valószínűséggel annak köszönhető, hogy ezek a kompetenciák olyan ismereteket, háttér információkat követelnek, mely a színházi nevelés foglalkozásoknak nem volt témája. A demokratikus viselkedésnek azonban mind egyéni, mind társadalmi szinten működniük kell, azaz mindkét kompetenciára szükség van.

Fontos megjegyezni, hogy jelenleg Magyarországon színházi nevelés alatt egyalkalmas foglalkozásokat értünk így ezek hosszútávra mutató hatása a demokratikus készségekre, kompetenciákra nehezen vizsgálható, ez csak abban az esetben lehetséges, ha elterjedne és rendszeressé válna ez a pedagógiai módszer az oktatásban. Kérdés, hogy erre szükség van-e és képes lenne-e befogadni az oktatási rendszer. Véleményem szerint a kutatás azt bizonyítja, hogy szükség lenne, hiszen számos demokratikus kompetenciát fejleszthet, azonban önmagában a módszer nem elegendő, ehhez megfelelő tartalmak is kellenek. Azonban a színházi neveléssel foglalkozó tanárok olyannyira más pedagógiát képviselnek a hagyományos, iskolai kereteken belül működő

módszerekhez, viszonyokhoz képest, hogy ahhoz, hogy elterjedhessen, befogadóvá kell válni az iskolarendszernek. Másrészt egyelőre kevés tanár van ezeknek a drámás eszközöknek a birtokában, vagy aki birtokában van, az is eltérő minőségben használja azt. Fontos kiemelni, hogy attól még, hogy a színházi nevelés kompetenciákat fejleszthet, még az iskolai környezet, működés lehet antidemokratikus, amely ronthatja a demokráciára nevelés hatékonyságát, melyet a kvalitatív kutatásom és a rejtett tanterv elmélete is igazolt. Ezenkívül számos, az iskolán kívüli tapasztalat, információk érik a diákokat a család, média és kortárs csoportok irányából, melyek mind hatással lehetnek ezekre a kompetenciákra.

A másik fontos szempont, hogy a tanárok továbbra sincsenek azoknak a módszereknek, eszközöknek a birtokában, melyekkel a cselekvésen keresztül lehetne tanítani, bár egyre több ezt a célt szolgáló tanárképzés megjelent az utóbbi időben. (Pl.: Resztoratív vitarendezés, kooperációs technikák stb.)

Végezetül: A kompetencia-vizsgálatok hazánkban jelenleg is zajlanak. A kompetenciafejlesztés megjelenése az oktatásban új paradigmát nyújthat, hiszen arra helyezik a hangsúlyt, hogy a tanult ismeretek hogyan alkalmazhatóak a cselekvési helyzetekben. Azonban éppen ezért kutatása nehéz, hiszen a különböző cselekvéshelyzetekben működésbe lépő különböző kompetenciaterületek nehezen elválaszthatók, és nehezen kimutatható, hogy milyen iskolai program segítségével fejlődtek. Azonban kvalitatív és kérdőíves, kvantitatív kutatással bizonyos képet kaphatunk arról, hogyan vélekednek a diákok az egyes kompetenciákhoz tartozó területekről.

Kutatásaimat szeretném folytatni olyan színházi nevelési foglalkozások kvalitatív elemzésével, amelyen keresztül megvizsgálható, hogy milyen jelentések, normák kerülnek egyeztetésre egy-egy foglalkozáson keresztül és ez mennyire van összhangban a gyerekek hétköznapi normával, szabályaival. Azaz mennyiben írhatóak felül és kérdőjelezhetők meg ezek a domináns normák a színházi nevelés egyeztető játékaiban, a cselekvésekben. Azonban ezek a kutatások is csupán a fiktív térben teszik lehetővé a cselekvések vizsgálatát.

7. Függelék

1. Melléklet:

Diákok véleménye a demokrácia elemeinek személyes fontosságáról

MEGYE	A DEMOKRÁCIA ELEMEINEK SZEMÉLYES FONTOSSÁGA ³⁹				N=100 %
	alig van	csekély	közepes	teljes	
Budapest	9,5%	18,0%	28,3%	44,3%	729
Baranya	9,0%	23,7%	30,8%	36,4%	873
Fejér	12,1%	23,3%	28,5%	36,1%	1356
Hajdú-Bihar	12,6%	25,2%	28,5%	33,7%	903
Szabolcs-Sz-B	12,7%	29,4%	27,9%	29,9%	832
Együtt	11,3%	24,0%	28,8%	35,9%	4693

(Csákó 2007, 11.o. 8-táblázat)

(Csákó, 2007, 21.o 17. táblázat)

2.melléklet

1. Milyen mértékben tartoznak bele szerinted az alábbiak a demokrácia fogalmába?

Átlagpontszámok 1–5 skálán, 1 = egyáltalán nem, 5 = teljesen.

Elemek	Összes	Gimn.	Szcp	Szisk	IX.oszt.	XI. oszt.	Fiú	Lány
67.2 A magánélet tiszteletben tartása	4,13	4,24	4,11	3,90	4,10	4,16	4,06	4,20
67.5 A törvények betartása	4,11	4,26	4,07	3,85	4,08	4,14	4,03	4,19
67.8 A szólásszabadság	4,06	4,23	4,02	3,71	3,97	4,14	4,04	4,08
67.12 A törvény előtti egyenlőség	4,03	4,19	3,99	3,70	3,93	4,11	4,03	4,04
67.10 A társadalmi igazságosság	3,99	4,16	3,94	3,66	3,94	4,03	3,90	4,06
67.3 A politikai választás lehetősége	3,88	4,10	3,83	3,45	3,78	3,97	3,87	3,89
67.7 Az egyesülési szabadság	3,77	3,88	3,76	3,52	3,76	3,78	3,74	3,80
67.6 A politikába való beleszólás	3,64	3,79	3,62	3,30	3,60	3,67	3,65	3,63
67.4 A társadalmi különbségek csökkentése	3,63	3,78	3,60	3,34	3,60	3,66	3,54	3,72
67.9 A szolidaritás rászorulókkal	3,63	3,70	3,62	3,46	3,69	3,57	3,54	3,71
67.11 A többpártrendszer	3,39	3,62	3,32	3,02	3,35	3,44	3,41	3,37
67.1 A kisebbségi jogok érvényesülése	3,23	3,48	3,11	2,90	3,24	3,22	3,07	3,38

(Forrás: Válogatott adatok az Iskola és Társadalom 2008 kutatásból)

3.melléklet

„Mennyire tartod fontosnak a következőket?”

(Átlagpontszámok százfokozatú skálán, 0 = egyáltalán nem, 100 = teljes mértékben)

	2008	2005	Buda-pest	Bara-nya	Csong-rád	Fejér	Hajdú-Bihar
Kisebbségi jogok érvényesülése	46	42	48	48	47	44	41
Magánélet tiszteletben tartása	87	82	88	86	85	87	88
Politikai választás lehetősége	66	61	69	67	63	65	68
Társadalmi különbségek csökkentése	60	61	61	59	60	59	61
Törvények betartása	76	74	76	75	74	78	80
Beleszólás a politikába	60	56	60	61	56	59	63
Egyesülési szabadság	63	57	65	64	61	63	64
Szólásszabadság	76	73	78	76	74	76	77
Szolidaritás a rászorulókkal	64	65	64	63	62	66	67
Társadalmi igazságosság	64	68	76	73	72	76	78
Többpártrendszer	65	46	72	72	71	50	56
Törvény előtti egyenlőség	69	73	52	-	-	72	77

(Forrás: Válogatott adatok az Iskola és Társadalom 2008 kutatásból)

4.melléklet

A nagyminta kooperációhoz tartozó kétszemponos ANOVA táblája

Mérés

Forrás	in_out	Négyzetes összeg	df	Variancia	F	Szignifikancia-szint
bementi_kimeneti Linear (főhatás)		.255	1	.255	1.847	.0177
bementi_kimeneti Linear * kontroll_kísérleti (interakciós)		.255	1	.255	1.847	0.091
Hiba(bemeneti_kimeneti)		12.990	94	.138		

