

Drámapedagógia az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek körében

MÓKA JÁNOS

Drámajáték. Drámapedagógia, s ennek célja és feladatrendszere. A drámapedagógus.

A játék az ember legsajátosabb, de nem csak rá jellemző tevékenysége. Egész életét végigkíséri. Aki nem tud játszani, az elveszítette önmagát és az élet megismerésének lehetőségét. A játék mindig komoly.

Két megjelenési formája van: először egy embert-próbáló, amikor térben és időben, valamint társadalmi közegben tükrözi vissza az alanyt, annak lehetőségeit, hogy tudomásulvételével tökéletesen tudjon alkalmazkodni, illetve változtatni önmagán és társadalmi-természeti környezetén. Másodszor egy olyan, amiben a játészó kettős életformában mozog: a "mintha"-szituációt éli meg. Ilyenkor az egyén egy látható, közvetlen fizikai mivoltában, egyszersmind minden mozdulatában, hangsúlyában, rezdülésében él, de tőle mégis különböző, rajta túllévő általános szellemi; alakzatban létezik. Megkettőződik a valóság: "van egy valóságos törvényeivel működő «segédvilág», mely tartja a játék képzeletbeli síkját, s van egy fantáziavilág, melyben a játék zajlik. E kettő különbsége és egysége, a különbség és azonosság dialektikus ellentmondása adja a játék sajátos varázsát. Ha csak a reális sík létezik, nem érzem a játék ízét. Ha csak a képzeletbeli sík, akkor pusztán fantázia lesz. A játék érvényességére tehát az jellemző, hogy a hordozó tárgyakra vagy cselekvésekre ráképzelt, rávetített alakzat objektivitással bír, nem lehet önkényesen kezelni, noha látszólag a fantázia terméke." (Almás Miklós)

A "mintha"-szituáció a játék e megjelenési formájának elengedhetetlen feltétele, a valóságos és lehetséges sűrítése, a dramatizálás lényeges vonása. Tartalmazza a mimetikus cselekvést, a szerepmegélést és az imitációt. Lehetővé teszi, hogy az egyén új, reálisan meg nem élhető helyzetben létezzon, anélkül, hogy ebből vesztesége, illetve nyeresége lenne az átváltozás öröme kivül. Jellemzője, hogy a játszó a reális és szellemi alakzatban való kint- és bentlévőséget akaratlagosan váltakoztathatja. Ha a kettő tökéletesen fedi egymást, az az átlényegülés. S a szocializáció terméke együttal.

Gabnai Katalin szerint: "drámajátéknak nevezünk minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, amelyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetők föl".

Az idézett meghatározás két elemre épül: az elsőről, a "játékos emberi megnyilvánulás"-ról a dolgozatom elején már írtam, ehhez csak az intuiciót, nyitottságot, eredetiséget és az aktivitást tenném hozzá, mint részegységeket, amik a játékban fontos kellékeként jelennek meg. A definíció második fele érdekesebb számomra. Érdekesebb, mert – az angol drámatanítást is figyelembe véve – azt tapasztalom, hogy egy-egy drámatanár egy-egy pedagógiai feladattal, helyzettel és problémával

szembekerülve, a dráma, a "drámai játék" egy-egy oldalát, összetevőjét hangsúlyozta ki és állította pedagógiája középpontjába.

Így például a dramatikus folyamatot Harriet Finlay-Johnson fontosabbnak tartotta a dramatikus folyamat végeredményénél.

A természetes dramatikus ösztönön ő a valahonnan valahová eljutás kollektív tudatalattiban rögzített képességét érti. Ebben a folyamatban a cselekvés a közlekedési eszköz, ami elviszi az emberi psziché elemeit egy látható, közvetlen célig. Ezen a kalandos úton a személy feladatokat kap, állandó önkéntes megfeleltetésben van része, amelynek következményeként erősebb és változatosabb képet mutat majd. A gyermek aktivitása dominál, cél az örömszerzés, a pedagógia minden eszköze a játszó alany köré csoportosul.

Manapság *David Davis* vallja, hogy a dráma egyenlő az igazság feltárásának folyamatával, mivel konfliktust hordoz, s így az életet képezi le. Ezzel szemben volt, aki a végeredményt tartotta fontosabbnak: *Elsie Fogarty* munkássága eredményeként elindult a dráma és a nyelvtanítás sajátos összeölelkezése. A kezdet kezdetén egyik felerősítette a másikat, de végülis a nyelvtanítás kerekedett felül a drámával szemben. *Coldvell Cook* Shakespeare-t tanított a "drámai játék" eszközeivel: lásd művészeti nevelés és oktatás mint végső cél.

