

A szociális kompetencia fejlesztése drámapedagógiai eszközökkel

A szociális kompetenciát többféle módon is definiálja a szakirodalom: a meghatározások közös eleme a kommunikációs és az együttműködési készség szerepének hangsúlyozása. Mivel ezek a készségek az oktatási folyamat során is megjelennek, az elmúlt évtized alatt a közoktatás és a felsőoktatás kapcsán is egyre fontosabb témává vált a szociális kompetencia lehetséges fejlesztése. Jelen kutatásunk arra keresett választ, hogy egy drámatáborban részt vevő, 12–16 év közötti iskolások milyen gyakran éltek át a szociális kompetenciájukat fejlesztő helyzeteket. Az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezett diákok átlagosan legalább naponta egy alkalommal, de néhány esetben naponta többször is megélték olyan helyzeteket, amelyekben szociális kompetenciájuk egy-egy eleme fejlődött. Bár eredményeink nem reprezentatívak, megerősítik a szakirodalom azon állításait, amelyek szerint a drámajáték hatékonyan segíti a szociális kapcsolatokat pozitív alakulását és a szociális kompetencia fejlődését, és nevelési többletértéket biztosít.

A szociális kompetencia megjelenése az oktatásban

A szociális kompetencia fogalma az oktatáshoz kötődően az elmúlt évtized során tett szert egyre nagyobb jelentőségre. Ugyanakkor a fogalomnak a mai napig sincs egységes definíciója: a különböző írárok általában felsorolják azokat a készségeket, amelyeket a szociális kompetencia tartalmaz. Ezen a listán leggyakrabban a kommunikáció és az együttműködés szerepel, de említik a megfelelő társas interakciók megválasztásának készségét, az önirányítást és az önbizalmat, a személyközi kompetenciát és a másokhoz való empátikus kapcsolódás képességét is. Arghode pedig kiemeli, hogy a szociális kompetencia képes összhangot teremteni a gondolkodás, az érzés és a viselkedés között (Arghode, 2013; Arsenio és Lemerise, 2001; Gedvilienė és mtsai, 2014; Lang, 2010; Reitz, 2012).

Az oktatás a társas interakciók fontos színtere, mind egyének, mind csoportok között, emiatt kétségkívül megjelennek a szociális kompetenciák – és azok lehetséges fejlesztése – az oktatási folyamat során. Ugyanakkor a frontális módszerek alkalmazása során kevésbé fejlődik a diákok már említett kommunikációs kompetenciája, ráadásul, ha a résztvevők unatkoznak, akkor a kompetenciafejlesztés hiánya mellett a tanulás határfoka is romlik (Zalay, 2006). Gedvilienė és munkatársai (2014) kiemelik: a tanulási folyamat során az egyén nemcsak a társadalmilag kompetens viselkedést tanulja meg, de ezek a készségek segítenek abban, hogy pozitív tanulási környezet alakuljon ki, ami a tanulási folyamat minden résztvevőjét gazdagítja. A szociális kompetenciák az oktatásban szerintük főként a kommunikáció és az együttműködés formájában jelennek meg. A szociális

kompetencia fogalma a tanári hatékonyság vonatkozásában is felmerül: Tschannen-Moran és Woolfolk Hoy (2001) arra hívja fel a figyelmet, hogy a diákok elérése, bevonása a hatékonyság egyik fontos összetevője, azonban megfelelő szociális kompetencia hiányában lesznek olyan diákok, akik az adott pedagógus számára elérhetetlenek maradnak.

A drámapedagógia egyik neves oktatója és kutatója, Schonmann (2005) hangsúlyozza, hogy a drámapedagógia módszere – amelynek az ő leírása értelmében 17 különböző típusa, megvalósulása létezik – jó eszköz lenne az oktatás keretében a szociális kompetenciák fejlesztésére. A pozitív vonatkozásokat más kutatók is leírják: Marlok (2003) például azt, hogy a kommunikációs kompetencia minden összetevője fejleszthető általa, hiszen a dráma a verbális eszközökön túl bevonja a hangot, a testtartást, emellett a diákok személyiségére is kedvezően hat. A kommunikáció összetettségére, verbalitáson túli jellemzőire Lapaire (2019) is felhívja a figyelmet. A beszéd, ahogyan a tanulási folyamat is, kapcsolódik a kinetikus tevékenységhez: gesztusokkal kísérjük, szimbolikusan a mozdulatainkban is kifejezzük az általunk használt fogalmakat. Ezért meglátása szerint több szenzomotoros foglalkozásra lenne szükség a közép- és a felsőoktatásban. A szavak és a mozdulatok befogadása, majd visszaadása csecsemőkorban a társas lényünk munkája, hiszen az adott közösség, társadalom kommunikációs rendszerét sajátítjuk el. A későbbiekben minden beszélő képes jelentéseket megalkotni vagy felidézni szimbolikus térhasználat és testmozgás segítségével. Sőt, Lapaire szerint a performativitás elválaszthatatlan a megértéstől. Mindez az oktatás vonatkozásában azt jelenti, hogy a tanítási-tanulási folyamat nemcsak szellemi, hanem fizikai folyamat is, középpontjában a tanár és a tanulók teste áll, ami fizikai és egyben társas entitás. Így számít például a térhasználat, a közelség-távolság tartása – amit fontos lenne a pedagógusképzés során tudatosítani.

