



Játékkal és drámával a korai iskolaelhagyás ellen Útmutató

Copyright © Artpad consortium

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



„Az Európai Bizottság támogatást nyújtott ennek a projektnek a költségeihez. A kiadvány a szerzők nézeteit tükrözi, és az Európai Bizottság nem tehető felelőssé az abban foglaltak bármilyen felhasználásért.”

Köszönetnyilvánítás

Az ARTPAD (Achieving Resilience Through Play and Drama, Drámával és játékkal a korai iskolaelhagyás ellen - ARTPAD Project 2015-2018 2015-1-UK01-KA201-013630) három éves, az Európai Unió Erasmus+ programja által támogatott, öt ország partnerségén alapuló együttműködésben köszönet illet mindenkit, aki a tananyag kidolgozásában és a kipróbálásában részt vett.

Írók és együttműködők:

Hozzájárulás formája	Szervezet neve és országa
Író	Karen Benjamin, University of Gloucestershire (Egyesült Királyság)
Író	Leonie Burton, University of Gloucestershire (Egyesült Királyság)
Író	Leonie Cammerlander, Hafelekar (Ausztria)
Író	Paul Schober, Hafelekar (Ausztria)
Író	Kees Schuur, UWEZO (Németország)
Író	Margitta Glawe, UWEZO (Németország)
Író	Adam Jagiełło-Rusiłowski, University of Gdansk (Lengyelország)
Író	Paulina Pawlick, University of Gdansk (Lengyelország)
Író	Suhajda Éva Virág, Személyközpontú Oktatásért Alapítvány (Magyarország)
Író	Vastag Zsuzsa, Személyközpontú Oktatásért Alapítvány (Magyarország)
Szerkesztő / lektor (magyar verzió)	Turóczy Levente, Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány (Magyarország)
Szerkesztő / lektor (magyar verzió)	Szekeres Eszter, Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány (Magyarország)

Első kiadás: 2017. április 01.

ISBN 978-615-00-1187-5

Partnerek



University of Gloucestershire

Egyesült Királyság

www.glos.ac.uk



Hafelekar

Ausztria

www.hafelekar.at



UWEZO

Németország

www.uwezo.eu



University of Gdansk

Lengyelország

www.ug.edu.pl



Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány

Magyarország

www.rogersalapitvany.hu

A törvényben meghatározott esetek, illetve a szövegben megjelenített helyek kivételével jelen publikáció egésze és részei csak és kizárólag az ARTPAD projekt partnerek előzetes engedélyével sokszorosíthatók.

Honlap: <http://artpadproject.eu>

Tartalom

Köszönetnyilvánítás.....	2
Írók és együttműködők:.....	2
Partnerek.....	3
Összefoglalás	6
1. Bevezetés.....	7
1.1. Az ARTPAD projekt bemutatása	7
1.2. Az Útmutató céljai	7
1.3. A megközelítés.....	8
1.4. A fejezetek összefoglalói	8
1.5. Hogyan használjuk az Útmutatót.....	10
2. Az ARTPAD központi fogalmai (Reziliencia, Dráma, Játék)	11
2.1. Reziliencia	11
2.2. Játék.....	12
2.3. Dráma	13
2.4. A dráma és a gyerekek játékának összekötése.....	13
3. Az ARTPAD projekt kontextusa	15
4. A reziliencia kialakulása és a dráma és játék rezilienciát és tanulás iránti elkötelezettséget fejlesztő hatása.....	20
4.1. A reziliencia kialakulása	20
4.2. A sérülékeny gyermek nézőpontja	20
4.3. A fejlesztő nézőpontja	22
4.4. A környezet nézőpontja, az oktatási, nevelési és ifjúsági munkakörnyezet jellemzői..	23
4.5. A dráma és a játék rezilienciát és tanulásba való bevonódást serkentő hatása	26
5. Központi irányelvek a reziliencia-fejlesztésben és a Jó gyakorlat gyűjteményben.....	28
5.1. Módszertan.....	28
5.2. Környezet.....	31
5.3. A felnőtt attitűdje	33
5.4. Az egyén helye a csoportban.....	35
5.5. Felhatalmazás	37
5.6. Összehangolás	39

6. Tudományos eredmények az ARTPAD alapelvekkel kapcsolatos	41
6.1 Módszertan.....	41
6.2. Környezet.....	42
6.3. A felnőtt attitűdje	44
6.4. Az egyén a csoportban.....	46
6.5. Felhatalmazás	47
6.6 Összehangolás	48
7. Mellékletek	50
a) A projektek és a meglátogatott szervezetek.....	50
b) Külső források.....	55
c) Projekt Partnerek	56
Szakirodalom	59

Összefoglalás

Ezt a Jó gyakorlat gyűjteményt az Artpad projekt keretében fejlesztették ki az Európai Unió Erasmus+ programja által finanszírozott programsorozatban. A projekt partnerintézményei a Gloucestershire Egyetem, Játékmunka Együttműködés és Dráma Tanszéke (Egyesült Királyság), a Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány (Magyarország), a Gdanski Egyetem (Lengyelország), az UWEZO (Németország) és a Hafelekar Consultancy Ltd. (Ausztria).

A projekt célja a korai iskolaelhagyás lehetséges okainak feltárása és azoknak a megelőzése. A téma kapcsán az összefoglaló megmutatja a gyermeki játék megértésének és a gyermekek között alkalmazható drámatechnikák ismeretének az előnyeit, valamint mindezeknek a gyerekek és fiatalok rezilienciáját erősítő hatását. A projekt során kifejlesztett tréning és a hozzátartozó segédanyagok a játék és dráma alkalmazásában segítik a tanárok és ifjúsági vezetők kompetenciáját, ezzel végső soron a gyermekek rezilienciájának fejlesztését és az iskolában való benntartást megelőzve.

Az Útmutató egy egyéves kutatás eredményeként jött létre. Ez idő alatt az együttműködésben résztvevők több különböző, az egyes partnerországokban székelő gyermekekkel foglalkozó szervezetet és intézményt meglátogattak és tanulmányoztak. A látogatások alapján a partnerek hat olyan alapelvet azonosítottak, amelyek a reziliencia-fejlesztésének kulcselemeit adják és amelyek nélkülözhetetlenek a gyerekek és fiatalok általános fejlesztésére irányuló programok kidolgozásánál:

1. Módszertan
2. Környezet
3. A felnőttek attitűdje
4. Az egyén helye a csoportban
5. Felhatalmazás
6. Összehangolás

Az Útmutató az alapelvek körüljárása mellett fogalomtisztázásokat és elméleti információkat is nyújt a projekt központi fogalmait (reziliencia, dráma, játék) és azoknak az egymáshoz való kapcsolatát érintően, illetve foglalkozik a gyerekek és fiatalok korai iskolaelhagyásának és a fejletlen rezilienciájának kapcsolatával. Az útmutató tehát elméleti háttér nyújtásával alátámasztja játék és dráma használatának fontosságát az oktatással kapcsolatos intézményi programokban, miközben gyakorlati segítséget is nyújt a formális vagy informális oktatásban, tréningeken tevékenykedők számára.

1. Bevezetés

1.1. Az ARTPAD projekt bemutatása

Az ARTPAD – Játékkal és Drámával a Korai Iskolaelhagyás Ellen – egy hároméves nemzetközi projekt, amely 2015 szeptemberében indult, és amelyet az Európai Unió Erasmus+ programja finanszíroz. A következő partnerszervezetek működnek benne együtt:

- Gloucestershire Egyetem, Játékmunka Együtműködés és Dráma Tanszék – Egyesült Királyság (projektvezető)
- Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány - Magyarország
- Gdansk Egyetem - Lengyelország
- UWEZO – Németország
- Hafelekar Tanácsadó KFT – Ausztria

A projekt a korai iskolaelhagyás problémáját célozza meg, alap gondolata, hogy a gyermekek és fiatalok érzelmi jólléte és rezilienciája segíti az iskolarendszerben való bennmaradást, a gyermekek jólléte és rezilienciája pedig a játékkal és drámával erősödhet. Az útmutató ezért a gyerekekkel és fiatalokkal dolgozók számára kínál lehetőséget arra, hogy jobban megértsék a gyerekek játékát és fejlesszék saját, a drámatechnikák használatával kapcsolatos kompetenciáikat. A játék és a dráma olyan érzelmi és szellemi beállítottságot segít kifejleszteni a gyerekekben és fiatalokban, amely aztán bátorítja őket a viszontagságokkal és kihívásokkal való megküzdésben, vagyis rezilienssé teszi őket. A gyermekek személyes fejlődésének ez a formája hozzájárul a gyermekek formális, nem formális vagy informális oktatásban való elkötelezettségéhez és ezzel segít megakadályozni a korai iskolaelhagyást. (Az ARTPAD fogalomhasználatában a játék szabadjátékot jelent, vagyis olyan játéktevékenységet, amit a gyermek saját belső indíttatása szerint szabadon választ és annak folyamatát szintén szabadon és belső indíttatása szerint irányítja.)

1.2. Az Útmutató céljai

A Jó gyakorlat útmutató a partnerek aktív közreműködésével született egy egyéves kutatási folyamat eredményeként, a játék és a dráma használatának jelentőségét mutatja be az intézményi programokban. Bemutatja azokat a kihívásokat, amelyekkel ma Európa oktatási rendszerének szembe kell néznie, miközben megmutatja, hogy a játékra és drámára alapozott megközelítés hogyan alkotja a megoldás részét.

Az útmutató olyan tanárok és ifjúsági vezetők számára készült, akik sokféle gyereket és fiatalot érnek el a formális és nem formális oktatásban. Az ARTPAD tréning az útmutatóban szereplő fogalmakra és anyagokra épít, segédanyagot nyújt a szakembereknek a dráma és játék közbeni facilitálás készségeinek elsajátításában, hogy a drámán és játékon keresztül a gyermekek személyes és szociális fejlődése és tanulás melletti elköteleződése erősödhesen.

1.3. A megközelítés

A projekt első évében a partnerek a partnerországokban több olyan intézményt és szervezetet is meglátogattak, amelyek intézményi programjukban támogatják a játékot és építenek a dráma módszereire a gyerekek és fiatalok fizikai, érzelmi és szociális fejlesztésében. A meglátogatott szervezetek – iskolák, ifjúsági központok, játszóterek, profitorientált- és civil szervezetek, egyéb intézmények – mind a játék és dráma különböző területeit használva működnek, különböző, az adott környezetre szabott programlehetőségeket kínálva.

Az intézmények és szervezetek megfigyeléseivel párhuzamosan a partnerek gyakorlati tevékenységeit támogató elméleti háttértudások összegyűjtése és összefésülése is, valamint a projektben használt reziliencia, dráma és játék munkafogalmainak közös egyeztetése, így az útmutató egy széleskörű elméleti áttekintést, tudásanyagot is bemutat.

Az elméleti egyeztetések és gyakorlati látogatások eredményeként megfogalmazódtak a különböző megközelítéseknek a közös és nélkülözhetetlennek tűnő elemei, azok az összetevők, amik hat alapvető elvként íródtak le, és amelyekre azután a közös megközelítés épített. Az alapelvek átfogó javaslatokká váltak, ezek alkotják az Útmutató lelkét, ezek lettek azok az alapok, amikre a gyakorlatban egy-egy programot rá lehet építeni.

A projekt utolsó feladata egy pedagógusoknak és ifjúsági munkásoknak szóló, akkreditált tréningprogram kidolgozása volt. Egy olyan tréningé, amelyben a résztvevők a gyerekek reziliencia-fejlesztésére koncentrálva a drámatechnikáknak a kerettanterv és a mindennapos tanulás lehetőségei közötti használatáról tanulhatnak, és fejleszthetik készségeiket a dráma és a játék facilitálásával kapcsolatosan. Azok az olvasók, akik többet szeretnének tudni erről a gyakorlati megközelítésű tréningről a Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítványhoz fordulhatnak további információért.

1.4. A fejezetek összefoglalói

Az Útmutató 7 fejezetet tartalmaz.

1. **Bevezetés**
2. **A legfontosabb fogalmak az ARTPAD megértéséhez** – Ez a fejezet az ARTPAD projekt legfontosabb fogalmait, a reziliencia, a dráma és a játék meghatározását járja körbe. Az egyes definíciókat bemutatva a fejezet elméleti háttért nyújt és megmagyarázza az adott fogalom jelentőségét a gyerekek és fiatalok érzelmi jóllétének támogatásában.
3. **Az ARTPAD projekt kontextusa** Ez a fejezet átfogó képet ad az Európai Unió oktatási rendszereinek néhány problémájáról, különösen a korai iskolaelhagyásról és a lemorzsolódásról. A problémák statisztikai elemzése mellett a fejezet lehetséges személyes és szociális okokat térképez fel az adott jelenségekkel kapcsolatosan, mint például a gyerekek és fiatalok alulfejlett rezilienciáját.

4. **Hogyan fejlődik a reziliencia és hogyan segíti a játék és a dráma a rezilienciát és a tanulás iránti elkötelezettséget?** – Ez a fejezet megvizsgálja a gyerekek és fiatalok rezilienciáját játékkal és drámával erősítő megközelítést, az ezzel kapcsolatos módszerek és technikák használatára vonatkozó eredményeket és ezek elméleti hátterét.
5. **A rezilienciafejlesztést és a jó gyakorlatokat segítő alapelvek** – Ez a fejezet összefoglalja az ARTPAD kutatásban megfogalmazott alapelveket: módszertan, környezet, a felnőtt attitűdje, az egyén a csoportban, felhatalmazás, összehangolás. Az elveket a fejezet röviden ismerteti és elvenként két rövid esettanulmánnyal szemlélteti, amelyek a valódi intézményi helyzetek példáin keresztül mutatnak rá a játék- és drámafoglalkozások fontosságára.
6. **Következtetések az ARTPAD elvek mögött** – Ez a fejezet az alapelvekhez kötődő átfogóbb kutatási eredményekről szól, további szakirodalmi eredményeket is kínálva, így az alapelvek a játék és dráma területén kívüli, szélesebb perspektívába kerülnek.
7. **Mellékletek** – Ebben a fejezetben linkek találhatóak a projekttel kapcsolatos további olvasmányokhoz. Itt szerepel a partnerszervezetek, valamint a meglátogatott intézmények listája és elérhetősége is. Szintén itt találhatóak az Útmutató létrejöttével kapcsolatos referenciák.

1.5. Hogyan használjuk az Útmutatót

Mint ahogy azt fentebb említettük, az Útmutató fejezetei meghatározott rendet követnek. Ez azonban nem jelenti, hogy feltétlenül ebben a sorrendben kell olvasni azokat. Mindegyik fejezet megáll önmagában is, mivel a projekt munkájának és javaslatainak egy meghatározott szempontját fejt ki.

Azok, akiket a szélesebb kontextus érdekel a 2. 3. és 4. fejezethez fordulhatnak, amely az egész projekt háttérét tárja fel, és áttekintést ad az ARTPAD megcélózta főbb problémákról, valamint az ezzel kapcsolatos fogalmakról. Ezek a fejezetek rávilágítanak a játék és a dráma fontosságára az oktatási intézményeken belül és azokon kívül is.

A gyakorlati megközelítésű olvasók az 5. fejezettel kezdhetnek, amely olyan személyeknek kínál javaslatokat, akik gyerekekkel és fiatalokkal dolgoznak, és akik új utakat keresnek gyakorlatuk bővítésére, színesítésére. Arra is alkalmas ez a fejezet, hogy az olvasók összehasonlítsák saját gyakorlatukat az Útmutatóban bemutatottakkal. Az esettanulmányok elsősorban az alapelvek gyakorlati megvalósíthatóságát mutatják be.

Akik a kutatásra vagy eredményekre kíváncsiak a 4. és 6. fejezetnél nyithatják ki az Útmutatót, ahol aztán további információk kereséséhez is ötleteket kaphatnak.

A 7. fejezet elérhetőséget biztosít a projekttel, a partnerszervezetekkel és a megtekintett szervezetekkel kapcsolatban. A referenciák is itt találhatóak.

Azok számára, akik az egész megközelítésről szeretnének áttekintést kapni az a legjobb, ha az Útmutatót fejezetről fejezetre tekintik át.

2. Az ARTPAD központi fogalmai (Reziliencia, Dráma, Játék)

Reziliencia a játékon és drámán keresztül

2.1. Reziliencia

A reziliencia meghatározása szerint az a képesség, amellyel az egyén alkalmazkodik a nehézségekhez és stresszhez, megküzd azokkal, legyőzi azokat. A reziliencia az egyén ellenálló-képessége a különböző kockázati tényezőkkel és akut vagy krónikus stresszfaktorokkal szemben. A rezilienciaszint esetleges alacsony voltának hátterében sokféle, az egyén fejlődésére ható gyermek- és fiatalkori helyzet és/vagy környezeti tényező állhat. Széles körben gondolják, hogy azok a gyerekek és fiatalok, akiknek alacsony a rezilienciájuk, olyan viselkedésmintázatokat mutathatnak, amelyek hátrányosan befolyásolják a tanulásukat és egész szocializációjukat.

„A reziliencia vagy „pszichológiai erő” közvetlenül benne van egy gyerek azon képességében, hogy megküzdjön egy nehéz helyzettel. A reziliencia az a minőség, amely képessé teszi az egyént, hogy kitartson a kihívásokkal szemben és talpra álljon nehéz helyzetekben. A reziliencia megerősíti a gyermeket, képessé teszi őt, hogy új helyzeteket próbáljon ki, szembenézzen és megküzdjön frusztráló helyzetekkel vagy kudarccokkal. A reziliencia nehéz helyzetekben segíti a gyermeket, segít elérni az álmokat és személyes vágyakat.”

(Folostina és tsi. 2015:2364)

Az alacsony rezilienciájú gyerekek körében sok időt vehet igénybe egy-egy gyerek csoporton belüli magatartásának kezelése, amely sokszor az adott gyerek csoportból való kizárásával végződik. Minél nagyobb egy pedagógus készleke, amit a gyerekek csoportfolyamatokba való bevonására használhat, annál nagyobb az esély, hogy segíteni tudja a gyerekeket és a csoportot magát is, hogy mind a gyerekek egyéni szintjén, mind közösségi szinten erősödjön a csoporthoz tartozás érzése.

Colverd és Hodgkin (2011) arról beszélnek, hogy a sérülékeny, kevésbé reziliens gyerekeknek biztonságra van szükségük a tanuláshoz megfelelő lelkiállapot eléréséhez. Azt elemzik, hogy a dráma rendszeres használata - a csoporton belüli különböző kapcsolódásokra érzékeny pedagógiai attitűd mentén - hogyan segíti a biztonságos légkör és a tanulás iránti nyitottság kultúrájának kialakulását egy gyerekközösségben.

„Általánosan elfogadott, hogy azok a gyerekek, akiket kevesebb indokolatlan stressz ér, hatékonyabban képesek kezelni versenyhelyzeteket.”

(Colverd és Hodgkin, 2011:1)

2.2. Játék

Sokat írtak már a játékról és a játék a gyerekek általános fejlődésére gyakorolt hatásáról. Schiller (2004) úgy tekint a játékra, mint „*az emberi lélek alapvető kifejezési formájára*”. Elkin (2008:4) megállapítja, hogy „*a játék nem luxus, hanem az egészséges fizikai, szellemi és szociális – érzelmi fejlődés döntő mozgatója.*”

Brown és Vaughan (2009: 41) az agyfejlődéssel kapcsolatban jelenti ki, hogy „*a játék, úgy tűnik, a természet legkifinomultabb módszere arra, hogy egy komplex agy megteremtse önmagát.*”

Az ARTPAD fogalomhasználatában a játék szabadjátékot jelent, vagyis olyan játéktevékenységet, amit a gyermek saját belső indíttatása szerint szabadon választ és annak folyamatát szintén szabadon és belső indíttatása szerint irányítja.

