

SZAKDOLGOZAT

MARTOS HANGA

színművész szak

Kaposvár

2023



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem

Kaposvári Campus

színművész szak

**A SZÍNHÁZ HATÁSMECHANIZMUSÁNAK
VIZSGÁLATA 8-12 ÉVES GYEREKEKNÉL**

Konzulens: Dr. Gombos Péter PhD

tanszékvezető, egyetemi docens

Készítette: Martos Hanga

DS1TF3

színművész szak

nappali tagozat

Intézet: Rippl-Rónai Művészeti Intézet

Kaposvár

2023

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS.....	4
Személyes élmények, szakmai tapasztalat.....	5
A SZÍNHÁZI NEVELÉS FORMÁI, TERMINOLÓGIA.....	8
A színházi nevelés lehetőségeinek és eredményeinek bemutatása két példán keresztül.	13
A SZÍNHÁZI ÉLMÉNY BEFOGADÁSA.....	18
A gyermekközönség aktivizálása, aktivizálódása a befogadás folyamatában...	22
A befogadás minősége és a színházi élmény megszületése.....	25
A minőségi befogadás feltételei.....	27
EGY ELŐADÁS HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA.....	33
A foglalkozás leírása.....	39
A kutatás ismertetése, elemzése.....	42
A hatásvizsgálat kiegészítése.....	60
ÖSSZEGZÉS.....	65
Felhasznált irodalom.....	67

BEVEZETÉS

Dolgozatomban első sorban azt vizsgálom, hogy milyen színházi eszközökkel lehet hatni a gyerekközönségre, s kíváncsi voltam arra is, vajon mérhető-e ez a hatás, van-e objektív, egzakt módszere a befogadásvizsgálatnak.

A színház célja, hogy hasson a nézőre, az érzelmeire, a gondolataira, a pszichéjére, arra ahogy a világot látja. Nem létezhet színház közönség nélkül, hiszen minden művet ketten alkotnak: a művész és a befogadó, aki újra átéli és újraalkotja (Halász, 1980).

A színész befolyásolni, tanítani akar, bár ez a vágy nem minden esetben tudatos. Mégis küldetése ez, és személyes motivációja kell legyen, hogy „belenyúljon a néző lelkébe”, és ott valamit megmozdítson. Azonban arról, hogy milyen hatást ér el, hogy vajon sikerült-e a „műtét”, és ha történt is valami, akkor pontosan merre mozdított és mit, nagyon ritkán kap visszajelzést, és ha kap is, általában nem eleget. Jó esetben az előadásról írnak a kritikusok, értékelik a színész játékát vagy a rendezést, esetleg hallhat elfogult vagy kevésbé elfogult reakciókat ismerőseiktől, barátoktól, ám ezek – saját tapasztalatom alapján – csak egy szűk keresztmetszetet képviselnek, és egyáltalán nem adnak tiszta képet arról, hogy mi történt, történik a befogadóban az előadás közben.

Abban a speciális esetben, ha a befogadó gyermek, még kevésbé lehetséges a közvetlen visszajelzés, hiszen a gyerek még általában nem tud szabatosan nyilatkozni a művészeti élményről, s nem tud esztétikai kritikát sem megfogalmazni a látottakról – de a színészeknek is ritkán van alkalma szervezett keretek között találkozni a gyerekközönséggel. Szükség lehet tehát arra, hogy megvizsgáljuk a befogadó oldaláról is a létrejött színházi produkciót, és felmérjük az előadás befogadóra gyakorolt hatását. Ezen túl foglalkoztatott az is, hogy ez a hatás hogyan mélyíthető el. Feltételezem, hogy a színházi nevelés eszközrendszere alkalmas a művészeti élmény elmélyítésére, és a befogadás minőségének javítására. Kutatásomban ezt is szerettem volna megvizsgálni.

Mivel a színház csak a néző jelenlétében jöhet létre, kimondhatjuk, hogy a néző ebben a folyamatban legalább annyira fontos, mint a játész. Ennek mentén teszi fel Honti

György (2019) a kérdést: Ha a színészmesterséget lehet oktatni, akkor van nézői mesterség is? Megjelenik tehát a befogadói attitűd vizsgálatának és tanításának témája, amely a pedagógia és a művészet közös területe. Ez a közös terület tulajdonképpen a színházi nevelés, azon belül pedig a beavatószínház műfaja, amely éppen a „nézői mesterség” oktatásában érdekelt. Ebből kifolyólag dolgozatomban kutatásának alapjául egy ilyen beavatószínházi előadást választottam.

Személyes élmények, szakmai tapasztalat

Ez a téma akkor fogalmazódott meg bennem, amikor lehetőséget kaptam a hallgatói zsűri egyik tagjaként részt venni a X. Kaposvári ASSISTEJ Nemzetközi Gyermek- és Ifjúsági Színházi Biennálén. Ennek a fesztiválnak a keretében átfogó képet kaphattam a magyarországi gyermekszínház jelenlegi helyzetéről, fontos helyszíneiről és szakembereiről, valamint az előadások színvonaláról. Közel harminc produkció megtekintése során azt tapasztaltam, hogy a paletta rendkívül széles, mind a műfajok, a színházi stílusok, mind pedig az előadások minőségét illetően.

A magyarországi kőszínházak közül mindössze a debreceni, a miskolci, és a szegedi színház egy-egy előadása került be a programba, ami jelentheti azt, hogy a kőszínházak nem helyeznek nagy hangsúlyt a repertoárban a gyerekelőadásokra, illetve hogy a gyerekeknek készült produkciók nem érik el azt a színvonalat, hogy egy ilyen szakmai eseményen a válogatott műsor részét képezzék. Véleményem szerint mindkettőben lehet igazság. Novák János, Gyermekszínházak a nagyvilágban című értekezésében érinti ezt a problémakört: *„Nem egy nagyszínház néző- és előadásszámát legalább 30-40 százalékban (!) gyereknézők alkotják, a színházi fesztiválokon, szakmai elismerésekben, elemzésekben ez a szám nem tükröződik. [...] Mivel a gyerekelőadásokat amolyan színházba szoktató segédeszköznek tekinti a szakma, ezért minden művész munkája leértékelődik, mihelyst gyerekelőadás résztvevője lesz.”* (Novák, 2004: 105)

Takács Gábor egy interjúban szintén felhívja a figyelmet erre a jelenségre: „*Gyakran látunk olyat, hogy a gyerekelőadásokat azokra a színészre osztják, akiknek amúgy nincs más feladatuk, és hogy mindennek nincs rangja, le kell tudni.*” (Tompai, 2011)

Ezen kívül a színházak érdekeltségi viszonyai sem kedveztek a gyerekelőadások ügyének. Nánay István megfogalmazása szerint: „*Kis túlzással azt is mondhatnánk, hogy csak missziót teljesítve, elhivatottságból vállalkozik író és színház gyerekdarabok bemutatására.*” (Nánay, 1978: 14)

Tapasztalataim szerint Magyarországon a minőségi gyermekszínházi előadások túlnyomó többsége bábszínházakban születik vagy hivatásos gyermek- és ifjúsági színházakban, amelyeknek műsorán a nézők életkori sajátosságait figyelembe vevő színjáték típusok szerepelnek. Persze a kőszínházi produkciók között is vannak üdítő kivételek, ilyen volt számomra a Szegedi Nemzeti Színház Időfutár című előadása.

A fent említett Biennálé szakmai beszélgetésein alkalmam nyílt megfogalmazni a véleményemet a látottakról, illetve meghallgatni a szakemberektől érkező kritikákat. Szembesültem vele, hogy mennyi lehetőség van a gyermekszínházban és a bábszínházban, és persze foglalkoztatott az is, hogy mitől működik jól egy előadás. Az elmúlt évek során kialakult véleményem szerint a legfontosabb szempont a gyerekelőadások esetében, hogy az előadás valóban a nézők korosztályának megfelelő legyen, vegye figyelembe azok sajátosságait, ezenkívül legyen ízlésesen megfogalmazott üzenete, de ne legyen didaktikus.

Az előadások minőségén kívül a hivatásos gyermekszínházak nagy pozitívuma, hogy a művészeti alkotás mellett színház-pedagógiai munka is jelen van, és az előadásokat a legtöbb esetben színházi nevelési tevékenységek kísérik. A Biennálé programjában hét színházi nevelési előadás is szerepelt, melyeknél a foglalkozások legkülönbözőbb formái jelentek meg. Csupán hármat volt alkalmam megtekinteni, ezek közül a Harlekin Bábszínház előadása a tantermi előadás kategóriájába tartozott, a Kerekasztal Színház Seholy című előadása a TIE műfaját képviselte, A Free-SZFE produkciója, A háromfejű király pedig egy kétlépcsős beavatósínházi program volt feldolgozó foglalkozással. Ez utóbbin mint résztvevő is jelen lehettem, ugyanis az egyik csoport felnőttekből állt, külön program készült a szülőknek, illetve a gyerekeknek. Ennek során meg tapasztalhat-

tam, hogy egy feldolgozó foglalkozás magával az előadással egyenlő értékű színházi élményt jelenthet, és mélyebb megértésre vezethet mind a színházi formanyelvre, mind az előadás tartalmára vonatkozóan, a dramatikus tevékenységen keresztül.

A SZÍNHÁZI NEVELÉS FORMÁI, TERMINOLÓGIA

A színházi neveléshez kapcsolódó fogalmak körül folyamatosak a terminológiai értekezések, kihívás eligazodni a különböző programok definíciói között. Az a tapasztalatom, hogy a gyakorlatban valójában nincs is igazán szerepe a fogalmi precizitásnak, mégis szükségesnek találtam dolgozatomban röviden ismertetni ezeket a fogalmakat, hogy az általam vizsgált program típusát pontosabban kijelölhessem. Ezen fogalmak az évek során alakultak, és pontosították őket a színházi neveléssel foglalkozó szakemberek.

Bethlenfalvy Ádám és Lipták Ildikó (2008: 54) a következőképpen fogalmazták meg a színházi nevelési programok szerkezetét: *„A színházi nevelési program magas művészi színvonalon kidolgozott színházi előadásból és a nézők aktív részvételére épülő feldolgozó foglalkozásból áll.”*

Ez a leírás ma már jórészt nem érvényes, hiszen a színházi nevelési program fogalmát a TIE (az angol Theatre in Education fogalmának rövidítése) programokkal azonosítják. A TIE-programok a 2010-es Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozóján meghatározott kritériumok szerint:

- 1. művészi igénnyel, színházi eszközökkel megfogalmazott emberi problémákat és ebből fakadó helyzeteket vizsgálnak, drámapedagógiai eszközökkel, interaktív módon;*
- 2. színházi és pedagógiai téren egyaránt felkészült szakembereket kívánnak;*
- 3. általában egy már létező közösség tagjait várják résztvevőként;*
- 4. egységes szerkezetbe foglalt színházi részből/részekből, és feldolgozó részből/részekből állnak;*
- 5. pontosan meghatározott pedagógiai céllal rendelkeznek;*
- 6. a résztvevők alkotótársak, akiknek gondolatai beépülnek a programba* (Golden, 2017: 89).

Ennek a meghatározásnak az utolsó pontja nem érvényes azokra a programokra, ahol csak az előadást követően van lehetőség alkotómunkára. Itt a résztvevők a program során nem tudnak az annak menetét befolyásoló, vagy az abban történetekre érdemben ref-

lektáló interakciókban részt venni. Egy előadás és egy azt követő feldolgozó szakasz tehát nem felel meg a színházi nevelési foglalkozás fogalmának.

A passzív (színházi) és interaktív részek viszonyát vizsgálva Róbert Júlia 2011-ben így határozza meg az egyes programok típusait: Ha a foglalkozás, az interaktív részek előadás közben kapnak teret, akkor beszélünk TIE-ről, tehát színházi nevelési foglalkozásról. Ha a program egy előadásra és egy azt megelőző előkészítő vagy azt követő feldolgozó foglalkozásra tagolódik, akkor arra beavató színház fogalmát használjuk (Róbert, 2011).

Ez a megnevezés azonban nem azonos a Ruszt József nevéhez fűződő, a nyolcvanas években megjelent beavatószínház fogalmával. Ezen alkalmakon néhány színész a műből kiválasztott jeleneteket nyílt próbaként mutatott be, a rendező megállította a játékot, instruált és magyarázott. Célja az ifjúság és a színházi nyelv és gondolkodás közelebb hozása, és ezáltal a jövő színházközönségének „kinevelése” volt (Golden, 2017).

Ennek mentén jelent meg a 2000-es évek elején a színház-pedagógia fogalma is, legelőször a Méta Kommunikációs Nevelési Kör nevéhez fűződően, akik a Bárka Színházban indítottak el egy tanfolyamot, amely a színházi élmények feldolgozásával foglalkozott, az azt létrehozó művészekkel együttműködve (Golden, 2017). Ennek célja az volt, hogy a gyerekekből színházat értő közönség váljon, megtanítsák őket a színházi nyelv értésére és használatára. Ezt a típusú tevékenységét ma leginkább a Kolibri Színház programjában fedezhetjük fel, amelyről Gyevi-Bíró Eszter a következőt írja:

„A színház-pedagógia a drámapedagógia módszerének felhasználásával olyan, előadásra szabott programok készítése és megtartása, amelyek elősegítik a színházak és az odalátogató fiatalok közötti tartalmi kapcsolatteremtést és segíti a színházi nevelési célok megvalósítását.” (Gyevi-Bíró, 2019: 8)

Ebbe a kategóriába egyaránt beletartoznak a TIE-programok, beavatószínház előkészítő és/vagy feldolgozó foglalkozással, osztálytermi színházi előadások, rendhagyó irodalomórák, illetve többalkalmas találkozások, úgynevezett „komplex csomagok”. Ez utóbbi nem előadáshoz, hanem színházhoz kötött, és a színházi nevelési program mellett

magába foglalhat például kulisszajárást, kézműves-foglalkozást, bábkészítést, tánc- és énektanulást (Golden, 2017).

Cziboly és Bethlenfalvy (2013) meghatározása szerint szinonimának tekinthetjük a színházi nevelést és színház-pedagógiát, melyek egyaránt jelentik *színházra* nevelést, *színházzal* nevelést. Ők a színházi nevelést/színházpedagógiát és a színházi nevelési programot koncentrikus körökben helyezik el. Meghatározásuk szerint az előbbi fogalomkörébe tartozik minden olyan tevékenység, amely:

1. elsődlegesen gyermekkorosztály részvételével folyik,
2. pedagógiai szándéka van,
3. dramatikus eszközöket használ, színházi tartalma van.

Az utóbbi fogalomkörébe tartoznak azok a tevékenységek, amelyek együttesen megfelelnek az alábbi kritériumoknak:

1. köznevelésben érintettek számára készült,
2. színházi/bábszínházi/táncszínházi jelenetsor van bennük,
3. pedagógiai célja van az alkotóknak,
4. a résztvevők a program során annak menetét befolyásoló, vagy az abban történetekre érdemben reflektáló interakciókban vehetnek részt,
5. rendszeresen játsszák, elő- és utánkövetés lehetséges.

Ezek alapján a színházi nevelési program fogalmából kizárják például a beavatószínházat, az osztálytermi színházat és a rendhagyó irodalomórát. Az előbb említett komplex, többalkalmas színházi programok esetében azt az álláspontot fogalmazzák meg, hogy ezek a színház-pedagógia kategóriából is kiesnek, mivel egyes tevékenységekről nem mondható el, hogy konkrét pedagógiai céljuk volna, vagy hogy színházi eszközöket használnának (például kulisszajárás) (Cziboly–Bethlenfalvy, 2013).

Saját kutatásom alapjául egy beavatószínházi foglalkozást választottam a Kolibri Színház repertoárjából. Úgy gondolom, hogy ez a program alkalmas arra, hogy megvizsgáljam egy színházi előadás és a hozzá kapcsolódó feldolgozó foglalkozás hatását a közönségre. Erre a célra egy TIE-foglalkozás kevésbé lett volna megfelelő, mert egy ilyen programban nem különíthetők el a színházi és a feldolgozó részek.

Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy egy ilyen foglalkozás nemcsak a színház *eszközével*, de a színházra is nevel, hiszen egy színházi produktum feldolgozásáról van szó, tehát a résztvevőknek alkalmuk van egyrészt a nézői attitűdjük megvizsgálására, másrészt annak a kifejezésére is. (Ez alatt a darabról vagy annak témájáról való vélemények ütköztetését értem). A gyerekek nemcsak a játék-élményt élvezhetik, hanem a színházi formanyelv ismeretéhez is közelebb kerülhetnek, hiszen a darab tematikáján túl annak az alkotók által megfogalmazott variációjára is reagálnak. A színházi nevelésnek ezt az összetett funkcióját Gyevi-Bíró Eszter a következőképpen fogalmazza meg:

„Segíti a tartalmi kapcsolatteremtést és a színházi nevelési célok megvalósítását. Célja többek között a színházi ismeretkörben való jártasság megszerzése, illetve egyáltalán a színházzal és a látott konkrét produkcióval kapcsolatos vélemény megformálása, amely során a beavatott ott és akkor egy közösség részévé válik, de felismerései önállóak és így személyesebbek lehetnek, amely során részévé válhatunk valami újnak és segíti a felnőtté-válás folyamatát is.” (Gyevi-Bíró, 2019: 8)

Így a „színházi szocializáció” eszköze is lehet a színházi nevelés, amellett, hogy a darab központi témájának mélyebb megértését szolgálja. Véleményem szerint a színházi nevelés művészeti élményt elmélyítő hatása elsősorban a gyerekek tapasztalatszerzésén keresztül valósul meg. A legtöbb ilyen foglalkozás során a résztvevőknek alkalmuk nyílik arra, hogy egy képzeletbeli közegben különböző ötleteket, gondolatokat, értékeket, szerepeket és nyelvi megformálási lehetőségeket cselekvésben, azaz olyan helyzetben, ahogyan az a valóságban is megjelenne, kipróbáljanak (Neelands, 1994).

A fiktív helyzetekben azonban valós problémákkal találkoznak és valós érzelmeket élnek meg, így a megszerzett tapasztalataik is valóságosak.