A szociális készségek fejlődését vizsgálta Gelencsérné (2017) a gyógypedagógiai munka során alkalmazott drámajáték hatására. A szociális kompetencia számos definíciója közül kiemelte, hogy a társas megismerés és a társas viselkedésformák elsajátítása lényeges összetevő: ezek segítenek biztosítani az interakciók hatékonyságát. Az általa vizsgált 15 diák esetében azt tapasztalta, hogy a félév végére csökkent a rehabilitációra javasoltak aránya, és nőtt a jól megfelelt szintet teljesítőké. A csoport szociogramját elemezve a félév végére nem volt olyan, akinek ne lett volna kölcsönös kapcsolata, ami

A drámapedagógia egyik neves oktatója és kutatója, Schonmann (2005) hangsúlyozza, hogy a drámapedagógia módszere – amelynek az ő leírása értelmében 17 különböző típusa, megvalósulása létezik – jó eszköz lenne az oktatás keretében a szociális kompetenciák fejlesztésére. A pozitív vonatkozásokat más kutatók is leírják: Marlok (2003) például azt, hogy a kommunikációs kompetencia minden összetevője fejleszthető általa, hiszen a dráma a verbális eszközökön túl bevonja a hangot, a testtartást, emellett a diákok személyiségére is kedvezően hat. A kommunikáció összetettségére, verbalitáson túli jellemzőire Lapaire (2019) is felhívja a figyelmet. A beszéd, ahogyan a tanulási folyamat is, kapcsolódik a kinetikus tevékenységhez: gesztusokkal kísérjük, szimbolikusan a mozdulatainkban is kifejezzük az általunk használt fogalmakat.

nagyon befogadónak mondható. A csoporton belül kezdetben megfigyelhető négy alakzat (alcsoport) megmaradt, de mindenhol létrejött kapcsolódás. Azaz az eredmények szerint a drámajáték segítette a szociális kapcsolatok alakulását, a szociális kompetencia fejlődését. A drámapedagógiai tevékenységek a speciális nevelési igényű gyermekek esetében is hatékonyak, írja Kempe (2011), aki arra is felhívja a figyelmet, hogy a „speciális nevelési igény” gyűjtőfogalma sokféle nehézséget takar, és ezen belül a drámapedagógia különösen a tanulási nehézségekkel, a viselkedési és társas problémákkal, a kommunikációs nehézségekkel és a szenzoros nehézségekkel küzdő gyermekek esetében hatásos. Ennek oka, hogy a multiszenzoros tevékenységen belül a nehezebben működő érzékelést/készítést támogatni tudják azok, amelyek nem mutatnak hiányokat.

A kulcskompetenciák fejlesztését célozta a 2009-2010-ben zajló DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) projekt, amely 12 országban, közel 4500 diák bevonásával zajlott. A jelen tanulmányban vizsgált szociális kompetencia is a kulcskompetenciák közé tartozik, mellette a projektben megjelent egyébek között az anyanyelvi kifejezőkészség és a vállalkozói kompetencia is. Az eredmények azt mutatják, hogy a fiatalok számos ponton jobban teljesítettek a színházi és/vagy tanítási drámafoglalkozások után, mint az ilyen foglalkozásokból kimaradó kontrollcsoport tagjai. A tanulmányi teljesítmény javulása és az iskolai feladatok kreatívabb megoldása mellett nőtt a diákok toleranciája, empátiája és nézőpontváltásra való készsége. Nem utolsósorban pedig több időt töltöttek olvasással, beszélgetéssel, a családtagjaikkal, és kevesebb időt számítógépes játékokkal és tévénézéssel (Cziboly, 2010).

Az eredmények ellenére a drámapedagógia helyzete ellentmondásosnak értékelhető Magyarországon. Már az 1995-ös Nemzeti Alaptantervbe bekerült, ugyanakkor az iskolák kevesebb mint 30 százalékában dolgozik olyan pedagógus, akinek a képzettségében valamilyen módon szerepel a „dráma” szó. Az általános pedagógusképzésben csak választható foglalkozásként és csak olykor jelenik meg a drámapedagógia, miközben a leendő tanárok számára fontos lenne a drámás eszköztár és gondolkodásmód megismerése. A szakértők ezen belül elsősorban az alkotó és a közösségi-kooperatív elemet hangsúlyozzák: az alkotás a projektmódszerhez teszi hasonlóvá a drámapedagógiát, az együttműködés pedig hiányzó mintákat pótolhat, így mindkettő nevelési többletértéket jelent (Eck, 2015; Szabó, 2015; Trencsényi, 2015).