„A játék egy folyamat, amelyet szabadon választanak, személyesen irányítanak, és amely belülről motivált. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek és a fiatalok önmaguk döntenek a játék tartalmáról és céljáról, azáltal, hogy követik belső ösztöneiket, ötleteiket és érdeklődésüket, a saját módjukon, a saját okaikból.”

(Playwork Principles Scrutiny Group, 2005)

Sokan írnak arról, hogy a szabadon választott játék fontos a reziliencia fejlődésében, Russell és Lester (2008) ilyen kutatások eredményeit összegzi:

„A kulcs és egyben az itt szereplő bizonyítékokból leszűrhető megállapítás az, hogy a gyerekek játéka elsődleges lehetőséget biztosít a reziliencia fejlődésének, és ezzel jelentősen hozzájárul a gyerekek jóllétéhez.”

(Russell és Lester, 2008:47)

A szabadjáték fontosságának, mint biológiai és pszichológiai szükségletnek a megértése és elfogadása vezethet oda, hogy a pedagógus szakember megérezze a megfelelő mértékét a gyermeki játékba való felnőtt beavatkozásnak, és társadalmi szinten megteremtődjön az igény, hogy érdekes, a gyermekek számára sokféle kihívást tartalmazó kaland-játszóterek épüljenek.

„... egy gyerek minél többet játszik egy gazdag, széleskörű tapasztalatra lehetőséget adó helyen, annál jobb lesz a problémák és a komplex feladatok megoldásában, ami pedig alapvetően szükséges a túléléséhez és fejlődéséhez.”

(Hughes, 2012: 137)

2.3. Dráma

A dráma fogalma magába foglalja, amikor intézményes keretek között szerepjátékon, improvizáción, jellemzésen és más hasonló gyakorlatokon keresztül a gyerekek és fiatalok részt vesznek egy-egy drámatevékenységben. Elismerve, hogy a „dráma, mint színház” és a „színház az oktatásban” hatékony eszközök a tanulás és az ismeretszerzés tekintetében is, az ARTPAD a drámában kifejezetten a személyes bevonódásra koncentrál, aminek érdekében pedagógus a drámai megközelítés széles palettáját használhatja.

Bizonyított, hogy a dráma és a drámafolyamatokban való részvétel hozzájárul ahhoz, hogy a gyerekek és fiatalok érdeklődővé váljanak, képesek legyenek felfedezni, vitatkozni és érzelmileg érintetten részt venni az osztályban folyó tanulási és egyéb helyzetekben, ami közben pedig fejlődik az érzelmi intelligenciájuk és mélyül a megértésük. Már Arisztotelész kijelenti, hogy a dráma „elmélyítheti és kiszélesítheti az igazsággal kapcsolatos megértésünket” (Hodgson és Hodgson 1972, 57. o.).

Heathcote (és tsi., 1991: 82) megállapítja, hogy *„a dráma a tanulás egyik eszköze, egy olyan eszköz, amely kiszélesíti a tapasztalatokat.”* Szerinte a pedagógusok és nevelők feladata, hogy a drámát *„a maguk hasznára használják, olyan módon, ami a legjobban segít nekik a gyerekek tanulásának támogatásában”* (83. o.).

A gyerekek sokféleképpen tanulnak. A tanulást segítő környezet megteremtésekor több összetevőt kell számba venni: a tanár – diák kapcsolatot, a gyerekek egymás közötti kapcsolatát, a tanulási környezetet és helyszínt, valamint a diákok tanuláshoz való viszonyát, ami nagy részben az érzelmi biztonságon múlik. A pedagógiai megközelítés esetében szükséges, hogy minden egyes diáknál figyelembe vegyünk ezeket a tényezőket.

2.4. A dráma és a gyerekek játékának összekötése

A drámatechnikákat használó pedagógus szerepe különbözik a gyerekek és fiatalok játékát segítő pedagógus vagy játékmunkás szerepétől. A drámát a felnőtt strukturálja és támogatja, míg a szabadjáték a gyerekek által irányított és szabályozott, így akár nem is igényli a felnőtt jelentését.

Ugyanakkor vannak jelentős hasonlóságok is a dráma és játék között. Ezek jelentik a kapcsolatot a gyerekek belső készletű játéka és a drámába való bevonhatósága között. A Hughes (2006) által leírt játékfajták (szociális játék, drámajáték, szocio-drámajáték) párhuzamba állíthatóak különböző drámatechnikákkal, mint például az improvizációval és szerepjátékkal. A gyerekek szabadjáték közben szerepeket vehetnek fel, otthoni helyzeteket játszhatnak el. Ilyenkor játékukba beépítik saját élményeiket, tapasztalataikat, ezáltal lehetőséget kapnak az erkölcsi, etikai, viselkedési és kapcsolati mintáik próbálgatására. A gyermekek többsége belülről motiváltan rendelkezik drámakészségekkel. A pedagógiai munka során ezeket a készségeket lehet bővíteni a dráma különféle eszközeinek és technikáinak használatával. A gyerekek és fiatalok drámajátékának a megfigyelésével, játékfolyamatainak a megértésével a pedagógus a gyermekek és a csoport mélyebb megismeréséhez juthat el, megérezheti a gyermekek egyéni érzelmvilágát és motivációit.

Néhány drámával kapcsolatos pedagógiai megközelítésben, mint például a Dorothy Heathcote Szakértői Köpeny technikájában (1991) a dráma megjelenik a strukturált oktatási keretek közötti, felnőtt által vezetett tanulási folyamatban is (lásd később, 5.5. dráma példa). Ilyenkor a dráma technikájának használata az ismeretszerzést szolgálja. Ezen technikákkal a tanulási folyamatokat a gyermekek és fiatalok sokkal inkább a sajátjuknak érzik, érzelmi bevonódásuk fokozottabb.

„A Szakértői köpeny” megközelítés a gyereket helyezi a tanulás középpontjába. A tanár feladata, hogy megteremtse a feltételeket, melynek során a tudás, kompetencia és megértés „köpenye” alakul ki a gyerek körül. Ez a hozzáállás progresszíven tekint a tanulásra, a gyerek igényeire reagál.”

(Aitken, 2013:35)

Más módszerek, például Boal (1979) Fórumszínház technikája vitára, különböző nézőpontok és vélemények kifejtésére adnak lehetőséget, így növelik a tanulók érzelmi bevonódását.

A gyermek szocializációjában találkozik a dráma és a játék. Mindkétféle tapasztalat lehetőséget nyújt a gyermeknek annak gyakorlására, hogy saját szociális környezetében hogyan viselkedjen, hogyan reagáljon, miként éljen túl és legyen sikeres. A gyermek minden drámai vagy játékbeli eredményes megoldással építi kommunikációs készségét, növeli önbecsülését, fejleszti rugalmasságát és önkontrollját. Megtanul kreatívan reagálni stresszes helyzetekre, növeli a probléma-megoldási eszköztárát, hatékonyabbá teszi társas kiállását. Vagyis a játék és dráma folyamataiban széleskörűen fejlődik a gyermek kompetenciája a szociális helyzetekkel való megküzdésben, a gyermek rezilienssé válik.

A különböző drámatechnikák ismerete és a gyermeki szabadjáték facilitálásának képessége tehát eredményes eszközök mind az oktatás támogatása, mind a gyermekek rezilienssé tétele kapcsán. Az ARTPAD projekt a stresszfaktorokkal való megküzdést és alkalmazkodási készséget jelentő reziliencia játékkal és drámával való fejlesztési lehetőségeire koncentrálna.

3. Az ARTPAD projekt kontextusa

Az ARTPAD projekt témája az alacsony gyermeki reziliencia jelenségének kérdésvetéseiből indult. A projekt alapfeltevése szerint gyermek és fiatalkorban a reziliencia hiánya vagy alacsony szintje gyakran vezet az adott gyermek csoporton belüli kirekesztődéséhez, hosszú távon pedig akár a gyermek iskolai intézményekből való lemorzsolódáshoz, korai iskolaelhagyásához is hozzájárulhat.

A rezilienciaszint lehetséges problémája egyéni vagy közösségeket érintő szinten olyankor fordul elő, amikor megbomlik az egyensúly a szeretetteljes, stabil kapcsolatokban megélhető támogatás és szolidaritás, valamint a stresszfaktorok szintje között (Centre on the Developing Child, 2015). A gyermeknek az ideális fejlődéshez számos különféle környezetben és különféle interakcióban kell részt vennie, hogy a belső, természetes gyermeki fogékonyság a környezet külső kihívásaival találkozhatson, és így a gyermek változatos tapasztalatokat szerezhesen mindenféle probléma-megoldási helyzetben. Az ilyenféle tanulás azonban, különösen a korai években, stabil kapcsolati alapokat feltételez. Hogy a gyermek a környezet kihívásaira válaszolni tudjon, szüksége van legalább egy olyan kapcsolatra, ahol a felnőttről a fizikai, érzelmi és szociális biztonság érzését kapja, hogy e biztonság talaján megélhesse saját önhatékonyságát és a környezet feletti kontrolljának képességét.

Társadalmi szinten számos jelenség károsan befolyásolhatja egy-egy közösség rezilienciájának a szintjét, mint például a tartós szegénység és munkanélküliség, a bűnözés és kábítószerrel való visszaélés elterjedtsége, a diszkriminálódás vagy a kulturális hátrányok. Ezen rizikófaktorok kezelése komplex és átfogó stratégiát igényel ahhoz, hogy az adott közösségben a családok stressz-szintje csökkenhessen. Ha a közösségi beavatkozások hiányoznak vagy eredménytelenek, a rizikófaktorok csökkentik a csoport tagjainak rezilienciáját, ami aztán társadalmi szinten, ugyanezen rizikófaktorok reprodukálásához vezethet. Európa államaiban nagy eltérések vannak abban, milyen szociális és oktatási rendelkezésekkel kezelik az egyes országok a reziliencia-hiánynak ezt a jelenségét, ami a stresszfaktorok és támogató kapcsolatok egyensúlyának felborulásából ered. Bizonyos országokban vagy egyes helyi közösségben az átgondolt, átfogóbb rendelkezések hatékonyan megakadályozzák azoknak a családoknak a szociális elszigetelődését és közösségből való kizáródását, akiknek a megküzdési képességét túlterhelik a krónikus stressz-faktorok. A reziliencia-fejlesztést ilyen esetekben a közösség tagjai számára elérhető elméleti kurzusokkal és tréninglehetőségekkel támogathatják. Az ilyenféle bevált gyakorlatokat azonban ritkán osztják meg egymással a helyi közösségek, és Európa-szerte kifejezetten hiányoznak a megfelelő rendelkezések és lehetőségek az oktatás szintjén.

A gyermeki exploráció során a pozitív és negatív megtapasztalásokra, mint környezettől jövő visszajelzésekre alapozott tanulás megfelelő egyensúly esetében önszabályozási képességet és magabiztosságot épít ki a gyermekben. Ez a folyamat születéskor kezdődik és egészen az iskoláskor végéig tart. Vannak azonban olyan háttér faktorok, mint például a reziliencia-hiány amelyek - az iskolába lépés pillanatától, az egész iskolás koron át – kihatással vannak a gyermek tanuláshoz és oktatáshoz való viszonyára.

Egy gyerek reziliencia-hiányát számos fejlődési és szociális hatás befolyásolhatja. Eredhet például a hiány a Folostina (és tsi, 2015) által családi rendezetlenségnek nevezett jelenségből. Lehetséges ok lehet, hogy a gyerekek nincs biztonságos kötődése az elsődleges gondviselőjével vagy éppen elvesztette egy közeli kapcsolatát. Lehet, hogy a gyermeket egyszeri vagy ismétlődő traumatikus esemény érte, lehet, hogy fizikai, érzelmi vagy szexuális abúzusnak volt kitéve. Ok lehet a krónikus elhanyagolás és az otthoni erőszak is. Az olyan gyerekek, akik ilyen eseményekkel szembesültek életük során, különböző mértékben, de hátrányban vannak a szociális helyzetekben. Az ilyen terhelt környezetből jövő gyerekek gyakran nem tanulják meg - mert nem tanítják meg nekik - sem a szociális és érzelmi megküzdés készségeit, sem azt hogy hogyan viselkedjenek a szociális interakciókban (Colverd és Hodgkin, 2011). A gyerekek mentális egészségével foglalkozó szakemberek legfőbb feladata ilyenkor az, hogy a gyermekek rezilienciáját fejlesszék (Leckman és Mayes, 2007). A sérülékeny (nem reziliens) gyerekek szociális hiányosságaikból eredő kudarcélményeik és különböző szorongásaik miatt elutasíthatják az iskolába járást, csendben, kívülállóként lehetnek jelen a közösségben vagy bomlasztóan viselkedhetnek. Vagyis a gyermek szorongása - ami a nem biztonságos kötődés, trauma, elhanyagolás következtében kialakult - sokféle viselkedésben megnyilvánulhat. Az adott, gyakran inadaptív tűnő viselkedés könnyen felismerhető lehet a pedagógusok és oktatásban dolgozó szakemberek számára, de a viselkedés okai nem biztos, hogy ugyanúgy láthatóak. Gyakori jelenség, hogy a gyerekek ilyenféle viselkedésére a körülöttük lévő felnőttek úgy tekintenek, mintha a gyerekek maguk választanák inadaptív magatartásukat, nem pedig az előző élethelyzeteikből adódó tapasztalataik lennének felelősek azokért (Colverd és Hodgkin, 2011).

A lehetséges rizikófaktorok (alacsony szocio-gazdasági státusz, kisebbségi háttér, családi vagy környezeti hátrányok, fizikai vagy mentális sérültség, stb.) következtében tehát (Egelund, 2011, OECD, 2012) a tanuló kimaradhat az iskolából és az oktatás folyamatából, de ugyanakkor ezek a kockázati tényezők NEM feltétlenül határozzák meg a gyermekek iskolai sikereit vagy kudarcait (Cedefop, 2014). A korai, minden társadalmi csoport számára hozzáférhető oktatás megfelelő minősége az, ami leginkább támogatja a veszélyeztetett gyermekek tanulásban megélt sikerét függetlenül az otthoni környezet támogatásától. Az iskolai oktatás, nevelés minősége pedig nem független a helyi ideológiától, politikától és különböző civil hatásoktól. A pedagógusok és ifjúsági munkások pedagógiai munkáját különböző tréningekkel és a szakmai beavatkozásokhoz szükséges forrásokkal megtámogatva a pedagógusok sokkal inkább felkészültté válhatnak „megtanulni”, mélységében megérteni egy-egy gyermeket annak teljes környezeti háttérével együtt. A gyermekeket körülvevő szakemberek így figyelmes interakciókkal, értő, megfelelő visszajelzésekkel, és a diákok folyamatos érzelmi támogatásával képesek megosztani a tanulási folyamat felelősségét a gyerekekkel és fiatalokkal.

Ahol nem támogatott a sérülékeny gyermekekkel kapcsolatos szakmai felkészülés vagy hiányosak a szükséges anyagi, környezeti, stb. források a gyermekek és serdülők rezilienciájának fejlesztéséhez, ott ezek a hiányok a rizikócsoportba tartozó tanulók esetében passzivitáshoz és tanult tehetetlenséghez vezethetnek. A korai években a felnőttekkel és kortársakkal folytatott interakciók szegényessége agyszerkezeti szinten is kimutatható, viselkedés szintjén pedig hiányt okoz a tanulási folyamatokkal kapcsolatos

önszabályozásban, mint például a belső párbeszédben, kudarc-tűrésben, kivárában és vágykésleltetésben (Diamond, 2014). Éppen ezért nagyon fontos, hogy a felnőttek aktív résztvevőként vonják be a gyerekeket és fiatalokat a különböző tanulási helyzetekbe, hogy együttműködésre hívják őket az eredmények értékelésénél, hangsúlyozzák a gyerekek kérdéseinek és elgondolásainak fontosságát, ezáltal építsék a gyermeki reziliencia alapjait (Roseberry és tsi, 2013). A gyermekek iskolai kihívásokkal való szembesülése során ugyanis a reziliencia az, ami meghatározza, hogy az adott gyermek provokatívan megküzd vagy esetleg elkerüléssel, passzivitással reagál-e majd (Dumcius és tsi., 2014).

Az iskolai szocializációban és oktatásban való részvétel fontossága nem hangsúlyozható eléggé, az ARTPAD projekt éppen ezért kezeli a korai iskolaelhagyás ügyét prioritásként Európában. „A lemorzsolódás jelentős probléma az iskoláknak, a családoknak és a gyerekeknek egyaránt. Erre a problémára nem szabad úgy tekinteni, mint egy pusztán jogi és rendeleti kérdésre, mivel a lemorzsolódás veszélye nagy hatással van az oktatási részvételre, különösen az alacsony szocio-ökonómiai státuszú családból származó gyerekek esetében” (Claes, Hooghe és Reeskens, 2009). Wilson (és tsi, 2008) kifejti, hogy „az iskolából való kiesés komolyan befolyásolhatja az iskolából kimaradó egyén jövőbeli életlehetőségeit és számos nehézség előfordulási esélyét növeli. Ilyen nehézségek lehetnek a kulturális hátrányba kerülés, tinédzserkori terhesség, bűnöző viselkedés, munkanélküliség. A nehézségek sora kihathat a következő generációk iskolaelhagyására is.” Ezen problémák hatása pedig mind a társadalomra, mind az egyénre háruló következmények tekintetében jelentős” (Colechin, 2013).

Azok a gyerekek, akik rendszertelenül vagy egyáltalán nem járnak iskolába számos kockázatnak vannak kitéve. Ilyen kockázat az iskolai alulteljesítés, az áldozattá válás, a kizsákmányolhatóság, a radikális csoportokba való bekerülés vagy a nehezített munkatalálás. További kockázat az a gyakori jelenség, hogy az iskolaelhagyók a későbbi éveikben is sokkal kevesebb lehetőséghez jutnak, vagy kevesebb lehetőséggel élnek az oktatás, munkavállalás és különböző képzések, tréningek területén (DFE, 2016). Általában az iskolából részben vagy teljesen kimaradó gyerekeket és fiatalokat egyéni szinten alacsonyabb tanulási teljesítmény és alacsonyabb önbecsülés jellemzi, mint bejáró társaikat (Claes, Hooghe és Reeskens 2009).

Az ARTPAD program ahhoz az európai törekvéshez szeretne hozzájárulni, ami célul tűzte ki, hogy 2020-ra Európa-szerte 10% alá csökkenjen a korai iskolaelhagyás előfordulása. A célkitűzés 2014-es megszületése óta az iskolai lemorzsolódás aránya már kimutathatóan csökkent az Egyesült Királyságban, Lengyelországban, Magyarországon, Németországban és Ausztriában is, olyannyira, hogy 2016-ban az említett országok már majdnem vagy teljesen elérték 2020-ra beütemezett eredményeiket. A célkitűzés sikerességével kapcsolatos másik indikátort a 15-25 éves fiatalok úgynevezett NEET csoportjával kapcsolatos adatok adhatják majd (NEET: oktatásban, foglalkoztatásban, képzésekben nem résztvevők). Nagy részben olyan gyerekek és fiatalok tartoznak ebbe a csoportba, akik bár hivatalosan még oktatási intézményekhez tartoznak, de az iskolai életbe nem vonódnak be, azzal kapcsolatosan motiválatlanok és sokszor hiányoznak. 2014-ben ez a csoport az európai 15-24 éves

fiataloknak 12.4%-t adta. A százalékok országok közötti megoszlása változó volt, a német 6%-tól, a brit és lengyel 12%-kal egészen a magyar 14%-ig (Dumcius és tsi, 2014).¹

Több kutatás megerősítette, hogy a gyermekek iskolai bevonódása megakadályozhatja az oktatásból való lemorzsolódást. Fredrick (és tsi, 2004) egy, az iskolai bevonódásról írt tanulmányában kiemeli Ekstrom, Goertz, Pollack és Rock (1986) megállapításait, miszerint azok, akik az iskolából később lemorzsolódnak, már korábban is kevesebb házi feladatot írnak, kevesebb erőfeszítést tesznek az iskolában, kevésbé aktívan vesznek részt az iskola életében és több magatartási problémát mutatnak. A szerző városi kisebbségekről írt, más tanulmányokra is rámutatott, amelyek szintén azt bizonyítják, hogy van kapcsolat az alacsony bevonódási szint és a hiányzás, iskolakerülés, felfüggesztés és késés között (Connell és tsi., 1994; Connell és tsi., 1995).