A színházi nevelés lehetőségeinek és eredményeinek bemutatása két példán keresztül

A színházi nevelési programok eredményei több szinten is vizsgálhatók, mérhetők. A következőkben két ebben a témában készült reprezentatív kutatás bemutatására vállalkozom. Az egyénre gyakorolt pozitív hatásokról készült legszéleskörűbb, legátfogóbb kutatás 2010-ben készült. Ez az úgynevezett DICE kutatás (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education), melyben Magyarországon kívül részt vettek Hollandia, Lengyelország, az Egyesült Királyság, Románia, Szlovénia és hat további ország szakemberei. A kutatásban a színházi nevelés hatását vizsgálták (mely itt magába foglalja az összes lehetséges módját a színház és a dráma oktatásban való alkalmazásának) a lisszaboni kulcskompetenciákra vonatkozóan. Ezek a kompetenciák az egész életen át való tanuláshoz szükségesek, és a következőket foglalják magukba:

1. Anyanyelvi kommunikáció (lényegében szövegértés).
2. A tanulás tanulása (motiváció, tanulási stratégiák, szorongás és unalom az iskolában).
3. Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia (ehhez a kompetenciához tartozik az empátia, a problémamegoldás, irányítási készségek, a szavazásokkal és a véleménynyilvánítással kapcsolatos attitűd, a tágabb környezethez való tartozás).
4. Vállalkozói kompetencia (kognitív nyitottság, vállalkozás menedzselése, kockázatvállalás, elszántság).
5. Kulturális kifejezőkészség (művészi tevékenységekkel való foglalatosság, különböző művészeti és kulturális eseményeken való részvétel).
6. Mindez és még több (például pszichológiai jóllét vagy szorongás az iskolában és otthon, az önbecsülés mértéke, az osztályra jellemző társas helyzet, a társas szorongás mértéke (Szabó, 2010)).

A vizsgált korosztály 13 és 16 év közötti fiatalokból állt, a csoportok különböző eljárásokban vettek részt. Voltak egyalkalmas, illetve többalkalmas tanítási drámafoglalkozáson részt vevők, és olyanok, akik nem vettek részt egy foglalkozáson sem. A vizsgált csoportok összesített létszáma 2257, a kontrollcsoporté pedig 2218 volt. A legtöbb esetben azonos környezetből, iskolából származtak a vizsgált személyek, így tulajdonképpen egyedül abban különböztek, hogy részt vettek vagy nem vettek részt színházi nevelési programban.

A több alkalmon részt vevő csoportokat négy hónapig, az egyalkalmas csoportokat egy hónapig vizsgálták. A diákok 14 oldalas kérdőíveket töltöttek ki a kulcskompetenciákkal kapcsolatban, a tanárok pedig a csoportok minden egyes tagjára vonatkozóan ötoldalas tesztet töltöttek ki arról, ahogyan ők észlelik a gyerekek teljesítményét egy-egy kompetenciára vonatkozóan (Szabó, 2010).

A foglalkozások mindegyikén jelen volt két-két megfigyelő, akik a kompetenciákra utaló megnyilvánulásokat minden diák esetében lejegyezték. A programokat előzőleg két független szakértő osztályozta becsült hatékonyságuk szerint. Összesen 111 programot követett végig a kutatás, amiből 55 folyamatos, 56 pedig egyalkalmas volt. A résztvevő csoportok nagyobb arányban heterogén csoportok voltak (Szabó, 2010).

A kutatás eredménye egyértelműen igazolta, hogy azok a diákok, akik részt vesznek tanítási színház és dráma tevékenységekben, általában magabiztosabbak az olvasási és megértési feladatokban, magabiztosabban kommunikálnak, és inkább érzik úgy, hogy jó a humorérzékük, inkább érzik magukat kreatívnak, jobban szeretnek iskolába járni, mint társaik, és jobban érzik magukat az iskolai tevékenységekben. Empatikusabbak is, többet törődnek másokkal, és inkább képesek arra, hogy nézőpontot váltsanak. Jobban oldják meg a problémáikat, és sikerebben küzdenek meg a stresszel is. Valószínűbb, hogy osztályukban meghatározó személyiséggé válnak. Szignifikánsan toleránsabbak a kisebbségekkel és a külföldiekkel, és sokkal aktívabb állampolgárok: nagyobb érdeklődést mutatnak a szavazások, valamint a közügyekben való részvétel iránt. Az is kiderült, hogy a tanítási színház és dráma tevékenységeiben való részvételnek jelentős transzferhatása van a művészetek és a kultúra más ágaira, és nemcsak az előadóművészetekre, de

az írásra, a zeneszerzésre, a kézművességre és mindenféle művészeti és kulturális tevékenységben való részvételre is (Szabó, 2010).

Ennek a kutatásnak az eredményei is érzékeltetik a színházi nevelés általános érvényű személyiségfejlesztő hatásait, saját kutatásom tárgyához azonban szorosabban kapcsolódnak azok az eredmények, melyek Németh Vilmos és Cziboly Ádám 2003-ban készült kutatása során születtek, és azt bizonyítják, hogy már egyetlen foglalkozással is lehetséges konkrét eredményeket elérni. Ez a kutatás egy adott színházi nevelési foglalkozás hatásait pszichológiai hatásvizsgálattal mérte. A KÁVA Kulturális Műhely József és testvérei című programjának kapcsán azt vizsgálták, hogy miként hat a foglalkozás a gyerekek demokratikus attitűdjére (Németh–Cziboly, 2003).

A 10-12 éveseknek készült foglalkozás részeként bemutatott előadás alapja a bibliai József-történet, melynek témája a féltékenység és az abból fakadó agresszió. Központi kérdései: hogyan jutnak el József testvérei addig a pontig, hogy bedobják őt a kútba, majd József – kormányzóvá válása után – hogyan képes megbocsátani nekik. A darab után a gyerekek a mai világba áttűtetett történetekkel dolgoztak, ahol lehetőségük volt megvizsgálni mindkét fél – az üldöző és az üldözött – érzéseit (Németh–Cziboly, 2003).

Feltételezhetjük, hogy szerepbe lépésen keresztül a gyerekek megtapasztalhatják egy-egy döntés lehetséges következményeit anélkül, hogy valóságos veszteségeket kelljen megélniük. Ebben a „mintha” helyzetben, amelyet a képzeletbeli kontextus teremt, lehetőségük van az idő lelassítására, a szereplők, és a játékon belül a saját szerepük motivációinak megértésére, működésmódjaik okaira. Vélhetően ennek következtében a valós konfliktushelyzetekben is könnyebben reflektálnak önmagukra, illetve hoznak a helyzetnek megfelelő, „jó” döntéseket, mert már megtapasztalták, hogy hová vezet az agresszió és az agresszív viselkedési minták követése.

A kutatás eredményei alátámasztják ezt a feltételezést. A résztvevő gyerekek kérdőíveket töltöttek ki az előadást megelőzően, illetve azt követően is. A kérdőívben öt hétköznapi szituációt példázó történet szerepelt, melyek valamilyen konfliktushelyzetet ábrázoltak, illetve ezek mindegyikére vonatkozó öt-öt lehetséges befejezést. Az egyes befejezések mindegyike az öt demokratikus dimenzió (szólásszabadság, az önkifejezés, az indulatkezelés és a kommunikáció, konszenzus) egyikét célozta. A gyerekek Likert-ská-

lán jelölték az egyes befejezésekkel való egyetértésük mértékét. Válaszaik a foglalkozás után kitöltött kérdőívekben eltérést mutatnak a foglalkozás előtt adott válaszaikhoz képest (Németh–Cziboly, 2003).

A vizsgálatot Friedmann-próbának is alávetették, mely a szignifikanciaszint mérését jelenti, azaz annak a vizsgálatát, hogy a demokratikus attitűdben elért változások milyen mértékben köszönhetők a programnak, illetve mennyire játszhattak szerepet benne egyéb tényezők. A szignifikanciaszint szinte az összes dimenzió esetében 0,00% és 0,027% között volt, a konszenzusdimenzió kivételével, ahol az érték túl magas volt ahhoz, hogy a hatást mérni lehessen.

A kutatás egyértelműen kimutatta, hogy a színházi nevelési foglalkozás stabil és erős hatással van a programban résztvevő gyerekekre, pozitív irányban változnak a szólásszabadság, az önkifejezés, az indulatkezelés és a kommunikáció területein. (Ezek nemzetközileg meghatározott dimenziók, melyek együttesen határozzák meg a demokratikus viselkedést). Ugyanakkor a változás csak kismértékű, a pontszámok különbsége mind az öt dimenzió esetében csak néhány tizedesjegy. A szólásszabadság dimenzió pontszámaiban mutatkozott a legnagyobb változás, 3,42-ről 3,58-ra nőtt. Az indulatkezelés dimenzió pontszáma csökkent a foglalkozást követően, ami pozitívként is értelmezhető, mivel ez azt jelzi, hogy a gyerekek gyakrabban, és nyitottabban lépnek kommunikációs helyzetekbe, ami akár egocentrikus vagy agresszív megnyilvánulásokhoz is vezethet, azonban már az, hogy őszintébben és szívesebben nyilvánulnak meg, pedagógiai szempontból pozitív eredménynek tekinthető.

Érdekes adat továbbá, hogy a konszenzus dimenzió pontszáma semmit sem változott. Ez jelentheti azt, hogy az elmélet vagy a mérőeszköz módosításra szorul, vagy hogy a vizsgált korosztály (10-12 évesek) még nem rendelkezik kellő érettséggel, hogy a konszenzus fogalmát megértse, és alkalmazza. De az is előfordulhat, hogy a foglalkozás valóban nem volt semmilyen hatással erre az attitűdre (Németh – Cziboly, 2003).

Fontos leszögezni, hogy ezek egyetlen foglalkozást követően mért eredmények. Tehát valószínűsíthető, hogy rendszeres foglalkozásokkal még látványosabb eredményeket lehetne elérni a gyerekek attitűdváltozásában.

A SZÍNHÁZI ÉLMÉNY BEFOGADÁSA

A drámajáték, a tanítási dráma mint nevelési eszköz talán azért is tud rendkívüli eredményeket elérni a gyerekeknél, mert a saját nyelvükön beszél, mégpedig a játék nyelvén. A dramatikus tevékenységek Jonothan Neelands szerint a gyermeki minthajátékból eredeztethetők (Neelands,1994). Egy ilyen foglalkozás után a résztvevő gyermek azt gondolhatja: „ma is jót játszottam”, s közben észrevétlenül tanult valamit. Ez a gondolat valamiféleképpen a színházi élményre is érvényes lehet. A színház is észrevétlenül tanít, miközben szórakoztat. A színész játéka sok szempontból a gyermeki játékhoz hasonló, s a gyermek néző számára ugyanolyan jelentőséggel bír, mivel az előadás befogadása közben hasonló folyamatok játszódhatnak le benne, mint saját játéktevékenysége folyamán (Balogh, 2010).

Színészhallgatóként engem is sokszor elgondolkodtatott az a kérdés, hogy mit szere-tek igazán ebben a szakmában, mi az, ami erre a pályára vonzott. Sok egyéb válasz kö-zött az fogalmazódott meg bennem, hogy a színész bizonyos szempontból gyerek ma-radhat, hiszen a munkájának nagy része játék és rácsodálkozás a világra. A gyermek já-téka és a színészi játék összefüggéseinek témaköre nem tartozik szorosan a szakdolgo-zatom kutatásához, mégis fontosnak tartom érinteni, mert segítségével megtudhatunk valamit arról, mi zajlik egy gyerek fejében/pszichájában miközben előadást néz.

A hasonlóság lényege tulajdonképpen az, hogy mindkét tevékenységre egy fajta ket-tős tudatállapot jellemző. Ez a tudatállapot, amit a gyermeki játékra vonatkozóan Mérei játéktudatnak nevez, valahol a realitás, és az irrealitás határán van. Ezt ő az illúzió tu-datállapotának nevezi, ami egy színházi előadás befogadása közben szintén megjelenik (Mérei – V. Binét, 1981).

Halász László szerint a művészen azért él elevenebben az örök gyermek(i), mert a játékalapú elemek, kombinálásuk a felnőtt világismerettel és a mesterséggel elválaszthatatlanok tehetségétől. A színész játéka és a gyermeki játék is akkor élvezhető, ha a „játész” a játékban teljes hittel és érzelmi telítettséggel vesz részt, de közben persze

megőrzi játéktudatát is, azaz tisztában van vele, hogy a képzeletében megteremtett világnak nincs köze a valósághoz (Halász, 2002).

Erről a jelenségről már Freud is ír, aki a gyermek játékát a művész alkotómunkájához hasonlíja.

„A gyermek legkedvesebb és legelmélyültebb foglalatossága a játék. Talán azt mondhatjuk: minden játszó gyermek úgy viselkedik, mint egy költő, amikor saját világot teremt magának, helyesebben, világának dolgait új, neki tetsző rendbe sorolja. Helytelen volna azt hinni, hogy ezt a világot nem veszi komolyan; ellenkezőleg, játékát nagyon is komolyan veszi, nagy mennyiségű érzelmet fordít rá. A játék ellentéte nem a komolyság, hanem - a valóság. A gyermek, minden érzelmi töltés ellenére játékvilágát nagyon jól megkülönbözteti a valóságtól...” (Freud, 1983: 193–194).

Gyerekként teljes értékű valósággént tudjuk megélni a játékunkban megszülető világot. Abban a pillanatban, ott és akkor egy gyermek nem tesz különbséget a valóság és a fantáziájában megjelenő képek között. Ugyanakkor hiába „főznek” a gyerekek játék közben levest pocsolyavízből és kavicsokból, a valóságban nem azt fogják megenni. Ez az a kettős tudatállapot, amely nem a realitás tudatszintje, de nem is az irrealitása, és amely a színházat néző gyermek tudatában is jelen van (Mérei – V. Binét, 1981).

A képzelet azonnal elkezd működni, mihelyt a nézőtéri fény kialszik, és vannak pillanatok amikor a felnőtt néző is megfeledkezik arról, hogy színházban van. De bármennyire beleéljük is magunkat a történésbe, állandóan ott van a tudatunkban saját valóságos helyzetünk, egy kontroll, ami emlékeztet, hogy színházban vagyunk és mégsem rohanunk fel a színpadra, megmenteni Piroskát a farkastól. *„A valóság tudatélménye határok közé szorítja a beleélést, és így szabályozza az illúziót.”* (Mérei – V. Binét, 1981: 238)

Ez azonban az egészen kicsi (3-5) éves gyerekeknél még nem ennyire egyértelmű. Saját magam olyat is tapasztaltam már, hogy a gyerekközönség a színpadtérre való belépéssel is igyekezett befolyásolni a szereplőket, és fizikai cselekvéssel segíteni Vitéz László győzelmét a sárkánnyal szemben. Ennek oka ennek a realitás és irrealitás közötti határ elmosódása. Itt az illúzió sokkal erősebb tényező, mint a valóság-ellenőrzés szabályozó szerepe (Mérei – V. Binét, 1981).

A gyermek néző képes teljesen azonosulni a színpadon megjelenített történettel, amely adott esetben összekeveredhet a valósággal. Ez azt is jelenti, hogy valamilyen szinten kiszolgáltatott a hatásnak. Nem alakult ki még benne a képesség arra, hogy függetlenítse magát a látottaktól. A művészeti élményt saját tapasztalataként éli meg, „*az élmény hatása ekvivalens napi életének élményeivel*” (Popper, 1987: 58).

Ezért történhet, hogy az óvodáskorú gyerekek, bár tudatában vannak, hogy amit színpadon/képernyőn látnak az nem a valóság, de képesek erről megfeledkezni, és szorongani attól, hogy az óriások eltáposhatják a házukat, vagy a gonosz boszorkány egyszer csak megjelenhet a kertben. A színházhoz hasonló módon működik a mesefilm is mint vizuális inger, azonban ez utóbbi sokkal inkább megingatja a gyermek irrealitástudatát. A valóság és a fikció határa elmosódik, és ez félelmet kelthet. Ezt azért tartom fontosnak megjegyezni, mert már a saját generációmban is megjelenő tendenciának látom, hogy a színház és a bábszínház a film és rajzfilm mellett háttérbe szorul. Ennek oka többek között az is lehet, hogy a rajzfilm érzékekre ható, ingereket keltő eszköztára kép-megjelenítés szempontjából sokkal nagyobb, a színház ezen a téren kevesebbet tud nyújtani. A gyerekek szempontjából azonban pont az ingerek alacsony szinten tartása lehet előnyös. A csoda, a lehetetlen valóra váltsága, a vizuálisan lenyűgöző megoldások fontos és szükséges elemei a gyerekszínháznak, de lényeges különbség, hogy a képernyőről érkező ingerek hatására a gyermek belső képkészítési folyamata leáll – vagy be sem indul – holott a színház befogadása közben pont ez a képkészítési folyamat – a saját vágyainak, és félelmeinek belevetítése a történetbe – képes a szorongások oldására (Vekerdy, 1987).

Ez a belső képkészítési folyamat teszi lehetővé azt a mechanizmust, amit Freud a *vágyteljesítés dinamikájának* nevez, s amely szintén megjelenik a gyermek játéktevékenysége közben. Amikor a gyermek szerepjátékot játszik, játékában újraalkotja a saját életében megélt tapasztalatait, helyzeteit, azokat a saját álmai és vágyai szerint alakítja (Merei – V. Binét, 1981). Ismét összefüggés mutatkozik tehát a gyermeki játék mintha-jellege és a színházi mintha-helyzet között.

A másik összefüggés, ami felfedezhető a gyermeki játék és a fikció átélése között, hogy játékban bármi megtörténhet, s ez a mesére is ugyanúgy jellemző. Éppen ezért az

5-7 éves korosztály számára a mese mint műfaj kizárólagos, ugyanis „világképének alapstruktúráját csak a mese képes megadni” (Vekerdy, 1987: 61).

A mese világában minden lehetséges. Az óvodás gyermek otthonos ebben a világban, természetes neki, hogy akármilyen megvalósulhat. (Freud ezt nevezi a gondolat mindenhatóságának.) A vágyteljesítés dinamikája ilyenkor a kettős tudatot az irrealitás felé billenti el. Ez a mesére való beállítottság azonban csak 8-9 éves korig tart. Ettől kezdve az igaz – nem igaz, megtörténhet – nem történhet kategóriák előtérbe kerülnek, és a képzelet is csak hitelesnek vélt valóságegységekkel dolgozik. A gyerekek olyan történetekre vágyanak, amik megtörténhetnek, de mégis rendkívüliek (lásd: Robinson Crusoe). Továbbra is a vágyteljesítés dinamikája szerint működnek, de tapasztalataik, értelmi érettségük kizárják a csodászerű elemeket. A kettős tudat átalakul: a csodás és a valóságos helyett a lehetséges és a valóságos jelenik meg (Mérei – V. Binét: 247).

10-12 éves korban már jellemzőek keretjátékok (Mérei – V. Binét: 249), olyan játékok, amelyben a való élet elemei jelennek meg izgalmasabb, érdekesebb, változatosabb formában. Folyamatos tevékenységek ezek, valóságos és képzeleti történések keverednek bennük. Célt és értelmet adnak kedvelt hétköznapi tevékenységeknek (pl. a játéknyomda a királyi kincstár pecsétje). Később, 12-13 éves korban már a játék helyét átveszi az álmodozás. Ez tulajdonképpen – a játék szempontjából legalábbis – a gyermekkor végének tekinthető. A legfontosabb változás, hogy mivel az álmodozás énközpontú, tehát maga az álmodozó a központi figura, ilyenkor a gyerek nem játszik el senkit, ezért ebben már nincs kettős tudat.