A kutatás bemutatása

A kutatás módszere, körülményei

2020. július 6–10. között a Debreceni Egyetemi Színház (DESzínház) tehetséggondozó drámatáborát szervezett. 12–16 év közötti iskolások jelentkezhettek, a részvétel ingyenes volt, a jelentkezők kiválasztása rövid bemutatkozás alapján történt, amiben a művészethez való viszonyukról, véleményükről kellett írniuk. Az öt nap alatt Babits Mihály *Jónás könyve* című versével dolgoztak a résztvevők. Aki ismeri a művet, az tudja, hogy nem tartozik az adott korosztály számára kifejezetten könnyen befogadhatóak közé. Emiatt gondolták a szervezők, hogy érdemes lenne megvizsgálni, hogyan hat a diákok szociális kompetenciájára, ha egy, egyébként az iskolai tananyagban szereplő művet dramatikus eszközökkel dolgoznak fel.

A tizenegy résztvevőt a tábor végén kérdőív kitöltésére kértük. A kis létszám miatt az interjú is felmerült lehetséges kutatási módszerként, azonban attól tartottunk, hogy a diákok nem válaszolnának őszintén: udvariasan megszépítenék a kritikát, az esetleges negatív élményeket. A másik érv az interjú ellen a tábor időpontja volt: az ötnapnyi élmény és kifáradás végén nem lettek volna megfelelőek a körülmények erre, a későbbiekben

pedig a nyári vakáció és az ehhez kapcsolódó utazások miatt nehéz lett volna elérni őket. Emiatt döntöttünk a kérdőív mellett, amiben a szociális kompetenciákra vonatkozó, Likert-skálás értékelés mellett szöveges válaszokat is vártunk. Hogy a teljes anonimitásról biztosítsuk a kitöltőket, nem kérdeztünk rá a kitöltő nemére sem, mivel egyetlen fiú diák vett részt a táborban. A kitöltés természetesen szülői (írásbeli) engedéllyel történt. Hangsúlyozzuk azt is, hogy értelemszerűen nem kompetenciamérés történt, hanem a részt vevő diákok szubjektív véleményét kérdeztük a szociális kompetenciaterületeket érintő élményeikről. Mindezek miatt a kutatás pilotként értelmezhető. A táborban részt vevő fiatalok tanulmányi átlaga 4,55, azaz az iskolában sikeres, jól szocializált diákokról beszélhetünk. Így nem tudunk például arra válaszolni, kedvezőtlenebb társadalmi-gazdasági helyzetű gyerekek körében milyen eredmények születnének. Azzal is tisztában vagyunk, hogy átfogó következtetések levonásához sokkal nagyobb, reprezentatív mintára lenne szükség; bár felmerül a kérdés, hogy a drámapedagógia vonatkozásában mi lehetne az alapsokaság egy ilyen kutatás során, hogyan lehetne azonos, vagy közel azonos drámapedagógiai élményt szerző diákokat nagy létszámban elérni. Ezen megfontolások mellett eredményeink kiindulópontot adnak későbbi kutatásokhoz és felhívhatják a figyelmet a téma fontosságára.

Az öt nap alatt sor került papíralapú és internetes források feldolgozására a Jónás-motívum megjelenésével kapcsolatban, bibliodrámá játékra, angol nyelvű dramatikus játékra a vers szövege alapján, a színpadi látvány képzőművészeti elemzésére, ritmus- és mozgásgyakorlatokra épülő színészi tréningre, a műben megjelenő érzések feldolgozására playback-módszerrel, végül saját előadás létrehozására a vers alapján. A kérdőív első kérdésblokkja a drámatábor előbbieken leírt programjaira, míg a második az iskolai időszakokra vonatkozott. A kérdésblokkok a szociális kompetencia egyes, a bemutatott szakirodalomban leírt összetevőire kérdeztek rá. Az A kommunikáció (ezen belül is a nem-verbális kommunikáció) és a csoportmunka mellett vizsgáltuk az empatikus kapcsolódás és az önirányítás/önbizalom dimenzióját is, továbbá az unalom (mint tanulást akadályozó tényező) megjelenésére is kíváncsiak voltunk. Az egyes dimenziókra négy, illetve öt kérdés vonatkozott, az unatkozásra pedig kettő. Ennek indoka egyfelől, hogy ne csak egy elemet ragadjunk ki egy-egy összetevő vizsgálata során, másfelől, hogy minél jobban elkerüljük a kérdés félreértéséből, vagy a megfelelni vágyásból adódó torzításokat. A szöveges kérdésekkel a táborban átélt pozitív és negatív élményeket, a kompetenciát fejlesztő helyzeteket vizsgáltuk.