A kutatások eredményeit összegezve a gyerekeknek és a fiataloknak számos okuk lehet az alacsony iskolai bevonódásra és az esetleges iskolakerülésre:

- Túlságosan magas vagy túlságosan alacsony szellemi kihívás
- Szociális problémák (pl. barátok hiánya)
- Szorongás vagy magatartási problémák (pl. teljesítményszorongás, bukástól való félelem)
- A személyes fejlődési célok és az észlelt iskolai lehetőségek közötti kapcsolat hiánya
- Az oktatás értelmességének, hasznosságának a megkérdőjelezése
- A szülői elkötelezettség hiánya a gyermek oktatásával és tanulásával kapcsolatban
- Kaotikus otthoni környezet (Cikecin, 2011. Combating Truancy report. Family Lives)
- Otthoni szegénység, a gyermek számára biztonságot nem nyújtó otthoni környezet
- A tanárok és gyerekek közötti konfliktusok
- Az iskola észlelt filozófiája, elvei, módszerei és a gyerek igényei közötti kapcsolat hiánya
- Más helyek (pl. ifjúsági központok, városközpontok) iskolánál vonzóbb volta
- A város, az iskola tágabb környezetének az ingerszegénysége
- Demográfiai, gazdasági problémák, társadalmi erőszak

A megfigyelések azonban azt is megmutatják, hogy a veszélyeztetett gyermekeknél a kockázati tényezők ellenére bizonyos családi, iskolai vagy helyi közösségi vonások ellensúlyozhatják a várható negatív hatásokat, sőt akár előnyt is kovácsolva azokból építhetik a gyermekek rezilienciáját. Ezek a „védelmi faktorok” három fő csoportba sorolhatók: (1) törődő és támogató kapcsolatok, (2) a gyermek pozitív értékelése és ahhoz igazodóan magas elvárások, (3) aktivitást, kezdeményezést ösztönző közösségi részvétel lehetőségei. A rizikócsoportba tartozó gyermekeknél például akárcsak egy törődő személy jelenléte is biztosíthatja az egészséges fejlődéshez és tanuláshoz szükséges érzelmi biztonságot, míg a tanárokkal való jó minőségű kapcsolat szintén megadhatja a gyerekeknek és fiataloknak a

¹ Magyarország esetében a korai iskolaelhagyók aránya az európai átlaggal ellentétben ismét növekszik, míg 2010-ben 10,8% volt, addig 2016-ra 12,4%-ra nőtt. A NEET-fiatalok (akiknek számát gyarapították a 16 évnél idősebb már nem tanköteles iskolába nem járók) aránya ezzel szemben csökkenő tendenciát mutat, a 2010-es 20,6%-ról 2016-ra 15,8%-ra csökkent. (Eurostat, 2017)

motivációt arra, hogy sikeresek akarjanak lenni (Benard, 1995). Roeser, Midgley és Urdan (1996) ugyanerről a jelenségről beszélnek, amikor leírják, hogy a pozitívnak értékelt tanár – diák kapcsolatok megalapozhatják a pozitív kötődést az iskola egészéhez is, ami az iskolához tartozás érzésében nyilvánul meg.

A diákok pozitív értékelése és ahhoz igazodóan magas elvárások szintén a reziliencia-fejlesztés eszközei lehetnek. Ugyanakkor Skinner és Pitzer (2012: 33) tanulmánya arra figyelmeztet, hogy

„a jó tanulmányi és teszteredményeket nem tekinthetjük a siker jelének, amennyiben ezek eléréséhez vezető út aláássa az elkötelezettséget és növeli a diákok elégedetlenségét. Bár a viselkedésben megnyilvánuló elkötelezettség úgy tűnik, mint a teljesítmény első számú motorja, valójában az érzelmek azok, amik a viselkedést és a kognitív elkötelezettséget motiválják. Végző soron az érzelmek vezetnek a magas szintű tanuláshoz.”

A szerzők a tanulással kapcsolatos érzelmek fontosságát hangsúlyozzák. Szerintük az érzelmek táplálhatják a tanulók lelkesedését, érdeklődését és hajlandóságát a kihívások elfogadására, az azokban való részvételre és képességeik használatára.

Más tanulmányok arra hívják fel a figyelmet, hogy a pozitív érzések mellett az autonómia – az iskolában történő folyamatok irányításának a lehetősége – szintén fontos eleme a tanulással kapcsolatos, viselkedésben is megnyilvánuló elkötelezettségnek. Ez a gondolat párhuzamba állítható a játék meghatározásával: a játékot a gyerek vagy fiatal szabadon választja.

E gondolat mentén a játék és a dráma jelentősen segítheti a tanulók tanulás melletti, viselkedésben és érzelmi szinten is megnyilvánuló elkötelezettségét. Ez teszi az ARTPAD projektet különösen relevánssá olyan pedagógusok vagy egyéb szakemberek számára, akik nehezen vagy egyáltalán nem bevonható gyermekekkel, fiatalokkal foglalkoznak. A gyermekek számára nehézségekkel bíró témákat érintő drámafoglalkozások és a játék a pedagógiai munka során a gyermekek és fiatalok támogatásának egyik fő eszközévé válhat.

4. A reziliencia kialakulása és a dráma és játék rezilienciát és tanulás iránti elkötelezettséget fejlesztő hatása

4.1. A reziliencia kialakulása

A 7. Oktatástudományi Világkonferencián Folostina (és tsi, 2015) Dráma és játék a veszélyeztetett gyerekek rezilienciájának fejlesztésében címmel mutatta be tanulmányát, amelyben a következő képet festette le:

„nő az önbizalom és csökken a romboló viselkedés. A kreatív munkaalkalmak a kommunikáció alternatív módjainak és a csoportmunkának adnak teret. A művészetek és játékok keresztül a nehéz otthoni körülmények között élő gyermek feltérképezheti fizikai és szociális környezetét, foglalkozhat múltjának és jelenének eseményeivel, szerepeket vehet magára, és az elképzelt eseményekben megélheti érzelmi szükségleteit. Kutatások bizonyítják, hogy ha a reziliencia kérdését a drámán, művészetek és a játékokon keresztül közelítjük meg, akkor elősegítjük azt, hogy nehéz feltételek között is működni kezdjenek a gyermek alkalmazkodó- és megküzdőkészségei, miközben a gyerek jövőbeli megküzdőképessége is fejlődik.”

(Folostina és tsi, 2015: 2362)

A reziliencia-fejlesztés e megközelítés szerint egy összetett, soktényezős folyamat, így az azzal kapcsolatos munkában alapvető, hogy a fejlesztésben érintett vagy arra kihatással bíró minden egyén nézőpontja figyelembe legyen véve. Ezen nézőpontok három nagy csoportba sorolhatóak:

1. a sérülékeny gyermek nézőpontja, a fejlesztendő gyermeké, aki a fejlesztést alacsony rezilienciája miatt igényli
2. a fejlesztő nézőpontja, a pedagógus személyes pedagógiai megközelítése a fejlesztett gyermekkel kapcsolatosan
3. a környezet nézőpontja, az oktatási, nevelési és ifjúsági munkakörnyezet jellemzői, amely a gyerek és a pedagógus közötti munka kereteit adja

Egy speciális drámapedagógiai módszer, az úgynevezett „Szuper Én” technika (lásd 5.1. fejezet) például tanórai tanulási keretekhez illeszthetően segíti a szociális és érzelmi intelligencia fejlődését, ezáltal a rezilienciáját is.

4.2. A sérülékeny gyermek nézőpontja

A drámamodell, amit az útmutató használ a gyermek önmagával kapcsolatos és szociális tudatosságát támogatja, vagyis a saját és mások viselkedésének megértését segíti. Ezáltal fejleszti a gyermekek érzelmi intelligenciáját, abból adódóan pedig a rezilienciáját. Az ARTPAD projekt szerint az érzelmi intelligencia a reziliencia feltétele. Az érzelmi intelligencia *„az a képesség, amellyel észleljük és megértjük az érzelmeket, hozzáférünk a kogníciót kísérő érzelmekhez is, és amellyel reflektálunk mindezekre, elősegítve az emocionális és intellektuális növekedést”* (Salovey és Mayer, 1997:23). Vagyis az érzelmi intelligencia maga

az a képesség, amellyel megértjük a saját és mások cselekedeteinek okait és elemezzük az érzelmi válaszokat. Ez segíti „*az egyént a kihívásokkal szemben kitartani és a nehéz helyzetekből kilábalni*”, azaz rezilienssé válni (Folostina és tsi., 2015: 2364).

A gyermeki érzelmi intelligencia fejlesztése a következő részterületek, érzelmi és kognitív részkészségek gyakorlásával támogatható:

- érzelmek azonosítása és megnevezése – az érzelmek felismerése és a hozzájuk tartozó szókinccs elsajátítása
- érzelmek kezelése – érzelmileg telített helyzetekkel való megküzdés
- az érzelmek és cselekedetek különválasztása – az érzelmek azonnali cselekedetbe fordításának kontrollja
- impulzuskontroll – az erős érzelmi válaszok, például pánik, dühroham és az azokból fakadó cselekedetek kontrollja
- megerősítés késleltetésének elfogadása – képesség a várakozásra, kitartás a késleltetett megerősítésig, önfegyelem, önuralom
- stresszkezelés – racionális helyzetérzékelés, önirányítás, bizonytalanságtűrés
- empátia – mások érzelmeinek és nézőpontjának megértése
- viselkedési normák megértése - közösségi szinten elfogadott és nem elfogadott viselkedések megkülönböztetése
- önreflexió - reális énkép, önismeret
- belső párbeszéd - belső mérlegelés a kihívásokkal való megküzdéssel és a viselkedéssel kapcsolatosan
- szociális megértés, csoportbeli történések és erőviszonyok érzékelése – önmagunk nagyobb közösségben való elhelyezkedésének megértése, kortárskapcsolatok kialakításának a képessége
- problémamegoldás és döntéshozás képessége - célok kitűzése, célok súlyozása, cselekvési tervek kidolgozása, lehetséges következmények átgondolása (W. T Grant Foundation, 1992)

Ha a nem reziliens gyerek támogatást kap, hogy megértse szociális világának kereteit és struktúráját, és mind érzelmileg, mind interperszonálisan megfelelően tudjon reagálni azokra, akkor a gyermekben a reziliencia képessége alakul ki. A gyermeknek szüksége van a szociális kapcsolatokban való részvételre, szociális készségeinek gyakorlására kortárs csoportokban és felnőttekkel egyaránt. A dráma egy támogató és együttműködő környezetben ad lehetőséget a biztonságos tapasztalatszerzésre, kommunikációra, a társas helyzetek tanulására. A dráma „által belépünk az észlelések, attitűdök és közösségi értékek világába, a dráma folyamatában személyekké válunk” (Crotty, 1998: 7). A gyerekek a drámában miközben társas készségeiket és önuralmukat fejlesztik, azt az alapvető érzést is megtapasztalják, hogy fontosak a csoport számára és helyük van a társas világban.

A drámához hasonlóan a mindennapi játék során a gyerekek és fiatalok barátaikkal és kortársaikkal társas tapasztalatokat gyűjtenek, a játék a gyermekek életének így kiemelkedően fontos részévé válik. A gyerekek és fiatalok a játékon keresztül nem csak

kikapcsolódnak és örömet élnek meg, hanem a játékon keresztül ismerik meg egymást és a társas együttműködés szabályait. Tanulmányok bizonyítják, hogy azok a gyerekek, akik játékaik során magas szintű kortárs interakciókban vesznek részt, kompetensebbek érzelmeik szabályozásában, magabiztosabban kezdeményeznek, önszabályozásuk fejlettebb, és nagyobb érzelmeikkel, kapcsolatos szókinccsel rendelkeznek (Fantuzzo és tsi, 2004).

„Magamat tudatos módon megtapasztalni – azaz önismeretre szert tenni – a tanulás szerves része.”

(Stone és Dilehunt 1978)

4.3. A fejlesztő nézőpontja

A formális vagy informális tanulási környezet teljesítménnyel, tanulással kapcsolatos elvárásai gyakran nyomásként terhelődnek a pedagógusokra, aggodalmakat, bizonytalanságokat keltve például a gyermekcsoportoknak szánt feladatok nehézségének meghatározásánál. A drámaórák tervezésénél ugyanúgy előfordulhat ez, mint egyéb tanóráknál. Éppen ezért nagyon fontos, hogy a gyermekcsoport drámával kapcsolatosan releváns tulajdonságainak mérlegelése mellett a fejlesztő szakember saját drámafoglalkozásokkal kapcsolatos megéléseivel, viselkedésével és a foglalkozásokhoz rendelkezésre álló erőforrások feltérképezésével is foglalkozhasson. A pedagógus saját érzelmi biztonsága és a személyiségéhez leginkább illeszkedő drámavezető mód megtalálása alapvető a drámatevékenységek mélyebb munkájának sikeréhez (Heathcote, 1991). Egy drámafoglalkozás nem azt kívánja, hogy a tanár vagy ifjúsági vezető drámaspecialista, rendező vagy színész legyen, hanem sokkal inkább azt igényli, hogy a pedagógus saját eszköztudását és készségkészletét kreatívan, a csoportra hangoltan használja.

A gyerekek játéktevékenységét felügyelő pedagógusok munkájánál hasonló kérdések merülnek fel. Egy korábbi kutatás összegzése szerint

„a gyerekek szabadjátékban való részvételével kapcsolatos pedagógusi támogatás a tanári kar részéről több ok miatt is nehezített lehet: félelem, a lehetséges negatív történésektől, aggodalom, hogy a gyerekek nem lesznek képesek nyugodtan játszani, hogy megrongálnak dolgokat, hogy megfelelő eszközök hiányában játékokra nem alkalmas, más eszközöket használnak majd, stb.”

(Folostina és tsi., 2015: 2365.)

A drámafoglalkozásokon és a szabadjáték alatt a pedagógus biztosítja az érzelmi biztonság és intimitásnak azt a szintjét, amelyben a gyermekek kényelmesen érzik magukat, és aminek védelmében felfedezhetik környezetüket és természetes módon tanulhatnak. Heathcote (1991) például gyermekfoglalkozásoknál a bizalom és önbizalom lépcsőzetes felépítését javasolja, valamint a drámai készségekbe való fokozatos bevezetést.

A gyermeki reziliencia-fejlesztéshez tartozik a reziliencia közösségi szintű fejlesztése is, mind a gyerekek és fiatalok, mint a pedagóguskar körében. A magas érzelmi intelligenciával rendelkező tanárok és más szakemberek hatására a gyermeki reziliencia több összetevője is erősödik:

1. pozitív interakciók kortársakkal és felnőttekkel
2. az én pozitív megélése
3. a személyes erő megélése (és nem az erőtlenségé)
4. a belső kontroll érzete (Colverd és Hodgkin, 2011)

A drámafoglalkozások eltervezésénél fontos, hogy a dráma a gyermekcsoport legsérülékenyebb gyermekeinek képességeihez igazodjon. Az alkalmazott drámatechnikák mélységét a gyermekek viselkedésének megfigyelésével választhatjuk meg. Fontos szempont a foglalkozások felépítésénél, hogy a közösség érzelmileg és értelmileg fejlettebb tagjai, mint kortársak modellszerepbe kerülhetnek a sérülékenyebb gyermekek számára. A drámafoglalkozások határai ilyenkor kiszélesedhetnek, a dráma szemlélete és értékei láthatatlan módon beépülhetnek az osztály vagy egyéb gyermekcsoport mindennapjaiba, így már maguk a drámatechnikák is megszokott, biztonságos eszközökké válnak (Bowlby, 1988). A drámamunka pedig, amelyet a pedagógus végez, ugyanúgy a tanári eszköztár integrált, természetes részévé válhat.

A dráma - és játékfoglalkozások alatt központi kérdéssé válik a különböző magatartású gyermekek kezelése, ami a pedagógiai munka egyébként is általános kihívása. A kifejezetten rendbontó, szorongó vagy passzív viselkedést mutató gyerekek magatartását többféleképpen lehet értelmezni. Lehetséges a kirívó magatartásmódokat az otthoni környezet visszatükröződésének tekinteni, de gyakori értelmezés a saját pedagógusi munka eredményességének a leértékelése is, mikor a pedagógus úgy érzi, „képtelen a gyerekeket a tanulásba bevonni”. Egy gyermek csoportmunkába való be nem kapcsolódása és zavaró viselkedésmintái így jelentős frusztráció és stressz forrásává válhatnak, különösen, ha az adott intézményen belül egyébként is magasak, esetleg irreálisak az elvárások a pedagógusi munkával kapcsolatosan.

Azok a gyerekek képesek leginkább használni a tanulási teret és az iskola adta lehetőségeket, akik egyébként jó kötődéssel, elegendő bizalommal és megfelelő társas készségekkel rendelkeznek. Sroufe, (1983, 1986 idézi Geddes, 2006:47) megállapította, hogy óvodás korban a biztonságosan kötődő nagycsoportosok, akik a reziliencia és önbecsülés magas szintjét mutatták, társaiknál eredményesebben szerepeltek teljesítményhelyzetekben. Ezek a gyermekek egyrésztől nagyobb önállóságot és függetlenséget mutattak, ugyanakkor pozitívabban értékelték pedagógusaikat is. Ezzel szemben *„a szociálisan visszautasított gyerekek tipikusan gyengébbek az érzelmek és érzelmi jelek olvasásában, és ha sikeresen olvassák is ezeket a jeleket, kisebb a válaszadási készségük”* (Goleman, 2005).

4.4. A környezet nézőpontja, az oktatási, nevelési és ifjúsági munkakörnyezet jellemzői

A biztonságos légkör alapvető a hatékony tanulási környezet megteremtésében. Mielőtt a tanárok megvizsgálnák a gyerekek igényeit, a drámai témákat és technikákat, először érdemes saját pedagógusi / fejlesztői viselkedésüket megérteniük és erőforrásaikat áttekinteniük (Cairns, 2002; Cairns&Stanway, 2013).