Brian Way a drámát a személyiségfejlődés alapjaként kezeli. Mániája a "kreatív dráma", amelyben az egyéniség is fontos, valamint egy gyakorlatba foglalt megfeleltetés, amelyet *Sztaniszlavszkij* hatására fejlesztett ki, és hangsúlyozva az ösztönös cselekvés fontosságát. Volt idő, amikor az angol drámatanárok a cselekvést, annak ritmusát és tempóját, vagy a cselekvésre ösztönző erők valamelyikének szerepét emelte ki. Sőt, *Edmond Holmes* miniszteri inspektor a cselekvés, cselekedtetés jelenségétől elragadtatva állította, hogy "minden iskola, osztály életében a cselekvés fontos tényező és minden tantárgy, mely alkalmas dramatizálásra, szisztematikusan dramatizálható." (Bolton)

Ebben a cselekvésközpontú szemléletben a dráma egyenlő a cselekvéssel. *Peter Slade* koncepciója az előbb említettek ellenében jött létre, s a különbség addig fajult, hogy már-már cselekvésellenes lett: "a cselekmény nem bemutatásra való". (Slade)

A nyelv- és drámatanárok irodalmi igényű szöveget adtak tanítványaik szájába, ezért náluk a versmondás és a színjáték is otthonos volt. Slade ezzel szemben nem ragaszkodott csiszolt irodalmi szöveg eljátszásához, neki a gyermeki kifejezés spontán verbalitása is megfelelt. Szerinte "a művészet alapja a szimbólumokban való gondolkodás, a gyermeki drámában azonban a természetesség lenne elfogadható, a szimbólumban gondolkodás mesterkéeltséget, színházi viselkedést szoktat és nem az életre nevel, bár más hasznát elismeri." (Bolton)

A mai angol drámatanárok karizmatikus egyénisége, *Dorothy Heathcote* az objektív világ megismertetésére törekszik. Azt mondja, hogy a dráma célja a tárgyak megszemélyesítése. Őt a dráma tartalma foglalkoztatja. A játék témáit érzelmi szempontok szerint választja, s a különböző témák összefüggéseit is kutatja. A gyerekektől ösztönös megnyilvánulást vár.

S hogy ne csak az angol drámatanárok példáit említsem, fölhozom Comeniusét is, aki a személyiség fejlődését, a gátlásosság feloldását, a beszédben való szabad megnyilvánulást, valamint a memória könnyed működését látta az iskolai színjáték legszembetűnőbb következményének.

Nem volt szándékomban végigjárni az angol, illetve magyar drámatanítás történetét, csak arra szerettem volna rávilágítani, hogy milyen komplex módszerrel állunk szemben, s bizonyítani azt, hogy minden drámatanár feladatának megfelelően, ebből az összetett, sokoldalú pedagógiából egy-egy elemet emelt ki és helyezte azt drámapedagógiai filozófiájának centrumába.

Én magam sem tehetek másként, amikor a drámapedagógia gyógypedagógiai vonatkozásait elemzem, s a drámajáték valamilyen, az én szempontomnak megfelelő meghatározására törekszem. Számomra nem a folyamatjelleg a fontos, nem is a benne végigvonuló cselekvés, s annak minősége, illetve motiváló tényező, és nem fontos az ezekben megnyilvánuló személyiség sem, valamint a végeredmény sem érdekel (bár ezeket elismerem és számontartom, de csak mint másodlagos tényezőket). Engem az a közeg érdekel, mint evidencia, amelyben a folyamat lezajlik, amelyben a cselekvés megtörténik, amelyben a személyiség próbára teheti magát, és amelyből végeredményként a különböző összetevőit gazdagítva, új, színesebb személyiségjegyekkel távozhat: s ez a "mintha" varázslatos birodalma.

Engem mint gyógypedagógust, aki sokszor halmozottan sérült gyerekekkel járom be a "mintha" tartományait, elsősorban az érdekel, hogy ide hogyan lépnek be játszótársaim, miképpen élük meg e kettős létezését, s hogyan tudnak ebből kilépni, illetve hogy mindezekre képesek-e.