A gyermekközönség aktivizálása, aktivizálódása a befogadás folyamatában

A befogadásra és a játéktevékenységre egyaránt jellemző kettős tudat önmagában is örömforrást jelent, mert feszültségteremtő, feszültségghordozó, és feszültségvezető hatással bír (Mérei – V. Binét, 1981). Lényeges különbség azonban, hogy a játékban ugyanez az örömforrás cselekvés mellett jelenik meg, mesehallgatás vagy színháznézés közben pedig a cselekvés akadályozott, bár az igény itt is jelen van. Ezt a

mesehallgatás/színház táplálja, de nem elégíti ki. A képzelet mozgósításához az akadályozott cselekvés is hozzájárul (Mérei – V. Binét, 1981). Ezért a képzelet talán még intenzívebb szerepet kap a befogadás folyamatában, mint a gyermek játéktevékenysége közben.

A közönség aktivizálása jó megoldás lehet arra, hogy a színház teret adjon a gyerekeknek a megnyilvánulásra, a feszültséglevezetésre, a szereplésre. Az óvodás korosztály például még kifejezetten igényli a közvetlen kommunikációt, azt, hogy meg legyen szólítva, kérdezve, s arra feleletet tudjon adni. Számára ez visszajelzés arról, hogy fontos a jelenléte (Gabnai, 1981).

Azonban az aktivizálás nem elengedhetetlen. Ahogyan ezt már korábban kifejtettem, a gyermek számára minden művészeti alkotás felfogása aktív folyamat, hiszen minden befogadáskor képzeletben játszik, magát helyezi a szituációkba. Az előadás, ha jó, egyébként is képes a közönség belső energiáit mozgósítani, s előfordul, hogy egyáltalán nincs szükség ennek a hatásnak a további fokozására. Rengeteg buktatója lehet annak, ha mindenáron résztvevővé akarják tenni a gyerekeket, s bizonyos helyzetekben kifejezetten ártalmas lehet a színházi élmény szempontjából. Például: ha a gyermek nézőként érintett a történet által, és bevonódik a szereplők életébe, akkor belső készítésre megszólal, és kommentálja az eseményeket. Azonban ha belső készítése ellenére szólítják meg, és tesznek föl neki kérdéseket, az természetellenes szituációt idéz elő, és kizökkenti a gyerekeket az előadás menetéből. Ilyenkor mindig elvárásoknak akar megfelelni, s nagy a veszélye annak, hogy kudarcént fogja megélni a szereplést (Nánay, 1987).

Érdekes megfigyelni az előadás során a gyerekek reakcióit és a pedagógusok attitűdjét is. Felnőttként beülve egy gyerekelőadásra gyakran meglepődtem én is a gyerekek befogadói magatartásán. Az őrjöngésig fokozódó szurkolás, kiabálás, biztatás, aggódás és a pozitív fordulatokat követő eksztatikus örömujjongás sokkoló erővel hathat egy hétköznapi megfigyelő számára. Nyilvánvaló, hogy nem várható el egy gyerekközönstől, hogy képes legyen „viselkedni” a színházban olyan disztingvált módon, ahogyan azt a felnőtt-társadalom teszi. Mégis sok pedagógus részéről megjelenik ez az elvárás, ahogyan azt gyerekelőadások látogatása közben tapasztaltam.

Valóban előfordulhat, hogyha a gyerekek nem kapnak teret a szereplésre, a levezetetlen energiák előbb-utóbb utat törnek maguknak, és a gyerekek ebből kifolyólag esnek ki a színházi élményből. Nem a darab lesz a fontos, hanem a versengés, hogy ki tud hangosabban reagálni (Baktay-Páli, 1988). Baktayék ezt a jelenséget azzal magyarázzák, hogy a színház mint új szociális helyzet a gyerekek számára alkalmat ad arra, hogy a csoporton belüli hierarchiában előbbre kerüljenek. Így a közönség viselkedése gyakran teljesen független a színpadi eseményektől. Hatáselemzésük során megfigyelték, hogy csoportos előadásokon, azaz óvodás- és iskolatársak között, ismert társas környezetben ülő gyerekek sokkal aktívabbak, mint a családi előadásokon ülő, közösséggé nem szerveződő gyerekek. Fontos megállapításuk ugyanakkor, hogy a közös élmény által előidézett intenzívebb részvétel során nem a rendbontás motívuma erősödik. A gyerekek reakciói érzelmi vagy értelmi alapon megfogalmazódó elemek. Ötletek, jóslatok, a cselekményszál további, még nem érzékelhető, de sejthető veszélyeit megfogalmazó félelmek.

Ez alapján a megfigyelés alapján feltételezem, hogy a csoportosan színházba érkező gyerekek befogadásélménye mélyebb, és ez összefügg a közönség magatartásával, illetve azzal, hogy a jelen lévő pedagógusok mennyiben adnak teret ennek a természetesen kialakuló csoportdinamikának.

„Persze, hogy kell és lehet ordítani és ugrálni az izgalomtól a gyerekelőadáson vagy a bábszínházban. Nagy hiba, ha ezt a pedagógusok – mint ez gyakran előfordul – letiltják. Vagy: ami épp ilyenkor gyakori: a nagy számban megjelenő szülők és egyéb kísérők a gyerekeket egymástól elszigetelik.” (Vekerdy, 1987: 79)

A befogadás minősége és a színházi élmény megszületése

Természetesen vannak olyan színházi produkciók is – magam is láttam már ilyet –, amelyek az értelem kikapcsolására építenek. (Baktay-Páli, 1988). Könnyen elérhető, hogy a gyerekek figyelme teljes mértékben a színpadra irányuljon. Ez azonban saját megfigyelésem szerint, gyakran csupán látszólagos érdeklődés. A X. Kaposvári Gyermekek- és Ifjúsági Színházi Biennálén végighallgatott szakmai beszélgetéseken többször elhangzott

kevésbé jól sikerült produkciókkal kapcsolatos véleményként, hogy hiába látjuk a gyerekközönségen a lelkesedést, ez nem lehet az alkotóknak garancia az általuk bemutatott produkció minőségére, ugyanis a gyerekek egyedül az unalommal szemben kritikusak. Tehát nyilvánvalóan tetszésükre lesz egy előadás – akármennyire érthetetlen és követhetetlen legyen is számukra –, ha elegendő ingert ad. Popper Péter (1987) interjúj alapján megfogalmazott megállapítása, hogy a gyerekek olyan előadásélményeket is pozitívan értékelnek, amelynek még a történetét sem tudják felidézni, csak egyes jelenetekre emlékeznek hatásosságuk miatt. Ez azonban csupán egy feldolgozatlan esemény marad, nem válik belső tartalomká, s így nem lehet maradandó, valódi élmény. A művészeti élménynek ugyanis feltétele a megértés (Veres, 1980).

Saját magam erről úgy gondolkodom, hogy ha egy művészeti alkotás csupán egy pillanatnyi benyomást tud tenni, és nem tud valamilyen szinten a befogadó saját élményévé válni, akkor nem teljesíti valódi feladatát. Feltételezem, hogy ha valaki színházba megy, azért megy oda, mert azt várja, hogy az előadás valamilyen szinten megváltoztassa őt – de legalábbis nyitott erre a változásra. Arra vágyunk, hogy válaszokat kapjunk kérdéseinkre, megértsünk valamit a világ összefüggéseiből, vagy pusztán kizökkenjünk a hétköznapiakból. De még ha csak szórakozást keresünk, akkor is valami másra vágyunk, mint a saját valóságunk, ki akarunk lépni a saját életünk kereteiből, kitekinteni és belátni akarunk. *Élményt* várunk a színháztól. Egy gyermekben valószínűleg nem tudatos szinten fogalmazódik meg ez a vágy, és nem tudja szavakba önteni, azonban érzékeli, és keresi a lehetőséget ennek a vágnak a kielégítésére (Cseke, 2011).

Hogy ezt az igényt – amely a legtöbb emberben jelen van – világosabban megérthessük, szükséges lehet tisztázni az 'élmény' fogalmát. Az értelmező szótár szerint az élmény *„Olyan esemény, történés, amelyet az ember lelkileg is átél, s amely mélyebb hatást tesz rá, ill. az a lelki folyamat, amellyel bizonyos jelentősebb eseményeket, történeteket a saját maradandó lelki tartalmává alakít.”* (A magyar nyelv értelmező szótára 1959–62) A Pedagógiai Lexikon szerint *„Tágabb értelemben minden olyan pszichikus tartalom és jelenség, amelyről tudomásunk van, és amit tudatunkban átélünk. Szűkebb értelemben kiemelkedő történés hatására keletkező erős érzelmektől kísért lelki jelenség.”* (Pedagógiai Lexikon, 1976: 349)

Tehát nem elegendő maga a történet. Ahhoz, hogy valami élménnyé válhasson, szükség van arra, hogy az, aki részt vesz a történetben, érzelmileg, lelkileg bevonódjon. Egy színházi előadás esetében ehhez elengedhetetlen, hogy a látottakat legalább minimális szinten értelmezni tudjuk (az *értelmezést* nem kizárólag mint racionális gondolkodási folyamatot értem, hanem a látottak interpretálódását, ami lehet intuitív, nem tudatos folyamat is). Azonban ha egy történetnek, amit láttunk, még a cselekményét sem tudjuk rekonstruálni, akkor valószínű, hogy nem juthatott mélyebbre az elsődleges, érzékszervi befogadásnál. Tehát láttunk valamit, ami azonban az élményre való vágyunkat nem tudta kielégíteni. A gyermekszínházi befogadásvizsgálat ennek felfedésére is alkalmas lehet, és azt gondolom, hogy szükséges lenne ilyeneket végezni, hiszen ha csupán annyit kérdezzünk a gyermekközönségtől, hogy „tetszett-e”, akkor a legtöbb ilyen esetben „igen” lesz a válasz, holott valójában nem éltek át valódi művészeti élményt.

A minőségi befogadás feltételei

Az élménypedagógia elméleti alapját képező megfigyelés, hogy az élmények mély érzelmi színezetük miatt fokozott pedagógiai hatást fejtenek ki, s ezért megfelelő formában fokozhatják a nevelés hatékonyságát (Molnár, 2013).

A fentiekből az alábbi következtetéseket vonhatjuk le: A színház-pedagógia számára fontos, hogy az adott színházi nevelési programot a résztvevők *élmény* szinten éljék meg, mert ezáltal teljesülhet magasabb szinten a program pedagógiai célja. Ehhez szükséges, hogy a gyermekszínházi előadás célközönségének korcsoportja pontosan meghatározott legyen, mert ez nagyban befolyásolja a megértést, amely a minőségi befogadás, és így a művészeti élmény megszületésének feltétele. Természetesen a korosztálynak való megfelelés nem lehet fontosabb az előadás minőségénél. Poszler György (1980) Katarzis és kultúra című írásában amellet érvel, hogy az érték és az életkor dilemmájában az érték mellett kell dönten. Azzal a merész állítással él, hogy „*nincsenek gyermekeknek és felnőtteknek szóló művek, csak jó művek és rossz művek vannak.*” (Poszler, 1980: 136).

Állítását azzal indokolja, hogy a jó művek mindenképpen mondanak a gyermeknek is valamit, még akkor is, ha csak félig értik, mert ez érzelmi és intellektuális erőfeszítésre indítja őket. Később azonban saját maga cáfolja meg ezt az érvet azzal, hogy a „féligértésnek” is van egy olyan szintje, ami inkább elkedvetlenít. Mondanivalójának lényege azonban nem ez, hanem tulajdonképpen annyi: művészetre nevelni csak minőségi művekkel lehet. Azt is leírja, hogy katarzis csak akkor jöhet létre, ha a mű is magában hordozza a katartikus hatás lehetőségét, és a befogadó is képes felfogni a közvetített üzenetet (Poszler, 1980). Ennek mentén saját magam azt az álláspontot fogalmaztam meg, hogy a mű minősége, és a befogadó korosztályának való megfelelés ugyanolyan mértékben fontos. Ezen kívül tanítani kell a gyerekeket a mű értelmezésére, befogadására, a tudatos színháznézésre, annak érdekében, hogy képesek legyenek minőségi befogadásra.

Tibori Tímea *Az esztétikai befogadás vizsgálata* című tanulmányában a művészeti alkotás befogadásának minőségét három szinten határozza meg: mennyiségi befogadásról beszélhetünk, ha a befogadó megérti az üzenetet, de az nem indukál benne érzelmeket. Ha érzelmeket indukál benne, azt „minéműségi” befogadásnak nevezhetjük, ha pedig a művészeti élmény hatására a befogadóban valami megváltozik (a véleménye, a tevékenysége, kommunikációja, kapcsolatainak minősége stb.), akkor beszélhetünk minőségi befogadásról (Tibori, 1993).

A minőségi befogadás feltételeit Horváth Ágnes (2003) a következőképpen foglalja össze:

- érzelmi és értelmi nyitottság,
- ráhangolódás,
- korábbi ismeret- és élményanyag,
- zavartalan követés, (melynek feltétele a koncentráció képessége, az összpontosítás)
- kapcsolódási pontok találása a már meglévő tapasztalatokhoz.

Ezeket a pontokat szükségesnek tartom röviden kifejteni, hogy jobban megérthessük, miért fontos a gyerekek tudatos színházra nevelése és a színház-pedagógia módszereinek alkalmazása.

Az esztétikai viszony kialakulásához szükséges érzelmi és értelmi nyitottság egyéni kompetenciák függvénye. Halász László (1980) a műalkotás befogadásának folyamata címmel írt tanulmányában bemutat egy kísérletet, melynek során a mű befogadása és az intelligencia közötti összefüggést bizonyították. Bár az értelmi képességek talán kevésbé fejleszthetők, az értelmi és érzelmi nyitottság, illetve a befogadás folyamatában szerepet játszó fantáziaműködés drámapedagógiai tevékenységek segítségével hatékonyan fejleszthető kompetenciák. Ezt alátámasztja például a 2010-es DICE kutatás (Szabó, 2010), amely kimutatta, hogy a tanítási színház és drámatevékenységekben való részvételnek jelentős transzferhatása van a művészetek és a kultúra más ágaira.

Szitó Imre (2005) ír arról, hogy a drámajátékban való részvétel mindig emocionális tapasztalatot jelent. Az érzelmek keletkezéséről és hatásairól szóló kísérleti pszichológia eredményei bizonyítják, hogy a szerepjáték-helyzetben megvalósított viselkedés ténylegesen ugyanolyan érzelmet képes létrehozni, mint ami létrejön akkor, ha az egyén a valóságos események szférájában tartózkodik. Sitó példának hozza Ekman és Friesen egy 1990-es kísérletét, amely során arra kérték a kísérletben részt vevőket, hogy mimikájukkal fejezzenek ki meglepetést, undort, bánatot, haragot, félelmet és örömet. Mindössze tíz másodpercig kellett eljátszaniuk a mimikájukkal egy-egy érzelmet. Eközben a kutatók mérésekkel ellenőrizték, hogy vannak-e különbségek az érzelmek keletkezését jelző szívritmus és bőrhőmérséklet-változás fiziológiai mutatóiban. A kapott eredmények nagy része különbségeket jelzett. A harag, a félelem és a bánat esetében gyorsabb volt a szívritmus, mint az öröm, az undor és a meglepődés eljátszásakor. A játék során megélt érzelmek tehát bizonyítottan valóságos érzelmek, és a résztvevő érzelmi világát gazdagítják, ami feltételezésem szerint nyitottabbá is teszi a játszóat a további emocionális tapasztalatokra, és művészeti alkotások befogadására.

Az előadásra való ráhangolódás szintén megteremthető színház-pedagógiai eszközökkel. A mű és a befogadó között az esztétikai viszony kialakulásának ezt a feltételét egy előkészítő foglalkozás biztosíthatja. Az érzelmi és értelmi nyitottság mellett szüksége lehet a nézőnek a tudatállapot megváltozására is. Csíkszentmihályi Mihály (2001) kísérletei egyértelműen bebizonyították, hogy az élmény-teli megélésnek két akadálya, ha félnek vagy ha unatkoznak a résztvevők (Csíkszentmihályit idézi Honti, 2019).

Egy színházi előadást előkészítő foglalkozásnak egyaránt célja lehet a kezdeti feszültség oldása és az érdeklődés felkeltése. A hétköznapiakból való kiszakadást, a helyzetbe való megérkezést segíthetik a szabályjátékok. A zavartalan követéshez szükséges koncentráció, az összpontosítás képességének fejlesztésére is számtalan drámajáték alkalmas. Ilyen jellegű drámajátékok egy színházi előadáshoz kapcsolódó előkészítő foglalkozásnak részét képezhetik.

Az élményt megelőző ismeret- és élményanyag leginkább a rendszeres színházlátogatással alapozható meg. Minél több hasonló tapasztalattal rendelkezik már a „kezdő” annál otthonosabban érezheti magát a befogadói helyzetben. A színházba járást, a színház nyelvét hasonlóképpen tanulni kell, mint az olvasást. Ezt fogalmazza meg Yvette Hardie, az ASSITEJ elnöke is a 2017-es gyermekszínház-világnapi üzenetében. Észrevétele szerint általános tendencia, hogy míg az olvasás, a versek, a mese, a regények hasznosságát széles körben ismerik és elfogadják a felnőttek, addig a színházzal kapcsolatban ez kevésbé vált általánossá, holott egy gyermek számára az olvasáshoz hasonlóan a színház befogadása is megerőltető lehet eleinte, ezért szüksége lehet arra, hogy útmutatást, motivációt kapjon az ismeretlen terület felderítéséhez.

„A színházi történetek »olvasójának«, a nézőnek ugyanúgy idő kell, hogy megértse, befogadja a látott sokféle jelet, érzést, jelentést, mint a regények olvasójának.” (Hardie, 2017)

Az üzenet arra is felhívja a szülők és a pedagógusok figyelmét, hogy a rendszeres színházba járás az útja a színpadi nyelv megértésének. Ez pedig előfeltétele annak, hogy akadálytalanul beleélhessük magunkat a játékba, örömet találjunk az előadásokban.

A kapcsolódási pontok megtalálása a már meglévő tapasztalatokhoz fontos eleme a befogadási folyamatnak. Az alkotó(k) által létrehozott mű az ő saját élményeiből jön létre. A befogadó fantáziatevékenysége egy reprodukív folyamat, melyben szerepet kapnak saját korábbi élményei. Franciszek Urbanczyk szerint egy ember adott művel való találkozásának minősége függ attól is, hogy az adott műalkotás nem hordozója-e valami, számunkra teljesen általánosnak, vagy eddigi élményeinkhez, tapasztalatainkhoz képest nem valami teljesen idegen, újszerű-e. Egy művészeti alkotásnak ahhoz, hogy számunkra élvezhető legyen, egyrészt valamihez részben hasonlítani kell, amit

már ismerünk, másrészt – ha nem is túl nagy mértékben – különböznie is kell attól. (Urbanczykot idézi: Durkó 1977).