1. ábra: A reziliencia kialakításának folyamata				
	KÖRNYEZET JELLEMZŐJE	FEJLESZTENDŐ GYERMEKI KOMPETENCIA	FEJLESZTÉS MÓDJA	DRÁMATECHNIKÁK
STABILIZÁCIÓ <i>A biztonságos környezet megélése</i>	<p>Az alapvető gyermeki szükségletek kielégítése</p> <p>Biztonságos felnőttek</p> <p>Biztonságos kortárs csoport</p>	<p>SZABÁLYOZÁS</p> <p>Csökkenő szorongás- és stressz-szint</p> <p>Idegrendszeri stresszreakciók normalizálódása (hyperarousal csökken)</p> <p>A környezet képessé válik segíteni a belső szabályozást</p> <p>Nonverbális kommunikációs jelzések finomodása</p>	<p>A GYEREKNEK, MINT SZEMÉLYNEK AZ ELISMERÉSE</p> <p>Párbeszéd, kölcsönös interakció a gyerekkel /fiatalokkal</p> <p>A bizalom és a kölcsönös tisztelet légkörének kialakítása</p> <p>A gyermek önbecsülésének erősítése, gyermek pozitív értékelése</p> <p>A kortársak közötti kölcsönös pozitív értékelés facilitálása</p> <p>Bizalom és elfogadás kortárs csoporton belüli erősítése</p>	<p>Türelem és lépcsőzetes építkezés</p> <p>Részvétel, kezdeményezés ösztönzése</p> <p>Rituálék kialakítása</p> <p>Szerepjátékok</p> <p>Helyzetgyakorlatok</p> <p>Történeten alapuló játékok</p> <p>Érzelemfelismeréssel kapcsolatos játékok</p> <p>Nonverbális kommunikációra épülő játékok</p> <p>Szerepjáték / érzelmek / kártyák / Lefagyás játék</p>
INTEGRÁCIÓ I. <i>Az én érzékelése</i>	<p>A különböző helyzetek értelmezéséhez szükséges idő és segítség nyújtása</p>	<p>INTRAPERSONÁLIS - EMPÁTIA</p> <p>Magasabb szintű önszabályozás, önkontroll, impulzuskontroll</p> <p>Pozitív önértékelés</p> <p>Belső párbeszéd</p>	<p>A GYERMEKI VISELKEDÉSEK ELFOGADÁSA, AZOKNAK AZ ELŐZŐ ÉLETTAPASZTALATOK MEGNYILVÁNULÁSAKÉNT VALÓ ÉRTELMEZÉSE</p> <p>Saját történetek, megküzdési technikák megosztására, önbemutatóra való bátorítás</p> <p>Érzelmű ráhangolódás a tanárok és fejlesztők felé</p>	<p>Rituálék</p> <p>A metaforák és szimbolikus történetek használata a saját történetek megértéséhez</p> <p>Érzelmek modellálása</p> <p>Szerepjáték / érzelmek, /kártyák / lefagyás játék</p> <p>Helyzetgyakorlatok</p> <p>Egy az egyben játékok</p> <p>Játék</p>

INTEGRÁCIÓ II. <i>A többiek érezékelése</i>	Biztonságos, közösségre fókuszáló csoportmunka	INTERPERSZONÁLIS - EMPÁTIA Interakciók gyakorlása Közösségen belüli és közösségi szintű önszabályozás Együttműködés másokkal	PROAKTÍVITÁS TÁMOGATÁSA Közös események szervezése az osztályban vagy ifjúsági központban Mindennapi csoportaktivitássá váló rituálék kialakítása Rendszer és hagyományok kialakítása a közösségi életben Szociális interakciók és kezdeményezések értékességének a hangsúlyozása	Csoportos drámagyakorlatok Rituálék Szerepjátékok Közösségi játékok Választási lehetőségek gyakorlása A metaforák és szimbolikus történetek használata a saját történetek megértéséhez Fórum Színház Játék
ADAPTÁCIÓ <i>„Helyem van a világban”</i>	Biztonságos, közösségre fókuszáló csoportmunka	ÖSSZEKAPCSOLÓDÁS Az önbecsülés kezdete Önértékelés és a többiek válaszai által meglátott én	PROAKTÍVITÁS TÁMOGATÁSA Közös események szervezése az osztályban vagy ifjúsági központban Szociális interakciók és kezdeményezések értékességének a hangsúlyozása	Választási lehetőség A metafora használata Ok – okozat műhely (CBT) Játék
AKTUALIZÁCIÓ	A résztvevők által vezetett csoportmunka lehetőségének a biztosítása	ÖNÉRVÉNYESÍTÉS Változásokkal szembeni Bizonytalansággal szembeni megküzdés	A DIÁKOK VEZETŐI SZEREPBE HELYEZÉSE Önfelhatalmazás Kortárs-vezetés facilitálása	Kidolgozás Előadás Fórum Színház Műhelygyakorlatok Kortársak által vezetett gyakorlatok Játék

4.5. A dráma és a játék rezilienciát és tanulásba való bevonódást serkentő hatása

A játékok és drámatechnikák tanulásba való bevonása nem új keletű. Már a korai jezsuita oktatásban is voltak példák retorikai gyakorlatok és különböző játékok tanulási célokkal való használatára. Comenius, a 16. században élt cseh filozófus hangsúlyozta az élményszerű bemutatás fontosságát az oktatásban, és éppen ezért támogatta a játék és dráma használatát a tanulás folyamatában. Ezzel kapcsolatos gondolatait Magyarországon, Sárospatakon írta le a Schola Ludusban („Playfulschool”, 1654). Más filozófusok, mint például Rousseau, szintén felismerték a belső motiváció, a szabadság és a spontaneitás fontosságát. Froebel is hitt az oktatás holisztikus megközelítésében, amely szerinte a szociális „tapasztalatokon, közösségi játékon, beszélgetéseken és reflexiókon” alapul. A történelem során a dráma és a színház a kezdetektől információkat nyújtott, oktatott és stimulálta a tanulást, míg a játék az emberek és főemlősök természetes aktivitása.

Dráma

Bár a drámára gyakran, mint önálló tantárgyra tekintenek, amelynek külön időt és helyet kell biztosítani, a drámát, mint integrált eszközt is lehet használni, bármely tantárgyon belül, bármely osztálytermi helyzetben.

A dráma hatását sokan kutatták, olyan kompetenciákkal kapcsolatban, amelyek a rezilienciához és tanulásba való bevonódáshoz kötődnek. A dráma olyan intra- és interperszonális kompetenciákat fejleszt, mint az empátia, az agressziószabályozás, az együttműködés és énerő érzése, de különböző tanulási kompetenciákra is hatással bír. Kutatások bizonyítják például, hogy Heathcote Szakértői Köpeny technikája (5.5. fejezet) a természettudomány órákon segíti a bonyolultabb összefüggések és nehezebb fogalmak megértését (McGregor D. és tsai., 2014). A kutatók arra is rámutatták, hogy azokban az iskolákban, ahol a diákok drámaműhelyeken vettek részt, számottevően magasabb volt a gyerekek teljesítménye a matematikában és a nyelvi készségekben. A széleskörű jótékony hatást szemlélve a drámamódszertan rendszeres használatának eredményeiből mégis kimagaslik a dráma szociális kompetenciákat és általános tanulási motivációt erősítő hatása.

Egy kutatási projekt tizenéveseket figyelt meg egy drámatábor előtt és után. Az eredmények szerint a tábor hatására - a drámafolyamatokban felmerülő morális dilemmák megoldása során - észlelhetően fejlődött a tinédzserek empátiája és önszabályozása, és növekedett a fiatalok kontrollérzete is a különböző helyzetekben (Szitó I, 2004).

A nemzetközi DICE Projekt (Cooper, 2010) egy átfogó kutatási program keretében a dráma edukációs felhasználásával foglalkozott. A projekt megfigyelései szintén megerősítik, hogy a rendszeres drámapedagógiai foglalkozásokon részt vevő 13 – 16 éves fiatalokon számos pozitív hatás volt észlelhető. A gyerekek a foglalkozások hatására magabiztosabbak lettek a kommunikációban és olvasásban, a problémamegoldásban és stresszkezelésben, és összességében motiváltabbakká váltak, jobban szerettek iskolába járni, erősebben kötődtek iskolájukhoz és elkötelezettebbé váltak a tanulásban. Toleránsabbak és empatikusabbak lettek mind a kisebbségekkel, mind a külföldiekkel szemben, nagyobb mértékben és aktívabban vonódtak be szociális környezetük életébe.

Játék

Sok bizonyíték van arra, hogy a játék fontos a reziliencia fejlesztésében. A játék a világ felfedezésének és megértésének természetes módja a gyerekek és a fiatalok számára.

A játék „elsődleges a reziliencia fejlesztésében és így jelentősen hozzájárul a gyerekek jóllétéhez” (Masten és Obradovic, 2006).

A gyerekek játék közben elmélyülnek az érzelmek megélésében és az érzelmekre adott válaszokban. Tapasztalatokat gyűjtenek saját magukkal és társaikkal kapcsolatosan is, különböző szociális helyzetekben és döntéshozatali folyamatokban vesznek részt. Fára mászás közben a gyerekek például nem csak a fizikai erőnlétüket és testi képességeiket használják, hanem gyakorolják a kihívásokban, esetleg félelemmel teli helyzetekben való helytállást.

A játék különböző társas helyzeteiben a gyermekek gyakorolhatják az önmagukért való kiállást, az asszertív viselkedést és a kockázatvállalást, ami során rezilienciájuk mind fejlődik. A nagyobb érzelmi bevonódással járó játékok (Hughes, 1996) (szerepjátékok, ijesztőjátékok, kockázatvállalós játékok, stb.) különösen jótékony hatással vannak az élet kihívásaival szembeni megküzdési képesség kialakulására. A játék biztonságán belül („tudom, hogy játszunk, és így bármit érezhetek a játékon belül”) lehetőség nyílik számos nehéz érzelmek megélésére és az arra adható reakciók gyakorlására („dühös vagyok a barátaimra”; „félek ebben a helyzetben”; „egyedül érzem magam” stb.). Az érzelmekkel való játék segíti a gyerekeket és a fiatalokat a saját és mások válaszainak megértésében, az empátia kialakulásában, a társas interakciók közötti eligazodásban, vagyis összességében abban, hogy a gyermekek a szociális életben megállják a helyüket.

A Mental Health Foundation’s (UK, 1999) Bright Futures Inquiry azt találta, hogy gyermekek és fiatalok körében a játék - mint a reziliencia és érzelmi jóllét egyik kulcseleme- segíthet kiegyenlíteni a gyermekek mentális egészségére gyakorolt lehetséges káros hatását az olyan rizikófaktoroknak, mint amilyen a szegénység, szociális elszigeteltség vagy a szoros kapcsolatok hiánya (SkillsActive /CYP, 2006).

Az OPAL (2011) projekt keretében az általános iskolák növelték a gyermekek rendelkezésére álló játéklehetőségek mennyiségét és idejét. Ennek hatására az iskolákban körülbelül nyolcvan százalékkal csökkent a gyerekek felnőtt általi irányításának és fegyelmezésének szükségessége, miközben a gyermekek boldogabbnak érezték magukat és kreativitásuk növekedett. Armitage (2009) hasonló eredményekre jutott a Scrapstore Playpod projekt kapcsán. Az eddigiekhez hasonlóan ő is azt az átfogó megállapítást tette, hogy a játék a gyerekek szellemi és szociális fejlődéséhez széleskörűen járul hozzá, ezért az iskolai játékidő csökkentése „kontraproduktív lehet, és rövid látó gondolkodást feltételez” (Brown, 1994:49).

Összességében tehát a kutatások azt mutatják, hogy rendkívül fontos, hogy a gyerekek és fiatalok mindennapjaik során, olyan szabadon választott játékokban vehessenek részt, melyeket a saját ösztöneiket követve, saját érzéseik és akaratuk szerint választanak és alakítják az eseményeket.

5. Központi irányelvek a reziliencia-fejlesztésben és a Jó gyakorlat gyűjteményben

Az Artpad projekt a gyerekek és fiatalok rezilienciájának a drámán és játékon keresztüli fejlesztésével foglalkozik és munkáját hat alapelvre építi:

1. Módszertan
2. Környezet
3. A felnőttek attitűdje
4. Az egyén helye a csoportban
5. Felhatalmazás
6. Összehangolás

A projekt célja a dráma és játék formális és nem formális oktatásba való bevonásának egy olyan módja, amely ebben a folyamatban az alapelvek fontosságát hangsúlyozza.

A projekt alapelvei összhangban állnak az ENSZ Gyermekjogi Egyezményének elveivel.

5.1. Módszertan

A dráma és játék számára létrehozott foglalkozások speciális megközelítést és módszertant igényelnek ahhoz, hogy hozzá tudjanak járulni a gyermekek rezilienciájának fejlődéséhez és serkenthessék a gyerekek belső motivációjú tanulását.

A módszertan elvének gyakorlati szempontjai:

- A problémamegoldás során a gyerekek saját tapasztalatának, kezdeményezésének, képzeletének, felelősségérzetének, erősségeinek és különböző tanulási stílusainak alkalmazása
- A szokatlan és kreatív megoldások és a kockázatvállalás bátorítása
- Elegendő idő biztosítása a gyermeki önreflexióra és a történések átgondolására, megértésére
- Konstruktív értékelés és visszajelzés, büntetés mellőzése
- A csoportfolyamatok kiegyensúlyozása, a csoport és az egyén párhuzamos támogatása

Esetpélda:

Dráma - "Szuper én" elnevezésű általános iskolai csoportprojekt, csoportonként tizenkét 7-8 éves gyermek részvételével

A „Szuper én” projekt két általános iskolában, 12 héten keresztül zajlott, hetente egyszer egy háromórás délutáni drámafoglalkozás keretében. (A két iskola megnevezése a továbbiakban A Iskola és B Iskola) A drámacsoport mind a tanulás, mind a kortársakkal való szociális kapcsolat szempontjából sérülékenynek tekintett gyerekekből állt. Az alkalmak időt biztosítottak a gyerekek számára, hogy önmagukkal és társaikkal foglalkozhassanak. A drámamunkán és a karakterek megformálásán keresztül a gyerekek az önképükön dolgozhattak és belső párbeszédet folytathattak. Vizualizációs technikákat és metaforákat használtak a történetmesélésben, a B iskolában beépítették Hughes „Acélember/ Iron man” technikáját is.

A projektben a drámavezető munkáját a gyerekek más pedagógusai is támogatták. A tanárok mellett, hogy háttér-információt adtak gyermekek iskolai viselkedésről és különböző konfliktusairól, bekapcsolódtak magukba a foglalkozásokba is.

A csoportmunka a tanulók által behozott/ megalkotott történetekre épült, a folyamatok a gyerekek erősségeire támaszkodtak. A gyerekek egy biztonságos környezetben működtek együtt, miközben felelősséget és szabadságot kaptak a közös munkával kapcsolatban. Maguk dönthették el, hogy drámajátékaikat csak maguknak készítik, vagy szeretnék megosztani munkájukat más osztályokkal is. Minden folyamatot a csoport maga tervezett és végzett el, a foglalkozásvezető a gyerekek igényei szerint segített. A drámák felépítésében a csoportok közösen ötleteltek, együttműködtek a történetalakításban. A drámai cselekményben a problémamegoldást a gyerekek különféle karakterek nézőpontjain keresztül közelítették meg, így a dráma kontextusán belül a tanulók megtapasztalhatták a többféle nézőpontok gazdagságát.

A projekt végére az A Iskola csoportja egy olyan darabot hozott létre, amely ötvözte a drámajátékokat és improvizációt, és egyéb művészeti elemekkel is színesítette a történetet. A produkciót a gyerekek saját évfolyamuknak és szüleiknek mutatták be. A B Iskola a csoport tagjaival egyéni, személyes szinten és csapatszinten is dolgozott. A gyerekek egyéni karaktereket alkottak maguknak, közösen pedig elkészítettek egy óriási „Vasember/ Iron Man” bábút. Darabjukat személyesen tanáraiknak mutatták be, játékukat filmre vették, és osztályukban a filmet vetítették le.

A projekt végére a pedagógusok mindkét csoportban pozitív változásokat észleltek. A részt vevő gyerekek erősödtek önbecsülésükben és önbizalmukban, miközben figyelemi kapacitásuk és kezdeményezőkézségük is növekedett. A tanárok ezért a mindennapi tanításba is beépítették néhány drámatechnikát, amelyeket az osztálytermi munkában felmerülő problémák megoldásában és tantárgyi feladatokkal kapcsolatosan egyaránt használtak.

Játék - Játékmunka-tréning az ebédszünetben iskolaudvaron ügyelő pedagógusok számára

A Rolleston általános iskola udvarán nagyon sok magatartásproblémát tapasztaltak. Egy hat hónapos időszak alatt több mint 350 jelentős konfliktusba vagy rendbontó viselkedésbe kellett a tanároknak beavatkozniuk. Az állandó magatartási problémákból adódóan az udvari felügyelet az egész tantestület számára megterhelővé vált, sok munkaórát kellett délutáni ügyelésre fordítani. Megoldási kísérletként az iskola változásokat vezetett be. Rengeteg hulladék anyagot² szerzett - mint lehetséges kreatív játékeszközt- valamint az ebédidőben felügyelő tanárok számára játékmunka-tréninget szervezett. A tréning a tanárok játék-facilitálással kapcsolatos tudatosságát fejlesztette és az iskolákban sokszor kevésbé elfogadott játékformákkal (például a játékos birkózással) kapcsolatos hozzáállással foglalkozott. A tréning hatására a pedagógus közösségben változott, formálódott a játékfelfogás és a felnőtt beavatkozás szükségességével kapcsolatos gondolkodás. A játék folyamatának egy másfajta figyelemmel kísérése és megértése alakult ki, a gyerekek nagyobb szabadságot és önállóságot kaptak, az ebédidő így kellemesebbé vált számukra, és képessé váltak a konfliktusokat saját maguk helyben, az iskolaudvaron rendezni. A gyerekek elkezdtek jobban szabályozni saját viselkedésüket, felelősségteljesebbek lettek egymással, kevésbé hagytakoztak problémáik megoldásában a felnőttekre, még a délutáni órákra is felkészültebben érkeztek. A pedagógusok is elkezdtek jobban érezni magukat, és a gyerekekkel való kapcsolatukat is pozitívabbnak értékelték, egyfajta „hatósági” szerepből egy másfajta szerepbe léptek át, amibe megértésüket és támogatásukat hangsúlyozhatták. A magatartási problémák száma drámaian csökkent.

²Nicholson,S.(1971) How Not to Cheat Children: The theory of loose parts. Lésscape Architecture v62 p30-35

5.2. Környezet

A dráma és játék számára helyet nyújtó környezet és tér megfelelő fizikai és érzelmi, hangulati sajátosságai egyaránt fontosak ahhoz, hogy ezek a módszerek hozzá tudjanak járulni a gyermekek rezilienciájának fejlődéséhez és serkenthessék a gyerekek belső motivációjú tanulását.

A környezet elvének gyakorlati szempontjai:

- A tér hívogató hangulata, a rendelkezésre álló idő mennyisége és a jelenlévő eszközök, berendezések a gyerekek szabad választásait és önállóságát ösztönözzék.
- A környezet fizikailag és érzelmileg biztonságot nyújtson, miközben adjon lehetőséget a gyermeki felfedezésre, megtapasztalásra és kockázatvállalásra.
- A tér elrendezése, hangulati üzenetei a gyerekeket nyitottságra, saját, belső érdeklődésük követésére, a bizonytalan helyzetekben rejlő lehetőségek észrevételére bátorítsa.
- A tér egyaránt adjon lehetőséget a gyerekek egyéni és csoportos igényeinek figyelembe vételére.
- A környezet üzenete támogassa a gyermeki kísérletezést és próbálkozást, az esetleges hibázásokat tekintse a felfedezés természetes részének.
- A környezet kialakításánál legyen figyelembe véve a felnőtt jelenlét hatása a gyermekek számára létrehozott, vagy a gyerekek által saját maguknak megteremtett terekben.

Esetpélda:

Dráma - Általános iskolai osztályterem

Egy általános iskola egy osztálya a dráma módszerét a kerettanterv különböző tárgyaiba integrálta. Az osztály pedagógusa olyan technikák használatát kezdte el először, amelyek nem igényeltek nagy teret (például az iskolai aulát, drámatermet, stb.) és különleges eszközöket sem, hanem egyszerűen beilleszthetőek voltak a gyerekek már megszokott és biztonságos tanulási terébe. Olvasás, történelem és kreatív írás órákon kezdtek el különböző helyzetgyakorlatokat alkalmazni, a tananyaghoz kapcsolódóan konkrétan vagy csak képzeletben drámai interakciókat lejátszani.