Másrészt én úgy látom, hogy a "mintha"-szituáció a drámajátékokon kívül a színjátékban és az előadóművészetekben is megtalálható mint elengedhetetlen tartozék. Igaz, az utóbb említett formációkban szigorúan szervezett és sűrített, akaratlagos és előre kigondolt alakot ölt. Témájának, tárgyának kiválasztását sem a véletlenek összejátéka irányítja.

Az eddigiekből következően számomra a drámajáték olyan képlékeny, játékos, egyéni és közösségi folyamat jellegű emberi tevékenység, amely a "mintha"-szituációban valósul meg, illetve azokat a tevékenységeket is ide sorolom, amik célzottan ennek befogadására és az ebben való megnyilvánulásra készítenek fel.

Drámapedagógián pedig a drámajátékok rendszeres, céltudatos és tervszerű alkalmazását értem, oly módon adaptálva, hogy az a játékos életkorának, intellektusának, személyiségjegyeinek megfelelően. A személyiségformálás drámapedagógiai stratégiájának eszköze azonban nemcsak az öncélú drámajáték lehet, hanem az a színitevékenység is, amely során a drámapedagógus (rendező) a színjátékosokat felkészíti az írott dráma vagy életjáték közönség előtti bemutatására. A felkészülés, a bemutatás és az előadás utóélete során tapasztaltakat úgy hasznosítja, hogy az a játékos harmónikus és sokoldalú vagy speciális fejlesztését eredményezze, őket önismereten alapuló önképzésre sarkallja.

Célja, a személyiség minden komponensének – az értelem, az érzékelés, az emlékezet, a figyelem, a fizikum, a jellem stb. – egyértelmű fejlesztése, olyan irányba, hogy az az egyént alkalmassá tegye az élete során tapasztalt interakcióban való eligazodásra, és annak dinamikus megélésére.

Két feladata van: esztétikai és pedagógiai.

Amikor színi tevékenységre készít fel, valamint az ennek eredményeként realizálódott előadással a befogadóra hat, az esztétikai és pedagógiai funkciót egyszerre tölti be. Ilyenkor a kettős funkció különválasztása csak elméletileg lehetséges. Igaz, gyakran – a felhasználó törekvéseinek megfelelően – egyik vagy másik kaphat hangsúlyt. Sokan azonban kísérletet tesznek a lehetetlenre és megpróbálják egyiket a másiktól leválasztani. Valamelyiknek ilyenkor autonóm szerepet szánnak.

Amikor a pedagógus a drámajátékot nevelő-oktató munkájának hatóeszközei közé sorolja, a napköziben vagy tanórai keretben használja, csak pedagógiai feladatot lát el.

Ki a drámapedagógus? Cselekvő ember, aki tisztában van eszköztárának hatásmechanizmusával, és az ennek megfelelő tudatos, tervezett és rendszeres munkájával a reá bízott személyeket személyiséggel bír, cselekvő emberré neveli. S aki számára az is tisztázott, hogy e folyamatban ő maga is változik, alakul. Ismereteiből és munkája sajátosságaiból következően egyesíti a pedagógus, a pszichológus, a

színházi ember vonásait. Demokratikus közösségi munka jellemzi.

Összefoglalva: a "mintha"-szituációban megnyilvánuló, s az erre felkészítő, befogadást segítő játékok drámajátékok. Drámajáték + színtevékenység = drámapedagógia. Akik ezzel a rendszeresen és tudatosan foglalkoznak: drámapedagógusok. Céljuk a személyiség totális fejlesztése, amit és pedagógiai keretben valósítanak meg.

A "mintha"-szituáció sajátos megélése az enyhe fokban értelmi fogyatékosok körében

Az egyén két énnel rendelkezik. Van egy szubjektív én, az amit tudatunk létrehoz, igaz és hamis állítások halmaza. Az objektív én csak igaz állításokat tartalmaz. A két én egymástól távol és közel kerülhet, a fedés szinte lehetetlen. Mindkét én a társadalmi-természeti környezetben realizálódik. Ez a környezeti tényező is megketőződik: szubjektív és objektív színezetet kaphat. A tényezők egymással dialektikus kölcsönhatásban vannak, őket az asszimiláció és az akkomodáció ingadozása terheli. Az asszimiláció és az akkomodáció aránytalan ingadozása pedig pszichés feszültséget indukál, ha nincsen megfelelő konszolidálás, ami a ráhatás és az időfaktor, valamint az intellektuális képességek függvénye.