Egy színházi előadás a sűrítés eszközével, konkretizál, személyessé tesz általános emberi tartalmakat, és lehetőséget ad a nézőnek arra, hogy saját magára vonatkoztassa ezeket a tartalmakat, és szembesítse azokat egyedi sorsával. Ha ez megtörténik, az elmozdulást hozhat létre a személyiségben és az életvitelben. Azonban ha a befogadó saját élményeinek, és az előadás tartalmának nincs közös keresztmetszete, vagy a megjelenő tartalmakat nem képes magára vonatkoztatni, akkor ez a folyamat nem tud végbemenni (Poszler, 1980). Ez az állítás ismét megerősíti a rendszeres színházzal való találkozás, és a megfelelő darabválasztás fontosságát, illetve felhívja a figyelmet a beavatószínháznak arra a feladatára, hogy a résztvevőket segítsék a látottakat a saját már meglévő tapasztalataikhoz kötni, illetve új, személyes tapasztalattá alakítani.

Összefoglalva: Ha a fenti feltételek teljesülnek, tehát megszületik a gyermek nézőben az érzelmi és értelmi nyitottság, megteremtődik az eseményre való ráhangolódás, a megfelelő koncentráció és az előadás zavartalan követése, a korábbi ismeret- és élményanyaggal való kapcsolódási pontok megtalálása, akkor van lehetőség minőségi befogadásra, és ha az előadás is magában hordozza ezt a lehetőséget, akkor a nézőkben megszülethet a katarzis élménye. Ezt az egyik legállandóbb és legmélyebb hatást, amelyet a színház a nézőkre (és a színészekre) gyakorol, Arisztotelész a főhősben és a nézőben bekövetkező megrendült, emelkedett, megtisztult lelkiállapotként írja le, amely akkor jön létre, amikor a mű által a befogadóban keltett feszültség feloldódik. A befogadó számára a mű fontossá válik, feldolgozza, átéli, konkrét viszonyba kerül a személyiségével. Ha az így felfogott művészeti élmény hatására bizonyos morális tartalmak, magatartásformák tudatos, intenzív átélése megvalósul, akkor beszélhetünk erkölcsi megtisztulásról, és minőségi befogadásélményről (Horváth, 2003).

EGY ELŐADÁS HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA

Az általam választott előadás a Kolibri Színház Esznek-e a halottak epertortát című előadása, amely a 9-12 éves korosztálynak készült Rosemarie Eichinger azonos című regénye alapján. Központi témája a gyász, illetve a halál témaköréhez való viszonyunk. Nagyon értékesnek tartom, hogy ez a produkció tabuk nélkül, közvetlenül és humorral, de érzékenyen dolgozza fel ezt a témát, ami meglátásom szerint egyre inkább társadalmi tabuként funkcionál a hétköznapi életünkben és a kommunikációnkban. A kultúránknak egyre jelentéktelenebb része a halotti kultúra (évente egyszer, egy napot jelent), már nem kapcsolódnak hozzá élő hagyományok, közösségi rítusok. A gyász és a gyászoló személlyel szemben egy furcsa tehetetlenséget, zavart, és félelmet érezhetünk. Mintha nem tudnánk a halállal mit kezdeni, nem akarunk róla tudomást venni, a halottainkhoz való viszonyunk (ha van), valahogy természetellenes és felszínes. Például nem érintkezünk velük. A paraszti kultúrában a tiszta-szoba a ház fontos helysége volt, ahol a beteg vagy a haldokló feküdt, és itt állították fel a ravatalt is, ahol a halottól még mindenki elbúcsúzatott. Ehhez képest a beteget ma kórházba szállítják, a haldoklóval ritkábban érintkezünk, és a halottal maximum a temetésen találkozunk, bár a koporsó felnyitása egyre kevésbé divat, egyáltalán a koporsóba temetkezés is. Feltételezhetően sokan vannak, akik egyáltalán nem láttak még elhunytat.

Ahhoz képest, hogy pár száz évvel ezelőtt az európai ember egész életét a túlvilághoz való viszony határozta meg, a többség számára ma már ez teljesen jelentőségét veszítette. Egyáltalán a túlvilág fogalma is eljelentéktelenedett, a halál fogalma így aztán – nem meglepő módon – szintén tabuszerű, vagy legalábbis ritkán beszélünk róla. Gyerekeknek pedig annál is kevésbé. Ennél fogva úgy gondolom, hogy ez az előadás hiánypótló lehet. Meglátásom szerint nagyon értékes és fontos előadás született, amely fogódzatokat adhat a gyerekeknek az erről való gondolkodáshoz. A halál és a gyász témakörén belül foglalkozik azzal is, hogy mit tudunk kezdeni egymással egy olyan helyzetben,

amikor minket, vagy a másik embert veszteség ért. Hogyan tudunk jól egymás segítségére lenni, megtörni azt a jeget, amit a gyász gyakran közénk állít.

Standovár Ágnes gyermekpszichológussal folytatott beszélgetésem során szóba került az izoláció problémája. Valamilyen oknál fogva nem tudunk kapcsolódni a gyászolóhoz. Nem érezzük úgy, hogy jogukban áll hétköznapi dolgok mentén kapcsolódni hozzá, de a gyásztól magáról szintén nem akarunk beszélni, így a gyászoló elszigetelve érezheti magát a „normális” emberektől, azt élheti meg, hogy nem tud kapcsolódni a többiekhez. Mintha megszűnt volna körülötte az élet, és csak a gyász létezne, azzal azonosítjuk, de persze a gyász maga tabu, ezért a gyászoló számunkra megközelíthetetlené válik. Azt gondoljuk, hogy csak a halálon keresztül lehet hozzá kapcsolódni, de azon keresztül nem merünk, az életen keresztül pedig nem is próbálkozunk. Az előadást követő foglalkozás arra koncentrált, hogy hogyan lehet átlépni ezt a szakadékot, feloldani ezt a helyzetet, és valódi segítséget nyújtani egy társunknak, akit veszteség ért.

Kutatásomban arról szerettem volna eredményeket kapni, hogy milyen hatékonysággal változtatja meg a gyerekek attitűdjét a program, mennyire sikerül valóban befolyásolni a gondolkodásukat és a viselkedésüket. Ehhez készítettem egy program előtti, illetve egy program utáni kérdőívet, amelyek hasonló kérdéseket tartalmaztak, eltérő megfogalmazásban. Ezeknek egy része a gyerekek színházzal való kapcsolatát mérte fel általában (milyen gyakran járnak színházba, milyen korábbi színházi élményeik vannak), a másik része pedig magához az előadás témájához való hozzáállásukat. Arra voltam kíváncsi, hogy alapvetően a gyász és a halál témájához fűződő érzéseik megváltoznak-e a színházi élmény hatására. Ezentúl különböző példaszituációk segítségével megfogalmazott kérdésekkel azt igyekeztem vizsgálni, hogy a viselkedésükben történhet-e változás az előadás hatására. Két csoporttal sikerült felmérést készítenem, a Kaméleon Tanulócsoport 5. és 7. osztályos tanulóival és az Óbudai Alma Mater 6. osztályával. Összesen 33 kérdőívet elemeztem.

Mielőtt az eredményeket ismertetném, röviden összefoglalom az előadással kapcsolatos élményeimet, illetve a foglalkozás menetét. Első alkalommal 2022. december 13-án néztem meg az előadást, az AKG (Alternatív Közgazdasági

Gimnázium) 6. osztályos csoportjával. Az előadás első tíz percében érezhető volt a közönségen a várakozás. Ez a várakozás nem a szokásos izgatottság jóleső érzését jelentette, hanem a tulajdonképpeni eseményekre való várakozás feszültségét. A szereplők bejöttek a színpadra, monológok formájában tudatták velünk a fontosabb dolgokat, amiket róluk tudnunk kell. Több olyan néző is volt, aki a kérdőívben egy adott válaszában megfogalmazta, hogy a darab eleje nem tetszett neki, mert unalmasnak találta. Ezen kívül hatalmas expozíciót kapott a gyerekek szerepbe léptetése, amiről azonban később kiderült, hogy a cselekmény szempontjából teljesen irreleváns – akár kihagyható is lett volna. Ezt gondoltam legalábbis az előadás megtekintése után, azonban a feldolgozó foglalkozás során megértettem ennek a mozzanatnak a fontosságát. Mégis maradt hiányérzetem ezzel kapcsolatban, ugyanis ez az interakció az előadás során nem igényli a gyerekek tényleges szerepbe lépését, előre megírt szövegeket olvastatnak fel velük, amely egy jelenetben elhangzó párbeszéd mondatait tartalmazza. Természetesen kérdés, hogy ennél nagyobb szabadság adható-e anélkül, hogy a cselekmény folyamát módosítaná, véleményem szerint ennek terepe inkább egy TIE-foglalkozás lehetne, ahol az improvizációs lehetőség és a nézők cselekményt alakító szerepe nagyobb lehet. Arra talán itt is lett volna lehetőség, hogy a feldolgozó foglalkozás során nagyobb teret kapjanak a gyerekek a szerepbe lépésre és a saját nézőpontjuk megjelenítésére, ez azonban nem történt meg, a foglalkozás inkább minősült feldolgozó beszélgetésnek.

Körülbelül a tizedik perctől kezdve aztán az előadás beszippantott. A karakterek rendkívül szerethetők, Grisnik Petra a főszerepben véleményem szerint nagyon izgalmas színészi eszköztárral jeleníti meg a 11 éves főszereplőt, bár kutatásom során kiderült, hogy a játéka elég megosztó. Volt, aki túl soknak érezte, és nem tudott azonosulni vele. Volt, aki azt fogalmazta meg, hogy a karakter, amelyet megjelenít nem érezte valódinak. A történetet, a viszonyokat, a jeleneteket sok helyen árnyalják a szereplőkről mintázott bábok, akik hol a szereplők belső gondolatait hangosítják ki, hol párbeszédbe kerülnek velük, hol pedig egyszerűen megfigyelői a történetnek (alkalmanként kommentálnak is). Az ő jelenlétük sokat hozzátesz a darab humorához és mélységéhez egyaránt. Többen kiemelték a kérdőívekben, hogy a kedvenc jelenetük,

amikor Emma gondolatait kihangosítva halljuk a báb által, miközben ő, a valóság síkján tulajdonképpen az ellenkezőjét mondja.



1. ábra: Fénykép az Esznek-e a halottak epertortát c. előadásról: Emma és az őt megszemélyesítő báb

A díszlet egyszerű, mozgatható, pasztellszínű falakból áll, amelyeket kreatívan használnak az alkotók a különböző terek érzékletes megjelenítésére. Az előadás nincs „túlkellékezve”, egyszerűek, egyszínűek a használt dolgok, az atmoszférát teljes egészében a színészi játék teremti meg.

A történet főhőse, Emma ötödik osztályos, és a legelső dolog, amit megtudunk róla, hogy beszélget a halottakkal. Krónikát is vezet a füzetébe, ahova feljegyzi a halottakkal kapcsolatos információkat, illetve interjúkat, amelyeket velük készít. Édesapja sírásó, szolgálati lakásuk a temető mellett van, így tulajdonképpen természetes élettere ez a

hely. Ezt a gyámügy sem nézi jó szemmel, és az iskolában is sokan különcnek tartják emiatt. Emma szerint azonban teljesen normális dolog beszélgetni a halottakkal, szerinte inkább azzal van probléma, ha kizárjuk őket az életünkben. A történet azonban nem Emma gyásztörténete, hanem Péteré, akit a temetőben ismer meg. Péter nemrég elveszítette ikertestvérét, Martint, és azóta mindennap kimegy a temetőbe a sírjához, és ott üldögél. Otthon a szülei elzárkózásával találkozik, nem beszél senki a történekről, a szülei, ha ránéznek, az ikertestvérét látják benne, s ezért nem tudnak vele lenni, az iskolába pedig napok óta be se jár. Emmával való megismerkedésük nem teljesen zökkenőmentes, találkozunk azzal a zavarral, hogy tulajdonképpen nem lehet mit mondani, jót mondani valakinek ilyenkor. Emma különleges viszonya a halottakhoz azonban megoldja a helyzetet. A lány teljesen helyénvaló dolognak tartja, hogy az ikrek szülinapja lévén tortát vegyenek Martinnak, és vele együtt ünnepeljenek. Attól, hogy a halottak halottak, még nem kell őket kizárnunk az életünkben – vallja ő. Példának hozza a mexikói kultúrát, ahol halottak napján a családok kiköltöznek a temetőbe piknikezni, elkészítik halottaik kedvenc ételeit, és „velük együtt” fogyasztják el őket.

Később megtudjuk, hogy Emma anyukája is „a halottak birodalmának tagja”, de érdekes módon vele nincs személyes kapcsolata a kislánynak. Az apukájával való kapcsolata nagyon szeretetteljesnek és őszintének mutatkozik az előadásban, ennek ellenére kiderül, hogy az anyukája haláláról mind ez ideig nem sok szó esett közöttük. A Péterrel való barátság Emmának is segítség a saját veszteségének feldolgozásában. Fel tud tenni az apukájának kérdéseket, és el tud indulni közöttük egy beszélgetés, ami számomra az előadás talán legmegindítóbb része.

Emmának meg kell birkóznia azzal is, hogy az anyukája helyét átvegye egy másik nő az apukája életében. Erre eleinte teljes elutasítással és ellenállással reagál, ami aztán fokozatosan oldódik. A darab végére mindketten eljutnak az elfogadásig. Péter pedig belátja, hogy nem ülhet mindennap a temetőben, hiszen iskolába kell járnia. Arra van szüksége, hogy kilépjen a magányából, és visszatérjen a közösségbe. Ebben segít neki Emma, aki kizökkenti a helyzetéből, megosztja vele az érzéseit, és eltereli a figyelmét a saját fájdmáról.



2. ábra: Fénykép az Esznek-e a halottak epertortát c. előadásról: Emma, az apukája és Theresa

A foglalkozás leírása

A feldolgozás fókuszában az áll, hogy egy közösség hogyan tud segítségére lenni valakinek, aki egy gyászfolyamaton megy keresztül. Vizsgálja azt a kérdést, hogy milyen viselkedésminták érvényesek ebben a szituációban. A foglalkozást szintén 2022. december 13-án néztem, az AKG (Alternatív Közgazdasági Gimnázium) 6. osztályos (11-12 éves) tanulóival. Ennek az intézménynek a pedagógiai rendszerében fontos helye van a gyakorlati művészeti oktatásnak, ezért a gyerekek rendelkeztek drámás elő-tapasztalattal, illetve korábban is jártak már a Kolibri Színházban hasonló színházi nevelési program keretében. A 45-50 perces foglalkozás 24 résztvevővel, két foglalkozásvezetővel zajlott.

A gyerekek szerepbe lépéskor Péter osztálytársait játszották. Ez azonban a foglalkozás időtartamának csak elenyésző hányadát jelentette, ennek előkészítésével telt el az óra nagyobb része. Játékkal kezdtünk: a diákok kiscsoportokban állóképeket készítettek

olyan helyzetekről, amelyekből hiányzik egy fontos, központi szereplő. Ez gondolatilag a hiány fogalma apropóján kapcsolódott az előadáshoz.

Ezt követően a foglalkozásvezetők beszélgetést kezdeményeztek a következőkről: Milyen érzések futhatnak át az rajtunk, mikor elveszítünk valakit? Az idő múlásával hogyan változnak ezek az érzések? Megjelennek-e újabb érzések a veszteségélmény feldolgozása folyamán?

A gyerekek érzékenyen közelítettek a témához, és képesek voltak nagyon pontosan megfogalmazni a gondolataikat. A foglalkozásvezetők alkalmanként megkérték őket, hogy pontosítsák egy-egy érzés körülírását. A csoport olyan érzéseket említett, mint szomorúság, csalódottság, depresszió, elveszettség, meglepődöttség, harag, ijedtség, tehetetlenség, magány. A foglalkozásvezetők kérésére megfogalmazzák, hogy az elveszettségérzés oka az érzelmi túltelítettség („az ember hirtelen nem tudja, hogy mit érez”), az ijedtség tulajdonképpen az ismeretlentől való félelmet jelenti („mi lesz velem ezután”). A csalódottság érzéséről kisebb vita alakult ki, a csoport egyik fele szerint ez a fogalom nem illik a gyász folyamatába, ők a csalódást úgy definiálták, mint a pozitív számítások ellenében bekövetkező negatív fordulat („az ember jobbra számított”), valakinek az elvesztése azonban teljesen váratlan esemény, ezért nem csalódást élünk meg ilyenkor. A csoport másik fele szerint a jóba vetett bizalmát rendíti meg az embernek a veszteség, ezért tulajdonképpen egy hitvesztés, csalódás történik. A gyerekek azt állapították meg, hogy az idő előrehaladtával ezek a negatív érzések gyengülnek, majd eltűnnek, és a helyüket átveszi a biztonság (érzelmi biztonság, és az önbizalom („képes vagyok megbirkózni a helyzettel”). E között a két érzés között ok-okozati összefüggést is kerestek, ami ismét megosztó volt, egyesek úgy vélték, hogy a megtalált önbizalomból következik az érzelmi biztonságérzet, mások szerint előbb meg kell találni az érzelmi stabilitást, hogy az ember önmagába vetett bizalma is helyre billenjen. Meglepő volt számomra, hogy milyen összetetten gondolkodtak, illetve mennyire pontosan tudták megfogalmazni érzelmekkel kapcsolatos meglátásaikat.

A következőkben a csoport megkísérelte sorrendbe rendezni ezeket az érzéseket aszerint, hogy a veszteséget követően milyen sorrendben jelennek meg. A következő sorrendet állították fel: meglepettség – ijedtség – harag – szomorúság – önmarcangolás

– csalódottság – elveszettség – depresszió – magány – tehetetlenség – teher – beletörődés – önbizalom – feldolgozás – biztonság. A foglalkozásvezetők kérésére megállapodtak abban, hogy Péter a darab elején ebben a folyamatban valahol a depresszió és a magány között tarthat (itt a depresszió fogalmát úgy definiálták, mint mély szomorúság és kilátástalanság), a végére azonban eljut a beletörődésig, sőt az önbizalom megtalálásáig.

A szerepbe lépés előkészítése csak ezután következett, a beszélgetés témája a segítségnyújtás lett és annak lehetőségei. Hogyan lehet viszonyulni valakihez, aki ebben a folyamatban éppen itt tart? A gyerekek megfogalmazták, hogy fontos, hogy az ember ne maradjon egyedül az érzéseivel, sokat segíthet, ha van egy olyan társa, akinek volt korábban hasonló tapasztalata. A részvét kifejezése szóban fontos lehet, de tulajdonképpen nem segít, inkább a nyitottság, a „figyelemelterelés” a célravezető ebben az esetben. Beszélgetést kezdeményezni a dologról nem mindig jó, inkább várjuk meg, amíg az illető saját maga kezdeményez.