A gyerekek az órákon a tanult történelmi személyeket megformálták, a karakterek megjelenítésénél az adott történelmi időszakkal kapcsolatos információikra és háttértudásukra támaszkodtak, miközben saját személyes tapasztalataikat is felhasználták a megjelenített alak cselekedeteinek, döntéseinek értelmezésében. A folyamat kreatív csoportdrámává nőtte ki magát, egy-egy figura megalkotása az egész osztály részvételével zajlott. A megformált személyt különböző drámatechnikákkal különböző helyzetekbe helyezték, kérdéseket és lehetséges válaszokat fogalmaztak meg, mígnem kialakult egy kollektív megértés az adott személlyel és annak világával kapcsolatosan. Az osztály

vizualizálta például a Vezúv kitörését, a pompeii katasztrófából való menekülést. A megformált pompeii alakkal kapcsolatosan az osztály megvitatta, hogy szélsőséges élethelyzetekben mire lehet szüksége valakinek a túléléshez, és hogyan érinthet valakit megszokott, szeretett világának a teljes megváltozása. A megjelenített helyzet a gyermekek empátikus és megküzdő készségeit aktivizálta, miközben a munka további részében a tanulók az olvasás, a nyelvi készségek és a földrajz témakörében is bővítették ismereteiket.

Játék – Általános iskolai udvar

A Clinton általános iskola az udvari élet megújítása céljából elkezdett hulladék anyagokat, mint lehetséges kreatív játékeszközöket használni az iskolaudvaron és kiképezte a tanárait az akkreditált játékmunka-tréninggel. A vezetőség és a pedagóguskar a szabadjáték mellett köteleződött el. A megváltozott környezeti feltételek és megengedőbb pedagógusi megközelítés hatására a gyerekek játéka fantáziadúsabb és érdekesebb lett. A tanulók nagyobb szabadságot kaptak játékaikban, az iskola olyan korábban meg nem engedett tevékenységekre adott lehetőséget számukra, mint amilyen a játékos birkózás és a bunkerépítés. Az udvari szabályok számának csökkentésével az egyébként gyakran üres és gyerekek által unalmasnak ítélt iskolaudvar egy kalandos, gyerekek számára izgalmas kihívásokkal teli helyévé vált. A gyermekek játéktára folyamatosan bővült, közkedvelt tevékenység lett például a fáramászás. Kezdetben a pedagógusok ügyeltek inkább a játékkal kapcsolatosan felmerült lehetséges veszélyekre, ők végezték a „kockázat- és haszonelemzést”³, majd a gyerekek egyre inkább megtanulták maguk felmérni és kezelni az esetleges kockázatokat.

A fáramászás kiemelkedő, szimbolikus erejű tevékenységgé vált az iskolában. A gyerekek elkezdtek megismerni és elfogadni testi képességeik határát, miközben természetes módon egyre ügyesebbé váltak. Néhány gyerek kifejezetten tehetséges lett a fáramászásban, az egyik fiú az ebédidő nagy részét rendszeresen egy fa tetején töltötte. Ez nagy teljesítmény volt a részéről, és nagy tiszteletet váltott ki társaiban, akik még az alsóbb ágakra sem tudtak felmászni. Az iskola vezetősége a szülőket levélben tájékoztatta az újításokról, külön kiemelve, hogy a gyerekek fára mászhatnak az iskolában, miközben lehetőséget kínált a szülőktől érkező bármilyen kérdés/ észrevétel/ panasz személyes megbeszélésére. A levél a szülők saját gyermekkori játékelményeiről is szólt, az előző generációk akkor még természetesnek számító mászó tapasztalataira utalt. A tantestület a levélre egyetlen panaszt vagy kérdést sem kapott válaszként, amiből arra következtettek, hogy a szülők örülnek a kockázatvállalásnak, és megértik az újítás értékét a gyerekük számára. A változásokkal a gyerekek világa más perspektívába került, a tanulók nagyobb függetlenségre és önállóságra kaptak lehetőséget, mozgásterük konkrét és szimbolikus értelemben is megnőtt, rezilienciájuk erősödni kezdett.

Az iskola továbbra is támogatja a fára mászást és a hasonló, nagymozgásokat igénylő, kalandosabb játéktevékenységeket, a pedagógus kar folyamatos együttgondolkodása, kockázat- és haszonelemzése, és a játékidőről való ötletelése mellett.

³<http://www.playenglés.org.uk/media/172644/managing-risk-in-play-provision.pdf>

5.3. A felnőtt attitűdje

A játéknál és drámánál - csak úgy, mint általánosságban a nevelésben és oktatásban - alapvetően meghatározó a felnőtt gyermekek felé megnyilvánuló attitűdje. A gyermek-felnőtt közötti kölcsönös tisztelet és szeretetteljes kapcsolat, valamint a gyermek érzelmi támogatása központi szerepet játszik a gyermekek megfelelő önértékelésének és rezilienciájának fejlődésében.

A felnőtt attitűdje elvének gyakorlati szempontjai:

- Világ felé megnyilvánuló hozzáállásban pozitívnak és izgalmasnak lenni
- Minden gyermek és fiatal egyedi egyéniségét tisztelni és értékesnek tartani
- Hiteles és empatikus szerepmodellnek lenni
- Önismeret, saját pedagógusi viselkedésre, gyakorlatra, kapcsolati mintára önreflexió
- A tanulásban és a rezilienciában való fejlődés felelősségének megosztása a gyerekekkel
- A gyermekek és fiatalok kezdeményezésinek, érzelmi vagy fizikai kockázatvállalásának támogatása
- Gyerekek közötti gondoskodó, támogató jelenlét és személyes figyelem

Esetpélda:

Dráma – J. A. Művészeti Iskola

A J. A. Művészeti Iskola tanítás utáni drámaprogramokat kínál egy magyarországi általános iskolában. Bár a kezdeményezés célja egy színházi darab megalkotása a gyermekekkel, amelyet aztán széles körben, Magyarországon és azon kívül is előadnak majd, maga az óra sokkal többről szól. A program vezetője, Márta gyermekcentrikus drámapedagógiai megközelítéssel él. Drámatanárként elősegíti, hogy a gyerekek mélyebben megértsék saját magukat, hogy a saját történeteiket és saját színházukat alkothassák meg.

Márta dinamikus, karizmatikus egyén, szenvedélyesen szereti tárgyát és nagyon hiteles. Van bizalma nyíltan kommunikálni érzéseit a gyermekek felé, és felhatalmazza őket, hogy ők is ezt tegyék. Empátiát mutat, amikor valaki bajba kerül, és egyben ő maga is kéri a gyerekek empátiáját, amikor maga szorong, például egy projekt kapcsán. Az érzései közlésével kapcsolatos nyitottsága pozitív mintát nyújt a gyerekeknek, őket is nyílt, hiteles kommunikációra serkenti.

A gyerekek sokat beszélgetnek a foglalkozások alatt, sok mindent megvitatnak, a közös beszélgetések során alkotják meg történetüket is, amelyet elő fognak adni. Az együttes alkotás folyamata a gyermekek érzelmi intelligenciáját fejleszti, hozzájárul, hogy a gyerekek jobban megértsék magukat, kapcsolatba kerüljenek saját érzéseikkel és megtanulják kifejezni azokat.

Játék - Ellie és a játékmunkás

Ellie az iskolában egy különösen romboló viselkedésű lány volt, gyermekkorában rendkívül kemény fizikai és érzelmi környezetben kellett túlélnie. Közösségben zajos és rendbontó

karakterré vált, nem félt hangosan beszólni másoknak, rendszeresen bajba sodródott az iskolában.

Az iskola létrehozott egy udvari játszóterületet, ahol sok hulladék anyaggal lehetett játszani az ebédszünetben. Volt közöttük néhány régi számítógép billentyűzet, amit a gyerekek irodai vagy áruházi szerepjátékhoz használhattak. Egy nap a gyerekek a billentyűzeteket egy fakunyhó körül találták. Jött Ellie, és a billentyűzeteket a feljáróhoz kezdte el csapkodni. A játékidőt felügyelő játékmunkás egy kissé hátrébb figyelmesen nézte, amint Ellie mintegy tucat billentyűzetet egyenként szétvert. Az ebédidő alatt felügyelő más pedagógusok dühösek lettek Ellie viselkedése miatt, mert a kisebb gyerekek szerettek a billentyűzetekkel játszani, de a játékmunkás nem hagyta, hogy leállítsák a lány viselkedését. Amikor már csak két billentyűzet maradt, Ellie magától megállt, a játékmunkás pedig megszólította: „Huh, gondolom ez jó esett!” Ellie azt mormogta, hogy „meg kellett ezektől szabadulnia”.

„Kíváncsi vagyok, szeretnéd-e ezeket használni” - kérdezte a játékmunkás a lánytól és átadott neki egy kötelet meg egy kereket. „Mire?” – kérdezett vissza Ellie. „Biztos vagyok benne, hogy kitalálsz valamit.”- mondta a játékmunkás, és arrébb ment.

Ellie ki is talált valamit. A kötéllel rákötötte a kereket egy gerendára, így egy hintát hozott létre. Egy idő után egy csapat gyerek ment oda hozzá, mindenki ki karta próbálni a lány hintáját. Csodálták Elliot, amiért megépítette a hintát. A következő hetekben a lány vált az udvar hintaépítőjévé. Az építés után ő határozta meg, milyen sorrendben használhatják a gyerekek a hintákat, olyan szabályokat alkotva, amelyeket maga nem tartott volna be az iskolában. Még mindig hatalmaskodóan és hangosan viselkedett, de társai most már inkább tisztelték, minthogy félték volna tőle. Ellie részévé vált a közös játéknak.

A játékmunkás nem szerette volna Ellie erőszakos magatartását leállítani, helyette inkább úgy döntött, teret enged a lány feszültség-levezetésének, figyelembe véve, hogy a billentyűzetek már hulladék anyagoknak számítottak. A játékmunkás miután kivárta Ellie lenyugvását, érzelmileg támogatóan lépett fel, miközben a lányt konstruktívabb játékra ösztönözte. A döntés hatására Ellie végül eljutott a társai közé való beilleszkedéshez.

5.4. Az egyén helye a csoportban

A reziliencia-fejlesztéssel kapcsolatosan alapvetően szükséges érteni a gyerekeket érő otthoni és közösségi hatásokat.

Az egyén a csoportban elvének gyakorlati szempontjai:

- Az egyéniség tisztelete, az egyenlőség és a befogadás támogatása
- Az egyes gyermekekre kiható közösségi dinamikák és attitűdök érzékenyen kezelése
- Az egyén és a csoport igényeinek és dinamikájának egyensúlyban tartása
- A szocializáció és egyéniség kibontakozásának támogatása
- A gyermekek képessé tétele arra, hogy amennyire csak lehetséges, ők maguk oldják meg a saját problémáikat
- A gyerek életében jelenlévő személyek értékelése és a velük való együttműködés

Esetpélda:

Dráma - Szociális projekt tízfős gyermekcsoporttal, két foglalkozásvezetővel, szülőkkel és szociális munkásokkal. (A csoport tagjai 6-12 évesek)

Chris és John 8 és 6 éves testvérek, családjukban elhanyagolás és fizikai abúzus érte őket, így a gyermekvédelmi ellátó rendszerben kerültek. Örökbe fogadták őket, de iskolai beilleszkedésük problémás volt, szocializációs nehézségekkel küzdöttek. Chris állandóan dühöt érzett, provokatívan viselkedett, míg John túlságosan is csendes volt, és kerülte a kapcsolatot a többi gyerekkel. A két fiú együtt vett részt a drámacsoportban, ahol más örökbe fogadott gyerekekkel közösen dolgoztak, munkájukat szülők és szociális munkások is segítették. A foglalkozásvezetők ismerték a gyerekek történeteit, érzelmi és társas teherbírását, így a drámát biztonságos és támogató keretek között tudták tartani. Hetente találkoztak, alkalmakként három óra hosszan. A drámatanár vezetésével sokféle drámajátékot játszottak, saját történeteket is alkotva. A sérülékenyebb gyerekek mellett szüleik néha a drámateremben, máskor a terem melletti másik szobában párhuzamosan dolgoztak.

A gyerekek drámája – metaforák használatán keresztül – a gyerekek élettapasztalatához, a megélt szeparációhoz, veszteségekhez és félelmekhez kapcsolódott. John sokszor került a perifériára, a játékot csak figyelte, nem kapcsolódott be. Ugyanakkor szívesen megrajzolta a történet részeit, kellékeket készített, így ő is bevonódott az alkotásba és a csoport részévé vált. Chris részt vett a drámában, és bár eleinte a viselkedése kihívó volt, a többiek elfogadták az ötleteit, a fiú aktív szerepet kapott a csoportban. A gyerekek drámatémái erőteljes érzelmi töltetűek voltak, a csoport a fantáziák mentén közösen alkotta a történeteket.

A testvérek iskolai beilleszkedésére játékon és jelentősen hatott a drámacsoport. Az iskolában Chris korábban a szülőkknek szóló karácsonyi műsorban a fal felé fordulva, háttal állt a színpadon, míg osztálya énekelt. A drámafoglalkozások után a fiú képessé vált az

osztálytársaival együtt a közönség felé fordulva énekelni. John, kezdeményezőbb, magabiztosabb lett a szociális helyzetekben.

A fiúk összesen hat hónapig maradtak a csoporttal, és ezidő alatt egyre hatékonyabbak lettek a társas interakciókban. Szüleik a szociális drámacsoportban megélt tapasztalataiknak tulajdonították a változásokat.

Játék

Emily, 8 éves, sajátos nevelési igényű kislány, a játékidő legnagyobb részét az iskolaudvar szélén sétálva töltötte, nem került kapcsolatba a többi gyerekkel. Egy nap, egy nagy adag új alkatrész érkezett az udvarra, kartondobozok, textilanyagok (például kabátok, ingek, sapkák, táskák), ládák, régi telefonok és billentyűzetek. Az új játékeszközök hívogatására Emily is beállt a többiekhez a bunkerépítésbe és egy képzeletbeli iroda megalkotásába, ahol a gyerekek a telefonokkal és billentyűzetekkel játszottak. Az ebédidő ezután már kevésbé tűnt szorongatónak Emily számára, megtanult a többiekkel játszani. Megnőtt az önbizalma, nemcsak kint a gyerekekkel, de saját osztályán belül is. Tanárai úgy tapasztalták, hogy a lány gyakrabban válaszol a kérdésekre és többször megnyilvánul. A pedagógusok reagálva a játszóterület változasi mentén bekövetkezett pozitívumokra megváltoztatták az osztályterem felépítését, hogy a gyerekek többet dolgozhassanak csoportban. A tanulók így még több lehetőséget kaptak, hogy egymással interakcióba léphessenek az osztályterem belül is. A tanárokat az újabb változtatásokra az iskolaudvari szabadjáték szocializációs eredményei ösztönözték.

5.5. Felhatalmazás

A dráma és a játék reziliencia-fejlesztés szempontjából fontos ereje, hogy a gyermek vagy fiatal úgynevezett felhatalmazásával jár. A felhatalmazás ebben az értelmezésben azt jelenti, hogy a gyermek nagyobb önirányítottságra kap lehetőséget. Mind a dráma, mind a játék fejleszti az önálló döntéshozatalhoz szükséges kompetenciákat, és segít kialakítani a gyermekben azt az érzetet, hogy a körülötte lévő világot és történéseket kontrollálni, befolyásolni képes.

A felhatalmazás elvének gyakorlati szempontjai:

- A tanulás különböző formáinak és megközelítéseinek támogatása
- A gyerekek és fiatalok bevonása és támogatása saját tanulási folyamataik megtervezésébe és saját tevékenységeik facilitálásába
- A gyerekek közötti egyensúly megtalálásának segítése – egyensúly az egyéni függetlenség (identitás, önbecsülés, öntudat) és a kölcsönös függés (szocializáció, megosztott felelősség) között
- A jog és lehetőség biztosítása minden egyes gyerek számára, hogy a saját egyéni útja szerint fejlődjön

Esetpélda:

Dráma – A Szakértő köpenye drámatechnika, 15-16 éves fiatalok között

Egy aktuális indiai földrengésre reagálva a diákokat földrajzórán a Vöröskereszt szervezet tagjainak szerepébe helyezték. A fiatalok tanáruk facilitálásával a „szakértő köpenyét” vették magukra, a megformált Vöröskeresztes csapatként a katasztrófahelyzet különböző szempontjait kellett tanulmányozniuk, hogy segítséget szervezhessenek a földrengés sújtotta területen. A diákok kutatást végeztek a Vöröskereszt szervezetéről és egyéni szerepeket vállaltak a közös munkában. Megosztották egymással a kutatási folyamatokat és információkat, közösen vállaltak felelősséget, a szerepjátásba erőteljesen bevonódtak, „nagy nyomás alatt” dolgoztak. Tanáruk is szerepbe helyezkedett, ő játszotta az indiai összekötőt, folyamatosan újabb információkat adva a csapatnak, amelynek alapján a diákok megoldhatták a felmerülő helyzeteket.

A szakértői köpeny technikát földrajztudásuk széleskörű bővítésével használta a csoport. A tanulók tanulmányozták a Vöröskeresztet, Indiát, az ország lakosságát, a földrengéseket, a helyzetben szükséges segítség módjait, az élelemszállítás lehetőségeit. A folyamat során a fiatalok költségvetést készítettek, szállítási útvonalat terveztek, aktívan használták problémamegoldási készségeiket és csapatmunkát végeztek.

Játék - iskolaudvari hintázás

Néhány napon keresztül a gyerekek gumikerekekből készítettek hintákat az iskolaudvaron. Egyik gyerekcsapat egy olyan hintát épített, ami néhány kötélből és egy darab gumikeréből állt. A hintát a gyerekek egymás után, sorban használták. A csapat kialakított egy rendszert,

minden gyermek felsorakozott, a várakozók mindig egy meghatározott rend szerint lökték az éppen hintázót, mielőtt maguk is hintára ültek volna. Minden jól ment mindaddig, amíg egy idősebb fiú oda nem futott és fel nem pattant a hintára anélkül, hogy előtte maga is lökte volna a többieket. A jelenet láttán egy tanár el is indult a gyerekcsoport felé, hogy rendre utasítsa a szabálytalankodót, de egy másik tanártársa megállította. „Várj egy kicsit!”- javasolta kollegájának, és a két pedagógus együtt kezdte figyelni a gyerekeket. A csoport abbahagyta a kerék lökdösését és hátralepett a hintától. A sorrendet felborító fiú kérte a csoportot, hogy lökjék őt, de a gyerekek nem mozdultak. „Nem te jössz.” – válaszolták a fiúnak. Néhány perc múlva a fiú leszállt a hintáról, és beállt a sor végére, hogy kivárja, amíg ő következik. A gyerekek ezután már barátságosak voltak vele, megmutatták neki, hogyan működik a rendszer, amit korábban együtt találtak ki.

A csoport egységként tudott kiállni a csoportszabályt megszegő, a helyzetbe újonnan belépő fiúval szemben. Egységességük hatására az új fiú elfogadta a csoport döntését, és maga is kivárta a sorát. Nem volt szükség a felnőttek beavatkozására, a gyerekek saját szabályaik melletti kiállással maguk oldották meg a helyzetet.

5.6. Összehangolás

A gyerekekkel/ fiatalokkal való munkafolyamat összes részletét érdemes egységében szemlélni, komplex módon úgy összehangolni, hogy a gyerekekkel/ fiatalokkal való minden interakció egészében a reziliencia-fejlesztést tartsa szem előtt.