(Forrás: saját szerkesztés Spss alapján)

5.melléklet

ÖNÁLLÓSÁG - NAGYMINTA

A táblázat a kísérleti és kontroll csoport on belüli gyakoriságokat mutatja input és outputra vonatkozó keresztátlák alapján a nagymintában, valamint az epszilon értékeit

Az alábbi helyzetek közül melyikben érzed magad a legjobban?	Input(Kísérleti-Kontroll)	Output(Kísérleti-Kontroll)	Szignifikanciaszint input(khi2)	Szignifikancia szint ouput (khi2)
A tanár lépésről-lépésre diktálja a munkát, minden mozzanatát pontosan meghatározza	0.4 százalékpont 20.3%-19.90%	-2.9 százalékpont 16.3%-19.2%	0.253	0.219
Hiányzik az irányítás, a diákok teljesen szabadon, kedvük szerint dolgoznak	3.7százalékpont 10.3%-6.6%	-3.6 százalékpont 10.2%-13.8%	0.253	0.219
Kezdetben a tanár segít, utána a diákok önállóan tevékenykedhetnek, és bármikor kérhetik a tanár segítségét, ha ennek szükségét érzik	-4.2 százalékpont 69.3%-73.5%	6.6 százalékpont 73.5%-66.9%	0.253	0.219

(Forrás : saját szerkesztés Spss alapján)

6.melléklet

A „csoporthoz tartozás erősségének értékei a t-próba alapján a nagymintában

Páros mintás t-próba-Csoporthoz tartozás erőssége					
Mennyire érzed úgy, hogy az alábbi csoportokhoz tartozol?(1-5 Egyáltalán nem, Alig, Valamennyire, Eléggé, Nagyon)		Kontroll csoport átlaga	Kontroll csoport eredményeinek szignifikanciaszintje	Kísérleti csoport átlaga	Kísérleti csoport eredményeinek szignifikanciaszintje
család	Foglalkozás előtt	4.55	.015	4.53	.005
	Foglalkozás után	4.43	.756	4.41	.008
iskolai osztály	Foglalkozás előtt	3.86	.141	3.90	.213
	Foglalkozás után	3.84	.000	4.02	.001
utca, környékük	Foglalkozás előtt	3.11	.000	3.09	.000
	Foglalkozás után	3.02	.000	3.01	.000
város, falu	Foglalkozás előtt	3.29	.015	3.34	.005
	Foglalkozás után	3.07	.756	3.21	.008
ország	Foglalkozás előtt	3.58	.141	3.66	.213
	Foglalkozás után	3.30	.000	3.40	.079
Európai Unió	Foglalkozás előtt	3.24	.000	3.22	.000
	Foglalkozás után	2.86	.000	2.94	.000

(Forrás : saját szerkesztés Spss alapján)

7.melléklet

AKTÍV RÉSZVÉTEL - NAGYMINTA

A táblázat azt mutatja hány **százalékponttal** magasabb a kísérleti csoporthoz tartozók aránya a bemeneti és kimeneti mérésnél a keresztábra alapján (epszilon, azonban a mintavételre érzékeny) azok között, akik igennel válaszoltak arra a következő kérdésekre.

A zárójelben pedig az egyes csoportokon belül(kísérleti vagy kontroll) az igennel válaszolók arányát jeleztem.				
AKTÍV RÉSZVÉTEL	Input (Kísérleti-Kontroll)	Output (Kísérleti-Kontroll)	Szignifikancia-szint input(khi2)	Szignifikancia-szint ouput (khi2)
egy fontos közügyért harcolj?	3.5 százalékpont (71.3%-74.8%)	-3.5 százalékpont (68.5%-64.1%)	0.332	0.275
újságban, rádióban vagy televízióban mondj véleményt valamiről?	3.6 százalékpont (66%-62.45%)	9.8 százalékpont (68.5%-58.7%)	0.361	0.017
aktivistaként lépj fel valamilyen humanitárius cél érdekében?	4.7 százalékpont (40.5%-35.8%)	7.30 százalékpont (41%-33.7%)	0.234	0.00078

(Forrás : saját szerkesztés Spss alapján)

8. melléklet

A táblázat a kísérleti és kontroll csoporton belüli „igen” válasz gyakoriságait mutatja input és outputra vonatkozó keresztábrák alapján a nagymintában az toleranciával kapcsolatos kérdésekre

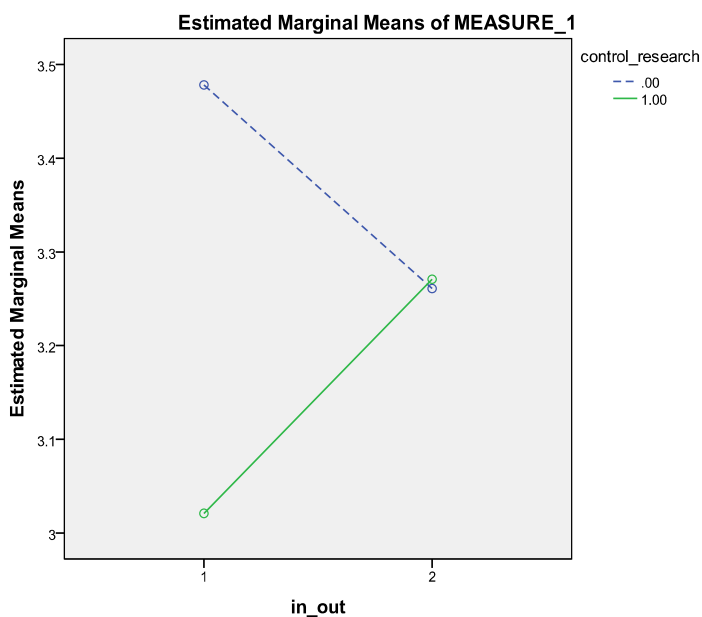
Társadalmi távolság mérése a romákkal szemben a nagymintában				
TOLERANCIA	Input(Kísérleti-Kontroll)	Output(Kísérleti-Kontroll)	Szignifikancia-szint input	Szignifikancia-szint ouput)
Szívesen laknék a szomszédságában	-4.4 százalékpont	-3.3 százalékpont	0.194	0.316
Szívesen ülnék vele egy padban.	-4.4 százalékpont	3.3 százalékpont	0.228	0.343
Szívesen lennék a barátja.	-9.4 százalékpont	0.4 százalékpont	0.503	0.627
Szívesen járnék vele.	-5.5 százalékpont	-2.9 százalékpont	0.045	0.024

(Forrás : saját szerkesztés Spss alapján)

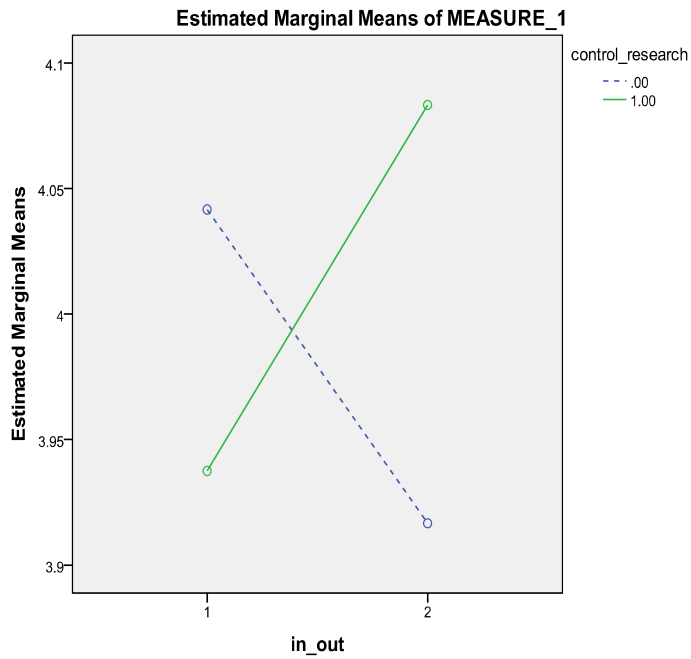
9. melléklet

A kismintában szignifikáns pozitív változást mutató eredmények kísérleti (folyamatos vonal) és csökkenést vagy egyenlő eredményt elérők a kontroll (szaggatottvonal) csoportos válaszainak alakulása a bementi(1) és kimeneti(2) mérésnél