Eredmények

A válaszok közös jellemzője, hogy a tábori kérdések esetében valamivel kisebb szórást (0,68–1,45) mértünk, mint az iskolai kérdésblokkoknál (0,77–1,64). A válaszokat ötfokú Likert-skálán jelölhették a diákok, az egyes az „egyszer sem”, az ötös a „naponta többször is” értéket jelöli, közte „egyszer”, „2-3 alkalommal” és „naponta”, illetve az iskolára vonatkozó blokkban „egy hónapban egyszer-kétszer”, „egy héten 1-2 alkalommal” és a „naponta” értékek találhatóak.

A kommunikációs kompetencia kapcsán az alábbiakra kérdeztünk rá:

Volt olyan helyzet, amikor mozgásos feladatot kaptam, aminél a testtartásomra vagy a testbeszédemre is figyeltem.

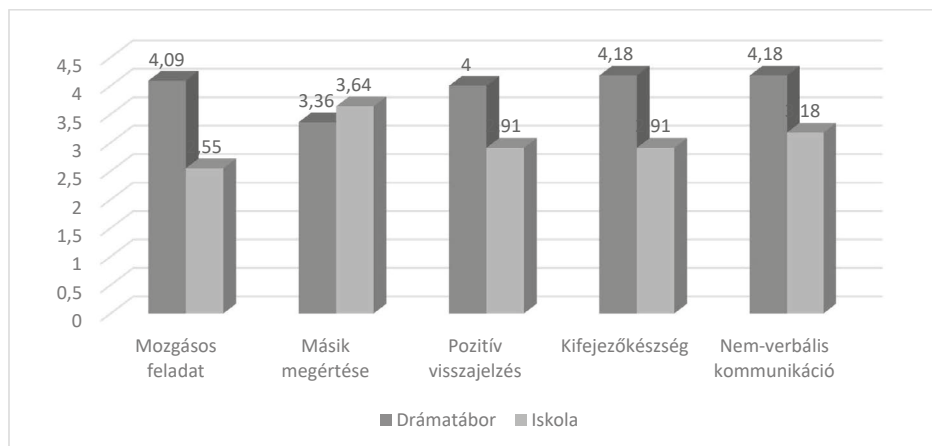
Volt olyan helyzet, amikor visszajelzést kaptam arról, hogy jól értettem-e meg valaki más érzését, gondolatát.

Volt olyan helyzet, amikor valakinek pozitív visszajelzést adtam, megdicsértem.

Volt olyan helyzet, ami segítette, hogy fejlesszem a kifejezőképességemet.

Volt olyan helyzet, feladat, amikor nemcsak beszélnem kellett.

Ez utóbbi az a kompetenciaelem, amelynél talán a legjobb eredményre lehetne számítani az iskola vonatkozásában, a válaszok azonban felhívják a figyelmet arra, hogy a testbeszédet, a nem-verbális kommunikációt az iskolai szituációk ritkán érintik. A visszajelzések vonatkozásában viszont valamivel jobb a helyzet, legalább heti rendszerességgel sor kerül rá. Emellett ez utóbbi az a terület, ahol a drámatábor sem mutat nagyobb gyakoriságot, sőt, valamivel el is marad az iskolaitól (1. ábra).



1. ábra. A kommunikációs kompetenciát fejlesztő helyzetek gyakorisága

A másokkal való együttműködés, a csoportmunka a másik olyan terület, ami várakozásunk szerint az iskolában is erőteljesebben megjelenik. Ezzel kapcsolatban a következő kérdéseket tettük fel:

Volt olyan helyzet, amikor másokkal közösen oldottam meg valamilyen feladatot.

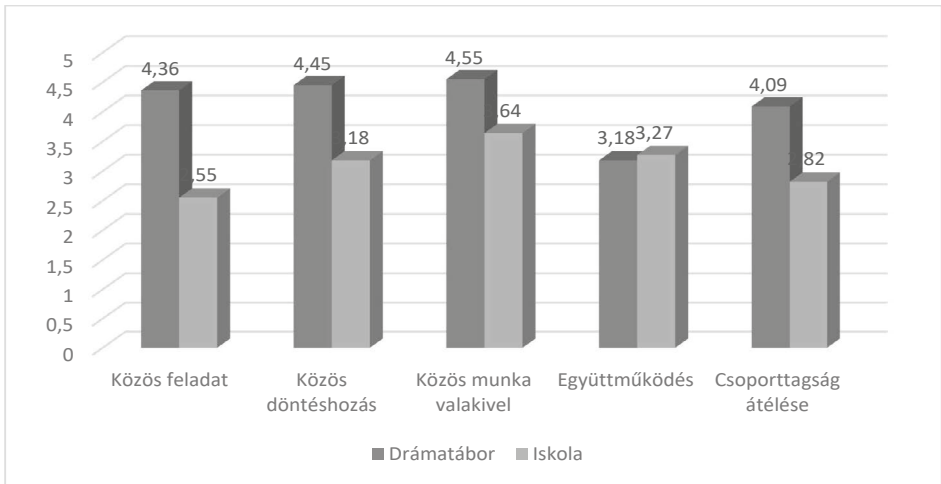
Előfordult, hogy közösen (kisebb csoportban) kellett megállapodnunk valamiben.