Az összehangolás elvének gyakorlati szempontjai:

- Szervezeti szintű elköteleződés a reziliencia-fejlesztés, annak módszertana és a jó gyakorlatok iránt
- Reziliencia-fejlesztéssel kapcsolatos folyamatok/ körülmények összehangolása két különböző szinten:
 - személyes összehangolódás: a személyes attitűdök és bizalom, a felhatalmazás elvének és szociális szempontok összehangolása
 - strukturális összehangolódás: a környezet elvének, módszertan elvének és feladatok összehangolása
- A reziliencia-fejlesztés útjának személyre szabása a gyerekek/ fiatalok körében
- Egy holisztikus, rugalmas és változatos megközelítés kialakítása
- A boldog gyermekkor fontosságának megértése
- Feltétel nélküli pozitív odafordulás a gyerekek és fiatalok felé

Esetpélda:

Dráma –Színház és film csoport

A „Kapcsolódj be” színház és film csoport olyan 8 – 14 éves gyerekek számára alakult, akik erősen megterhelő otthoni környezetben élnek családjukban előforduló erőszak, haláleset vagy egyéb krízisek miatt. Ezek a gyerekek az átélt események hatására rizikócsoportba tartoznak, a statisztika szerint későbbi életükben nagyobb valószínűséggel lehetnek kitéve további megterhelő életeseményeknek. A csoport ezért megelőzés céljából alakult, a gyermekek otthoni háttérének megértését, érzelmi támogatását és a reziliencia fejlesztését tűzte ki.

A csoport tagjai saját történeteket alkotnak. A csoport érzelmi és fizikai biztonságán belül a gyerekek megtanulhatják szabadon kifejezni magukat. A résztvevők lehetőséget kapnak rezilienciájuk felfedezésére és fejlesztésére, tanulhatnak egymástól, és játékos tevékenységeken keresztül új tapasztalatokat élhetnek meg.

A gyerekek csoportba érkezését követően elsőként gyakran az otthoni nehézségek és konfliktusok átbeszélése szükséges, azután kezdődik a közös munka. A történetek megalkotásához összegyűjtik és leírják a csoporttagok ötleteit, hangsúlyozva, hogy itt most a gyerekek elképzelései a fontosak, és azok fognak megvalósulni.

A csoportban felmerülő témák változatosak. A történetek néha valódi, gyerekek által megélt eseményeken alapulnak, máskor valamilyen téma vagy fantázia köré szerveződnek. Előfordul, hogy a gyerekek az alkotás folyamatában elakadnak, vagy nincs elég önbizalmuk ötleteik megosztásához, de minden esetben a csoport dönt arról, hogy mit játszanak, a

gyerekek közösen gyűrják össze ötleteiket egy történetbe, a döntés folyamán egyezkednek, együttműködnek, kompromisszumokat kötnek egymással.

A történet összeállása után kiosztásra kerülnek a szerepek a gyerekek között, akik jelmezbe öltöznek és kimaszkírozzák magukat. A jeleneteket egymás után próbálják el, és sorra videóra is veszik őket, ami lehetővé teszi a későbbi önreflexiót. A csoporttagok ezután együtt nézik meg a videó nyersanyagát, és ötleteik mentén még módosítják vagy véglegesítik azt. Az egész munkafolyamat során alapvető csoportszabály minden megjelenített karakter elfogadása és rokonszenvvel történő kezelése, míg a bármiféle kinevetés vagy bántás nem megengedett.

Játék - OPAL szabadtéri játék és tanulás, általános iskolai projekt

Az OPAL egy átfogó iskolafejlesztési program, amely mentorok segítségével egy-egy iskola játékkal kapcsolatos megközelítését egészében kívánja formálni. Az OPAL gyakorlati módszertant ajánl, miközben segíti az iskolákat, hogy általánosságban felismerjék a játék megfelelő helyszínének és idejének a fontosságát. A program részletesen érint minden olyan területet, amit az iskoláknak mérlegelniük és tervezniük kell, ha hosszú távon fenntarthatóan szeretnék átformálni intézményük játéklehetőségeit. A program hangsúlyozza, hogy az iskola egészének támogatása szükséges az iskolai játékkultúra megújításához, és a játéknak egy minden részletre kiterjedő, iskola szinten egységes megközelítése.

A kutatásokra alapozva - miszerint a játék hozzájárul a gyerekek fizikai és érzelmi egészségéhez, jóllétéhez, a tanuláshoz való személyes viszonyukhoz és a pozitív iskolai élményekhez – az OPAL-nak az egész iskolára hatása van. A program hatására a gyermekek teljesítménye és a gyerekek iskolai élettél és tanulással kapcsolatos általános pozitív megélése egyaránt növekszik.

A program indításaként az OPAL mentor először az iskolai környezetet tanulmányozza. A vizsgálat során a játékhelyekkel kapcsolatosan különböző javaslatokat tesznek, akár az általános játékelvekkkel, akár konkrét, gyakorlati kérdésekkel kapcsolatosan (például, hogy az iskolaudvar használata a téli időszakban megfelelő lábbeli viseletével lehetséges). A program legfőképp a tanári kar játékkal kapcsolatos tudatosságát szeretné támogatni, különösen annak a felismerésében, hogy mikor szükséges beavatkozni a gyerekek folyamataiba és hogyan lehet leginkább iskolaszinten, egységesen összehangolódva facilitálni a gyerekek játékát.

„Az OPAL forradalmasította az ebédszüneti játékot. Váltottunk a foci általános uralmától, és most egy olyan izgalmas, kreatív fizikai környezet várja a gyerekeket, ami mindenkinek ad valamit. A gyerekek most egyszerre aktívak és interaktívak, mind fizikailag, mind szellemileg kihívásokkal találkoznak. Összetett, komplex szerepjátékokat játszanak, erősödött az iskolai integráció és megnövekedett a kreativitás.”

Kay Hemmings Tanfield Lea Primary Sept, 2016⁴

⁴<http://outdoorplayéslearning.org.uk/wp-content/uploads/2016/11/Oct-2017-OPAL-Booklet.pdf>

6. Tudományos eredmények az ARTPAD alapelvekkel kapcsolatos

Ennek a fejezetnek az a célja, hogy bemutassa az ARTPAD alapelveivel kapcsolatos tudományos eredményeket. A fejezet törekvése, hogy az alapelveket a tudományos dráma - és játék irodalomból, illetve a kognitív és szociális tudományok más területeiből támassza alá. Az alcímek megegyeznek az alapelvek kifejtésénél használt alcímekkel. (A „Módszertan” alcím tehát itt nem az áttekintésnek magának a módszertanára vonatkozik, hanem a módszertan alapelveire, csak úgy, mint az előző fejezetben.)

6.1 Módszertan

A konstruktivista megközelítés szerint a tanulás egy olyan folyamat, amelyben a tanuló saját belső világát teremti meg. Ezt a világot a gyerek tapasztalataiból építi. A tanulás során a gyakorlati tapasztalatok (tapasztalati tanulás) biztosítása serkenti a belső világteremtés komplex folyamatát (Moon, 2004, 23.o.). A gyakorlati tapasztalás alatt alakul ki az a sokszínű eszközkészlet és belső erőforrás, amivel később a gyermek a különböző helyzetekre reagálni tud – ilyen erőforrás és készletrendszer például a reziliencia is. Kolb (1979) a tapasztalati tanulás négy lépését határozta meg: konkrét tapasztalat, elemző megfigyelések, absztrahálás (általánosítás) és aktív tapasztalás (alkalmazás). A gyermeki tanulás tervezésénél ideálisan mind a négy lépés szerepet kap. A konkrét tapasztalás első lépéséhez sokféle módszer lehetőséget biztosít, ilyen lehet például az osztálytermen kívüli oktatás (terepgyakorlat), a projekt, kutatás vagy játék alapú tanulás, a kooperatív tanulás vagy akár a dráma.

A tanulás, azaz tapasztalatszerzést tervezésénél, figyelembe kell venni a megszerezhető tapasztalat gyermek életével kapcsolatos relevanciáját – a gyermek személyes fejlődésének bátorítása érdekében (Rogers, 1969). Glasser (1969) kutatásában arra jutott, hogy amikor a tanulási folyamat relevanciája nem tiszta és az iskolában elsajátítható kompetencia csak az iskola keretein belül érvényesíthető, amikor a más területekről származó tudások nem kapcsolódnak az iskolai tudáshoz, olyankor a gyerekek gyakran nem érzik, hogy az iskolán kívül is használni lehetne az ott megszerzett tudásukat. Glasser 11-12 éves tanulókat kérdezett meg az olvasástanulással kapcsolatosan. Úgy találta, hogy válaszaik alapján a gyerekek nem élik meg, hogy az olvasás a mindennapi élet részét képezné, azt csupán egy iskolai feladatként érzékelik.

A Real World Learning Network (Valós Környezeti Tanulás Hálózat) széleskörű szakirodalmat tekintett át és azok tanulságait összegezve a következő kulcselemeket azonosította a tapasztalati tanulással kapcsolatos programok fejlesztésében:

- kíváncsiság felkeltése
- érzékenyítés
- a tanulók fejének, szívének és kezének együttes bevonása
- többféle módszer használata, az újdonság izgalmának megmutatása
- nyitottság a különböző eredményekre
- a tevékenység lehetősége, a valódi tanulás élvezete

A felsorolt elemek együttesen járulnak hozzá, hogy a különböző tanulási stílussal és intelligencia-típussal rendelkező tanulók a lehető legtöbbet tanuljanak meg egy helyzetből, és a legtöbb tapasztalatot szerezzék. A dráma, mint edukációs eszköz könnyen ötvözi ezeket a szempontokat. A játékban (a szabadon választott játékban) mindez szintén megjelenik, spontán, természetes módon, ahogy a tanulás maga is. Ilyenkor a felnőtt szerepe a játéktér biztosítása és a játék segítése.

A játékmunka módszertanának lényege egy általános megközelítés a gyerekek játéklehetségeinek támogatásához. A Játékmunka alapelvek (Playwork Principles Scrutiny Group, 2005) meghatározása szerint a játék „szabadon választott” és „belsőleg” motivált viselkedés. Az alapelvek a gyermekek játékának facilitálásához kínálnak segítséget. Ebben a szemléletben a játékfolyamatok összetettségének, mélységének és dinamikájának a megértése elsődleges, valamint annak a finom egyensúlynak a megérzése, hogy mikor és milyen mértékben van valódi szükség felnőtt beavatkozásra a gyermeki játékba. A játékfolyamatok megértése megfigyelésen és végiggondoláson keresztül valósulhat meg, mint a például Psycholudics gyakorlatában (Sturrock és Else, 1998). A Psycholudic játék közben vizsgálja a gyermekek mentális tevékenységeit, azokat elemeire bontja és részleteiben elemzi, gondolkodik az esetleges felnőtt beavatkozások lehetséges hatásairól, szerepéről is.

6.2. Környezet

A gyerekek reziliencia-szintjét befolyásoló szociális és fizikai környezeti hatásokat leggyakrabban az egészség és biztonság kérdésének szemszögéből vizsgálják. Általában a szülők, pedagógusok és ifjúsági munkások számára egyaránt elsődleges a gyerekek környezetének biztonságossága, ha a biztonság jelentéséről különbözőképpen is gondolkodnak.

Lester és Russell (2008) tudományos kutatások eredményeit összegezve igazolták, hogy a fizikai biztonság és a kockázatok elkerülése erőteljesen a szülők és pedagógusok fókuszában áll, általános jelenség az úgynevezett „szülő paradoxon”. A mai felnőttek generációjának habár jellemzően vannak pozitív emlékei a szülői kontroll nélküli, más gyerekekkel együttesen szabadban töltött játékról, ők maguk mégis úgy érzik, hogy mostani gyerekeket jobban kell védeni. A szabad, mint játéktér egyre inkább, mint veszélyes helyszín jelenik meg, mind a felnőttek – és ennek hatására – mind a gyerekek számára. O’Brien és munkatársai (idézi Lester és Russell, 2008) vizsgálatában a megkérdezett gyerekek egyharmada maga is szorongásról számolt be lakókörnyezetük néhány helyével, illetve ismeretlen gyerekekkel és felnőttekkel kapcsolatosan. A kérdés jelentőségét mutatja, hogy az UNICEF (2013) felmérése szerint a jóléti országokban élő gyerekek mentális egészsége és boldogsága szempontjából elsődleges „a környezet biztonsága és minősége – beleértve a biztonságos szabadjáték lehetőségét”.

Lester és Russell további megállapítása, hogy „az utóbbi évtized kutatásai szerint az iparilag fejlett országban a gyerekek lehetősége a függetlenségre számottevően lecsökkent” (2008,

144. o.). Ez jelenség a későbbiekben a gyermekek és fiatalok romló mentális és fizikai egészségéhez vezethet, például nagyobb arányú elhízáshoz és az asztma gyakoriságának növekedéséhez (Strife és Downey 2009).

„Egyre több a bizonyíték arra, hogy a természet és a zöld helyek a gyerekek számára számtalan kognitív, érzelmi és fizikai előnyt jelentek. Ilyen a megnövekedett képesség a koncentrációra, az iskolai teljesítmény javulása, a stressz és erőszak alacsonyabb szintje, és az elhízás kisebb kockázata (Faber Taylor és Kuo, 2006; Kellert, 2005, Lieberman és Hoody, 1998; Louv, 2007; Wells és Evans, 2003).”

(Strife és Downey, 2009 99.o.)

A biztonságra törekvés mellett egy másik egyre kifejezettebb tendencia szintén behatárolja a gyerekek játékidéjét. Gyakori elvárás, hogy a jó szülő a lehető legtöbb szervezett tevékenységet, külön órát, szakkört, képzést, stb. biztosítsa gyermekei számára. A gyermekek élete egyre inkább intézményesül (Thomas és Hocking, 2003, 23.o.). Thomas és Hocking összehasonlító vizsgálata alapján, míg ma egy átlagos Egyesült Királyság-beli szülő naponta 85 percet tölt gyermekével, az 1970-es években mindössze 25 percet töltött (29. o.). Ez kapcsolódik a Brussoni és a kollégái (2012) által „intenzív szülőségnek” nevezett jelenséghez, ami szerintük egy sokkal inkább támogatott, ugyanakkor kevésbé autonóm generáció megjelenését eredményezi.

Brussoni és kollégáinak a kockázatvállalásról és a szabad játékról szóló irodalma szerint a gyerekek gyakran unalmasnak találják a számukra kialakított helyeket, például a játszótereket, emiatt más helyeken keresik a nagyobb kihívást és kockázatot. Mindemellett a szerzők kiemelik, hogy amennyiben a gyerekek kockázatos játékokat játszhatnak, megtanulják maguk kezelni ezeket a kockázatokat, sőt, ártalom-csökkentő stratégiákat dolgoznak ki játékaik során, amit kortársaiknak is átadnak. Brussoniék éppen ezért olyan közterek kialakítását javasolják ahol a gyerekek kockázatos játékokat is kipróbálhatnak, ezeknek a kialakítását pedig a megfelelő kockázat – haszonelemzések, valamint prevenciók lépések segítségével képzelel el.

Amikor a gyerekek és fiatalok játéktérrel foglalkozunk fontos mérlegelni a helyi környezet adottságait. Az úgynevezett „kompenzáló játékterek” a helyi környezet hiányainak figyelembe vételével ajánlanak alternatív környezetet. Például egy nagy városközpontban zöld területeket kínálnak, mászó lehetőségekkel és kinti területekkel, vagy egy színtelen környéken színes helyeket kínálnak, átlagos és mozgássérült gyermekek számára is.

„Ideálisan ezek a terek külső területeket is kínálnak (akár természetesebb, vadabb akár kialakítottabb részekkel) és épületen belül is olyan tereket tartalmaznak, ahol a gyerekek otthonosan érzik magukat.”

Kilvington, J és Wood, A. (2010, 8. o.)

Az állatkísérletek is alátámasztják a környezeti komplexitás, a játékos birkózás és kockázatvállalásra lehetőséget nyújtó játékok jelentőségét. Kutatások eredményei szerint az ingergazdag, stimuláló környezet hatására csökken a droghasználat előfordulása és csökken az egyének kortizolszintje, állatkísérletek szerint pedig magasabb neuroplaszticitást és a jobb

felnőttkori adaptációs készségeket eredményez (Simpson és Kelly, 2011, Pellis és Pellis, 2009). A környezetgazdagítás részeként Jensen (2008) több szempontot is felsorol, amelyet a tanulási környezet tervezésekor és kialakításakor figyelembe lehet venni. A szerző külön foglalkozik a színek, a fény (elsősorban a természetes fény), a hőmérséklet, ionizáció és nedvességtartalom szerepével csak úgy, mint a legfontosabb emberi szükségletek (étkezés, ivás, mosdóhasználat) kielégítésének lehetőségeivel. Hangsúlyozza, hogy a tanulási terek kialakításánál a tanulás folyamatát segítő szempontok mellett legyenek figyelembe véve a közösség kényelmének és biztonságának szempontjai.

A játéktereknek reagálnia kell a gyerekek igényeire és sokféle ingerforrást kell ajánlania. A gyermekkörnyezet komplexitásának a növelésének egy lehetséges módja a gyermekek számára izgalmas hulladék anyagok (Nicholson, 1972) használata is, amelyek különösen alkalmasak a tanulók kíváncsiságának feltüzelésére. Ha engedélyt és lehetőséget kapnak, a gyerekek bárhol elkezdenek játszani. A jó játékterek rugalmasak, az aktuális igények szerint alakíthatóak és lehetőséget adnak arra, hogy a gyerekek interakcióba léphessenek fizikai környezetükkel is. Hughes (2001) definíciója szerint a játéktér legyen alkalmas a játék serkentésére, miközben maradjon biztonságos is. A játék tartalmazzon olyan kockázatokat és kihívásokat, amit a gyerekek kezelni tudnak, hogy a kockázatvállaláson keresztül megjelenhessen a teljesítmény érzete. Hughes fizikai kockázatvállalásra lehetőséget adó játéktevékenységnek tekinti például fáramászást - amely mint izgalmas lehetőség arra is megtanítja a gyermeket, hogy a világ több perspektívából is nézhető - míg érzelmi kockázatot tartalmazónak tartja azokat a játékokat, ahol a gyermekek nyerhetnek és veszíthetnek is. A kockázatok megfelelő kezelése és a saját biztonság megtartása különböző körülmények között olyan készségek, amik kifejlesztéséhez idő, tapasztalat és gyakorlás szükséges. Ezek fejlődésének útja maga a rezilienssé válás útja.

„Ha nem engedjük a gyerekeknek, hogy tapasztalatot szerezzenek a kockázatvállalásban, nos, akkor a munkahelyi egészségre és biztonságra gondolva aggódni fogok. Ha a következő generáció úgy lép be a munkahelyre, hogy korábban mindig megvédték a kockázatoktól, akkor ők nem elkerülni fogják azokat, hanem teljesen naivak állnak majd a kockázatokkal szemben.”

(Judith Hackitt és Ball és tsi., 2012)

6.3. A felnőtt attitűdje

A gyerekek vagy fiatalok reziliencia-fejlesztésében az egyik legfontosabb tényező a felnőttel való kapcsolat, akár szülőről, pedagógusról, ifjúsági vagy játékmunkásról van szó. Amikor egy gyerek megszületik a fizikai túlélése a szülőn múlik és ez hosszú ideig nem is változik, a mozgássérült gyerekek esetében akár az egész életükben is így maradhat. A gyerekek a körülöttük lévő felnőttektől tanulják meg értelmezni saját és mások érzéseit, és első éveik során tőlük sajátítanak el alapvető problémamegoldó mintákat, mind a praktikus dolgok tekintetében, mind szociális és érzelmi helyzetekre vonatkozóan (Gopnik és tsi., 1999).

A gyerekekkel való munkában fontos a felnőtt (szülő, pedagógus, ifjúsági munkás, játékmunkás) valódi gyermek felé fordulása, a gyermek őszinte és elfogadó meghallgatása és

ezeknek a tulajdonságoknak a gyermekek felé való kifejezése, megmutatása (Rogers, 1969). Azokban az esetekben, amikor a felnőtt-gyermek kapcsolat őszintétlen, távoli vagy hierarchiára épül, kommunikációs gátak keletkeznek, romlik a kommunikáció nemcsak a gyerek-felnőtt viszonylatban, hanem a gyerekek között is. Ilyenkor például a tanulás is egyoldalúvá válik (a mélyebb kétoldalú kommunikációra épülő tanulás helyett), a gyerekek ahhoz szoknak hozzá, hogy a viselkedésüket mások elvárásaihoz igazítsák (Gordon és Burch, 2003, Holt, 1964, Argyris, 1977).