A foglalkozás vége egy egész csoportos szerepjáték volt, ahol a Pétert játszó színész mint színész-drámatanár vett részt, a gyerekek pedig az ő osztálytársait játszották. Itt leginkább olyan kezdeményezések jelentek meg, amelyek a Péterrel való közös programok szervezésére irányultak (például menjenek el együtt korizni, társasjátékozzanak), vagy az érzései óvatos kitapintására (mi legyen Martin helyével az osztályteremben – ne üljön oda még senki). Felmerült a korábbi konfliktusok kezelése, Péter felhozta, hogy szeretné rendezni a viszonyokat, amelyek esetleg még tisztázatlanok. Szerepből kilépve a csoport megfogalmazta, hogy a konfliktusos helyzetekben türelmesebbnek kell lenni a gyászolóval, előfordulhat, hogy az érzelmein kevésbé tud uralkodni valaki, ilyenkor nem árt megértést tanúsítani felé, de ezeket később fontos tisztázni.

Úgy gondolom, hogy a foglalkozás jól felépített, és sokat hozzátesz az előadáshoz. A gyerekek egyrészt sokkal árnyaltabb képet kaphatnak arról, hogy mi zajlik egy gyászoló emberben, mi az a folyamat, ami ilyenkor lejátszódik, és talán nagyobb biztonsággal tudják megfogalmazni a saját érzéseiket is. Esetleg nagyobb magabiztossággal tudnak cselekedni egy olyan helyzetben, amikor a gyásszal találkoznak, akár a saját veszteségük, akár egy társuk élménye kapcsán. Ami talán a legfontosabb: arról is tapasztalatot

szerezhetnek, hogy melyek azok a viselkedésminták, amelyekkel valódi segítséget tudnak nyújtani egy társuknak, aki veszteségélménnyel küzd.

A kutatás ismertetése, elemzése

A kérdőíveket a program előtt egy-két nappal, illetve azt követően szintén néhány nappal vettem fel a csoportokkal, személyesen, papíralapú kérdőívvel. Nagyjából egyenlő arányban tartalmaztak feleletválasztós, illetve kiegészítendő kérdéseket. A gyerekek anonim formában töltötték ki őket, szülői hozzájárulással.

Két csoporttal dolgoztam, a Kaméleon Tanulócsoport 5. és 7. osztályos tanulóiból álló csoportjával, illetve az Újbudai Alma Mater Általános Iskola 6. osztályos csoportjával. A Kaméleon Tanulócsoport részt vett az előadást követő foglalkozáson, az Alma Mater csoportja azonban csak az előadást látta, így arról is volt lehetőségem képet kapni, hogy mélyebb benyomást gyakorol-e a színházi élmény színházi nevelési foglalkozás részeként, mint önálló előadásként. Az eredmények azt mutatják, hogy van különbség, bár nem számottevő.

A kérdőívek kiértékelése során azzal a problémával találkoztam, hogy a gyerekek gyakran nem adtak választ, vagy félreértették a kérdést. Ebből kifolyólag az eredmények kiértékelése során, ahol százalékos eredményeket tüntetek fel, ott nem a teljes csoportot tekintem 100%-nak, hanem kizárólag az érvényes választ adókat. Vannak olyan kérdések is, amelyekből nem tudtam levonni következtetéseket, mert utólag jöttem rá, hogy rosszul fogalmaztam meg, nem arra kérdeztem rá, amire szerettem volna. A legnagyobb nehézséget talán az okozta, hogy a program előtti és a program utáni kérdőíveket igyekeztem máshogy megfogalmazni, illetve más formában rákérdezni ugyanarra, ez azonban egyes pontokon oda vezetett, hogy nem ugyanarra kérdeztem rá, a válaszok eredményszinten nem lettek összehasonlíthatók. Ezeket a pontokat az elemzésben nem említem külön, nem sorolom a kutatási eredmények közé, kizárólag azokat a válaszokat elemzem, amelyek valódi hatásra utalnak.

A Kaméleon Tanulócsoport esetében egyértelmű változás figyelhető meg a gyerekek válaszaiban a program után. A csoport 11-13 éves gyerekekből állt. A legtöbben évente 2-3 alkalommal mentek színházba, de volt, aki ennél is gyakrabban, egyetlen válasz érkezett, ami az „évi egy” alkalmi gyakoriságot jelölte meg. A legtöbben nem voltak még feldolgozófoglalkozáson, két kivétellel. Közülük egy preferálja a hagyományos színházi előadást, a színházi nevelési programmal szemben.

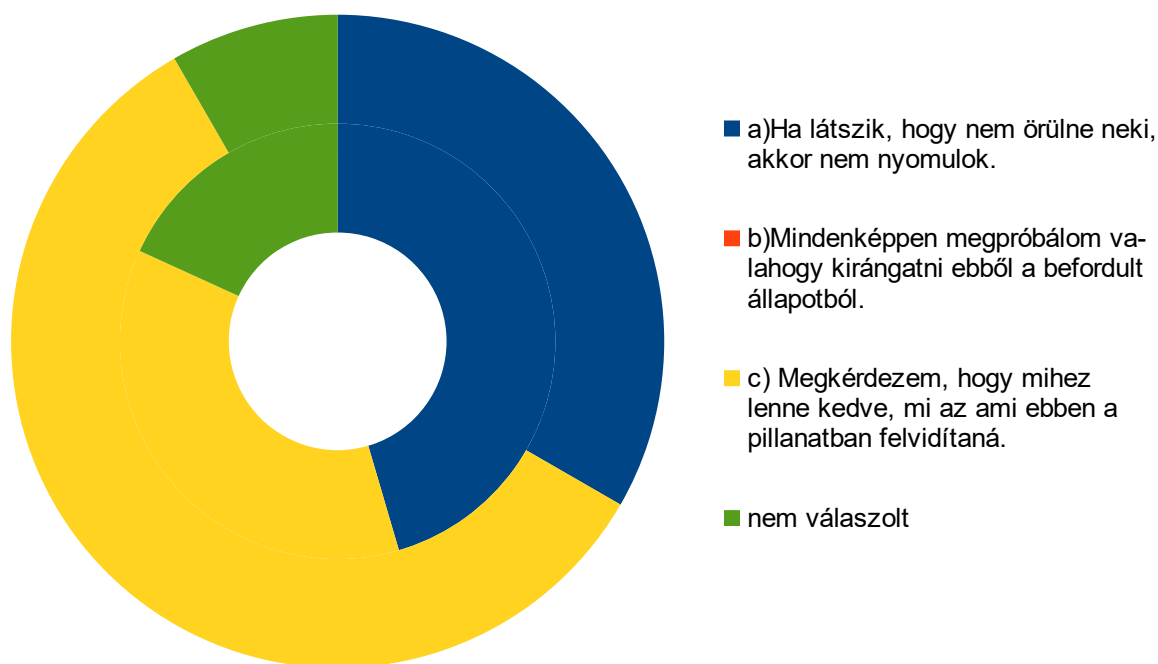
Arra a kérdésre, hogy milyen fontos színházi élményeik vannak, és miért volt emlékezetes az adott előadás, a legtöbben a humort nevezték meg mint alapvető elemet, amely a maradandóvá tette a színházi élményt. Általában zenés műfajú előadásokat említettek, válaszaikból kiderült, hogy a színpadi látvány (díszlet, jelmez) fontos számukra. Egyetlen olyan válaszadó volt, aki azt fogalmazta meg, hogy az érzelmek és a beleélés a legfontosabb számára: „Nagyon szeretem, amikor átjönnek az érzelmek (főleg szomorú) és beleélem magam.”

A kérdőív első néhány kérdése még nem a tulajdonképpeni kutatást szolgálta, de a segítségével képet kaptam a csoport előzetes tapasztalatairól, illetve színházi ízléséről, ami az adott előadás rájuk gyakorolt hatását módosíthatja (ezt a témát a szakirodalmi áttekintésemben érintem). Ez azonban egy önálló kutatás témája lenne, így ezzel mélyebben nem foglalkozom, a kérdések funkciója itt inkább a válaszadók oldását szolgálták.

A következő kérdések, illetve válaszlehetőségek megfogalmazásában gyermekpszichológus segítségét vettem igénybe (Standovár Ágnes). A kérdések egy-egy fiktív szituációra vonatkoztak. A megadott válaszlehetőségek a helyzetre való különböző reakciókat, cselekvési lehetőségeket neveznek meg. Mindegyik kérdésre adott válaszlehetőségek között van egy „legjobb” válasz, ami azt jelenti, hogy a leghatékonyabb segítségnyújtási mód az adott helyzetben. A szituáció a következő: Az egyik osztálytársadról tudod, hogy nem rég halt meg a nagymamája, akivel közeli kapcsolata volt. Ebből indulunk ki, és az első kérdés: „Észrevetted, hogy ez az osztálytársad már régóta egyedül üldögél a terem sarkában. Bizonytalan vagy, hogy odamenj-e hozzá, mert úgy érzed, nem örülne neki. Mit teszel?”

Az itt választható „legjobb” lehetőség, hogy megkérdezem, hogy mihez lenne kedve, mi az, ami ebben a pillanatban felvidítaná. A másik két válaszlehetőség szintén jó, érvényes reakció lehet, azonban vannak buktatóik. Például: „Ha látszik, hogy nem örülne neki, akkor nem nyomulok.” Ezzel az a probléma, hogy félreérthetem a társam zárkózottságát, nem biztos, hogy nem örülne a társaságnak, lehet, hogy csak nem tud pillanatnyilag kapcsolódni, vagy kezdeményezni. A felesleges távolságtartás lehet, hogy pont ahhoz vezet, hogy a másik elszigeteltnek és magányosnak érezze magát. A másik véglét, hogy „mindenképpen megpróbálom valahogy kirángatni ebből a befordult állapotból.” Ezzel is tudok ártani, hiszen ha a társamnak valóban arra van szüksége, hogy egyedül legyen az érzéseivel, vagy egyszerűen nem esik jól neki a társaság, akkor azzal, ha ráerőltetem a jelenlétem, biztosan nem segítek neki.

A program utáni kérdőívben ugyanezt a kérdést Péterre vonatkozóan tettem föl: „Péter egyik osztálytársa már régóta szeretne segíteni Péternek, de úgy érzi, hogy ő inkább annak örülne, ha egyedül lehetne. Mit tanácsolnál neki?”. A válaszlehetőségeket is módosítottam kicsit, de lényegében arra voltam kíváncsi, hogy hányan választják a „c” lehetőséget, ami valójában az előző kérdőív „helyes” válaszának megfelelője volt: „Kérdezd meg, hogy miben segíthetsz, minek örülne, mi az, ami ebben a pillanatban felvidítaná, és ha azt mondja, hogy magányra vágyik, akkor azt fogadd el.” Ezt a lehetőséget a program előtt 4-en választották, ami a válaszadók 36%-a, a program után 7-en, ami 63%-ot jelent. A különbség 27%.

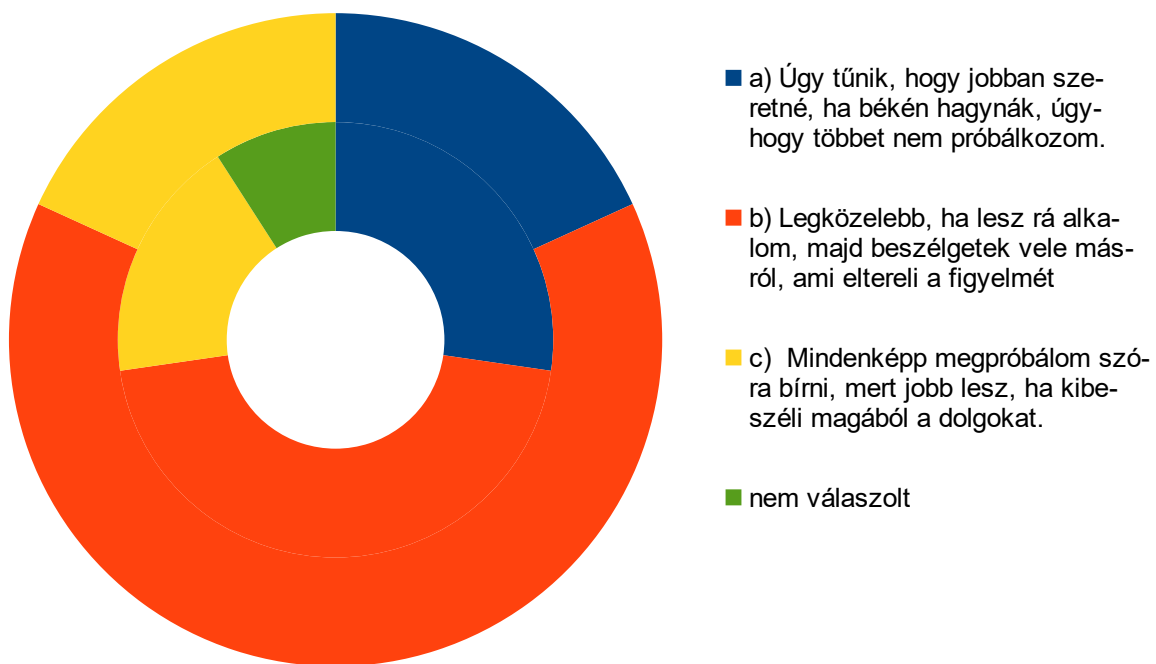


3. ábra: A program előtti (belső kör) és a program utáni (külső kör) eredményei a Kaméleon Tanulócsoportnál az első kérdés esetében.

Az egyéni eredmények vizsgálata során azt tapasztaltam, hogy ahol változás történt a program előttihez képest, ott a program után minden esetben a „legjobb választ jelölték a gyerekek, a számok tehát nem véletlenszerű eredményeket tükröznek, hanem egyéni szinten is mérhetők.

A második kérdésre („Megpróbáltál beszélgetni vele a nagymamájáról, de úgy érezted, hogy nem szívesen beszélget veled erről. Mit teszel?”) adható „legjobb” választási lehetőség, hogy „Legközelebb, ha lesz rá alkalom, majd beszélgetek vele másról, ami eltereli a figyelmét”. A legjobb, hogyha kontaktust teremtünk, így nem érzi elszigetelve magát, de nem hozzuk szóba direkt a témát, mert az tolaakodó lehet (ha ő kezdeményez akkor persze más a helyzet). A másik két válasz buktatója tulajdonképpen ugyanaz, mint az előbb. Az egyik esetben („Úgy tűnik, hogy jobban szeretné, ha békén hagynák, úgyhogy többet nem próbálkozom”) megint csak az izoláció problémájához vezethet ez a cselekvési mód, a másik esetben („Mindenképp megpróbálom szóra bírni, mert jobb lesz, ha kibeszéli magából a dolgokat”) pedig megint csak beleeshetek abba a

hibába, hogy nem adok teret a másik szükségleteinek, ami lehet, hogy éppen az egyedül való gondolkodás. A program utáni kérdőívben a kérdés így hangzott: „Péternek ez az osztálytársa nagyon szeretné tudni, hogy mi történt Martinnal, és szeretné, ha Péter megosztaná vele az érzéseit, azonban amikor egyszer megpróbálta, elutasítást kapott. Te mit tanácsolnál neki?” Itt már a válaszadók 63%-a válaszolta, hogy „Legközelebb, ha lesz rá alkalom, próbálj meg valami másról beszélgetni vele. Mondjuk kérdezd meg, hogy mit csinált tegnap este”, ami a program előtt adott válaszokhoz képest (45%) 18%-os különbség.



4. ábra: A program előtti (belső kör) és a program utáni (külső kör) eredmények a Kaméleon Tanulócsoportnál a második kérdés esetében.

Itt a kérdőíveket egyéni szinten vizsgálva azt figyeltem meg, hogy nem minden esetben volt „pozitív irányú” a változás. Volt olyan, ahol a válaszadó az egyik végletből (passzivitás) a másik végletbe esett (túleröltetés), és olyan is, aki a hatékony segítségnyújtás felől valamelyik véglet felé mozdult.

A harmadik kérdésre („Hogyan viselkedsz vele? Szerinted mit tehetsz te egy ilyen helyzetben?”) öt válaszlehetőséget is megadtam, ami között voltak „jó” és „kevésbé

jók”, de a leghatékonyabb segítségnyújtási forma ilyenkor, ha közös programokat szerveznek, amelyek elterelhetik a gyászoló figyelmét. Ezt a válaszlehetőséget a program előtt egyetlen ember (9%) választotta. A válaszlehetőségek között a következők szerepeltek még:

a) „Kifejezem a részvétemet, de ennél többet nem tudok tenni.” A legtöbben ezt választották, ami tökéletesen példázza azt a zavart és tehetetlenséget amellyel ilyenkor szembesülni tudunk. Úgy gondoljuk, hogy felesleges erőlködni, nem lehet ilyenkor jót mondani, vagy tenni, ezért inkább igyekszünk elzárkózni a probléma elől, és ez oda vezethet, hogy a gyászoló egyedül marad a fájdalmával.

b) „Úgy viselkedek vele, mint eddig, teljesen hétköznapi módon.” (Ezt egyetlen ember választotta a program előtt.) Annyiban értékes megoldás/reakció lehet, hogy ezáltal nem fogom a másokban azt az érzést kelteni, hogy ő egy „csodabogár”, illetve hogy ő vagy a helyzet bármiben különbözne a „normális”-tól. Azonban lehetnek olyan helyzetek amikor nem hagyhatom figyelmen kívül az állapotát amikor esetleg több figyelmet/türeelmet igényelne, mint általában. Ilyenek például a konfliktushelyzetek.

c) „Megkérdezem, hogy mi történt, hátha elmeséli.” (Ketten választották ezt a program előtt.) Ezzel ismét az a baj, hogy indiszkrét lehetek, és megbánthatom a másikat azzal, ha „belekérdezek a témába”.