A pszichés megterhelés csökkentésére, a központi idegrendszer magasabb formációiban az alacsonyabb szintek ösztönzésére egy védekező mechanizmus indul el, ami kihát az egyén egész apparátusára, s ennek termékeként jön létre a szekunder valóság. Ez kvantitatíve egyén és környezete viszonylatában kóros és hasznos is lehet. (Hallucinálás, tudathasadásos állapotok. Vagy: álom, játék, művészeti alkotás, befogadás stb.)

A "mintha"-szituáció alkotó eleme tehát a primér és a szekunder valóság. A szekunder valóság létrejötte pillanatában a létező primér valóságból, illetve arra épül. Az idézi, hívja elő. Máskor a megélt primér valóságból táplálkozik, ha nincs megfelelő, asszociációkra sarkalló független valóság.

Két megjelenési formája van: egyik, amikor a játészó teljes lényével szolgálja a "mintha"-szituációt, testéből nem válik le a szekunder valóság, azzal együtt létezik, a másik, amikor a játészónak csak tudatában jön létre a "mintha" s ezt vetíti ki környezete legalkalmasabb elemeire.

Ebben a folyamatban az egész személyiség részt vesz. Helyes megéléséhez optimális szenzoros és kognitív adottságok szükségesek.

Az értelmi fogyatékosoknál az agy morfológiai és funkcionális defektusa adott, s ezzel személyiségük egésze eltér az épekétől, jelen állapotában és fejlődésében is. Még akkor is, ha csak egyetlen morfológiai defektus a kiváltó ok. Egy okból több okozatra, az okozatokból több, vagy csak egy okra következtethetünk. Így igen változatos személyiség-formációk jöhetnek létre. Mindezekből következően ők a "mintha"-szituációt is sajátosan, differenciáltan élik meg. Bizonyos közös jegyek azonban – amik segítik az általánosítást – kimutathatók.

A gátlásosság és a gátlástalanság differenciálatlansága.

A szubjektív én gazdag hamis állításokban. A természeti-társadalmi környezet tudati visszatükrözését a szubjektív elemek túlbujánzása jellemzi. Ezért az adekvát reakció a beérkező ingerekre nem várható el. A kiszolgáltatottságból következően, a tartós asszimilációra való készletet ennek rossz kivitelezése, valamint az akkomodáció társadalmi-természeti környezetben és a két én közötti realizálásának lehetetlensége, spontán fiziológiailag indokolt a szekunder valóság létrehozását serkentő folyamatot indít el. Ezt a folyamatot sem kiterjedésében, sem minőségében, s annak

utóhatásait sem, vagy csak részben tudja ellenőrizni. Másrészt az adekvát helyzetben nehezen, csak megfelelő feltételek teljesítése mellett képes a primér valóságból szekunder valóságot építeni az észlelési és értelmi képességek sérülése miatt.

A szenzoros és kognitív adottságok elégtelensége.

Zavart a primér valóság képe, amely feltétele a szekunder valóság létrejöttének. Ennek oka a központi idegrendszer organikus elváltozása, egyenetlen fejlődése, ami a funkciók változatosan torz működését eredményezi.

Az érzékelés, az ismeretszerzés problémás, a szintézis-analízis nehézsége, az integráció zavara, az érzékelési folyamat merevsége bélyegzi meg azt az objektív képet és lesz belőle erősen szubjektív, hiszen a megismerési folyamatban ezek mellett sok ösztönös, indulati indíték is szerepet játszik az értelmi fogyatékosoknál.

A megfelelő, tartós figyelem hiánya, az akarati tényezők elégtelensége, valamint a feladattudat kialakulatlanlansága ugyancsak jellemző. Baj van az emlékezettel is. Egyrészt a rögzítés folyamata sérült, másrészt a felidőzés is, ami már a szimbólumképzést, vagyis a szekunder valóság megélését is nehezíti. Nem tudják aktivizálni azokat a gondolati műveleteket, amik ezeket a folyamatokat átszövik, segítik. Összekeverednek, egymásba olvadnak az emlékképek. Gondolkodásuk a konkrétumhoz tapad, az általánosítás akadályozottsága miatt a fogalomképzés is elégtelen. Megmaradnak a konkrét tárgyi valóság szintjén, az elvont, bonyolult fogalmakat nem, vagy csak részben értik. Nem alakulnak ki azok a helyzetnek megfelelő asszociációs pályák, amik a "mintha"-szituáció létrejöttéhez is szükségesek.