A gyerek és felnőtt közötti kapcsolat milyensége a kommunikációra gyakorolt hatása mellett a gyerekek iskolai teljesítménye szempontjából is meghatározó. A felnőttek gyermekkel kapcsolatos (akár nem tudatos és nem kimondott) véleményei, érzései észrevétlenül is meghatározzák a gyermekek teljesítményét. A felnőttek pozitív vagy negatív elvárásai előhuzalozzák a tanulók pozitív vagy negatív eredményeit (Bargh és tsi., 1996). Kutatások bizonyítják például, hogy azok a gyerekek, akiket pedagógusaik tehetségesebbnek hisznek (akár mástól kapott információk alapján), azok a gyerekek jobban is teljesítenek (Rosenthal és Jacobson, 1968).

Rogers (1969) hangsúlyozza, hogy a felnőttnek, mint a tanulás segítőjének, kongruensnek és empatikusnak kell lennie és pozitívan kell a diák felé fordulnia. Ha a gyerekek azt érzik, hogy ők és a személyiségük nincsenek elfogadva, ők maguk is elutasítóak lesznek saját magukkal szemben. Ez az elfogadás („úgy szeretlek, ahogy vagy”) az empátiával („megértem, ahogy érzel”) és a kongruenciával együtt („mindig megbízhat az, ami mondok neked”) Rogers szerint a legfontosabb tényezők a biztonságos érzelmi környezet megteremtésében, amelyben a gyerek aztán kiteljesedhet. Ez az elfogadás nem azt jelenti, hogy a pedagógus bármilyen viselkedést elfogad a gyerekektől, hanem azt, hogy ha a gyerek bármely viselkedése bántja a felnőttet vagy valaki mást, esetleg sérti az elfogadott normákat, olyankor a felnőtt nyíltan beszél a gyerekekkel oly módon, hogy közben végig érezteti pozitív odafordulását.

A játék támogatásához a felnőttnek érdemes tisztában lennie a saját terveivel, attitűdjével valamint azzal, hogy mikor és hogyan szükséges a gyerekek szabadon választott játéklehetőségeibe és „kereteibe” beavatkozni (Sturrock és Else, 1998). A játékmunkás vagy pedagógus ügyessége abban áll, ahogy képes eldönteni, mikor, hol, miért és hogyan avatkozik bele a játékba - amennyiben az szükséges - és egyébként azt segíti elő, hogy a gyerekek saját ösztöneiket és ötleteiket követve játszzanak.

„A játékra való igényünk valószínűleg azért létezik, hogy mi, sérülékeny és naiv szervezetek - képességeinknek megfelelően - megtanuljunk bekapcsolódni a világba. Ennek a kapcsolódásnak nagyon is hatékonyan kell lennie, hiszen ezen keresztül értjük meg a minket körülvevő az információkat, ami többnyire életbevágó a túlélésünk és fejlődésünk szempontjából.”

(Hughes, 2001, 13. o.)

Ha a felnőtt képes a világot egy gyerek szemén keresztül nézni, az segít neki igazán abban, hogy a gyermekek válaszait igazán megértse.

6.4. Az egyén a csoportban

Egy gyerek fejlődése elválaszthatatlan a körülötte lévőkhöz fűződő kapcsolataitól, a gondozóitól, családjától, pedagógusoktól, ifjúsági munkásoktól és a kortársaitól is. Szociális tanulmányok azt jelzik, hogy az emberi evolúcióban az agy hirtelen megnövekedésének oka az embert körülvevő komplex szociális hálózat átlátásának szükségessége (Dunbar, 1998). Dunbar tanulmányában kimutatta, hogy az emberekben a prefrontális kéreg, azaz az agy „gondolkodó” részének nagysága közvetlen kapcsolatban van az egyének kapcsolatainak számával (Powel és tsi, 2012).

A humán agy arra specializálódott, hogy „más emberek agyát olvassa”, azaz megértse mások szándékait. A tükörneuronok specializált hálózata az agyban azt segít megérezni - és ezen keresztül megérteni - amit mások éreznek (Goleman, 1995, Gopnik és tsi., 1999, Marsh és tsi., 2009). Mások érzéseinek és viselkedésének a megértése Gardner rendszerében (1983) egy különálló intelligencia-terület. Az elméletben ennek az interperszonális intelligenciának a párja az intraperszonális intelligencia, ami pedig az egyénnek önmagára vonatkozó megértése és az önirányítás készsége. Goleman (1995) meghatározása szerint az inter- és intraperszonális intelligencia együtt adja az érzelmi intelligenciát.

A felnőttkori kapcsolatok minőségét alapvetően meghatározza a korai gyermekkor szülő-gyermek kapcsolatának minősége. Gyermekkorban alakulnak ki és stabilizálódnak azok a kapcsolati minták, amelyek később a különböző kötődési típusokat eredményezik, mint a biztonságos, szorongó-aggodalmaskodó, szorongó-elkerülő vagy bizalmatlan–elkerülő kötődés (Ainsworth és Bowlby, 1965).

Az emberek kora gyerekkortól fennálló törekvése, hogy tetteiket és viselkedésüket harmonizálni igyekeznek a többiekével (Tomasello, 2009), még olyan helyzetekben is, amikor az adott viselkedésnek nincs különösebb célja (Marsh és tsi, 2009). Példa erre a közvélemény alakulása. Csányi (1999) csoportágensnek nevezte ezt a közösségi viselkedésben megjelenő összehangolási tendenciát. Amikor ez a harmonizációs törekvés összeütközésbe kerül az egyén belső értékeivel vagy motivációival olyankor könnyen ellentmondás, vagyis kognitív disszonancia keletkezik.

A csoportlét mellett, hogy komplex környezetet biztosít, egyben érzelmileg megterhelő, stresszes helyzeteket is teremthet. Ezt a stressz-szintet meghatározza a csoport hierarchizáltságának mértéke, az egyén kapcsolati hierarchiában betöltött szerepe, valamint a csoportnak, mint egésznek a légköre (Sapolsky és Share, 2004). A stressz magas szintje a tanulás folyamatára negatívan hat.

Új szociális tendencia a Csányi által kutatott, úgynevezett egyszemélyes közösségek megjelenése (2000), mikor az egyén nem azonosul egyetlen csoporttal sem (sem értékek, személyes odatartozás vagy kötődés tekintetében). Ilyenkor a személy úgy határozza meg saját szubkultúráját, hogy más csoportokból válogatja össze normáit és gyakran inkább pszeudo-csoportokhoz kapcsolódik (pl. virtuális csoportok) vagy médiaszemélyiségekkel azonosul, ami valódi életben akár szociális kirekesztődéshez vagy antiszociális viselkedéshez is vezethet.

A dráma és a játék módszereiben központi szerepet kap a csoport egyénre gyakorolt hatása és az együttműködés fejlesztése, különösen, mikor a reziliencia kialakítása cél.

Az egyéniség elismerése alapvető a gyerekekkel folytatott munkában, miközben a másokkal való kapcsolatok létesítésének és fenntartásának támogatása ugyanolyan alapvető. Az egyéniség az, ami megengedi, hogy a gyerekek vagy fiatalnak saját identitása és kultúrája legyen, ugyanakkor fontos, hogy az egyéniségek is a csoporton belül léteznek, ahol nincs két azonos nemű, korú és háttérű gyerek, akik ugyanolyanok lennének.

„A játszóhelyek minden gyermek számára nyitottak, az ott játszó mind különböző etnikai, gazdasági, szociokulturális, politikai és vallási háttérrel rendelkeznek, esetleg más-más képességihiányokkal is küzdenek. A gyerekek közös kihívása az együttműködés módjának megtalálása ezeken a helyeken.”

(Hughes, 2001, 163. o.)

6.5. Felhatalmazás

A felhatalmazás a projekt értelmezésében „*az a folyamat, amikor pedagógus a gyermeket vagy csoportot abban támogatja, hogy az képes legyen céltudatosan választani, vagyis hozzon saját döntéseket, válasszon, és azután a választásához igazodva képes legyen a szükséges tevékenységek kivitelezésére és a kívánt eredmények elérésére*” (Alsop, Bertelsen és Holland, 2006, 10. o.). Samman és Santos (2009) leírásban ez a folyamat két elemre épül: az ágensre és lehetőségek rendszerére.

Samman és Santos (2009) úgy határozza meg az ágenciát, mint „*egy egyén vagy csoport képességét a célirányú választásra*” (2009, 3. o.). Cikkükben Sent (1985) is idézik, akinek definíciója szerint az ágencia az, amikor „*a személy szabadságot érez, hogy cselekedjen, elérje és megvalósítsa az általa fontosnak tartott célokat és értékeket*” (203. o.). Mindkét meghatározásban fontos, hogy az ágencia érzésének kialakulásához szükség van választási lehetőségek észrevételére és arra a hitre, hogy az egyén tenni képes saját céljai elérése érdekében. Vagyis az ágenciához a lehetőségekbe és az egyénnek önmagába vetett hite ugyanúgy szükséges, mint a cselekvések és lehetőségek tényleges szabadsága (Samman és Santos, 2009, Ballard, 2005).

A felhatalmazottság érzésében a felnőtt (szülő, pedagógus, ifjúsági munkás, játékmunkás) szerepe alapvető. Frymier (és tsi., 1996) szerint „*a felhatalmazás azokra a cselekedetekre vonatkozik, amik egy olyan környezet létrehozását szolgálják, amiben a többiek felhatalmazottnak érezhetik magukat.*” Ilyenkor a lehetőségek szabadságának szintje és az ágencia egyaránt növekszik.

A reziliencia fejlődésében alapvető a felhatalmazottság érzése, azaz annak az érzése, hogy az egyén elegendő kompetenciával és motivációval bír, elegendő hittel és önbizalommal rendelkezik, hogy saját értékei szerint cselekedjen.

Míg az ágencia érzésének elérése egyéni szinten is a fejlődés célja, közben úgy is lehet rá tekinteni, mint egyfajta eszközre az átfogóbb, közösségi, társadalmi szintű eredmények elérése érdekében. Ilyen értelemben beszélni lehet nemi, vallási vagy a gazdaságilag

hátrányos helyzetű csoportok felhatalmazásáról, csak úgy, mint a fenntarthatósági akciók felhatalmazásáról (Samman és Santos, 2009).

A dráma és a játék módszere biztosítani képes a felhatalmazottságot, az ágencia érzésének fejlődését, aminek hosszú távú hatása lehet az egyéni és közösségi élet minden területére, például pénzügyi, nemi szerepekkel vagy közszerepléssel kapcsolatos kérdések tekintetében is, vagyis a felhatalmazás átfogó hatást képes gyakorolni a társadalomra is.

A felhatalmazottság érzése a játékban olyankor akkor születik meg, ha a gyerekek kontrollálhatják saját folyamataikat, vagyis amikor nem a felnőttek vezetik a játékot és nem ők hozzák az azzal kapcsolatos döntéseket. A saját játék irányításának lehetősége a gyermekek személyiségét holisztikus módon fejleszti. Ehhez a megközelítéshez a felnőtt részéről a játékba történő beavatkozással kapcsolatos személyes hozzáállás megértése szükséges, a „csupán” facilitáló részvétel folyamatos gyakorlása és az arra való reflexió.

„A játék nagyon személyes tapasztalat... A játék az, amit a gyerekek olyankor csinálnak, amikor nincsenek ott felnőttek, vagy amikor az ott lévő felnőttek tiszteletbeli gyerekeként vannak jelen.”

Hughes (2001, 11. o.)

6.6 Összehangolás

Az összehangolás fontosságával különösen sokat törődnek az iskolai klímával, hangulattal foglalkozó tanulmányok. Cohen és munkatársai (2009) szerint:

„az iskolai klíma a diákok és pedagógusok iskolai élettél kapcsolatos tapasztalatain alapszik. Visszatükrözi az iskolában fennálló normákat, célokat, értékeket, interperszonális kapcsolatokat, a tanítási és tanulási gyakorlatot és a szervezeti struktúrát. (...) A klíma szerepe tartalmazni a normákat, értékeket és elvárásokat és ezáltal biztosítani, hogy az emberek szociálisan, érzelmileg és fizikailag biztonságban érezzék magukat. Így teszi lehetővé, hogy a diákok és pedagógusok bevonódjanak, és tiszteletben tartva érezzék magukat.”

(Cohen és tsi., 2009, 182.o.)

Cohen (és tsi., 2009) nagyszámú, különböző iskolákban végzett kutatást elemzett. Úgy találták, hogy „a fenntartható, pozitív iskolai klíma támogatja a tanulók fejlődését és tanulását, ami szükséges ahhoz, hogy a fiatalok később produktív és konstruktív módon vegyen részt egy demokratikus társadalomban.” A szerző külön megjegyzi, hogy az iskolai klíma a diákok tantárgyi eredményeivel is közvetlen kapcsolatban áll.

Az összehangolódás alapelve a keretezés fogalmával könnyen összeegyeztethető. A keretek olyan mentális modellekké összeálló vonatkoztatási rendszerek, amelyek számos tudatunk felszíne alatt megbújó asszociációt aktiválni képesek és bizonyos cselekedeteket hívhatnak elő. „Amikor azt a szót halljuk, hogy természet, állatokra gondolhatunk, fákra, külső térre vagy meghatározott emlékekre és érzelmekre. Ezek az asszociációk akkor is előjönnek, ha nem vagyunk ennek tudatában” (Blackmore és tsi., 2013, 43.o.).

Az iskola szerkezeti felépítése és szabályrendszere, a tanterv, a napirend, az iskola fizikai környezete együttesen keretet alkotnak a gyerekek és fiatalok számára. A diákok, még ha nem is tudatosak a tantervvel kapcsolatban – például sosem olvasták az iskola pedagógiai programját – mégis találkoznak az abban leírt követelményekkel és érzékelik az alapjául szolgáló értékeket. A felsorolt tényezők tehát egymással összekapcsolódnak és – jó esetben - kongruens üzenetként jelennek meg a gyerekek számára. A tudósok az iskola szerkezeti felépítését felszíni keretnek, míg a mögöttük álló értékeket mély keretnek nevezik. A mély keretek „a hosszú távú memóriában tárolt kognitív struktúrák, amelyek meghatározott értékeket tartalmaznak” (Crompton, 2010, 58.o.).

A keretek meghatározzák azt, ahogyan az egyén gondolkodik. Minden tapasztalás egy meghatározott neurális (idegsejtek közötti) útvonalat ingerel az agyban, amely útvonal ismétlődő ingerlés hatására megszilárdul és egy olyan stabil neurális ösvénnyé alakul, ami azután bizonyos kulcsingerekre automatikusan is aktiválódik (Hebb, 1949, Greenfield, 2000). Ennek a működésnek köszönhetően egy jól kiépített keret, egy értékalapú, kongruens környezet alapvető hatást tud gyakorolni a gyerekek fejlődésére.

Ahhoz, hogy egy kongruensen felépített keret jöhessen létre (jelen esetben egy értékalapú, jól működő iskolai klíma), minden releváns tényezőt figyelembe kell venni. Cohen és munkatársai a *Komprehenzív Iskolai Klíma Listára* (CSCI) hivatkozva a következő tényezők összehangolásáról beszélnek:

„A CSCI négy iskolai klímadimenzió köré épül: biztonság (fizikai és szociális-érzelmi), kapcsolatok (különbözőség; erkölcs; vezetés; az iskola és az otthon partnersége), tanulás és tanítás (az oktatás minősége; szociális, érzelmi és erkölcsi tanulás; szakmai fejlődés; vezetés) és a (külső) környezet.”

(Cohen és tsai., 2009, 197.o.).

A négy klímadimenzióhoz további tényezőként járulhat hozzá a felnőttek közötti pozitív kapcsolat és az iskolai vagy egyéb ifjúsági csoport közösség és közös identitás érzete.

A jó iskolai és ifjúsági közösségnek széleskörű pozitív hatása van a gyerekek és a fiatalok életére. Kutatások igazolták például a kapcsolatot az iskolai klíma és a későbbi függőség vagy pszichiátriai problémák között, de kimutatták az iskolai klíma hatását az önbecsülés, az esetleges lemorzsolódás és hiányzások, a kockázat-megelőzés és az egészség-megőrzés tekintetében is. (Cohen és tsi., idézi Hoge, Smit, & Hanson, 1990, Kasen, Johnson, & Cohen, 1990, Cairns, 1987; Heal, 1978; Reynolds, Jones, St. Leger, & Murgatroyd, 1980; Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1979, Cohen, 2001; Juvonen, Le, Kaganoff, Augustine, & Constant, 2004; Najaka, Gottfredson, & Wilson, 2002; Wang, Haertel, & Walberg, 1993).

Azért, hogy a szabadjátékot és a játékmunka-megközelítést igazán támogassák egy szervezeten belül, szükség van arra, hogy a szervezet tagjai mindannyian tisztán értsék és rendszerben lássák az alapelveket és a játékmunka értékeit (Playwork Principles Scrutiny Group, 2005). A közös szabályrendszer és az azonos gyakorlat érdekében lényegi az egyetértés a megközelítés elméleti hátterével és értékrendszerével kapcsolatosan is.

7. Mellékletek

A mellékletek között megtalálható egy lista az említett projektekről és a meglátogatott szervezetekről, emellett további források, könyvek és referenciákat is találhatóak.

a) A projektek és a meglátogatott szervezetek

Szeretnénk megköszönni minden iskolának, játszótérnek, kalandparknak, ifjúsági központnak, tanárnak, iskolaigazgatónak és szervezőnek, vállalkozónak, gyerekek és fiatalnak, hogy a projektünk elmúlt három évében megosztották projektjeiket, programötleteiket és szenvedélyüket velünk. Hozzájárulásuk sokat segített abban, hogy megértsük, milyen kihívásokkal szembesülnek. A különböző megközelítések befolyásolták a jó gyakorlat elveinek megalkotását.