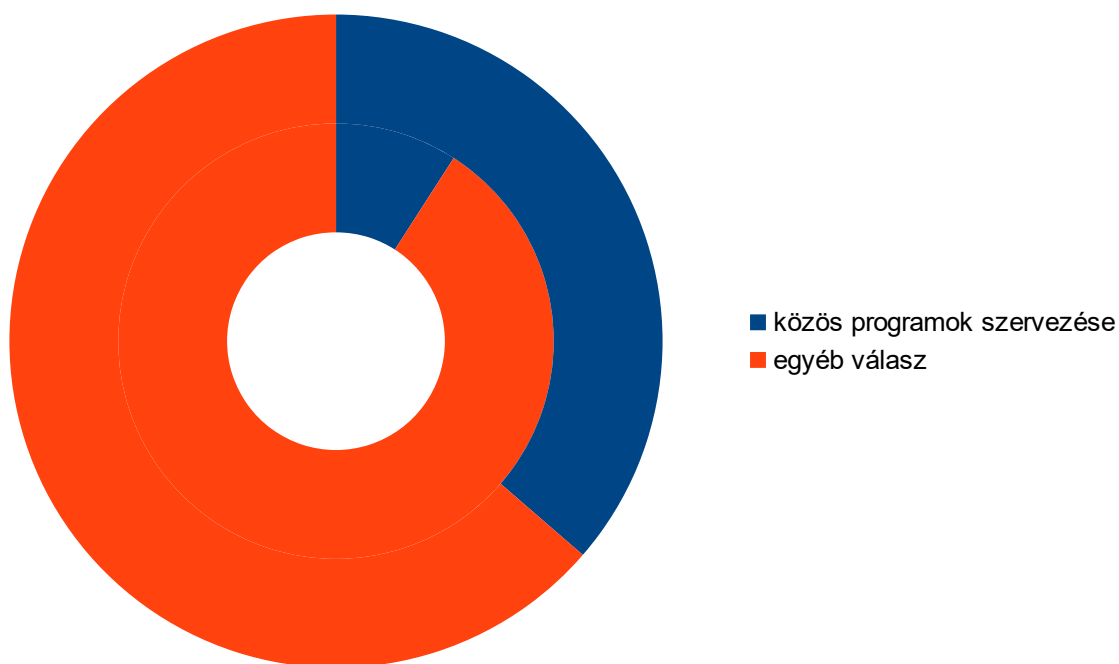
d) „Inkább nem mondok neki semmit, mert ilyenkor nem lehet jót mondani.” (Szintén ketten választották.) Ez talán a legkönnyebb, azonban segítségnyújtás szempontjából legalkalmatlanabb megoldás, mint azt már pár sorral feljebb részleteztem.

A program után nem feleletválasztós formában kérdeztem rá erre, hanem egyéni válaszokat vártam: „Szerinted hogyan, mivel tudnak segíteni Péternek az osztálytársai? Írd le pár mondatban a gondolataidat!” Egyetlen olyan válasz érkezett, ami passzivitásra utalt, és összesen négyen (36%) javasolták a közös programok szervezését, mint megoldást. Ez a program előtthöz képest 27% különbség. Ezen felül sokuktól érkeztek még értékes válaszok:

- „megkérdezik tőle, hogy mit szeretne csinálni”
- „megpróbálnak beszélgetni vele”

- „nem erőltetik a beszélgetést, de felvidítják”
- „türelmesnek lenni, de egy idő után bevonni, közeledni felé”
- „nem mutatják egyenesen az arcába, hogy sajnálják, nem jönnek zavarba”
- „nem hagyják egyedül”

Ebben a kérdésben egyéni eredményeket vizsgálva kizárólag fejlődést tapasztaltam. Például, aki a program előtt azt válaszolta: „kifejezem a részvétemet, de ennél többet nem tudok tenni”, a program után inkább így cselekedett volna: „Odamegyek, megkérdezem hogy van, mit szeretne csinálni. Ha nem szeretne beszélgetni, békén hagyom, de azért megpróbálom felvidítani”. Egy másik kitöltő a program előtt inkább választotta, hogy „nem mondok neki semmit, mert ilyenkor nem lehet jót mondani”, a program utáni válaszában azt fogalmazta meg, hogy Péter osztálytársai azzal segítenek, ha „Megpróbálnak beszélgetni vele”.



5. ábra: A program előtti (belső kör) és a program utáni (külső) eredmények a Kaméleon Tanulócsoportnál, a harmadik kérdés esetében.

A kérdőív következő része egy általános attitűdfelmérést szolgáló kérdéssor, szintén feleletválasztós kérdések formájában. Itt arra voltam kíváncsi, hogy mit gondolnak a

gyerekek a halál természetéről, mennyire tartják fontosnak a halottainkra való emlékezést, illetve hogyan vélekednek a halottakkal való kommunikációról. A program előtt a válaszadók 60%-a tartotta inkább természetes dolognak a halált, és 40% gondolta, hogy természetellenes. Ez az arány a program után 82%–18% lett. Egyéni szinten minden esetben a halált természetellenesnek tartó válaszadók véleménye változott. A program után a legtöbben inkább tekintették a halált az élet részének, mint az élet ellentétének.

A válaszadók 11%-a válaszolta a program előtt, hogy a halottakra jobb, ha nem gondolunk, hiszen ők már nincsenek, a program után ez 27%-ra növekedett. Ennek a növekedésnek az oka lehet, hogy a program után a kérdést a darab történetére vonatkozóan tettem fel („Szerintem Péternek nem kéne gondolnia Martinra többet”), ezért tulajdonképpen itt nem az általános véleményük tükröződött a válaszban. Az előadás közben végigkísérték a főszereplő útját a ragaszkodástól az elengedésig, és a Martinra való „nem gondolat” a gyógyulás eredményeként értelmezhetők. Ez persze csak feltételezés, a véleményváltozás okát valójában inkább személyes beszélgetések, mélyinterjúk segítségével lehetne pontosabban megismerni.

Abban a kérdésben, hogy ha valaki néha képzeletben beszélget szeretteivel, akik már meghaltak, az mennyire elfogadható számukra, a legtöbben úgy határoztak, hogy „teljesen oké”. Egyetlen ember nyilatkozott arról, hogy nem tartja normálisnak ezt a jelenséget. A program után azonban már hárman vélekedtek úgy, hogy furcsa dolog beszélgetni elhunyt szeretteinkkel, amit szintén annak tulajdonítok, hogy miután konkrét képet kaptak a főszereplő karakteréről, és arról a szokásáról, hogy néha beszél halott emberekhez, bár elméletben elfogadóak voltak, a „gyakorlatban” mégis furcsának találták. A program után a kérdést a következőképp tettem fel: „Ha Emma osztálytársa lennék, akkor azt gondolnám róla”... kezdetű állításnak három befejezési lehetőséget adtam meg, hogy tovább árnyaljam a véleményeket, ebből az derült ki, hogy azok közül, akik nem elutasítóak, öten teljesen pozitívan értékelik ezt a szokást, míg ketten inkább csak elfogadják. A három opcióból 30%-uk választotta, hogy „nagyon fura, hogy beszélget a halottakkal” (30%), 50%-uk képviselte a másik szélsőséget („szerintem jó

dolog, hogy tud beszélgetni a halottakkal”), és 20%-uk elfogadó volt, de inkább közömbös. („Nincs benne semmi fura, ha neki ez esik jól, csinálja.”)

Ennek a blokknak a negyedik kérdésében arról szerettem volna visszajelzést kapni, hogy egyáltalán mennyire foglalkoztatja őket az elmúlás, illetve a gyász témája, illetve mennyire tartják fontosnak, hogy foglalkozzanak vele. A program előtt 70% válaszolta, hogy feleslegesnek tartja, hogy a halál témájával foglalkozzon. A program utáni kérdőívben két külön pontban próbáltam erre rákérdezni. Az egyikben inkább egy másik ember elvesztése és a gyász kapcsán, a másikban a saját elmúlásuk kapcsán. A gyász kapcsán 100%-uk nyilatkozta, hogy fontos dolognak tartja. Abban a kérdésben, hogy a saját elmúlásuk mennyire foglalkoztatja őket, sokkal nagyobb arányban számítottam arra a válaszra, hogy nem igazán. Azonban alig kevesebb, mint a felük (45%) állította, hogy „Ha arra gondolok, hogy egyszer mindenki meg fog halni (én is)... elidőzők ezzel a gondolattal”, és 55%-uk fejezte be az állítást úgy: „elhessegetem a gondolatot... minek foglalkozzak ezzel?” Itt is megállapítható, hogy a program után többüket foglalkoztatja a saját elmúlásuk gondolata, hiszen a program előtt 70%-uk mondta, hogy a halállal való foglalkozást feleslegesnek tartja, míg utána csupán 55%. Az egyéni kiértékelés során azt állapítottam meg, hogy azok közül, akik a program előtt a halál témájáról való gondolkodást felesleges dolognak tartották, a legtöbben a program után másként vélekedtek, míg, akik a program előtt is fontos dolognak tartották, azoknál nem történt változás. A csoport eredményeiben tehát ismét tükröződnek az egyéni különbségek. Persze a kérdések eltérő megfogalmazása és az egyes kérdésekre érkezett válaszok számának eltérése miatt nem teljesen pontos az eredmény, de tendenciát lehet belőle szűrni.

A kérdőív utolsó részében arra voltam kíváncsi, hogy mennyire tudják átérezni (vagy felidézni) a veszteséget ért ember helyzetét, mennyire látják árnyaltan a gyász során megjelenő érzéseket. Ezt kérdésben így fogalmaztam meg: „Milyen érzések jelennek meg bennünk, ha elveszítünk egy fontos személyt? (Sorolj fel annyit, amennyi csak eszedbe jut)” A program előtt a csoportátlag szerint 4, 87 (5) érzést tudtak megkülönböztetni, felsorolni. A program után ez 6,3-ra (6) nőtt. Itt az egyéni válaszokban nem minden esetben változott a megnevezett érzelmek száma, azonban

egyetlen esetben sem adták teljesen ugyanazt a választ. Tehát mindenképpen megneveztek olyan gyászhoz kapcsolódó érzéseket, amelyeket a program előtt nem. Ez talán fontosabb „eredmény”, hiszen arra utal, hogy bizonyosan gazdagodtak érzelmekkel az előadásnak köszönhetően, akkor is, ha ez a számokban nem annyira tükröződik.

Kíváncsi voltam arra is, hogy mennyire hat a program az ő saját érzelmeikre. Szintén fiktív szituációba helyeztem a kérdést. „Az egyik osztálytársadról tudod, hogy nem rég halt meg a nagymamája, akivel közeli kapcsolata volt. Milyen érzéseid vannak, amikor találkozol vele? A felmérés módja a következő volt: érzéseket soroltam fel (zavar, idegesség, szomorúság, sajnálat, tehetetlenség, tanácstalanság, félelem) és arra kértem őket, hogy 0–5-ig terjedő (tehát 6 fokozatú) skálán jelöljék, hogy szerintük mennyire intenzíven jelentkezne bennük az adott érzés. A program után ugyanezt a kérdést az előadás egyik konkrét szituációjára vonatkoztattam. „Mit éreztél volna Emma helyében akkor, amikor Péter elmondta neki, hogy miért ül annyit a temetőben?” Itt a felsorolt érzéseket három buborékban helyezték el: „erősen éreztem volna”, „kicsit éreztem volna”, „nem hiszem, hogy éreztem volna”. Ezt a három kategóriát megfeleltettem a program előtti felmérés skálájának fokozataival, (0–1 = nem hiszem, hogy éreztem volna, 2–3 = kicsit éreztem volna, 4–5 = erősen éreztem volna.) Majd ezen a hármas skálán csoportátlagot néztem meg minden érzelem esetében, hogy össze tudjam hasonlítani a program előtti és a program utáni eredményeket. A Kaméleon Tanulócsoport esetében azt a megállapítást tudtam tenni, hogy kivétel nélkül minden érzést intenzívebbnek jelöltek. Vagyis a színházi előadás hatására, a szereplőkkel való azonosulás és beleélés során az érzéseik felerősödtek, illetve talán könnyebben képzeltek bele magukat a fiktív szituációba.

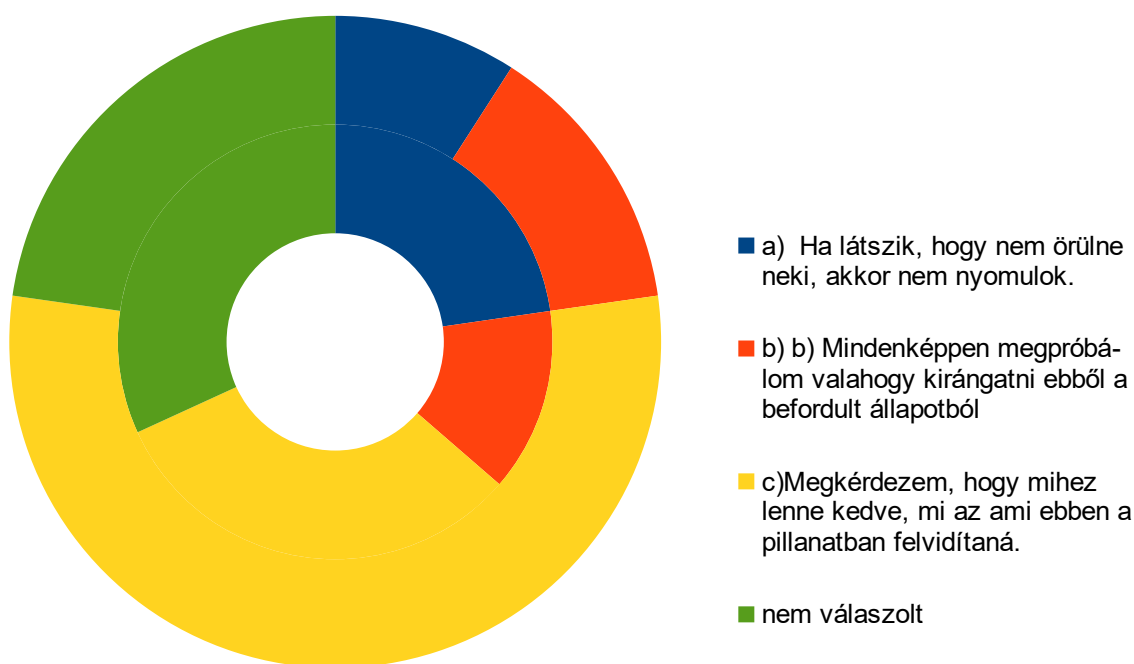
Az Alma Mater csoportja esetében nem volt ennyire egyenletes a tendencia. A sajnálat, a tehetetlenség és a félelem esetében gyengülés mutatkozott a skálán, az idegesség és a szomorúság esetében pedig pontosan ugyanannyi maradt a csoportátlag. Egyedül a zavar és a tanácstalanság erősödött. Ez azért figyelemre érdemes eredmény, mert a feldolgozó foglalkozás célja többek között éppen ezen érzések leküzdése, a zavaron és a tanácstalanságon való átlendülés, és a segítségnyújtásra való készség

megtalálása. Elképzelhető, hogy ezek az eredmények annak tulajdoníthatók, hogy ez a csoport nem vett részt a foglalkozáson.

Erről a csoportról összességében megállapítható, hogy a változás nem olyan számottevő, mint a Kaméleon Tanulócsoportnál, akik részt vettek a foglalkozáson. A program előtti és a program utáni kérdésekre adott válaszaikat összehasonlítva kevesebb különbség mutatkozik (az első két kérdés kivételével minden kérdés esetében), illetve kevesebb olyan irányba történő elmozdulás, ami a program célja lett volna. A különbség azonban nem olyan jelentős, hogy egyértelmű kijelentést lehetne tenni arról, hogy a foglalkozás valamilyen mértékben elmélyíti az előadás hatását.

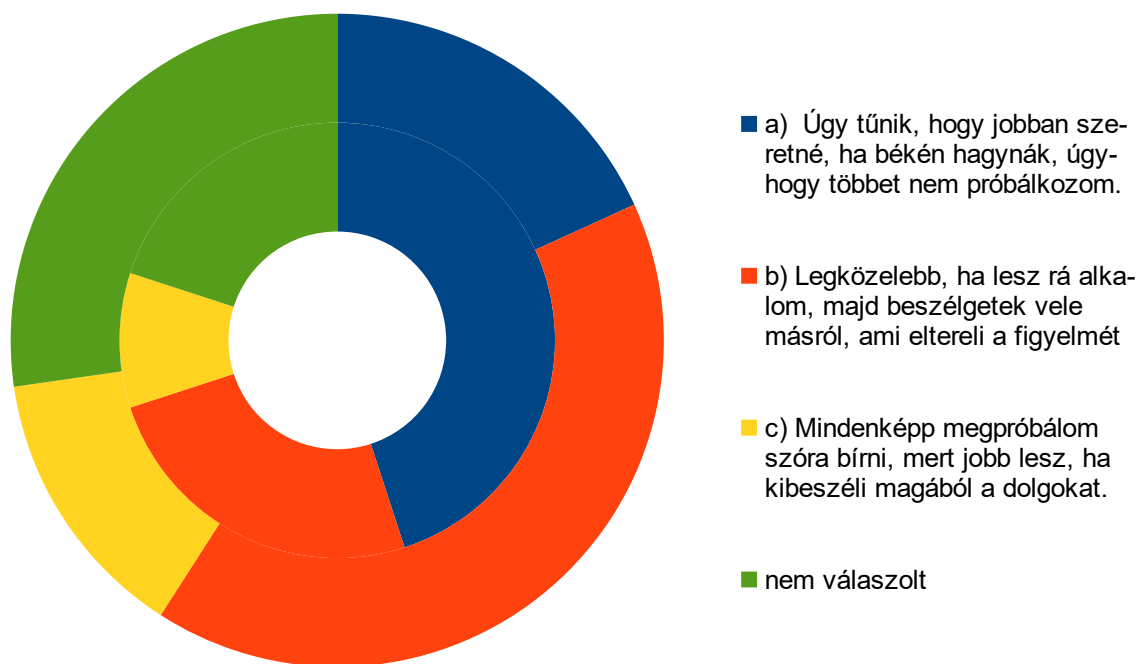
A csoport legnagyobb része 12 éves, (egy 11 éves és két 13 éves tanuló vett részt a kutatásban). A legtöbben évente 2-3 alkalomnál is gyakrabban járnak színházba. Egyetlen kivétellel mindannyian vettek már részt színházi nevelési programban. Egyértelműen előnyben részesítik a hagyományos színházi előadásokat a színházi nevelési programokkal szemben. Ebben a csoportban kivétel nélkül mindenki zenés előadást nevezett meg maradandó színházi élményként (pl. Pál utcai fiúk, Mamma Mia, Valahol Európában, A padlás).

Az első kérdésre („Észrevetted, hogy ez az osztálytársad már régóta egyedül üldögél a terem sarkában. Bizonytalan vagy, hogy odamenj-e hozzá, mert úgy érzed, nem örülne neki. Mit teszel?”) adható válaszok közül a program előtt a válaszadók 47%-a választotta az a lehetőséget, hogy „megkérdezem, hogy mihez lenne kedve, mi az ami ebben a pillanatban felvidítaná”, a program után pedig 80%. Ez 33%-os különbség, ami egy kicsivel magasabb a Kaméleon Tanulócsoportnál. Az egyéni válaszokat vizsgálva itt találtam olyat is, ahol a változás nem pozitív irányú, hanem a program előtt adott „jó” választ felülírta valamelyik szélsőség, ez azonban összesen két esetben fordult elő.



6. ábra: Program előtti (külső kör), és program utáni (belső kör) eredmények az Alma mater csoportjánál az első kérdés esetében.