Mindebből arra lehet következtetni, hogy az értelmi fogyatékosok nem is élhetik meg az átváltozás örömét. Ez az állítás azonban hamis. Valójában minden értelmileg sérült a maga módján létrehozta a primér valóságra építve a maga szekunder valóságát. Ugyanúgy, mint a megismerésben a konkrétól az elvont felé halad. Itt is, ebben is, az út ugyanaz, mint az épeknél, csak a létrejött képződmény a "szellemalakzat", annak megélése sajátos. Az akkomodációs–asszimilációs ingadozás indukálta feszültség náluk is – mint az épeknél – védekező kompenzációs reakciót vált ki, s a szocializáció során más funkciók (ismeretszerzés, tanulás, közösségi életre nevelés stb.) rakódnak rá, de más minőséggel, más formában.

"Másodlagos" tényezők deformációja

A drámajátékok magvát, lényegét alkotó "mintha"-szituáció létrejöttében, megélésében az egész személyiség részt vesz, külső és belső feltételeivel együtt. A belsőt, a tudatalatti működést már említettem, a külsőt, az egyén megjelenését, mozgását, akusztiko-verbális megnyilvánulását még nem.

a.) *Megjelenésük* nem is annyira lényeges ebben a folyamatban, csak akkor, ha a játék öncélúságát veszti, és munkává, vagyis színpadi cselekvéssé válik. Ilyenkor már esztétikai képződménnyé lesz.

Az értelmi fogyatékosok körében vannak olyan szindrómák, amelyek az egyén külső megjelenésében is speciális jegyeket mutatnak (pl. Down-kór, Little-kór, Sedlocskona-szindróma), de általában is elmondható, hogy többnyire első látásra kitűnnek az épek közül. Természetesen vannak kivételek, de ők enyhén fogyatékosok, vagy határesetet képviselnek.

b.) *Mozgásuk* tempóját, energiáját diszharmonia, ritmus, egyensúly és koordinációs zavarok jellemzik. Ezek olyan kivitelezési nehézségek, melyeknek okai centrális és perifériális organikus károsodások, fejlődési rendellenességek lehetnek. A motorikus nehézségek gátját jelentik a "mintha"-szituáció megélésének, hiszen létrejöttének az egész személyiség részese. Az egyén teste alkothatja azt a primér valóságot, amire a szekunder épül, máskor pedig eszköze a felidőzésnek. A színi tevékenység

során pedig az emberi test fizikai mivoltával, mint kifejezési eszköz vesz részt, ehhez azonban ép test, ép mozgásos funkciók kelljenek.

Éppen ezért tartom fontosnak a drámapedagógia alkalmazását az enyhe fokban értelmi fogyatékosok körében, mert ehhez a feltételrendszerhez közelíti, fejleszti a sérült személyiséget, külső és belső feltételeivel együtt.

c.) *Akusztiko-verbális megnyilvánulásról*/beszélék és nem kommunikációról, mert az tágabb jelentéstartalommal bír. Maga az akusztiko-verbális megnyilvánulás is tartalmaz motorikus elemeket. Ennek során jön létre, hiszen a beszéd is egy igen bonyolult differenciált mozgássor szintézisének eredménye. Az értelmi fogyatékosoknál ez a folyamat is sérülhet (megkésett beszédfejlődés, pöszesség stb.). Mint más motorikus problémának, ennek is centrális és perifériális okai lehetnek. Sajnos az értelmi fogyatékosoknál többszörösen is érvényes a mondás: "Ha megszólalsz, megmondom ki vagy." Természetesen a kivételek ebben az esetben is csak erősítik a szabályt.

Az akusztiko-verbális megnyilvánulás nehézségei a "mintha"-szituációban többnyire akkor jelentkeznek, ha ezt az alany interakcióban éli meg. Az információt közlő csatornák egyik vagy mindkét irányban eldugulhatnak. A "mintha"-szituációban a belső képnek, a belső monológoknak nagy szerepe, jelentősége van, sokszor azonban ezen a szinten megtapadnak és nem jön létre a transzformációs művelet, amivel külső beszéddé változnak ezek, illetve a testen megjelenő szekunder valósággá.

d.) *Primér vagy szekunder valósághoz tapadás.* A "mintha"-szituáció megélését ezen gyermekek körében az is jellemzi, hogy erősen egyénre szabottan, akarattól függetlenül jön létre és működik. Ezért nem akkor lép ki és be az alany belőle, amikor kívánja, ahogy az asszimiláció-akkomodációs ingadozás vezérel. Oka a gátlásosság és a gátlástalanság váltakozása. Eredménye a sok konfliktusos helyzet a "mintha"-szituációt megélők között, a kudarcélmény, a szorongás, az öncélú, szocializációt nem segítő magányos szekunder valóságba menekülés.