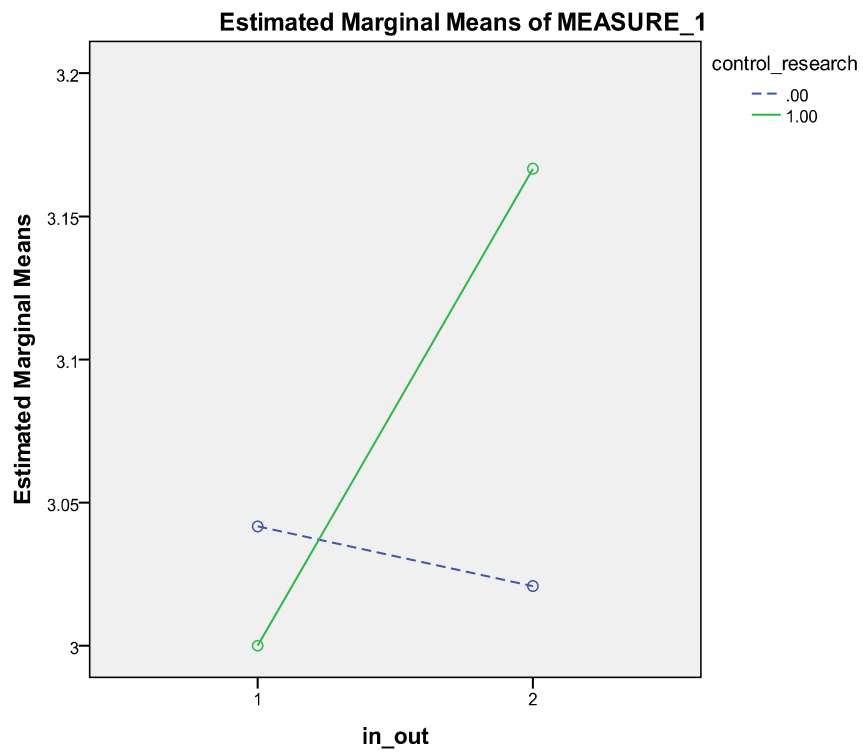
KOMPROMISSZUM-NAGYMINTA



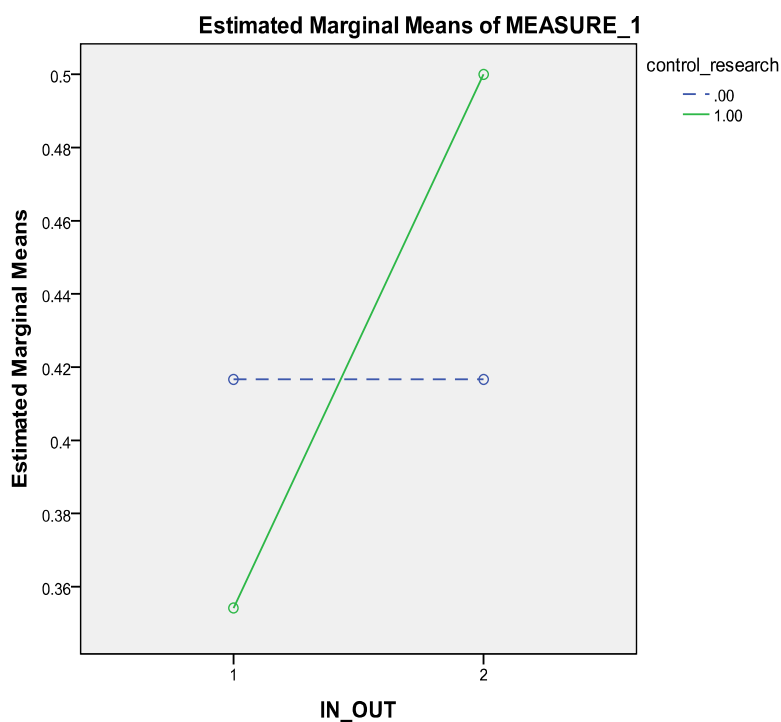
VÉLEMÉNYNYILVÁNÍTÁS-NAGYMINTA



KOOPERÁCIÓ-NAGYMINTA



SEGÍTSÉGNYÚJTÁS-NAGYMINTA



ANOVA TÁBLÁK

A nagyminta „kompromisszum” változóhoz tartozó kétszemponos ANOVA táblája

Kétszemponos ANOVA tábla

kompromisszum

Forrás	bementi_ kimeneti	Négyzetössze- gek	df	Átlag négyzete	F- mutató	Szignifikancia
bementi_kimeneti (főhatás)	Lineáris	.012	1	.012	.019	.892
bementi_kimeneti *kontroll_kísérleti(interakciós hatás)	Lineáris	2.566	1	2.566	3.84 4	.053
Hiba(bemeneti_ki meneti)	Lineáris	61.413	92	.668		

(Forrás: Saját szerkesztés Spss alapján)

A nagyminta „véleménynyilvánítás” változóhoz tartozó kétszemponos ANOVA táblája

Kétszemponos ANOVA tábla

véleménynyilvánítás

Forrás	bemeneti_ kimeneti	Négyzetösszegek	df	Átlag négyzete	F	Szignifikancia
bementi_kimeneti	Lineáris	.005	1	.005	.022	.883
bementi_kimeneti	Lineáris	.880	1	.880	3.65	.059
*kontroll kísérleti					9	
Hiba(bemeneti_ki meneti)	Lineáris	22.615	94	.241		

(Forrás: Saját szerkesztés Spss alapján)

A nagyminta „kooperáció” változóhoz tartozó kétszemponos ANOVA táblája

Kétszemponos ANOVA tábla

kooperáció

Forrás	bementi_ki meneti	Négyzetösszegek	df	Átlag négyzete	F	Szignifikancia
bementi_kimeneti	Lineáris	.255	1	.255	.535	.466
bementi_kimeneti	Lineáris	.422	1	.422	.885	.349
*kontroll kísérleti						
Hiba(bemeneti_ki meneti)	Lineáris	44.823	94	.477		

(Forrás:Saját szerkesztés Spss alapján)

A nagyminta „segítségnyújtás” változóhoz tartozó kétszemponos ANOVA táblája

Kétszemponos ANOVA tábla

Segítségnyújtás

Forrás	bemeneti _kimene ti	Négyzetösszegk	df	Átlag négyzete	F	Szignifikancia
bementi_kimeneti	Lineáris	.255	1	.255	1.847	.0177
bementi_kimeneti	Lineáris	.255	1	.255	1.847	0.177
* kontroll kísérleti						
Hiba(bemeneti_ki meneti)	Lineáris	12.990	94	.138		

(Forrás:Saját szerkesztés Spss alapján)

10. melléklet

ÖNÁLLÓSÁG-KISMINTA

A táblázat a kísérleti és kontroll csoporton belüli „igen” válasz gyakoriságait mutatja input és outputra vonatkozó keresztábrák alapján a kismintában az önállósággal kapcsolatos kérdésekre