A második kérdés esetében 25%-kal választották többen azt a lehetőséget, hogy: „Legközelebb, ha lesz rá alkalom, majd beszélgetek vele másról, ami eltereli a figyelmét”. (a program előtt 31%, a program után 56%). Ez ismét magasabb szám, mint a Kaméleon Tanulócsoport esetében. Ezek a kérdések azonban inkább az előadással hozhatók összefüggésbe, hiszen a program utáni kérdőív kérdései az egyik szereplőre, Péterre vonatkoznak. Azokban a kérdésekben, amik a foglalkozással hozhatók összefüggésbe, fordított az arány. Feltételezem, hogy ha az Alma Mater csoportja részt vesz a foglalkozáson, akkor a százalékos különbségek minden kérdés esetében nagyobb különbséget mutatnának. Az egyéni változásokban ennél a kérdésnél is több variációt figyeltem meg, nem minden esetben érhető tetten az előadás pozitív hatása a gyerekek attitűdjére nézve. Többen is vannak, akik az előadás előtt jó választ adtak a kérdésre, az előadás után azonban passzívan reagáltak, és olyan is akadt aki az egyik végletből a másikba esett.



7. ábra: A program előtti (belső kör) és a program utáni (külső kör) eredmények az Alma mater csoportjánál a második kérdés esetében.

A harmadik kérdés esetében sokkal kisebb a változás a program előtti válaszokhoz képest, mint a Kaméleon csoportjánál. A kérdés arra vonatkozik, hogy mivel tudunk e legtöbbet tenni egy gyászoló társunkért. A feldolgozó foglalkozás szintén ezzel a kérdéssel foglalkozik. Itt az öt válaszlehetőség közül 45%-uk választotta a közös programok szervezését.

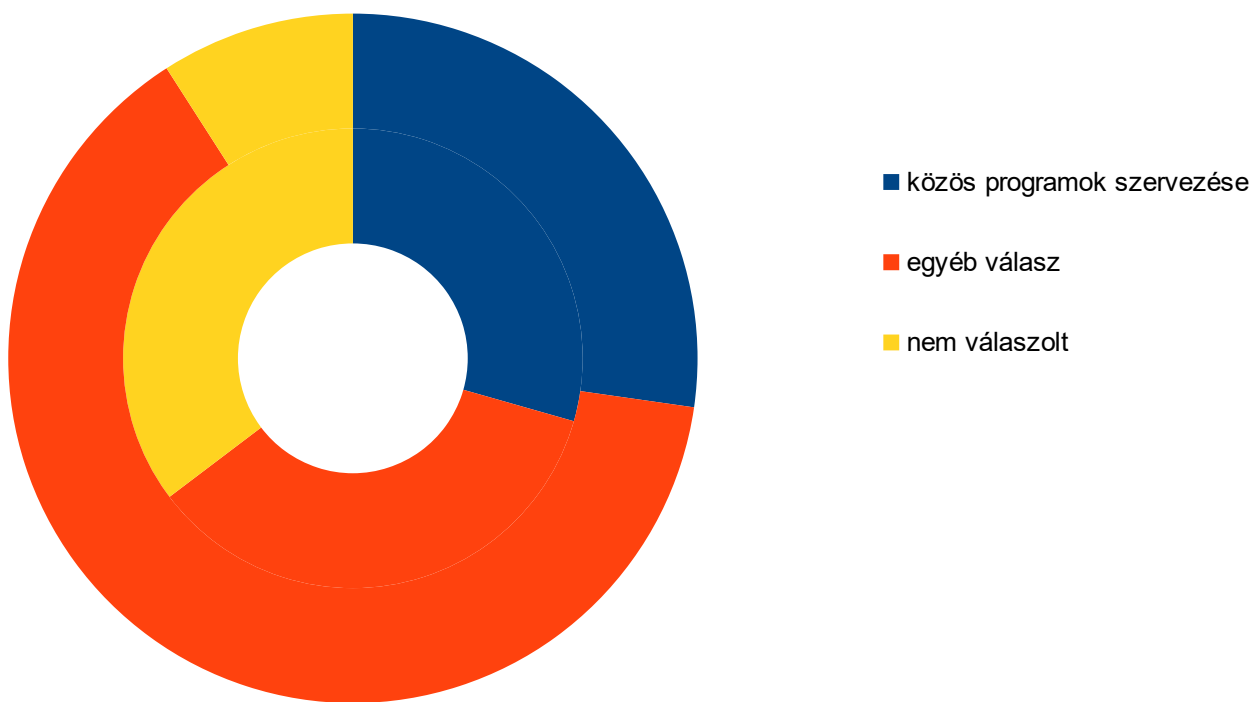
A válaszadók aránya a többi lehetőség között:

- a) Kifejezem a részvétemet, de ennél többet nem tudok tenni. – 55%
- b) Úgy viselkedek vele, mint eddig, teljesen hétköznapi módon – 27%
- c) Megkérdezem, hogy mi történt, hátha elmeséli. – 18%
- d) Inkább nem mondom neki semmit, mert ilyenkor nem lehet jót mondani. – 0%

A program után összesen három olyan válasz érkezett, amely passzivitásra utalt, például: „Azzal segítenek neki e legtöbbet, ha békén hagyják”, vagy „Pont nem érdekel, majd valahogy megoldja”, és összesen hatan javasolták a közös programok szervezését

mint megoldást. Ez a válaszadók 54%-a, ami 10%-os növekedést jelent a program előtthöz képest. Ez a Kaméleon Tanulócsoportnál 17%-kal kevesebb. Ezen felül érkeztek még olyan válaszok, hogy:

- megpróbálják bevonni, de nem erőltetik,
- beszélgessenek vele, de ne „a témáról”,
- felvidítják,
- nem néznek rá máshogy,
- nem említik Martint,
- tereljék el a figyelmét közös programokkal,
- fejezzék ki együttérzésüket,
- kérdezzék meg, miben tudnak segíteni.



8. ábra: A program előtti (belső kör) és a program utáni (külső kör) eredmények az Alma mater csoportjánál a harmadik kérdés esetében.

Abban a kérdésben, hogy a halált inkább természetes vagy természet-ellenes dolognak tartják, csoportszinten nem történt változás, azonban a válaszok között volt olyan is, aki az előadás előtt a halált természetesnek gondolta, míg az előadás után inkább az élet ellentétéként nevezte meg, mint az élet részeként.

Ennél a csoportnál is azok csoportja bővült a program után, akik úgy találták, hogy Péter jobban teszi, ha nem gondol Martinra többet, míg a program előtt többen voltak, akik úgy gondolták, hogy a halottainkra gondolni fontos dolog. Bár az egyéni kiértékelésben látszik, hogy volt olyan is akinek a véleménye pont ellentétes irányban változott.

A program előtt 18%-uk vélekedett úgy, hogy a halottakhoz beszélni nem normális dolog, ebben sem történt változás. 82%-uk elfogadó volt a program előtt, ebből 70% mérsékelten, 12%-uk pedig abszolút pozitívnak minősítette.

A program előtt a válaszadók 69%-a fontos dolognak tartotta, hogy a halállal foglalkozzon, és 31%-uk vélekedett úgy, hogy a halállal foglalkozni szerint felesleges dolog. Érdekes megfigyelés, hogy a program után a gyással kapcsolatban ez az arány még inkább eltolódott, 81%-uk gondolta fontosnak a gyász megélését, és mindössze 19% ítélte úgy, hogy jobb lenne, ha nem kellene ilyesmikkel foglalkozni. A saját elmúlásuk kapcsán azonban megfordult az arány. 59%-uk úgy nyilatkozott, hogy nem foglalkoztatja ez a téma, és 41%-uk állította, hogy elidőzne a gondolattal. Az egyéni válaszokban érdekes volt megfigyelni, hogy ahol történt változás a hozzáállásukban, ott nem minden esetben vonatkozott a gyász témájára, illetve általában az elmúlás témájára. Tehát voltak, akik a program előtt azt gondolták, hogy a halállal foglalkozni felesleges, a program után pedig azon a véleményen voltak, hogy a gyász mégis fontos dolog, de a saját haláluk gondolata változatlanul nem foglalkoztatta őket. Olyan is akadt, akinél mindkettővel kapcsolatban történt változás. Arra is volt példa, hogy a program előtt szükségesnek tartotta a válaszadó a halállal való foglalkozást, a program után azonban kiderült, hogy a saját elmúlásával kapcsolatban más véleményen van. Ez a véleményváltozás persze valószínűleg nem az előadás hatásának tulajdonítható, és nem is biztos, hogy változást jelent, hiszen elképzelhető, hogy a kérdés eltérő megfogalmazásával másra kérdeztem rá. Lehetséges például, hogy valaki fontosnak

tartja, hogy a halál a ne legyen tabu, lehessen róla beszélni, mégsem foglalkoztatja a saját halála. Ez a pont tehát az előadás hatását vizsgáló kutatásom szempontjából irreleváns, azonban mégis érdekes eredménynek tartom a témával kapcsolatban.

Szeretnék kiemelni egy egyéni választ, amit nagyon fontosnak tartok. A válaszadó a program előtt is szükségesnek tartotta, hogy a halállal foglalkozzon, a program után pedig egyaránt a gyással kapcsolatban és a saját elmúlásával kapcsolatban is változatlan maradt a véleménye, és meg is indokolta választát. Azzal egészítette ki a választ, hogy a gyászt azért tartja fontos dolognak, mert ha nem lenne gyász, akkor nem lenne szeretet. Meglepőnek találtam a válasz mélységét, és megerősített abban, hogy a téma foglalkoztatja a gyerekeket, talán mélyebben is, mint azt feltételezem, vagy legalábbis összetettebb gondolatok formájában.

Az utolsó kérdés esetében az Alma mater csoportjánál szintén nagyobb változás figyelhető meg a válaszokban, mint a Kaméleon Tanulócsoportnál, annak ellenére, hogy a csoport nem vett részt a feldolgozó foglalkozáson. Tehát önmagában a színházi előadás is hatást gyakorolt arra, hogy mennyire látják árnyaltan a gyász során megjelenő érzéseket. Itt is megfigyelhető, hogy egyéni szinten nem minden esetben nőtt a felsorolt érzések száma, azonban a program előtti és a program utáni válaszok minden esetben különböznek. A program előtt a csoportátlag szerint 3,43 (3) érzést tudtak megkülönböztetni, felsorolni, a program után 4,93 (5).

A hatásvizsgálat kiegészítése

Ahogy azt a szakirodalmi áttekintésben is leírtam, a megértés feltétele a művészeti élménynek. Így arról is szerettem volna visszajelzést kapni, hogy a gyerekek mennyire értették a darab által használt színházi nyelvet, illetve kíváncsi voltam arra, hogy mi az, ami alapján nekik tetsző produkciónak nyilvánítanak egy alkotást, vagy mi alapján utasítanak el egy-egy részletet. Mennyire tudják indokolni a véleményüket, és hogyan nyilatkoznak az előadás rájuk tett hatásáról.

Az Alma Materből legtöbben azt fogalmazták meg a darab üzeneteként, hogy a halottainkkal való kapcsolat fontosságára hívja fel a figyelmet. „Fontos foglalkozni a halottakkal, gondolni rájuk” – ehhez hasonló gondolatot hatan is megfogalmaztak. Többen írtak a segítségnyújtás fontosságáról. Néhány példát említenék:

- „Nem kell magadban tartani a fájdalmadat, ha megosztod azzal másnak is segíthetsz.”
- „A barátaid mindig melletted lesznek, és segítenek a nehéz időszakban.”
- „Fontos, hogy mindig segítsünk egymásnak.”
- Általános tanulságokat, megállapításokat tettek a gyászról vagy a halálról, például: „A halál az élet része.” (Ezt a választ például hárman is megfogalmazták.) „A gyász során a magadba fordulás a legrosszabb”, vagy: „Az élet megy tovább, és neked is kell.”

A Kaméleon Tanulócsoportból is hasonló tartalmú válaszok érkeztek különböző formában. Leginkább ők is a segítségnyújtás fontosságát fogalmazták meg (Például: „Ha valakinek szüksége van segítségre, azt vegyük észre.”.) Itt csak egy válasz érkezett, amely a halottainkkal való kapcsolatáról szólt („Fontos beszélgetni a túlvilággal”), és többen az elfogadást, a különbözőségeinken való felülemelkedést emelték ki.

Abban a kérdésben, hogy melyik jelenet tetszett nekik legjobban, és miért, leginkább a „miért”-ek érdekeltek. Az alma materesek válaszai alapján azt a következtetést vontam le, hogy a tetszésük kiváltásában leginkább a humor játszik szerepet. A leggyakrabban előforduló indoklás: „mert vicces volt”. Ezen kívül olyan indoklások jelentek még meg, mint „tudtam azonosulni vele”, „mert fontos dolgokról beszélgettek”. A Kaméleon Tanulócsoport esetében nehezebb levonni általános következtetést. Általában a jelenetek tartalmára vonatkozó indoklások érkeztek, mint például:

- „Amikor Emma és a gyámügyes néni kibékültek, mert fontos a béke.”
- „Amikor Emma és az apukája spongyabob dalát éneklik, mert látszott köztük a szoros kapcsolat.”

Annál a kérdésnél, hogy melyik jelenet tetszett nekik legkevésbé és miért, az alma materesek kivétel nélkül azt a kritikát fogalmazták meg az egyes részekkel szemben, hogy unalmasak. Valóban talán ez a legnagyobb kihívás, amelynek színházi alkotóként

nehéz lehet megfelelni. Az ingerküszöb folyamatosan tolódik, az alapvető élettempónk is annyira felgyorsult, hogy egy színházi előadás végigülése is kihívást jelenthet néhányuk számára. Például az egyik válaszadó arra a kérdésre, hogy volt-e maradandó színházi élménye, a következő választ adta: „Nekem a színház uncsi. De 1-2 órát kibírok.” Leginkább azokkal a jelenetekkel szemben fogalmazták meg ezt a kritikát, ahol a cselekmény lelassul, és tulajdonképpen nem történik más a színpadon, mint hogy a szereplők beszélgetnek, vagy monológ formájában közölnek információkat, például az előadás első tíz percében. Ezt a részt hárman is kiemelték mint legkevésbé nekik tetsző jelenetet. Szintén többen jelezték hiányérzetüket a szerepbe lépés kapcsán is, amiről már korábban magam is kifejtettem a meglátásomat. A gyerekek közül négyen is nyilatkoztak arról, hogy úgy élték meg azt a jelenetet, mint ahol „nem történt semmi”. A Kaméleon Tanulócsoport esetében az ingerküszöbrel kevésbé volt probléma. Náluk megjelentek olyan kritikák is, amelyek a színészi játékra vonatkoztak. Többüknél is olvastam, hogy Emma karaktere szerintük nem volt életszerű, túl sok volt, vagy hogy voltak „túljátszott jelenetek”, vagy „a színészek túl sokat kiabáltak”.

A színházi nyelv értelmezésére vonatkozóan két kérdést tettem föl: Egyrészt kíváncsi voltam, hogy meg tudják-e nevezni a bábok funkcióját, szerepét a darabban, illetve hogy mit gondolnak Félix szerepéről (miért fontos a történet szempontjából).

Az Alma Mater csoportjából a bábok szerepéről szinte minden válaszadó pontos véleménnyel rendelkezett: feladatuk a szereplők gondolatainak kihangosítása volt, ami egyrészt humorforrást jelentett, többen írták, hogy nagyon jól szórakoztak azon, amikor Emmát „lebuktatták” a saját gondolatai, és teljesen mást hallottunk a belső hangjától, mint amit hangosan kimondott. Összesen ketten adtak „nem tudom” választ erre a kérdésre. A Kaméleon Tanulócsoportból heten tudtak egyértelműen választ adni. A többiektől vagy nem érkezett válasz, vagy „nem tudom”-mal válaszoltak.

Félixnek összetettebb funkciója volt, elsődlegesen ez a szerep adott teret a nézőknek a szerepbe lépésre (Félixet a gyerekek „játszották”, előre megírt szövegsorok felolvasásával), azonban ezen túl a történet szempontjából fontos mozzanat, hogy ő teremt először kapcsolatot Péterrel (Emmán kívül) az iskolában. Át meri lépni azt a szakadékot, amely Péter és az osztálytársai között kialakult. Az Alma Materből erre az

„összetett funkcióra” összesen hárman ismertek rá. Öten említették, hogy „így be tudták vonni a nézőket”, a többiek nem tudtak válaszolni erre a kérdésre. A Kaméleon Tanulócsoportból hárman közelítettek a történet szempontjából kulcsmozzanatot jelentő Félix szerepének meghatározásához, olyan válaszokat adtak, mint hogy „ő jelenítette meg az osztálytársak szerepét”, „ő volt a jófej”, olyan gondolatokat képviselt, amik fontosak”. Szintén hárman mondták, hogy a nézők bevonása volt a funkciója ennek a szereplőnek. A többiek tartózkodtak, vagy „nem tudom” választ adtak.

A kérdőív legvégén az előadás rájuk tett hatásáról szerettem volna visszajelzést kérni tőlük. Az Alma Mater esetében összességében a többségüket foglalkoztatta a téma, mindössze hatan válaszolták, hogy nem jutott eszükbe az előadás később. Kilencen válaszolták, hogy meséltek másoknak az élményükről, beszélgettek róla később. Öten nyilatkozták, hogy találtak kapcsolódási pontot az előadás és a saját életük között.

A Kaméleon Tanulócsoport szintén azt a visszajelzést adta, hogy dolgozott bennük az előadás, mindössze egy ember nyilatkozott úgy, hogy nem gondolt rá később. Egy visszajelzést kaptam arról is, hogy az illető álmodott is róla. A legtöbben elmesélték másoknak, beszélgettek róla később.

ÖSSZEGZÉS

Munkám elején azt tűztem ki célul, hogy megvizsgáljam, milyen színházi eszközökkel lehet hatni a gyerekközönségre, s vajon mérhető-e ez a hatás, van-e objektív, egzakt módszere a befogadásvizsgálatnak.

A szakirodalmi kutatás közben azt tapasztaltam, hogy a befogadás-vizsgálatokról nagyon kevés anyagot lehet találni, a színházi hatás-vizsgálatnak pedig egyelőre nincsenek objektív, egzakt módszerei. Igyekeztem a gyermekszínházzal kapcsolatos ismereteimet, meglátásaimat összefoglalni, illetve bővíteni. Foglalkoztam a befogadói attitűd vizsgálatával és a színháznézők nevelésével, ami a pedagógia és a művészet közös területe. A színházi nevelés lehetőségeit és eredményeit vizsgálva izgalmas kutatásokkal találkoztam, illetve részletesebben tanulmányoztam a szakmai terminológiát.