Volt olyan helyzet, amikor valakivel együtt dolgoztam valamin.

Volt olyan helyzet, amikor csak másokkal együttműködve tudtam megoldani egy feladatot.

Volt olyan helyzet, amikor átéltem, hogy értékes tagja vagyok egy csapatnak.

A válaszok azt mutatják, hogy az iskolában a „valakivel együtt dolgozni” a leginkább előforduló szituáció, ami akár páros munka is lehet. A közös feladatmegoldás és a közös döntéshozatal már csak heti, vagy annál is ritkább időközönként fordul elő, noha az együttműködési készségnek ezek is fontos elemei, és az intézmények módszertanában is meglenne a helyük. A „csak együttműködve” megoldott feladat a drámatáborban ritkábban fordult elő, mint az iskolában: ennek hátterében az is állhat, hogy kevesebb volt a kötelező előírás, a feladatok többségében passzívabb szerepet is választhatott, aki épp fáradtabb volt, vagy valamiért nem volt kedve az aktívabb együttműködéshez. És természetesen elképzelhető, hogy a kérdésben rejlő kizárólagosságot az iskolában is ritkábban élik meg, ami befolyásolhatta az eredményt (2. ábra).



2. ábra. Az együttműködési készséget fejlesztő helyzetek gyakorisága

A pozitív önértékelés, kellő önbizalom szintén fontos eleme a szociális kompetenciának. Erre vonatkozóan a következő kérdéseket tettük fel:

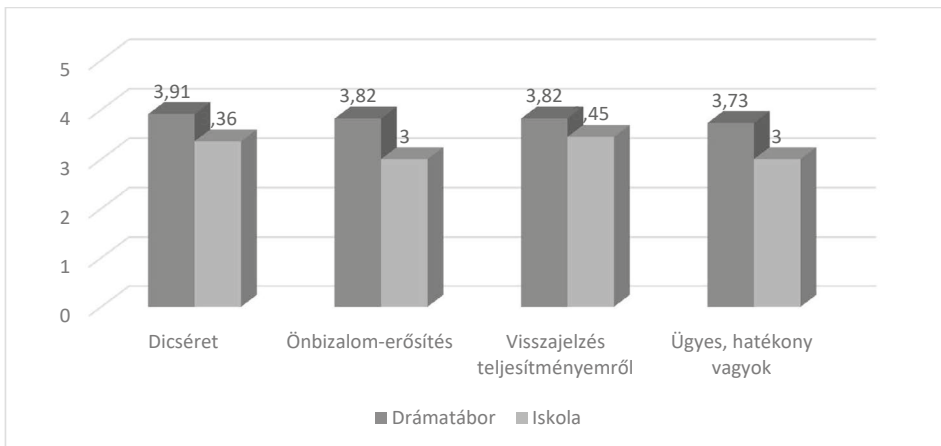
Kaptam dicséretet, pozitív visszajelzést.

Kaptam olyan jelzést, ami erősítette az önbizalmamat.

Kaptam visszajelzést a teljesítményemről. (Az iskolai kérdésblokk esetében hozzátettük, hogy „nem csak osztályzatokban”, hiszen még a legjobb érdemjegyek sem pótolják a konkrét, valamilyen teljesítményre vagy tulajdonságra irányuló megerősítéseket.)

Jelezték számomra, hogy ügyes, hatékony, sikeres vagyok az adott helyzetben.

A tábor ideje alatt az ilyen önértékelést erősítő kijelentések a napi rendszerességet közeleltik, míg az iskolában inkább csak hetente fordulnak elő (3. ábra). Ez valószínűleg nem teljesen független a csoportmunkában, projektjelleggel megoldott feladatok gyakoriságától, hiszen azokra mindig érkezik szóbeli visszajelzés, ami lehetőséget ad a pozitívumok kiemelésére még akkor is, ha a kevésbé jó megoldás esetén a negatívumokra is kitér.



3. ábra. Az önbizalmat, önértékelést fejlesztő helyzetek gyakorisága

A szociális kompetencia negyedik vizsgált dimenziója az empátia volt. Előzetesen úgy véltük, ezen a területen várható a legnagyobb eltérés az iskola és a drámatábor eredményei között, hiszen ez az a specifikus összetevő, amit – más módszerekhez képest – a dramatikus feladatok jobban képesek kezelni. Az erre vonatkozó kérdések:

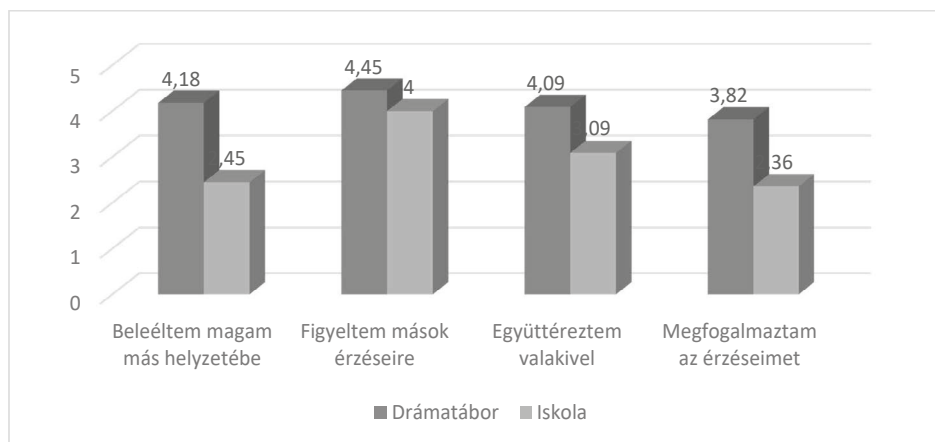
Volt olyan helyzet, feladat, amikor beleéltem magam valaki más helyzetébe.

Volt olyan helyzet, feladat, amikor odafigyeltem mások érzéseire.

Volt, hogy együttéreztem valakivel, aki nem a barátom/barátnóm.

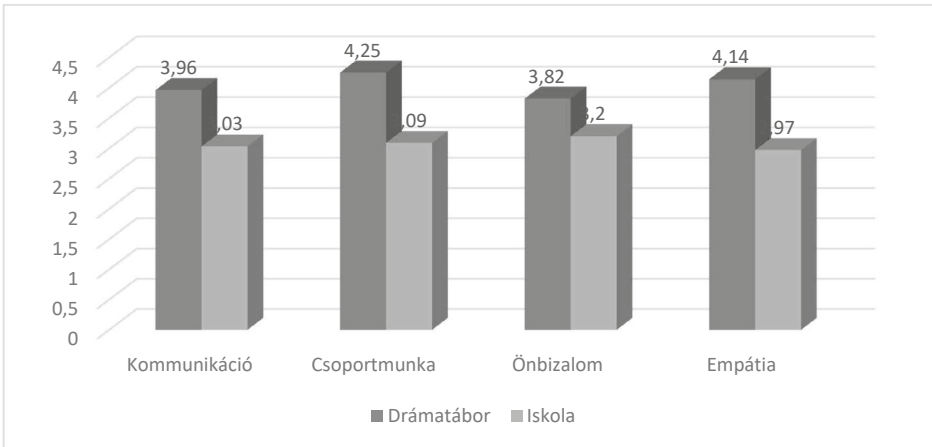
Volt olyan helyzet, amikor meg kellett fogalmaznom az érzéseimet.

Ahogy a válaszokból látjuk, mások érzéseire mind a drámatábor alatt, mind az iskolai közegben gyakran figyeltek a megkérdezett diákok. A valaki más helyzetével való azonosulás és az érzések megfogalmazása az iskolában a havi gyakorisághoz közelít, míg a táborban az előbbi felülről, az utóbbi alulról közelíti a napi gyakoriságot. A valaki mással való együttézés a tábor ideje alatt szintén napi gyakorisággal fordult elő, míg az iskolában ugyanez heti egy-két esetben történik meg (4. ábra).



4. ábra. Az empátiát fejlesztő helyzetek gyakorisága

A szociális kompetencia egyes dimenzióinál a kérdések különböző elemeket vizsgáltak, így nem lehet automatikusan átlagokat számítani. Ezért a következő adatsor inkább egyfajta visszajelző összegzésként értelmezhető abban a tekintetben, hogy összességében mennyire sikerül a szociális kompetenciát fejleszteni a drámapedagógia eszközeivel, illetve az iskolában (5. ábra). Az empátia kapcsán az iskola „lemaradása” érthetőnek tűnik, azonban a kommunikációs, és különösen az együttműködési készséget fejlesztő helyzetek heti egy-két előfordulása már nehezebben magyarázható az intézményi célok sajátosságaival. Nehéz elképzelni, hogy például nincsen naponta legalább egy olyan tanóra, amely lehetővé tenné a csoportmunkát, a diákok közötti együttműködést.



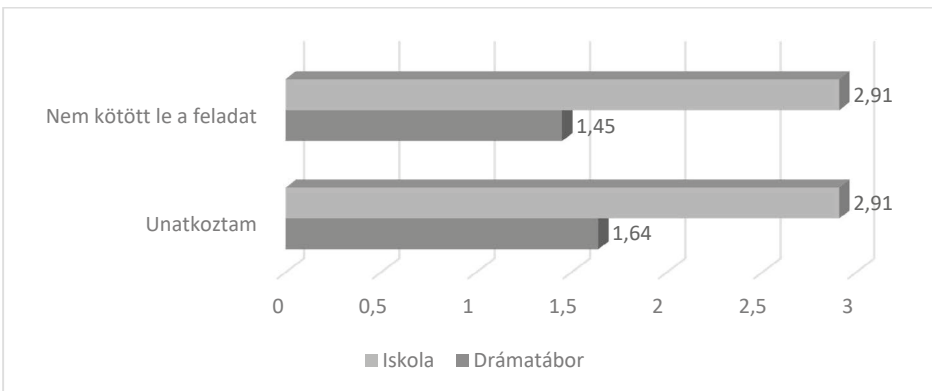
5. ábra. A szociális kompetencia egyes dimenzióit fejlesztő helyzetek gyakorisága