ÖNÁLLÓSÁG				
Az alábbi helyzetek közül melyikben érzed magad a legjobban?	Input(Kísérleti-Kontroll)	Output (Kísérleti-Kontroll)	Szignifikancia-szint input(khi2)	Szignifikancia-szint output (khi2)
A tanár lépésről-lépésre diktálja a munkát, minden mozzanatát pontosan meghatározza	25.9%-16.30%	18.9%-14.3%	0.233	0.001
Hiányzik az irányítás, a diákok teljesen szabadon, kedvük szerint dolgoznak	16.7%-10.2%	0%-23.2%	0.233	0.001
Kezdetben a tanár segít, de utána a diákok önállóan tevékenykedhetnek, és bármikor kérhetik a tanár segítségét, ha ennek szükségét érzik	54.7%-73.5%	81.1%-62.5%	0.233	0.001

11. Melléklet

AKTÍV RÉSZVÉTEL - KISMINTA

A táblázat azt mutatja a kismintában hány százalékponttal magasabb a kísérleti csoporthoz tartozók aránya a bemeneti és kimeneti mérésnél azok között, akik igennel válaszoltak arra a kérdésre, hogy....				
AKTÍV RÉSZVÉTEL	Input (Kísérleti- Kontroll)	Output (Kísérleti- Kontroll)	Szignifikancia- szint input(khi2)	Szignifikancia- szint ouput (khi2)
egy fontos közügyért harcolj?	66.7%-66%	61.1%-51.8%	0.943	0.324
újságban, rádióban vagy televízióban mondj véleményt valamiről?	61.1%-72%	51.9%-62.5%	0.259	0.24
aktivistaként lépj fel valamilyen humanitárius cél érdekében?	35.2%-36%	25.9%-32.1%	0.931	0.473

(Forrás: saját szerkesztés spss alapján)

SZAVAZÁS – KISMINTA

A táblázat azt mutatja hány százalékponttal magasabb a kismintában a kísérleti csoporthoz tartozók aránya a bemeneti és kimeneti mérésnél azok között, akik igennel válaszoltak arra a kérdésre, hogy....				
SZAVAZÁS/VÉLEMÉNY- NYILVÁNÍTÁS	Input (Kísérleti- Kontroll)	Output (Kísérleti- Kontroll)	Szignifikancia- szint input(khi2)	Szignifikancia- szint ouput (khi2)
diákönkor-mányszatban	48.1%-50%	52.8%-44.6%	0.85	0.393
önkormányzati választáson	46.3%-56%	47.2%-42%	0.323	0.651
parlamentari választáson	51.9%-56%	47.2%-39.%	67.20%	0.406
Európai Parlamenti választáson	44.4%-50%	45.3%-37.5%	0.571	0.409

(Forrás: saját szerkesztés spss alapján)

TOLERANCIA - KISMINTA

Társadalmi távolság mérése a romákkal szemben a kismintában

Az kérdésre adott „igen” válaszok megoszlása a kísérleti és kontroll csoportban a bemeneti és kimeneti mérésnél a keresztábrák alapján

TOLERANCIA	Input(Kísérleti-Kontroll)	Output(Kísérleti-Kontroll)	Szignifikancia-szint input	Szignifikancia-szint output
Szívesen laknék a szomszédságában	16.7%-10%	8.6%-16.1%	0.488	0.348
Szívesen ülnék vele egy padban.	16.7%-13.3%	8.6%-16.1%	0.718	0.348
Szívesen lennék a barátja.	23.3%-26.7%	17.1%-22.6%	0.766	0.579
Szívesen járnék vele.	7.4%-16.7%	2.9%-12.9%	0.288	0.132

(Forrás: saját szerkesztés spss alapján)

CSOPORTHOZ TARTOZÁS - KISMINTA

A kisminta „iskolai osztályhoz tartozás” változóhoz tartozó kétszemponos ANOVA táblája

Mintán belüli eltérésnégyzetösszegek

Iskolai osztályhoz tartozás

Forrás	bementi_kimeneti	Négyzetösszegek	df	Átlag négyzete	F	Szignifikancia
Bemeneti_kimeneti(fő hatás)	Lineáris	.649	1	.649	2.084	.149
Bemeneti_kimeneti * kontroll_kísérleti (interakciós hatás)	Lineáris	1.164	1	1.164	3.739	.054
Hiba(bemeneti_kimeneti)	Lineáris	154.048	495	.311		

12. Melléklet

Az Akadályverseny című program rövid vázlata

Programvázlat

(A Káva Kulturális Műhely hozzájárulásával, www.kavasinhaz.hu)

I. Meghívó

- a színházi programot megelőző napon kapja kézhez az osztály saját tanárától, némi magyarázó szöveg kíséretében - személyre szóló, szövege rendkívüli osztálygyűlésre invitál *(a játékbeli igazgató aláírásával)*

I. Felvezetés

Alapinformációk megosztása az osztállyal – a játékhelyzet tisztázása

II. Osztálygyűlés⁴⁰

Forma: lényegében egész csoportos improvizáció, amiben a színész-drámatanároknak van előre „megírt” szerepük.

Sztori: kihirdetődik a pályázati felhívás, melyben az szerepel, hogy az iskola lehetősége, hogy az épület egyik falát a szabadság témakörét ábrázoló festménnyel díszítse; a felelős „tanár” már eldöntötte, hogy a legmegfelelőbb helyszín hol lesz. A pályázat iskolai felelőse az ötletadó rajztanár.

IV. Ötletek a kép elkészítéséhez

Helyszín: terem1 / résztvevők: az összes diák három csoportban

Forma: egyeztetés, vita

Az osztálygyűlésből kilépve, az osztályt magára hagyva, a rajztanár arra kéri a diákokat, hogy több csoportban gyűjtsenek minél több – a szabadság szóhoz – számukra kapcsolódó gondolatot, fogalmat, és ezeket írják is le egy-egy csomagolópapírra.

Bizonyos idő elteltével az osztályfőnök visszamegy a terembe, és arra kéri a diákokat, hogy most már az első vizuális ötleteiket is fogalmazzák meg.

Szükséges eszközök: csomagolópapírok, filcek vagy zsírkréták.

V. Az összecsapás

Helyszín: ahol a megfestendő fal található / résztvevők: az összes diák egy csoportban

Az osztályfőnök és a rajztanár meghallgatja a diákok első fogalmi és vizuális ötleteit, biztatja őket.

A rajztanár beleszeret az egyik csoport ötletébe, és azonnal azt szeretné elfogadtatni is a többiekkel is.

⁴⁰ Ha valamiért nem igazán működik az „osztálygyűlés” kifejezés, akkor váltsuk ki a rendkívüli osztályfőnöki órával.

Az osztályfőnök még nagyon korainak tarja a konkrét választást, ez a véleménykülönbség aztán rövidesen „átúszik” egy főbb vonalaiban megkomponált improvizációba, ahol a két tanár vitájából kiderülnek nem csak a kép konkrét elkészítéséhez, de a pedagógiához, a demokrácia helybeli működtetéséhez kapcsolódó nézeteik is. A vita a „hogyan tovább” témáján élesedik be igazán, vagyis az eddigiekről mindketten nyilatkozhatnak pozitívan.

A vita odáig fajul, hogy a két tanár látványosan faképnél hagyja egymást (és így majdhogynem az egész projektet) és két különböző irányba elvonulnak. Némi (hatás)szünet után a két tanárt játszó drámatanár (!) tér vissza és kérdez rá a helyzet értelmezésére az osztálynál, majd a következő kérdéssel kétfelé „vágják” a csoportot: te ebben a helyzetben kivel beszélnél, vitatkoznál most a kép elkészítéséről és a kialakult helyzetről?

VI. Igazgatói iroda (párhuzamosan a kilépő tanár játékkal)

Helyszín: igazgatói iroda / résztvevők: az osztály egyik fele

Az osztályfőnökkel tartó csoportot egy beépített szereplő (az iskola egyik valódi tanára) állítja meg és szól a tanárnak, hogy az igazgató szeretne néhány szót váltani vele a kialakult helyzetről. Az osztályfőnök a diákokat is behívja magával az irodába.