Jelentős ismeretekkel gazdagodtam azzal kapcsolatban, hogy mi történik a befogadóval egy előadás megtekintése során, illetve milyen tényezők határozzák meg a befogadás minőségét, valamint az előadás hatását a közönségre. Ehhez a gyermekpszichológia, a művészet-pszichológia és a pedagógia, tudományterületeire is be kellett lépnem.

Az eredmények azt mutatják, hogy van mérhető hatása egy színházi nevelési programnak, azonban arról nem sikerült számottevő eredményt felmutatnom, hogy maga a feldolgozófoglalkozás mennyiben mélyíti el az előadás élményét, illetve mennyiben járul hozzá a befogadás minőségéhez.

A kutatás esetleges folytatásához szükség lenne a kérdőív pontosítására, fejlesztésére. A vizsgálatban résztvevők száma szintén nem elegendő egy komolyabb felmérés elkészítéséhez, ezért szeretnék még dolgozni további csoportokkal. Megfontolandó a kutatási módszer kiegészítése szóbeli interjúkkal. A válaszok indoklása sok esetben szükséges lenne ahhoz, hogy a gyerekekben történt változást felmérhessem, illetve hogy

meggyőződhessek arról, hogy a gondolkodásukban történt változás valóban a programnak tulajdonítható.

Kutatásom tárgyát nagyrészt maga az előadás témája határozta meg, s ahogy már a bevezetésében megfogalmaztam, olyan kérdéseket feszeget, amelyek a legtöbb szituációban tabutémák. Épp ezért fontos dolognak tartom, hogy a színház beszélni tudjon ezekről, felszabadító, gondolat-ébresztő módon. A gyerekek kérdéseimre adott válaszait vizsgálva azzal találkoztam, hogy akármennyire tabu, azért 10-12 éves gyerekeknek vannak kialakult véleményeik, gondolataik, esetleg tapasztalataik a gyászról, a halálról, és van bennük igény arra, hogy erről beszéljenek, gondolkodjanak, sőt meg is osszák az érzéseiket.

Színészhallgatóként nagyon jó tapasztalat volt azzal találkozni, hogy a színháznak valóban lehet véleményformáló hatása, hogy a gyermek-színházban mennyi lehetőség rejlik, és milyen minőségű munka folyik az ország első számú gyermekszínházi műhelyében. Reményeim szerint ez a munkám hozzájárul ahhoz is, hogy nagyobb figyelmet kapjanak a gyermek- és ifjúsági színház értékei. Nem utolsósorban bennem megérett az a bizonyosság is, hogy a színház-pedagógia, a színházi nevelés nélkülözhetetlen eleme a színházkultúrának.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Baktay Miklós – Páli Judit (1988): A csillogó szemű gyerekközönség : gyermekszínházi hatásvizsgálat téziseiből. Színház 21(2), 9–11.
- Balogh Géza (2010): Gyermekirodalom, gyermekszínház, bábszínház. Artlimes, 7(2), 195–199.
- Bárczi Géza et al. (1959–62): A Magyar Nyelv Értelmező szótára. Bp., Akadémiai Kiadó
URL:<https://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/kereses.php?kereses=%C3%A9lm%C3%A9ny> [2023.04.16]
- Bethlenfalvy Ádám – Lipták Ildikó (2008): A színházi nevelésről. *Tani-tani*. 44(1), 54–59.
- Cseke Péter (2011): A magyarországi gyerekszínház története. [doktori disszertáció]
Bp.: Színház- és Filmművészeti Egyetem Doktori Iskola
- Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám (2013): Színházi nevelési programok kézikönyve.
Bp.: L'Harmattan
- Durkó Mátyás (1977): A művelődési befogadás pszichikus folyamata és a művelődési formák. In: Vonsik Gyula (szerk.): Művelődés-pszichológia : Összeállítás a TIT Szegedi Művelődéstudományi Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból. Szeged: TIT Csongrád Megyei Szervezete, pp. 177–200.
- Freud, Sigmund (1983): A költő és a fantáziáműködés. In: Halász László (szerk.): Művészetpszichológia 2. Bp.: Gondolat, pp. 193–200.
- Gabnai Katalin (1981): A legkisebbek színháza. Színház, 19(11), 22–24.
- Gabnai Katalin (2011): Drámajátékok: Bevezetés a drámapedagógiába. Bp.: Helikon Kiadó
- Golden Dániel (2017): Színház és nevelés Magyarországon. In: Cziboly Ádám (szerk.) Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv. Bp.: InSite Drama, pp. 76–108.

- Gyevi-Bíró Eszter (2019): Színházi nevelés a Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színházban. In: Eck Júlia – Kaposi József – Trencsényi László (szerk.): Dráma – pedagógia – színház – nevelés: Szöveggyűjtemény középfeladókra. Bp.: OFI
- Halász László (1980): A műalkotás befogadásának folyamata. In: Poszler György (szerk.): Az esztétikai nevelésről. Bp.: Kossuth Könyvkiadó, pp. 67–77.
- Halász László (2002): A Freudi Művészetpszichológia : Freud, az író. Bp.: Gondolat
- Hardie, Yvette (2017), A színház ablak a világ megértéséhez: gyermekszínházi világnapi üzenet. [online] <URL: <http://csokonaiszinhaz.hu/a-szinhaz-ablak-a-vilag-megertesehez> [2022. 12. 12.]
- Hermann Alice (2003): A báb hatása a gyermek személyiségének alakulására. In: Dr.Horváthné Fülep Éva (szerk.): Báb Játék, bábjáték : szöveggyűjtemény a korszerű pedagógiai bábjáték és a művészi bábjáték köréből. Debrecen: Didakt, pp. 21–30.
- Honti György (2019): Beavató színház. [doktori disszertáció], Bp.: Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola
- Horváth Ágnes (2003): A bábjáték és az esztétikai élményből. In: Dr. Horváthné Fülep Éva (szerk.): Báb Játék, bábjáték – szöveggyűjtemény a korszerű pedagógiai bábjáték és a művészi bábjáték köréből. Debrecen: Didakt, pp. 183–195.
- Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1981): Gyermeklélektan. Bp.: Gondolat
- Molnár Péter (2013): Töprengések az élménypedagógia fogalmáról. Magiszter 11(2), 90–94.
- Nagy Sándor (szerk.): Pedagógiai Lexikon, I. kötet, A–F. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1976
- Nánay István (1978): A gyerekek és a színház. Színház 11(9), 14–21.
- Nánay István (1987): Gyermekszínházi állapotrajz. In: Földényi F. László (szerk.) Tanulmányok gyermekszínházról. Bp.: Magyar Színházi Intézet, pp. 41–43.
- Neelands, Jonothan (1994): Dráma a tanulás szolgálatában. Bp.: Magyar Drámapedagógiai Társaság
- Németh Vilmos – Cziboly Ádám (2003): Hogyan hat a színházi nevelés a demokratikus attitűdökre. Drámapedagógiai Magazin, 2003(2), 34–40.
- Novák János (2004): Gyermekszínházak a nagyvilágban. Iskolakultúra, 14(3), 103–105.

- Popper Péter (1987): A gyermeki gondolkodás a színházi élmény szempontjából. In: Földényi F. László (szerk.): Tanulmányok gyermekszínházról. Bp.: MSZI, pp. 50–60.
- Poszler György (1980): Katarzis és Kultúra, Tanulmányok az Esztétikai Nevelés köréből. Bp.: Tankönyvkiadó
- Róbert Júlia (2011): A színházi nevelés magyarországi megjelenési formáiról. Drámapedagógiai Magazin 2011(1), 39–40.
- Szabó Veronika et al. (2010): DICE – a kocka el van vetve: Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban. Bp.: DICE Konzorcium
- Szilágyi Dezső (2003) – A bábjáték közönségének lélektana In: Dr. Horváthné Fülepi Éva (szerk.): Báb Játék, bábjáték – szöveggyűjtemény a korszerű pedagógiai bábjáték és a művészi bábjáték köréből Debrecen: Didakt
- Szitó Imre (2005): A drámajáték mint társas befolyásolás és korrektív emocionális tapasztalat. Drámapedagógiai Magazin 2005(2), 9-13.
- Tibori Timea (2013): Az esztétikai befogadás vizsgálata. In: Kultúrcapuk: tanulmányok a kultúrpolitikáról, az értékközvetítésről és a kulturális valóságról. pp. 179–227.
- Tompa Andrea (2011): Periférián és központban : Tompa Andrea Takács Gáborral beszélget. a Színház.net oldala [online] <URL: <http://szinhaz.net/2011/11/29/tompa-andrea-periferian-es-kozpontban> [2023. 02. 12.]
- Vekerdy Tamás (1987): Gyerekszínház – diákszínház. Néhány gondolat fejlődés-lélektani szempontból. In: Földényi F. László (szerk.): Tanulmányok a gyerekszínházról. Bp.: Magyar Színházi Intézet, pp. 61–87.
- Veres Katalin (1980): Színházi befogadásvizsgálat egy munkáscsoportnál. *Kultúra és Közösség*, 7(5), 5–45.

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra: Fénykép az Esznek-e a halottak epertortát c. előadásról, Budapest, 2019 (a Kolibri Színház felvétele)
2. ábra: Fénykép az Esznek-e a halottak epertortát c. előadásról, Budapest, 2019 (a Kolibri Színház felvétele)
3. ábra: A program előtti és a program utáni eredményei a Kaméleon Tanulócsoportnál az első kérdés esetében.
4. ábra: A program előtti és a program utáni eredmények a Kaméleon Tanulócsoportnál a második kérdés esetében.
5. ábra: A program előtti és a program utáni eredmények a Kaméleon Tanulócsoportnál, a harmadik kérdés esetében.
6. ábra: A program előtti, és program utáni eredmények az Alma mater csoportjánál az első kérdés esetében.
7. ábra: A program előtti és a program utáni eredmények az Alma mater csoportjánál a második kérdés esetében.
8. ábra: A program előtti és a program utáni eredmények az Alma mater csoportjánál a harmadik kérdés esetében.

MELLÉKLETEK

1. melléklet: Kérdőív az „Esznek-e a halottak Epertortát” megtekintése előtt

1. Hány éves vagy?

2. Milyen gyakran jársz színházba?

- a) nem is emlékszem mikor voltam utoljára
- b) évente egyszer
- c) évente 2-3 alkalommal
- d) ennél is gyakrabban

3. Volt-e olyan élményed színházban, ami nagyon fontos volt? (lehet nagyon jó és nagyon rossz élmény is) Miért volt ez az élmény kiemelkedő? Írd le ezt pár mondatban.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Voltál már olyan előadáson, ami után volt foglalkozás? (jelöld aláhúzással)

Igen

Nem

5. Mit kedvelsz jobban? Az ilyen foglalkozásokkal „együtt járó” előadásokat, vagy egy „hétköznapi” előadást?

A következő kérdések ahhoz az előadáshoz kapcsolódnak, amit az osztállyal közösen néztek majd. Fontos, hogy saját magad nevében válaszolj, nincs jó vagy rossz válasz!

Az egyik osztálytársadról tudod, hogy nem rég halt meg a nagymamája, akivel közeli kapcsolata volt. Milyen érzéseid vannak, amikor találkozol vele? (ha nem történt veled még hasonló, akkor képzelj bele magad a helyzetbe)

0-5-ig jelöld az érzés erősségét! A nulla = egyáltalán nem érzek ilyet, 5 = nagyon erős ez az érzés

a) zavar

0 1 2 3 4 5

b) idegesség

0 1 2 3 4 5

c) szomorúság

0 1 2 3 4 5

d) sajnálat

0 1 2 3 4 5

e) tehetetlenség

0 1 2 3 4 5

f) tanácstalanság

0 1 2 3 4 5

g) félelem

0 1 2 3 4 5

1. Észrevetted, hogy ez az osztálytársad már régóta egyedül üldögél a terem sarkában. Bizonytalan vagy, hogy odamenj-e hozzá, mert úgy érzed, nem örülne neki. Mit teszel? Karikázd be azt a lehetőséget, ami neked LEGINKÁBB elfogadható! (csak egyet jelölj)

a) ha látszik, hogy nem örülne neki, akkor nem nyomulok

b) mindenképpen megpróbálom valahogy kirángatni ebből a befordult állapotból

c) megkérdezem, hogy mihez lenne kedve, mi az ami ebben a pillanatban felvidítaná

2. Megpróbáltál beszélgetni vele a nagymamájáról, de úgy érezted, hogy nem szívesen beszélget veled erről. Mit teszel? Karikázd be azt a lehetőséget, ami neked LEGINKÁBB elfogadható (csak egyet jelölj)

a) úgy tűnik, hogy jobban szeretné, ha békén hagynák, úgyhogy többet nem próbálkozom.

b) legközelebb ha lesz rá alkalom, majd beszélgetek vele másról, ami eltereli a figyelmét

c) mindenképp megpróbálom szóra bírni, mert jobb lesz ha kibeszéli magából a dolgokat.

3. Hogyan viselkedsz vele? Szerinted mit tehetsz te egy ilyen helyzetben? Karikázd be azt az opciót, ami neked LEGINKÁBB elfogadható (csak egyet jelölj)

a) Kifejezem a részvételemet, de ennél többet nem tudok tenni

b) Úgy viselkedek vele, mint eddig, teljesen hétköznapi módon

c) Megkérdezem, hogy mi történt, hátha elmeséli

d) Inkább nem mondok neki semmit, mert ilyenkor nem lehet jót mondani

e) Közös programokat szervezek, amik elterelhetik a figyelmét

4. Húzd alá azt az állítást, amivel inkább egyetértesz

a) a halál inkább...

természetes

természetellenes

b) a halottakra...

jobb ha nem gondolunk, hiszen ők már nincsenek

jó ha sokszor gondolunk rájuk

c) Ha valaki néha képzeletben beszélget szeretteivel, akik már meghaltak az...

nem normális

teljesen oké

d) a halállal foglalkozni szerintem...

felesleges

szükséges

5. Milyen érzések jelennek meg bennünk ha elveszítünk egy fontos személyt? (Sorolj fel annyit, amennyi csak eszedbe jut)

.....
.....

2. melléklet: Kérdőív az „Esznek-e a halottak Epertortát” megtekintése után

1. Mit éreztél volna Emma helyében akkor, amikor Péter elmondta neki, hogy miért ül annyit a temetőben? Az itt felsorold érzéseket helyezd el valamelyik oszlopban/buborékban (csak a betűjelét írd oda)

Ezt kicsit éreztem volna

- a) szorongás
- b) megkönnyebbülés
- c) idegesség
- d) nyugtalanság
- e) szomorúság
- f) melegség
- g) fájdalom
- h) csalódottság
- i) sajnálat
- j) zavar
- k) együttérzés
- l) tehetetlenség

Ezt erősen éreztem volna

nem hiszem, hogy ezt éreztem volna) öröm

- n) tanácstalanság
- o) félelem

2. Péter egyik osztálytársa már régóta szeretne segíteni Péternek, de úgy érzi, hogy ő inkább annak örülne, ha egyedül lehetne. Mit tanácsolnál neki? Karikázd be az a lehetőséget, amivel LEGINKÁBB egyetértesz.

- a) Ha látod rajta, hogy egyedül akar lenni, akkor ne erőltesd a dolgot.

b) Próbáld meg valahogy kirángatni ebből a befordult állapotból, mert ez kell ahhoz, hogy vissza tudjon térni a normális kerékvágásba.

c) Kérdezd meg, hogy miben segíthetsz, minek örülne, mi az, ami ebben a pillanatban felvidítaná, és ha azt mondja, hogy magányra vágyik, akkor azt fogadd el.

3. Péternek ez az osztálytársa nagyon szeretné tudni, hogy mi történt Martinnal, és szeretné, ha Péter megosztaná vele az érzéseit, azonban amikor egyszer megpróbálta, elutasítást kapott. Te mit tanácsolnál neki? Karikázd be az a lehetőséget, amivel LEGINKÁBB egyetértesz.

a) Ha megpróbáltad, és nem akart beszélgetni veled, akkor nyilván nincs szüksége segítségre, majd megoldja magában.

b) Legközelebb, ha lesz rá alkalom, próbálj meg valami másról beszélgetni vele. Mondjuk kérdezd meg, hogy mit csinált tegnap este.

c) Mindenképp próbáld meg megtörni a jeget, mert neki is jobb lesz, ha kibeszéli magából a dolgokat, még ha eleinte nem is nagyon szeretné.

4. Milyen érzések lehettek Péterben miután elveszítette az ikertestvérét? (Próbálj meg felsorolni annyit, amennyi csak eszedbe jut)

.....
.....
.....
.....

5. Szerinted hogyan, mivel tudnak segíteni Péternek az osztálytársai? Írd le pár mondatban a gondolataidat.

.....

.....

.....

.....

Húzd alá azt az állítást, amivel inkább egyetértesz

1. Szerintem a halál.....

a) az élet része

b) az élet ellentéte

2. Szerintem a gyász

a) fontos dolog.

b) jobb lenne, ha nem lenne.

3. Szerintem Péternek

a) nem kéne gondolnia Martinra többet.

b) sokszor gondolnia kéne rá.

4. Ha Emma osztálytársa lennék, akkor azt gondolnám róla

- a) nagyon fura, hogy beszélget a halottakkal.
- b) nincs benne semmi fura, ha neki ez esik jól, csinálja.
- c) szerintem jó dolog, hogy tud beszélgetni a halottakkal.

5. Ha arra gondolok, hogy egyszer mindenki meg fog halni

- a) elhessegetem a gondolatot... minek foglalkozzak ezzel?
- b) elidőzők ezzel a gondolattal

6. Hogyan fogalmaznád meg a darab üzenetét? Mi az, amit szerinted tanultál belőle?

.....

.....

.....

.....

.....

7. Melyik jelenet tetszett legjobban? Miért?

.....

.....

.....

8. Melyik jelenet tetszett legkevésbé? Miért?

.....

.....

.....

9. Szerinted miért vannak bábok a darabban? Mi a „feladatuk”?

.....

.....

.....

10. Milyennek látod Emma és az apukája kapcsolatát?

.....

.....

.....

11. Történt-e a változás a kapcsolatukban? Mi változott?

.....

.....

.....

12. Mit gondolsz arról, hogy Emma apukája új társat választott magának?

.....

.....

.....

.....

13. Te Emma helyében mit szólnál volna ehhez?

.....

.....

.....

14. Szerinted kiről szól inkább a történet? Péterről vagy Emmáról? Miért?

.....

.....

.....

15. Mi a közös bennük?

.....

.....

.....

16. Szerinted miért volt fontos szereplője a történetnek Félix?

.....

.....

.....

17. Foglalkoztatott, amit láttál? Eszedbe jutott az előadás később?.....

18. Meséltél róla másoknak?.....

19. Feldolgoztad valamilyen formában (pl. rajzoltál/írtál róla)?.....

20. Találtál-e kapcsolatot az előadás és a saját életed között? Mi volt az?

.....

.....

.....