Az unalom kérdése annyiban nem illeszkedik a sorba, hogy nem kapcsolódik szorosan a szociális kompetenciához, sokkal inkább a tanulás eredményessége szempontjából van jelentősége. Azonban, mivel a dramatikus feladatok egyik jellemzője, hogy bevonják, aktivizálják a résztvevőket, és ezzel növelik a tanulás hatékonyságát, ennek előfordulására is rákérdeztünk. A két kérdést a következőképpen fogalmaztuk meg:

Volt olyan helyzet, amikor unatkoztam.

Volt olyan helyzet, amikor nem kötött le, amit éppen csinálni kellett.

Ahogy a 6. ábrán látható, a drámatábor ideje alatt az unatkozva eltöltött idő átlaga az „egyszer sem” és az „egyszer” közé esik, míg az iskolában heti egy-két alkalommal fordul elő.



6. ábra. Az unatkozva eltöltött idő gyakorisága

A kérdőív végén szöveges válaszokat is vártunk, hogy képet kapjunk a drámatábor idején a kedvelt és kevésbé kedvelt gyakorlatokról, illetve arról, hogy mit ítéltek leginkább hatásosnak a diákok a kompetenciafejlődés szempontjából.

Tanulságos, hogy a legtöbb válaszban nem különül el egyetlen „legjobb élmény”. Volt, aki azt írta: „a szerdai nap”, más felsorolt többféle tevékenységet is. A legtöbben mégis

érintik valahogy a saját projektet és annak eredményét: „Amikor improvizáltunk, és amikor elkezdtünk dolgozni a darabon.”, „Minden nagyon jó volt. Talán mikor elkezdtük összerakni az előadást.” Legkevésbé jó élményként a reggeli koránkelést említik legtöbben, vagy azt írják, nem volt ilyen. Egy válasz kapcsolódik az unalom témaköréhez: „Néha unatkoztam, ha nem kötött le a játék.”, valaki pedig az utolsó napot nevezi meg, mert elszomorította, hogy már véget ér az együtt töltött idő.

Az önbizalmat leginkább fejlesztő szituációra is csupán három konkrét helyzetet megnevező válasz érkezik: „folyékony szobor” (ez egy playback-technika, érzések visszajátszására alkalmas), „Mercs János műhelye” (ez mozgásos-ritmusos színészi munkából állt elsősorban), és „az előadás”. A többi válasz az egymáshoz kapcsolódásra, visszajelzésekre vonatkozik: „amikor tudtam segíteni”, „amikor megdicsértek”, „amikor mások előtt kellett valamit előadni”. Hasonlóan alakulnak a válaszok az együttműködést fejlesztő gyakorlatokra is: „az összes feladat”, „minden csoportmunka”. A kommunikációt leginkább fejlesztő helyzetnél is sok a felsorolás, vagy az átfogó, akár több napot is magába foglaló válasz. De néhány konkrétumot is találunk: ketten az ismerkedő, bemutatkozó gyakorlatokat jelölik meg, egy diák az angol nyelvű műhelyt, valaki más pedig a vélemények megbeszélését emeli ki. Ezek arra is felhívják a figyelmünket, hogy a kommunikációs készség alatt a diákok is elsősorban a verbális kommunikációt értik, ami egyben jelzi, hogy fontos lenne a nem-verbális összetevők tudatosítása és fejlesztése.

Összegzés

Kutatásunk során azt igyekeztünk feltárni, hogy a DESzínház tehetséggondozó drámatáborában részt vevő, 12–16 év közötti iskolások milyen gyakran éltek át a szociális kompetenciájukat fejlesztő helyzeteket. A drámatábor egy olyan művet dolgozott fel, amely az iskolai tananyaghoz is kapcsolódik, és amely nem feltétlenül könnyen befogadható az adott korosztály számára. Emiatt úgy véltük, van létjogosultsága a táborban, illetve az iskolában szerzett tapasztalatok összehasonlításának.

Eredményeink azt mutatják, hogy a drámapedagógiai módszerek a résztvevők szociális kompetenciájának több összetevőjét is érintették: a verbális és nem-verbális kommunikációt és a kellő önbizalmat illetően csaknem naponta, az empátia és az együttműködés vonatkozásában pedig naponta, vagy napi több alkalommal is volt részük az adott készséget fejlesztő élményben. Az iskolában ugyanezek az élmények jellemzően heti egy-két alkalommal fordulnak elő. Ezen belül is érdemes kiemelni a kifejezőkészséget és a nem-verbális kommunikációt érintő szituációkat, amelyek a drámatáborban naponta többször, míg az iskolában hetente egy-két alkalommal, vagy annál is ritkábban fordultak elő. Hasonló arányokat láthattunk az együttműködési készségen belül a közös döntéshozatal és a közös feladatmegoldás vonatkozásában is.