A fél csoport elmagyarázza a kialakult helyzetet az igazgatónak (*aki azt várja, hogy a csoport minden problémán átlépve, hatékonyan dolgozzon a projekten*). Ez a szakasz arra is lehetőséget ad, hogy a drámatanár kiderítse, mit gondolnak valójában a diákok a szabadság fogalmáról.

Egy adott ponton (mikor már meggyőzte önmagát arról, hogy az osztályfőnök elképzeléseit kell neki is képviselnie) felhívja telefonon a rajztanárt és közli vele a követendő „irányvonalat”. A játék hátralévő perceiben reakciókat csalszhat ki a diákokból a lépésével (az akadály elhárításával) kapcsolatban. A játék a csoport teljes lelkesítésével zárul („most már tényleg koncentráljunk a kép elkészítésére!”).

VI. Kilépő tanár csapda (párhuzamosan az igazgatói játékkal)

Helyszín: egy lépcsőforduló / résztvevők: a csoport másik fele

A rajztanár azt a dilemmáját osztja meg a gyerekekkel, hogy ő ezt a megtervezetlenséget, a szabadság ilyen korlátlan értelmezését nem tudja vállalni. Szerinte mindig szükség van egy irányítóra, aki kézben tartja a dolgokat, különben a „káosz jön el”. A játék tulajdonképpen az ehhez való viszonyulásról szól.

Mikor megkapja („élőben”) az igazgató útmutatását, utána – hangosan gondolkodva – eljut odáig, hogy minden érv mérlegelésével együtt jobb, ha ő kilép a projektből és az iskolából, mivel nem tud azonosulni az itteni értékrenddel.

Átkíséri a csoportot a következő helyszínre, és ott elbúcsúzik.

VII. A folytatás bizonytalansága

Helyszín: drámaterem / résztvevők: az egész csoport

Miután mindkét csoport összegyűlt, az osztályfőnök lelkesítő beszédbe kezd arról, hogy most már az összes energiát a kép elkészítésének szentelhetik – ez egyben egy provokáció is annak vizsgálatához, hogy vajon a rajztanárral beszélgető csoport mikor és hogyan mondja el, hogy a projekt felelőse elment, a projektet és az iskolát is otthagya.

Miközben az osztály ezt a problémát tárgyalja, bejön az igazgató is, és elmondja, hogy a program ötletgazdája, az MTV, arra hivatkozva, hogy sok helyen nem haladt jól a projekt, illetve, hogy sok helyen inkább csak problémákat generált, lemondott a programról, visszamondta az egészet.

Felteszi a kérdést a csoportnak: ki akarja folytatni így, hogy a rajztanár és az MTV is kiszállt? (Úgy kell játszania, hogy egyszerre legyen bizonytalan, ugyanakkor nem lenne jó, ha az egész csoportot teljesen elbizonytalanítaná.)

Akik egyénileg nem akarják folytatni a játékot, azokat átküldi az első terembe, ahol új játék indul (szülői értekezlet1). Akik maradnak, azokkal a „hogyan tovább?” kérdéskört kell átbeszélni.

E játék során a résztvevők tulajdonképpen a számukra érvényes demokratikus tanárképet fogalmazzák meg.

IX. Szülői értekezlet1

Még a játék kezdete előtt teljesen nyilvánvalóvá tesszük a játszható szerepeket, illetve a helyzetet. (Szülői értekezleten vagyunk, ahol a helyzetbe érkező csoport az iskola tanárait játssza és abban a tudatban kell válaszolniuk a szülők (a drámatanárok) kérdéseire, hogy az iskola végül lemondott a kép megfestéséről.)

Cél1: fogalmazzák meg a „tanárok” a játék során, miért döntöttek úgy, ahogy döntöttek

Cél2: érezzék át, hogy a döntésüknek következményei vannak
Kérdéseinkkel inkább az eddig vezető útra koncentrálnak.

X. Szülői értekezlet2

Résztvevők: az a csoport, aki minden fellépő probléma ellenére, meg akarja festeni a falat.

A helyzetbe érkező csoport az iskola tanárait játssza és abban a tudatban kell válaszolniuk a szülők (a drámatanárok és az előző játék során a tanárokat játszó diákok együtt) kérdéseire, hogy az iskola végül vállalta a projektet és létre akarja hozni a képet.

Cél: fogalmazzuk meg azt az iskolát / világot, amiben élni akarunk.
Kérdéseinkkel inkább az eredményre koncentrálnak

Mikor megkapja („előben”) az igazgató útmutatását, utána – hangosan gondolkodva – eljut odáig, hogy minden érv mérlegelésével együtt jobb, ha ő kilép a projektből és az iskolából, mivel nem tud azonosulni az itteni értékrenddel.

Átkíséri a csoportot a következő helyszínre, és ott elbúcsúzik.

13. MELLÉKLET

A KÉRDŐÍV ÁLTALAM KIVÁLASZTOTT, SZERKESZTETT RÉSZÉT A
MAGYARORSZÁGI DICE (www.dramanetwork.hu) ÉS A KÁVA KULTURÁLIS
MŰHELY ENGEDÉLYÉVEL KÖZLÖM

A kutatási asszisztens tölti ki!	
A tanuló neve (CSAK CERUZÁVAL TÖLTHETŐ KI!):	
A	
TANULÓ SORSZÁMA:.....	
Dátum:év hónap	
C R	
Co O	
	Ország:
Input	Output
	Irányítószám:
	Iskola kódszáma:
	Osztály kódszáma:.....

Ki vagy te?

Kérdőív 13-16 éves fiatalok részére

2009

Kérdőívünkben arra vagyunk kíváncsiak, hogy *milyen vagy Te!*
Hogyan éled hétköznapjaidat, mi történik veled otthon, az iskolában és más
helyeken?

Mi iránt érdeklődsz, milyen dolgokat kedvelsz, miről mi a véleményed?
Rajtad kívül még több ezer európai fiatalot kérdezőnk meg ugyanezekről a dolgokról,
mert egy kutatócsoport kíváncsi arra, hogy néhány európai ország fiataljai miben
hasonlítanak és miben különböznek egymástól.

**Nagyon fontos, hogy tudd, ez nem teszt (nem dolgozat), itt nincsenek jó vagy
rossz válaszok!**

**Minden ember más, és mi valóban arra vagyunk kíváncsiak, hogy milyen vagy
Te, hogyan élsz és gondolkodsz magadról, a körülötted levő világról és a
mindennapjaidról.**

**Arra kérünk, hogy figyelmesen olvass, és próbáld meg mindegyik kérdésre
válaszolni!**

Nagyon köszönjük a segítségedet!

SEGÍTSÉGNYÚJTÁS

Az iskolán kívül, és amikor nem vagyok otthon, jellemzőek rám az alábbi tevékenységek:

IGEN NEM

29. Csinálok olyan dolgokat, amikkel másoknak segítek (pl. Segítség családnak, szomszédoknak; önkéntes munka; segítségnyújtás diáktársaimnak az iskolai munkában).

KOOPERÁCIÓ

Hogyan tanulsz? Válaszolj mindegyik kérdésre!

	Egyáltalán nem értek egyet	Alig értek egyet	Egyet is értek, meg nem is	Nagyjából egyet értek	Teljes mértékben egyet értek
21. Legjobban az osztálytársaimmal / csoporttársaimmal együtt tudok dolgozni.	1	2	3	4	5

KOMPROMISSZUMKÉSZSÉG

Mennyiben értesz egyet az alábbi állításokkal? Minden állításnál jelöld meg egy választ!