AUSZTRIA

Projekt	FÜREINANDER - MITEINANDER
Kapcsolat	Emina Eppensteiner - emina.eppensteiner@aon.at
Honlap	http://tu-was.at/projekt-detail-183/items/fuereinenser-miteinenser.html
Leírás	<i>Különböző kultúrákból származó, különböző nyelvet beszélő és különböző vallást gyakorló gyerekek és tinédzserek gyakran csak egymás mellett és nem együtt élnek. Az „Együtt egymásért” projekt egy közös színházi darabbal győzi le a mindennapi távolságot. Minden gyereket és fiatal szívesen látnak. Maximum 14 fős csoportokban együtt hozzák létre és próbálják el a darabjaikat. Mindenki megtalálja a saját kreativitásának és fantáziájának megfelelő szerepet.</i>

Projekt	TRAUMFÄNGER
Kapcsolat	Christoph Rabl christoph.rabl@aon.at
Honlap	http://www.kulturplattform-traumfaenger.net/html/theater/anna_wolf.htm
Leírás	<i>Az „Álomfogók” drámapedagógiai projekt azt a kérdést járja körbe, hogy a bántalmazás és agresszió egyéb formái hogyan hatnak a gyerekekre, és mit lehet azokkal kezdeni.</i> <i>Egy tündérmese elbeszélő formájában, az „Álomfogó” a Grimm mesék figuráinak motívumait használja és kapcsolja össze őket egy dramaturgiai ívbe. Elmeséli, hogy a gyerekek és fiatalok hogyan tesznek szert fokozatosan szociális kompetenciákra, hogyan találják meg a kiutat az elkeseredésből, és hogyan találnak rá életük új perspektíváira.</i>

Projekt		SYMBOLARBEIT
Kapcsolat	Margot Cammerléser	info@symbolarbeit.at
Honlap	http://www.symbolarbeit.at	
Leírás	<p><i>Amikor a gyerekek és fiatalok nem találják a megfelelő szavakat, a szimbólumok egy új, kiegészítő nyelvet adnak. Ebben a kontextusban a szimbólumok a tolmácsok szerepét játsszák, sőt olyan információt is hordoznak, amelyet az illető nem akar, vagy nem tud megosztani.</i></p> <p><i>Mivel a szimbólumnak végtelen sok jelentése lehet és sokféle érzéshez kötődnek, a kulcs az egyéni megközelítés, amellyel a nehéz helyzetben lévő gyereket vagy fiatalot segíthetjük.</i></p>	

NÉMETORSZÁG

Iskola		NIKOLAI SCHULE
Kapcsolat	Frau Hartmann	ev-grundschule-psw@web.de
Honlap	http://nikolaischule-pasewalk.de/	
Leírás	<p><i>Ez egy hatosztályos, 150 gyerekkel működő magán általános iskola. A diákok köznapi környezetében megjelenő helyzetekre épülő, keresztény alapú érték közvetítést végez. Kicsi, de bővülő játszóterületet ad. Drámajátékokat használnak a németórakon (prezentációs készségek), élethelyzetekre épülő színházi jelenetekkel dolgoznak.</i></p>	

Szervezet		SCHÜLER UND JUGENDZENTRUM (SJZ)
Kapcsolat	Frau Marion Kramer	sjz@eggesin.de
Honlap	http://sjz.eggesin.de/	
Leírás	<p><i>A SJZ egy olyan 6 -27 éves fiatalok számára létrehozott közösségi központ, ami 14 és 20 óra között van nyitva. Az épületen belül játékra, internetezésre és kézműveskedésre van lehetőség, míg kívül egy nagy udvar áll rendelkezésre, ahol a röplabdázni, focizni, kosárlabdázni és extrém biciklizni és szabadon játszani is lehet. Szociális munkásokkal, önkéntesekkel és kortársakkal lehet beszélgetni, akik a fiataloknak a leckéjük megírásában ugyanúgy segítenek, mint szociális problémáikban. A központ létezését az iskolákban és az utcán is hirdetik, 30-120 gyerek látogatja ezt a helyet naponta. A legtöbb programot a gyerekek maguk szervezik. Három arany szabály van: tartsák egymást tiszteletben, ne legyen szó politikáról, és tilos a droghasználat.</i></p>	

Projekt	ZERUM - Center for Experimental Education és Environmental Education in Ueckermünde
Kapcsolat	Johan Reinert slh@zerum-ueckermuende.de
Honlap	http://www.zerum-ueckermuende.de/
Leírás	<p>A ZERUM egy iskolán kívüli hely, közvetlenül a „Stettiner Haff” tónál található. Kaland - és oktatási programot kínál gyerekek és fiatalok számára, szervezett eseményekkel, miközben szabadidős programokat, projekteket és szociálismunkás - képzést is kínál.</p> <p>A programokban és a kínálatban a kaland, a testi és mozgásos formák állnak a középpontban. Az alapelvek a tapasztalati tanulásra, környezeti nevelésre és az integratív pedagógiára épülnek.</p>

Szervezet	INTERNATIONAL ART RESEARCH LOCATION SCHLOSS BRÖLLIN
Kapcsolat	Frau Christine Lauenstein c.lauenstein@Broellin.de
Honlap	http://www.broellin.de
Leírás	<p>A Bröllinnek 4 próbaterme, 3 konferencia- és táncterme és egy nagy kinti területe van, ahol a (nemzetközi) csoportok elpróbálhatják a színházi vagy táncos produkciójukat, és ahol szociális és kulturális tevékenységek is folyhatnak.</p> <p>A dráma egy eszköz, amely lehetőséget ad az együttműködésre olyan fiatalokkal, akik nem fejezték be tanulmányaikat vagy szociális problémákkal küzdenek. A drámán keresztül érzékelhetjük és támogathatjuk őket, míg a foglalkozások közötti szünetek alatt vagy az esték folyamán a fiatalok nemzetközi művész csoportokkal is találkozhatnak.</p>

MAGYARORSZÁG

Projekt	RS9 SZÍNHÁZ
Kapcsolat	Katalin Lábán katalin.laban@gmail.com
Honlap	www.rs9.hu
Leírás	<p>Az RS9 színház egy olyan non-profit szervezet, amely 1990-ben nyílt meg. Manapság évente 100-140 előadás zajlik itt, többségük gyerekdirab. Az RS9 minden nyáron szervez és teret ad 10-15 év közötti gyerekeknek szóló „drámaíró és színházi” táboroknak.</p>

Projekt	TÁRSASJÁTÉK, A FEJLŐDÉS ESZKÖZE
Kapcsolat	József Jesztl jejozsef@freemail.hu
Honlap	
Leírás	<i>A társasjátékoknak nagy közvetett pedagógiai hatása lehet, mivel a belső szabályrendszerük a mindennapi életre is vonatkoztathatók. Így támogathatják a kognitív, szociális és fizikai fejlődést. József szociális munkás, aki a társasjátékokra építi gyakorlatát. Rengeteg fajta játékot és felhasználási formát ismer.</i>

LENGYELORSZÁG

Projekt	ELEMENTARY SCHOOL NR 12 IN GDANSK
Kapcsolat	Iwona Stankiewicz istank@wp.pl
Honlap	https://zkpiq12gdansk.edupage.org/
Leírás	<i>Bár az iskolaépület a kommunista idők tipikus öröksége, a szolidaritás értékei egybeforrtják a munkás és középosztály fiataljait. Az iskola nyitott az újonnan csatlakozók számára. A drámát is már a korai évektől a közösségépítés szolgálatába állítják. A tanárokat új, a rezilienciát segítő technikák beépítésére biztatják.</i>

Projekt	SPECIAL ELEMENTARY SCHOOL NR 57 IN GDANSK
Contact	Anna Listewnik anna.listewni@yahoo.com
Honlap	http://sp57qda.pl/netpanel/
Leírás	<i>Az iskola speciális igényű gyerekekkel dolgozik. A drámát diagnosztizálásra, a személyes igények kifejezésére és egyben a befogadóbb környezet megteremtésére használják. A konstruktív attitűdök – köztük a reziliencia – modellálása is megjelenik itt.</i>

Projekt	INTERCULTURAL KINDERGARTEN
Kapcsolat	Agata Hofman agata.hofman@lanlab.pl
Honlap	
Leírás	<i>Az Intercultural Kindergarten egy óvoda, amely egy sportklub mellett található, így edzők dolgoznak az óvodásokkal is. Fizikai tevékenységekre és szabadjátékokra teremtnek teret, és számos módon támogatják a gyerekek egész személyiségre kiterjedő fejlődését.</i>

EGYESÜLT KIRÁLYSÁG

Projekt	SCRAPSTORE PLAYPODS
Kapcsolat	play@childrensscrapstore.co.uk
Honlap	www.playpods.co.uk
Leírás	<i>A Scrapstore PlayPod® egy olyan holisztikus folyamat, amely az egész iskolai közösséggel dolgozik a fizikai játszókörnyezetek megváltoztatásán, ezzel átalakítja játékot magát is. A Scrapstore-ban az iskolák kedvezményes áron juthatnak különböző anyagokhoz, alkotóelemekhez, cégektől leselejtezett tárgyakhoz, amelyeket a gyerekek iskolai játékokra használhatnak.</i>

Projekt	GLOUCESTERSHIRE PLAY RANGERS
Kapcsolat	Pip Levitt
Honlap	www.playgloucestershire.org.uk
Leírás	<i>A PLAY GLOUCESTERSHIRE egy olyan regisztrált jó gyakorlat, amely rendszeres szabadjáték órákra ad lehetőséget városi parkokban és falusi helyeken az egész ország területén.</i>

Projekt	OPAL
Kapcsolat	outdoorplayéslearning@gmail.com
Honlap	www.outdoorplayéslearning.org.uk
Leírás	<i>Az OPAL alsós program egy mentor segítetté iskola-fejlesztő program. Az iskolával kapcsolatos minden olyan területre fókuszál, amivel számolni kell, ha fenntarthatóan javítani akarjuk a játék minőségét: javaslatokat ad többek közt a fizikai terek kialakítására, az iskolai dolgozók attitűdjére, a források megfelelő felhasználására.</i>

Projekt	FELIX ROAD ADVENTURE PLAYGROUND
Kapcsolat	Eddie Nuttall
Honlap	https://www.facebook.com/pages/Felix-Road-Adventure-Playground/159066364152566
Leírás	<i>Ez egy szabadon, ingyenesen látogatható kalandpark Bristolban, amely támogatja a szabadjátékot és megfelel a Játékmunka elveknek.</i>

Projekt	PLAYING OUT
Kapcsolat	hello@playingout.net
Honlap	http://www.playingout.net
Leírás	<i>A Playing Out kezdeményezés azt tűzte ki célul, hogy a gyerekek rendszeresen játszhassanak az utcán a lakókörnyezetükben: ilyen alkalmakkor lezárják az utcát az autós forgalom elől, és mind a gyerekek, mind a felnőttek az utcán közösen töltenek időt. Mottójuk: „Azért vagyunk, hogy támogassunk mindenkit, aki azt szeretné, hogy a gyerekek szabadon játszhassanak a saját bejárati ajtajukon kívül.”</i>

Projekt	STROUD VALLEY COMMUNITY SCHOOL
Kapcsolat	Sarah Roberts admin@stroudvalley.gloucs.sch.uk
Honlap	http://www.stroudvalleyschool.co.uk/contact.php
Leírás	<i>Sarah a tanterv tantárgyainak tanítása közben használja a helyzetgyakorlatokat, szerepjátékot és a drámajátékokat. A gyerekek így olyan módon tanulhatják a tananyagot, hogy közben a személyiségük is fejlődik.</i>

b) Külső források

Projekt linkek

A projekt honlapja: <http://artpad.epraxis.co.uk>

A projekt Facebook-oldala: <https://www.facebook.com/ARTPADProjectEu/>

c) Projekt Partnerek

Egyesült királyság

Koordinátor		University of Gloucestershire
Kapcsolat	Leonie Burton	lburton@glos.ac.uk
Honlap	http://www.glos.ac.uk	
Leírás	<p><i>A Gloucestershire Egyetem állami egyetem az angliai Gloucestershire-ben. Három kampusza van, kettő Cheltenham-ben, egy Gloucesterben: a Francis Close Hall, a Park és az Oxstalls. Több mint 100 alapszakos képzést, és 57 posztgraduális képzést ajánl két tanszéken: Alkalmazott Tudományok és Üzleti Tanulmányok az egyik, és Művészet és Technológia a másik.</i></p> <p><i>Az Egyesült Királyság ranglistáján az első 20 között van a könyvelés és pénzügy illetve a média és film, az első 10 között a filmkészítés és fotó, az első négy között a biotudományok és első három között a vallási és teológia területén.</i></p>	

Ausztria

Partner		Hafelekar Consultancy Ltd.
Kapcsolat	Paul Schober	paul.schober@hafelekar.at
Honlap	http://www.hafelekar.at	
Leírás	<p><i>A Hafelekar a vezetéstudomány, szociális és oktatási tudományokat kombinálja. Ügyfelei vállalkozók, cégek, non-profit szervezetek, de vannak ügyfelei az állami szektorból is.</i></p> <p><i>A Hafelekar többnyire a következő területekkel foglalkozik: tanácsadás, kutatás, tanulmányok, értékelés, a formális és nem formális tanulás terjesztése, tréningmodellek kifejlesztése, tanterv-tervezés, tréning szükségletek elemzése, pályaorientáció, pályaválasztási tanácsadás, folyamat menedzsment, Európai Unió projektjei és innovatív technológiai projektek.</i></p>	

Németország

Partner	UWEZO Ltd.	
Kapcsolat	Kees Schuur	schuur@uwezo.de
Honlap	http://www.uwezo.de	
Leírás	<p><i>Az UWEZO az élethosszig tartó tanulás kereteit, módszereit és eszközeit fejleszti. A cél, hogy a gyerekek, serdülők és felnőttek hatékonyan meg tudjanak küzdeni a társadalom, oktatás és munkaerő piac gyorsan változó feltételeivel.</i></p> <p><i>Tapasztalatok: Színházi darabok írása az iskolában, a fenntartható önmenedzselés kompetenciái, lemorzsolódók, nők visszaintegrálása, tanulók, egyetemek, önkéntesek.</i></p>	

Magyarország

Partner	Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány	
Kapcsolat	Suhajda Virág	virag.suhajda@rogersalapitvany.hu
Honlap	http://www.rogersalapitvany.hu/	
Leírás	<p><i>Carl Rogers nyomdokain haladva úgy gondoljuk, hogy az ember élő, személyes tapasztalatok és elfogadó kapcsolatok mentén érti meg és teljesíti ki önmagát. Küldetésünk ezen elfogadó kapcsolat fontosságának megértetése, tudatosítása, és valódi találkozások nyújtása, az ezzel szembeni akadályok elhárítása. E cél elérése érdekében oktatási- és a közvetlen megtapasztalást elősegítő tevékenységeket (kutatást, képzést, egyéb szolgáltatásokat) szervezünk és bonyolítunk le.</i></p> <p><i>Az alapítvány fenntartása alá tartozik a Rogers Akadémia, amely a hagyományos oktatási környezettől eltérő, alternatívát kereső fiatalok számára nyitott.</i></p> <p><i>Ezen állandó tevékenység mellett az utóbbi tíz évben mintegy ötven oktatási projekten dolgoztunk különböző területeken, de azonos megközelítéssel: rendszergondolkodás, szabadidő pedagógia, tehetséggondozás, e-learning, fenntartható fejlődés, emberi jogok, és esélyegyenlőség, dráma pedagógia, művészetterápia, játékpedagógia, érzelmi intelligencia, szabad játék, mese – és természetterápia.</i></p>	

Lengyelország

Partner	Uniwersytet Gdanski	
Kapcsolat	Adam Jagiełło-Rusiłowski	arusil@ug.edu.pl
Honlap	http://www.ug.edu.pl	
Leírás	<i>A Gdansk Egyetem a legnagyobb felsőoktatási intézmény Észak-Lengyelországban (35.000 hallgató, 4000 egyetemi előadó, 75 tanulmányi terület.) A kutatók elismert munkát végeznek mind a természettudományok, mind a szociális tudományok területén. Elsők között volt a gyakorló pedagógusok számára szervezett Dráma az Oktatásban posztgraduális program bevezetésében. teret adott a legnagyobb EU finanszírozta kutatási projektnek, amely az oktatás kulcskompetenciáiról szól.</i>	

Szakirodalom

Aitken, V. (2013) 'Dorothy Heathcote's Mantle-of-the-Expert Approach to Teaching és Learning: A Brief Introduction .', in Fraser, D., Aitken, V. & Whyte, B. (eds.), *Connecting curriculum, linking learning*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research (NZCER). pp. 34-56

Armitage, M. (2009)

Benard, B. (1995) 'Fostering Resilience in Children. ERIC Digest',

Boal, A. (1979) *Theatre of the Oppressed*. London : Pluto Press

Brown, S. és Vaughan, C. (2009) *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, és invigorates the soul*. New York, NY, US: Avery/Penguin Group USA.

CEFDOP (2014)

Centre of the Developing Child (2015) *The Science of Resilience (InBrief)*. Available at: <http://www.developingchild.harvard.edu> (Accessed: 6th March 2017).

Christenson, S. L., Reschly, A. L. és Wylie, C. (2012) *Hésbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media.

Colechin, J. (2011) 'Combating Truancy: A Family Lives Report', *Family Lives*,

Colverd, S. és Hodgkin, B. (2011) *Developing emotional intelligence in the primary school*. Abingdon, Oxon ; New York, NY : Routledge, 2011.

Davidson, J (2005) 'Bunking off: The impact of truancy on pupils és teachers', *British Educational Research Journal*, Vol. 34(1) p.3;

Egeulun, N. (2011)

Elkind, D. (2008) 'The Power of Play: Learning What Comes Naturally', *American Journal of Play*, 1(1), pp. 1-6.

Ellen, S. és Jennifer, P. (2012) 'Development dynamics of student engagement, coping, és everyday resilience', in Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (eds.), *Hésbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media, pp. 21-44

Eurostat (2017): Early leavers from education and training by sex and labour status.

http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_14&lang=en Letöltve: 2018. január 17.

Eurostat (2017): Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and labour status (NEET rates).

http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_20&lang=en Letöltve: 2018. január 17.

Fleming*, M., Merrell, C. és Tymms, P. (2004) 'The impact of drama on pupils' language, mathematics, és attitude in two primary schools', *Research in Drama Education*, 9(2), pp. 177-197.

Folostina, R., Tudorache, L., Michel, T., Erzsebet, B., Agheana, V. és Hocaoglu, H. (2015) 'Using Play és Drama in Developing Resilience in Children at Risk', *Procedia - Social és Behavioral Sciences*, 197, pp. 2362-2368.

Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence*. New York, NY, Englés: Bantam Books, Inc.

Heathcote, D., Johnson, L. és O'Neill, C. (1991) *Dorothy Heathcote : collected writings on education és drama*. Evanston, Ill : Northwestern University Press, 1991.

Hodgson, J. és Hodgson, J. R. (1972) *The Uses of Drama: Sources giving a background to acting as a social és educational force*. Eyre Methuen.

Hughes, B. (2012) *Evolutionary playwork: reflective analytic practice*. 2nd ed. edn. Abingdon, Oxon: Routledge.

Hughes, B. (2006) *Play Types: Speculations és Possibilities*. London: London Centre for Playwork Education és Training.

Leckman, J. F. és Mayes, L. C. (2007) 'Nurturing resilient children', *Journal of Child Psychology és Psychiatry*, 48(3-4), pp. 221-223.

Lester, S. és Russell, W. (2008) *Play for a change : play policy és practice : review of contemporary perspectives*. London :: National Children's Bureau.

Mayer, J. D. és Salovey, P. (1997) 'What is emotional intelligence?', in Salovey, P. & Sluyter, D. J. (eds.), *Emotional development és emotional intelligence: Educational implications*. New York, NY, US: Basic Books, pp. 3-34

McGregor¹, D., Éerson, D., Baskerville, D. és Gain, P. (2014) 'How does drama support learning about the nature of science: Contrasting narratives from the UK és NZ', *Strés 6 Nature of science: History, philosophy és sociology of science*, p. 22.

OPAL (2011)

Playwork Principles Scrutiny Group (2005) *Playwork Principles*. Available at: http://www.skillsactive.com/PDF/sectors/Playwork_Principles.pdf (Letöltve: 2016 december 11.).

Play Wales (2012) *Information Sheet: Play: health és wellbeing*. Available at: <http://www.playwales.org.uk/login/uploaded/documents/INFORMATION%20SHEETS/play%20health%20és%20wellbeing.pdf> (Letöltve: 2016 december 11.).


Roeser, R. W., Midgley, C. és Urdan, T. C. (1996) 'Perceptions of the school psychological environment és early adolescents' psychological és behavioral functioning in school: The mediating role of goals és belonging', *Journal of educational psychology*, 88(3), p. 408.

Szító, I. (2004) *Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére? (How a dramapedagogy programme can impact young teenagers' norm following behavior?)*, *Drámapedagógiai Magazin*, 2004/2. pp1-5

Schiller, F. TR. Snell, R. (2004) *On the Aesthetic Education of Man*. New York: Dover Publications

W.T. Grant Foundation (1992) 'Drug és alcohol prevention curricula', in *Communities that care: Action for drug abuse prevention*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, pp. 129-148



 Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány
1126 Budapest, Beethoven utca 6.
www.rogersalapitvany.hu
info@rogersalapitvany.hu