Szintén figyelmet érdemel, hogy a diákok legjobb élménye a saját előadás elkészítése, a tervezésben való részvétel volt, ahogyan az is, hogy az önbizalmat, a pozitív önértékelést a másokkal történő interakciók során élték meg leginkább a résztvevők. Utóbbi összhangban áll Gelencsérné (2017) idézett kutatási eredményével, amely szerint a drámajáték hatékonyan segíti a szociális kapcsolatok kedvező alakulását. Noha eredményeink csak a bemutatott drámatáborra érvényesek, arra egyértelműen felhívják a figyelmet, hogy a jövőben szükséges lenne további kutatások során vizsgálni, hogy milyen módon vonható be a drámapedagógia a szociális kompetencia említett dimenzióinak fejlesztésébe.

Irodalom

- Arghode, V. (2013). Emotional and social intelligence competence: Implications for instruction. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 8(2), 66–77. DOI: [10.5172/ijpl.2013.8.2.66](https://doi.org/10.5172/ijpl.2013.8.2.66)
- Arsenio, W. F. & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Process and Social Competence. *Social Development*, 10(1), 59–73. DOI: [10.1111/1467-9507.00148](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00148)
- Cziboly Ádám (2010, szerk.). *DICE – a kocka el van vevve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. DICE Konzorcium.
- Eck Júlia (2015). A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. *Drámapedagógiai Magazin*, 52(2), 5–7.
- Gedviliene, G., Gerviene, S., Pasvenskiene, A. & Ziziene, S. (2014). The social competence concept development in higher education. *European Scientific Journal*, 10(28), 36–49.
- Gelencsérné Bakó Márta (2017). A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei drámapedagógiai módszerekkel a (gyógy)pedagógiai munkában. *Képzés és gyakorlat*, 15(4), 93–104. DOI: [10.17165/tp.2017.4.9](https://doi.org/10.17165/tp.2017.4.9)
- Kempe, A. (2011). What Dramatic Literature Teaches about Disability. In Schonmann, S. (szerk.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Sense Publishers. 171–176. DOI: [10.1007/978-94-6091-332-7_28](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7_28)
- Lang, N. C. (2010). *Group Work Practice to Advance Social Competence*. Columbia University Press.
- Lapaire, J.-R. (2019). Testben értett gondolat – Színházi módszerek az oktatásban. *Magyar Tudomány*, 180(7), 979–987. DOI: [10.1556/2065.180.2019.7.5](https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.7.5)
- Marlok Zsuzsa (2003). Drámapedagógia és nyelvtanárképzés. *Iskolakultúra*, 13(6–7), 153–159.
- Reitz, S. (2012). *Improving Social Competence via E-learning? The example of Human Rights Education*. Peter Lang Publishing. DOI: [10.3726/978-3-653-01548-5](https://doi.org/10.3726/978-3-653-01548-5)
- Schonmann, S. (2011). An Identity Card in the Making: Key Concepts in Theatre/Drama Education. In Schonmann, S. (szerk.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Sense Publishers. 3–12. DOI: [10.1007/978-94-6091-332-7_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7_1)
- Szabó Zsófia (2015). Statisztikai adatok. *Drámapedagógiai Magazin*, 52(2), 8–13.
- Trencsényi László (2015). Egy kutatásról. *Drámapedagógiai Magazin*, 52(2), 2–4.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. DOI: [10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)
- Zalay Szabolcs (2006). Konstruktivizmus és drámapedagógia. *Iskolakultúra*, 16(1), 66–71.

Absztrakt

A szociális kompetenciát többféle módon is definiálja a szakirodalom: a meghatározások közös eleme a kommunikációs és az együttműködési készség szerepének hangsúlyozása. Mivel ezek a készségek az oktatási folyamat során is megjelennek, az elmúlt évtized alatt a közoktatás és a felsőoktatás kapcsán is egyre fontosabb témává vált a szociális kompetencia lehetséges fejlesztése. Jelen kutatásunk arra keresett választ, hogy egy tehetséggondozó drámatáborában részt vevő, 12–16 év közötti iskolások milyen gyakran éltek át a szociális kompetenciájukat fejlesztő helyzeteket. Az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezett diákok átlagosan legalább naponta egy alkalommal, de néhány esetben naponta többször is megélték olyan helyzeteket, amelyekben szociális kompetenciájuk egy-egy eleme fejlődött. Bár eredményeink nem reprezentatívak, megerősítik a szakirodalom azon állításait, amelyek szerint a drámajáték hatékonyan segíti a szociális kapcsolatok pozitív alakulását és a szociális kompetencia fejlődését, és nevelési többletértéket biztosít.