	Egyáltalán nem értek egyet	Alig értek egyet	Egyet is értek, meg nem is	Nagyjából egyet értek	Teljes mértékben egyet értek
1. Képes vagyok megváltoztatni és átdolgozni az elképzeléseimet a közös döntés érdekében.	1	2	3	4	5

VÉLEMÉNYNYILVÁNÍTÁS

	Egyáltalán nem értek egyet	Alig értek egyet	Egyet is értek, meg nem is	Nagy- jából egyet értek	Teljes mértékben egyet értek
38. El merem mondani a véleményem.	1	2	3	4	5

ÖNÁLLÓSÁG

Olvasd el az alábbi négy kérdéshez tartozó A, B, C lehetőséget, és válaszolj arra, hogy:

31. Az alábbi helyzetek közül melyikben érzed magad a legjobban?

A - A tanár lépésről-lépésre diktálja a munkát, minden mozzanatát pontosan meghatározza

B - Hiányzik az irányítás, a diákok teljesen szabadon, kedvük szerint dolgoznak

C - Kezdetben a tanár segít, de utána a diákok önállóan tevékenykedhetnek, és bármikor kérhetik a tanár segítségét, ha ennek szükségét érzik.

EMPÁTIA

Figyelmesen olvasd el a mondatokat, és karikázd be azt a választ, amelyik leginkább jellemző rád! Nincsenek „jó” vagy „rossz” válaszok, a legjobban úgy válaszolhatsz, ha minden különösebb gondolkodás nélkül bejelölöd az első választ, ami eszedbe jut.

	Egyáltalán nem jellemző rám	Alig jellemző rám	Valamennyire jellemző rám	Nagyjából jellemző rám	Teljes mértékben jellemző rám
1. Gyakran érzek törődést és aggodalmat azok iránt, akik szerencsétlenebbek nálam.	1	2	3	4	5
2. Ha azt látom, hogy valakit kihasználnak, úgy érzem, védelmére kell kelnem.	1	2	3	4	5
3. Néha megpróbálom jobban megérteni a barátaimat úgy, hogy elképzelem, hogyan látszódnak a dolgok az ő nézőpontjukból.	1	2	3	4	5
4. Úgy vélem, hogy minden kérdésre kétféle válasz lehetséges, és megpróbálom mindkettőt számba venni.	1	2	3	4	5
5. Elég érző szívű embernek gondolom magam.	1	2	3	4	5
6. Mielőtt bárkit is kritizálni kezdenék, megpróbálom elképzelni, én hogyan éreznék, ha annak a személynek a helyében lennék.	1	2	3	4	5

PROBLÉMAMEGOLDÁS

Most arra vagyunk kíváncsiak, általában hogyan viselkedsz, ha valamilyen problémával nézel szembe, vagy nehéz helyzetbe kerülsz.

	Egyáltalán nem igaz	Alig igaz	Valamennyire igaz	Általában igaz	Teljesen igaz
7. A hétköznapi problémák nagy részét megoldom.	1	2	3	4	5
8. Általában keresztül is viszem, amit egy probléma megoldására elhatároztam.	1	2	3	4	5
9. Miután megpróbáltam megoldást találni egy problémára, általában megbeszélem valakivel, hogyan sikerült.	1	2	3	4	5
10. Legtöbbször megoldom, ha érzelmi konfliktusba kerülök.	1	2	3	4	5
11. Az érzelmi problémákkal is szembenézek.	1	2	3	4	5
12. Igyekszem egy-egy problémára többféle megoldást találni.	1	2	3	4	5

13. Általában megtervezem, hogy mit tegyek.	1	2	3	4	5
14. Mindig keresek valami jót az adott helyzetben.	1	2	3	4	5
15. Ha nem sikerül egyedül megoldanom a problémát, tanácsot kérek valakitől, akit tisztelek.	1	2	3	4	5
16. Próbálom elemezni a felmerülő problémát, hogy jobban megértsem.	1	2	3	4	5

TOLERANCIA

Európában sokféle népcsoport él. Kíváncsiak vagyunk, hogyan viszonyulsz hozzájuk. Kérünk, tegyél X-et minden sornál azokba a cellákba, amelyeknél egyetértesz az adott sorban olvasható állítással. Több választ is megjelölhetsz minden sornál.

	magyar	roma/ cigány	ka rtvéli
2. Szívesen laknék a szomszédságában.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Szívesen ülnék veled egy padban.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Szívesen lennék a barátja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Szívesen járnék veled.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CSOPORTHOZ TARTOZÁS (lokális, globális identitások)

Mennyire érzed úgy, hogy az alábbi csoportokhoz tartozol?

	Egyáltalán nem	Alig	Valamennyire	Eléggé	Nagyon
7. a családom	1	2	3	4	5
8. az iskolai osztályom	1	2	3	4	5
9. az utcánk, a környékünk	1	2	3	4	5
10. a városunk / falunk	1	2	3	4	5
11. az országom	1	2	3	4	5
12. az Európai Unió (EU)	1	2	3	4	5

SZAVAZÁSI HAJLANDÓSÁG

Ha részt vehetnél demokratikus döntésekben, és kinyilváníthatnád véleményedet, elmehetnél szavazatodat adni bizonyos kérdésekre, elmennél		
13. az iskolában (pl. diákönkormányzati választásra)?	1. igen	2. nem
14. a városodban (pl. önkormányzati választásra)?	1. igen	2. nem
15. az országodban (pl. parlamenti választásra)?	1. igen	2. nem
16. az Európai Parlament választására?	1. igen	2. nem

AKTÍV RÉSZVÉTEL

El tudod képzelni, hogy

17. egy fontos közügyért harcolj? 1. igen 2. nem
18. újságban, rádióban vagy televízióban
mondj véleményt valamiről? 1. igen 2. nem
19. aktivistaként lépj fel valamilyen
humanitárius cél érdekében? 1.igen2.nem

8. Irodalomjegyzék:

Ágh, Attila. (1992) "A politikai kultúra, mint a rendszerváltás rejtett dimenziója." In *Állam és polgár. Politikai szocializációs tanulmányok*, Szerkesztette: Csepeli György, Kéri László, Stumpf István, Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete: Magyarországi Politikai Képzési Központ., 13-33.

Alderson, Priscilla. (1999). "Human rights and democracy in schools do they mean more than picking up litter and not killing whales"?. *International Journal of Children's Rights* 7(2): 185-205.

Almond, Gabriel A., és Sidney Verba. (1997) "Állampolgári kultúra." *Szociológiai Figyelő* (1-2. szám): 17-52.

Babbie Earl R. (2008): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata / Babbie Earl , Budapest: Balassi

Babosik, Zoltán. (2001) "Értékközvetítés napjainkban." *Új Pedagógiai Szemle* (12.szám).

Ball, Steve. (1993) "Theatre in Health Education." In *Learning through theatre*, szerk. Tony Jackson. London: Routledge, 227-239.

Bangó, Jenő (2008) "Niklas Luhmann rendszerelmélete és a konstruktivista nevelés ." In *Útkeresés a posztmodernben* , Budapest: Mundus, 191-209.

Báthory Zoltán (1997): Az európai iskola: demokratikus és hatékony iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, (10. szám), 93–98.

Boal, Augusto (1985) *Theatre of the oppressed*. New York: Theatre Communications Group.

Bolton, Galvin (1993): A tanítási dráma elmélete, Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ

Bolton, Gavin. (1993) "Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása." , *Dramapedagógiai Magazin* (1.szám).5-8.

Bryony, Hoskins, Ernesto Villalba, és Carolyn Barber (2008): *Measuring Civic Competence in Europe - A composite Indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School* . European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL)., 61-73.

Csákó, Mihály (2007) "Demokráciára nevelés az iskolában.", jegyzet

Csapó , Benő (2000) "Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében." *Új pedagógiai szemle*, (2. szám), 24-34.

Csepeli, György (1992) "A szabadsági iskolája." In *Állam és Polgár. Politikai szocializációs tanulmányok*, Szerkesztette: Csepeli György, Kéri László, Stumpf István, Budapest: MTA Politikatudományi Intézet., 87-97.

Csernyus, László. (2002) "A társadalomismeret modultantárgy bevezetésének első tapasztalatai." , *Új Pedagógiai Szemle*, 3.szám, 17-31.

Csípő, Ildikó et. al.(2004) "Az iskola demokráciája – a demokrácia iskolája- Diákönkormányzatok működése hetedikesek szemével." *Educatio* (13.évfolyam 4.szám).

Csukonyi, Csilla, Ákos Münnich , és Zita Oravecz (2003) "A demokratikus értékek megjelenése a középiskolások csoportgondolkodásában ." *Új Pedagógiai Szemle* , 11.szám, 17-32.

Cziboly, Ádám, és Vilmos Németh (2003) "Hogyan hat a színházi nevelés a demokratikus attitűdökre?Egy négy száz gyerekre kiterjedő hatásvizsgálat ismertetése ." , *Drámapedagógia Magazin*, 2003, 2. szám, 34-40.

Dancsó, Tünde (2005) "A szociális kompetencia megjelenése a Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési feladataiban." *Új pedagógiai szemle* , 4. szám

Dewey, John. (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Dewey, John (2008) *Democracy and Education (Webster's French Thesaurus Edition)*. ICON Group International, Inc.

Dirks, Arthur L. Dirks, Elizabeth Murphy, és Gábor Takács (2009): *Konstruktív dráma*, Budapest: Káva Kulturális Műhely és AnBlok Egyesület

Esping-Andersen (2004) "Mi a jóléti állam?." In *A jóléti állam*, szerk. Zsuzsa Ferge és Katalin Lévai. Budapest: ELTE Szociális Munka és Szociálpolitikai Tanszék, Hilscher R. Szociálpolitika Egyesület, 116-135.

Falus, Iván (2004) *Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 271-319.

Falus, Katalin, György Jakab, és Viktória Vajnai, szerk. (2005) *Hogyan neveljük demokráciára?* Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

Farkas , Olga, szerk. (2009)*Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságért- Demokrácia-Szabadság*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Farkas, Olga. (2007). *Demokratikus állampolgárságra nevelés*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.

Felkai Gábor, (1993) *Jürgen Habermas*. Budapest: Áron, 300-312.

Foucault, Michel. (1990). *Felügyelet és büntetés: A börtön története*. Budapest.: Gondolat. , 183-228.

- Freire, Paulo (2000): *Pedagogy of the oppressed*, London: Continuum International Publishing Group.
- Gabnai, Katalin. (2001) "A drámapedagógia hazai legitimációja." In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, szerk. Zoltán Báthory és Iván Falus. Budapest: Osiris Kiadó, 452-465.
- Giroux, Henry A. (1995) "Radical Pedagogy as Cultural Politics" In *Critical pedagogy and predatory culture*, London: Routledge, 29-58.
- Habermas, Jürgen. (1985) *A kommunikatív cselekvés elmélete*, Budapest: ELTE Szociológiai Intézet és Továbbképző Központ, 42-63.
- Liotard, Jean-Francois (1993). *A posztmodern állapot, in: A posztmodern állapot, : Jürgen Habermas, Jean-François Lyotard, Richard Rorty tanulmányai*. Budapest: Századvég. 7-146.
- Halász , Gábor. (2005): "Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században." *Új Pedagógiai Szemle* (07-08.szám): 65-70.
- Hilliard, Robert L. (1957) "Desegregation in Educational Theatre." *The Journal of Negro Education* 26(4): 509-513.
- Horváth H. , Attila, és Vilmos Vass (2005): "Az európai oktatási programok hazai adaptációs lehetőségei." In *Hogyan neveljük demokráciára?*, szerk. Katalin Falus , György Jakab, és Viktória Vajnai. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.,77-87.
- Horváth, Kata, és János Deme (2009): *Társadalmi performansz*, Budapest: Káva Kulturális Műhely, AnBlok Egyesület
- Howard, Sue, és Judith Gill. (2000): "The Pebble in the Pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship.." *Cambridge Journal of Education* 30(3): 357-378.
- Huddleston, Ted, és Don Rowe (2005): "Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban." In *Hogyan neveljük demokráciára?*, szerk. Katalin Falus , György Jakab, és Viktória Vajnai, Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 24-34.
- Hunyadi, György, László Halász, és Magda Marton L. . (1979) *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Budapest: Akadémiai kiadó.
- Jackson, Tony. (1993): *Learning through theatre*. London: Routledge.
- Jakab , György (2000) "A társadalomismeret oktatása a történelem tantárgy keretében." *Új Pedagógiai Szemle.*, 5.szám

- Kaposi, László (2003) "Utak – módok: variációk a tánc és dráma modultárgy tanítására." *Drámapedagógiai Magazin* (1.): 3-8.
- Kecskeméty, László, és Lajos Izsó. (2005) *Bevezetés az SPSS programrendszerbe*. Budapest: Elte Eötvös Kiadó
- Kellner, Douglas (2001): "Critical Pedagogy, Cultural Studies, and Radical Democracy at the Turn of the Millennium: Reflections on the Work of Henry Giroux.", *Cultural Studies <=> Critical Methodologies* 1(2): 220-239.
- Kinyó, László (2009), "Nemzetközi és magyarországi állampolgári műveltség kutatások", *Magyar pedagógia*, 109. évf. ,4. szám, 399–425.
- Knausz, Imre (2009) "A kompetencia szerkezete és a kompetencia alapú oktatás." *Iskolakultúra* (7-8.): 71-84.
- Kon, Igor Semenovic □. (1969): *Az Én a társadalomban*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Ligeti, György (2002): *Gyűjtős: Iskola, Demokrácia, Civilizáció*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó
- Mapiasse, Sulaiman (2007): "Influence of the Democratic Climate of Classrooms on Student Civic Learning in North Sulawesi, Indonesia." *International Education Journal* 8(2): 393-407.
- Marcuse, Herbert. (1969) *Az egydimenziós ember: tanulmányok a fejlett kapitalista társadalom ideológiájáról*, Budapest: Kossuth Kiadó, 166-192.
- Marshall, T.H. . (2004): "A jóléti állampolgárság fejlődése a 19.század végéig." In *A jóléti állam*, szerk. Zsuzsa Ferge és Katalin Lévai. Budapest: ELTE Szociális Munka és Szociálpolitikai Tansz., Hilscher R. Szociálpol. Egyes., 50-58.
- Marunák , Ferenc. (1991): "Mi is az a drámapedagógia?." , *Drámapedagógiai Magazin*, (1. szám)
- McLaren, Peter (1995): *Critical pedagogy and predatory culture*. Routledge.
- Meichenbaum, Donald, Linda Butler, és Linda Gruson. (2003): "A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje ." In *Szociális kompetencia-társas viselkedés*, szerk. Anikó Zsolnai. Budapest: Gondolat, 95-120.
- Mészáros , György (2005) "A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása." *Iskolakultúra* (2005/4): 83-99.
- Mihály , Ottó. (2000): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER, Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft.

Mikonya, György, András Németh, és Ehrenhard Skiera, szerk. (2005) *Életreform és reformpedagógia - nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest: Gondolat.

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

Neill, Alexander Sutherland (2009): *Summerhill: a pedagógia csendes forradalma*. Piliscsaba: Kétezerregy Kiadó

Németh, Gáborné Doktor Andrea. (2008): “ A szociális kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az iskolában .”, Új Pedagógiai Szemle, 1. szám

Piaget, Jean. (2005): *Szociológiai tanulmányok*. Budapest: Osiris.

Prof Crick, Bernard (2005): “Társadalomismeret oktatás és a demokráciára nevelés az oktatásban.” In *Hogyan neveljük demokráciára?*, szerk. Katalin Falus, György Jakab, és Viktória Vajnai., 11-24.

Sáska, Géza. (2004): “A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a 20. századi ideológiákban ” szerk. Benő Csapó. *Magyar Pedagógia* (104. évfolyam 4. szám).

Sik Domonkos (2008): Szocializáció és állampolgári szocializáció a habermasi társadalomelmélet tükrében., In: Némethi Dénes–Szabari Vera. szerk., *Kötőjelek 2008*. Budapest: ELTE TáTK

Somers, John. (1996): *Drama and theatre in education*. Canada: Captus Press.

Somlai, Péter. (1991): “A szocializáció és torzulásai a kommunikatív cselekvés elméletében.” In *Közelítések: szociológiai tanulmányok*, Budapest: ELTE Szociológia Intézet, 71-88.

Somlai, Péter. (1997). *Szocializáció: a kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest: Corvina.

Szabó, Ildikó (2004): “Kollektív identitásmenták a politikai szocializációban.” *Educatio folyóirat* (2004/IV.szám), 551-566.

Szabó, Ildikó, és Katalin Falus. (2000.) “Politikai szocializáció közép-európai módra.”, In *Hogyan neveljük demokráciára?*, szerk. Katalin Falus, György Jakab, és Viktória Vajnai, 101-117.

Székelyi, Mária. (2008): *Túlélőkészlet az SPSS-hez: többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Budapest: Typotex.

Szilágyiné, Szemkeő Judit. (2008.): “Az iskola értelmezése a kommunikatív életvilág fogalma alapján.”, Új Pedagógiai szemle, 1.szám

Szító, Imre. (2004): "Hogyan hat a drámapedagógiai program a serdülőkor
közöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére?." *Drámapedagógiai
Magazin* (28. 2. szám): 2-10.

T.Fiske, Susan (2006): *Társas Alapmotívumok*. Budapest: Osiris

Takács Gábor(2009): "Konstruktív" dráma avagy a tanítási dráma kapcsolódása
a konstruktivista pedagógia néhány alapfogalmához, in: *Konstruktív" dráma* ,
szerkesztette: Deme János, Káva Kulturális Műhely, AnBlok Egyesület, 26-44.

Thornberg, Robert (2008) "'It's Not Fair!'—Voicing Pupils' Criticisms of
School Rules.." *Children & Society* 22(6): 418-428.

Vass, Vilmos (2007) "Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz." *Új
Pedagógiai Szemle* (6.szám).

Vicsek Lilla (2006) :Fókuszcsoprt : elméleti megfontolások és gyakorlati
alkalmazás, Budapest: Osiris

Waller, Chris(2005): "Állampolgári nevelés Angliában." *Új Pedagógiai Szemle*
(07-08.): 71-74.

Zárándy, Zoltán (2003): "Társadalomismeret-oktatás és demokráciára nevelés." ,
Új Pedagógiai Szemle, 3.szám

Zrinszky, László. (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet*. Budapest: OKKER,
Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft.

Zsolnai, Anikó (2003) : A gyermekkori kötődések szerepe a szociális
kompetencia fejlődésében, In *Szociális kompetencia-társas viselkedés*, szerk.
Anikó Zsolnai. Budapest: Gondolat, 137-151.

Internetes források:

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák. (2004) Európa Tanács, Jelentés

Elérhető: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-02_kulcskompetenciak

Letöltés ideje: 2010 Március 24

A helyi demokrácia helyzete Székesfehérváron - Helyi Demokrácia Audit 5. jelentés, Echo Survey Szociológiai Kutatóintézet-Székesfehérvár, Kutatás Beszámoló

Elérés: http://www.echoinn.hu/_user/downloads/dokument/t-hda1.pdf

Letöltés ideje: 2010. április 1

Benda, József. (2002) "A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I."

Elérhető: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-09-ta-Benda-Kooperativ> , Letöltés ideje: 2010 Március 22

Carleheden, Mikalel (2006) "Towards democratic foundations: a Habermasian perspective on the politics of education." , *Journal of Curriculum Studies*, Volume 38, Issue 5 September 2006 , 521 - 543.

Elérhető:<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=12&hid=107&sid=8271adff-3494-4239-baf4-e37ae032b031%40sessionmgr110>

Letöltés ideje: 2010 Január 10

Héra, Gábor. (2009) *A kompetenciák átadásának akadályairól című kutatás eredményeiről.*, Kurt Lewin Alapítvány, Kutatási Zárójelentés

Elérés:http://kla.hu/uploads/media/kutatasi_zarotanutmany_OKA_KLA_2009.09.10.pdf

Letöltés ideje: 2010. március 20

Hoskins, Bryony, Crick Ruth Deakin (2010): *Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin?* , *European Journal of Education*, 45.szám, 121-137.

Elérhető: <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/123271484/PDFSTART>,

Letöltés ideje: 2010. február 4

Az iskolai élet alappillére a demokrácia - Interjú Szebedy Tas kurátorral., Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet , Elérhető: <http://ofi.hu/tudastar/iskolai-elet>
Letöltés ideje: 2009 December 30

Kennedy, Kerry .J. (2007) *Student Construction of active Citizenshi: What does participation mean to student* , *British Journal of Educational Studies*, 55.szám, 304 - 324.,

Elérhető:<http://www.informaworld.com/smpp/ftinterface~content=a917184861~fulltext=713240928~frm=content>, Letöltés ideje: 2010. március 6

Kopp, Erika (2008) "Alternatív- és reformpedagógia a gyakorlatban."
Elérhető:<http://www.ppk.elte.hu/reformpedagogia/topic.php?mode=fogalmak&topic=10#toc0>, Letöltés ideje: 2010 Március 26

Kopp, Erika (2010): "Reformpedagógiai és alternatív pedagógiai irányzatok összehasonlító vizsgálata jegyzet.",
Elérhető:<http://www.ppk.elte.hu/reformpedagogia/topic.php?mode=fogalmak&topic=10#toc0>, Letöltés ideje: 2010 Március 26

Kronstein , Gábor (2009) "Újraolvasva Gáspár Lászlót -- értelmezési kísérlet."
Elérhető: <http://www.ofi.hu/tudastar/ujraolvasva-gaspar>
Letöltés ideje: 2010 Március 26

Ligeti, György, és Izabella Márton. (2000): "Diákjogok és pedagógusjogok az iskolában.", Oktatási Minisztérium Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala - Kurt Lewin Alaptípany, kutatási beszámoló, Elérhető:
http://www.oktbiztos.hu/kutatasok/diakjog/dj_00.htm, Letöltés ideje: 2010 Január 26

Mészáros , Anita (2000) "Drámapedagógia az aktív tanulás és a vitakultúra szolgálatában."
Elérhető: <http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000105.html>
[Letöltés ideje: 2010 Március 22,].

Moksony, Ferenc. (2005) "A comparative change design." in: A fejlesztéspolitikai intézkedések társadalmi hatásainak vizsgálata, kutatásvezető: Tóth István György, Budapest: Nemzeti Fejlesztési Hivatal és a TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Rt., 88-92
Elérhető: <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a766.pdf>
Letöltés ideje: 2010. Január 26

Torney-Purta, Judith et al (1999): "Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project..",
Amsterdam :IEA Secretariat, Herengracht
Elérhető:http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/9f/8f.pdf
Letöltés ideje: 2010, Április 13

Tóth István György (2009): *Bizalomhiány, normazavarok, igazságtalanságérzet és paternalizmus a magyar társadalom értékszerkezetében.*, Tárki Társadalomkutatási Intézet, Zárójelentés
Elérés:http://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/osszefoglalo_kepviselok_091026.pdf
Letöltés ideje: 2010. Április 12

Turmezeyné Heller, Erika. (2009): "A kooperatív tanulás alkalmazásának lehetőségei az ének-zene órákon." Elérhető: <http://www.ofi.hu/tudastar/ptk-enek-zene-programok/kooperativ-tanulas> , Letöltés ideje: 2010 Március 28

Válogatott adatok az Iskola és Társadalom 2008 kutatásból
Elérés: diakkapu.hu/downloads/tablagyujtemeny.doc
Letöltés ideje: 2010 Március 20

Veldhuis , Ruud (1997): *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variable and International Activities*. Council for Cultural Cooperation, Strasbourg Cedex, Franciaország, jelentés
Elérhető:http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/96/4c.pdf
Letöltés ideje: 2010 Április