A drámapedagógiai személyiségfejlesztő munka alapelvei az enyhe fokban értelmi fogyatékosok körében

Személyiségük fejleszthetőségének elve:

Az enyhén értelmi fogyatékosok megfelelő módszeres munkával fejleszthetők, s ha nem is érhetik el sohasem az ép értelműek szintjét, hiszen a kiváltó okok irreverzibilisek, de azokat megközelítik. Életvitelükben nem szükségképpen különböznek az épektől.

Személyiségük sokoldalú, arányos fejlesztésének elve:

A drámajátékok, a színi tevékenység színes, sokoldalú személyiségformáló eszköz, aminek alkalmazása önmagában is garantálja ennek az elvnek a megvalósulását.

A gyerekek személyiségéhez, sérülési és életkori sajátosságaihoz való alkalmazkodás elve:

Mindenkor, minden helyzetben tudomásul kell venni a feltételeket, amik a gyermek felől irányulnak felénk, hogy azután ennek megfelelően tudjuk kiválasztani a legmegfelelőbb stratégiát, megvalósításához szükséges eszközrendszert, alkalmazási módot.

Rendszeresség, fokozatosság és tervszerűség elve:

Bármely pedagógiai munka csak akkor érvényesül, így a drámapedagógiai is, ha

azt periodikus ismétlés, rendszeresség jellemzi. Ez a kisegítő iskolások körében igen fontos. A fokozatosság ugyancsak lényeges elem: az egyszerűbb feladattól a bonyolultabb felé, a konkrétól az absztrakt irányába kell haladnunk. Nem elhanyagolható az sem, hogy az alkalmazó pedagógus ismerje tanulóit és a rájuk ható gyakorlatok hatásmechanizmusát. Csak így lehet tudatos és tervszerű a munkája.

A kisegítő iskola nevelési-oktatási céljaihoz, feladatrendszeréhez való alkalmazkodás elve:

A drámapedagógia a mai iskolarendszerben fejlődött, ami kidolgozott, kipróbált, és hagyományokkal rendelkezik, s társadalmi szükséglet hozta létre. A drámapedagógia létét ez biztosítja, de mégsem lehet teljes függetlenséget várni tőle, mert képtelen a hagyományos értelemben vett pedagógia nevelési-oktatási funkcióját átvenni. Arra viszont képes, hogy a kisegítő iskolai nevelő-oktató munka támasza, kiszolgálója legyen.

A kölcsönösség elve:

Nemcsak a gyermek alakul a drámapedagógia folyamatában, hanem maga az irányító pedagógus is. Egyrészt a gyermek és a pedagógus is biológiailag változik: a gyermek érik, fejlődik, folyamatosan alakul, a pedagógus ugyancsak változik, (öregszik) s ezzel más pszichés, szociális, egzisztenciális terhelés érheti. Másrészt a gyermek a fejlesztő munka hatására mindig gazdagabb, színesebb személyiségképet mutat. Ehhez a pedagógusnak alkalmazkodnia kell, s ezt csak folyamatos önismeret gyakorlásával és önképzéssel teheti.

A korrekciós funkció betöltésének elve:

A korrekciós munka lényege, hogy olyan képességeket fejlesszünk, amik lehetővé teszik a gyermek számára az oktatott anyag befogadását és adekvát felhasználását. A drámapedagógia ennek a funkciónak részese lehet, mivel a személyiség minden komponensét fejleszti. Segítheti az olvasás, számolás és más tantárgyak elsajátításához szükséges képességek fejlesztését, sőt korai alkalmazása esetén prevenciósi funkciót is betölthet.

IRODALOM

- Almási Miklós: *Színház és társadalom*. Bp. 1966.
 Buda Béla: *A szerep fogalma a szociálpszichológiában*. Magyar Pszichológiai Szemle 1-2/102-112.
 Buda Béla: *A kommunikáció és az emberi kapcsolatok pszichológiája*. Valóság 1966. 6. sz.
 Dr. Dénai Margit: *Önismeret és személyiségformálás I. rész*. Úttörővezető 1987. VIII.
 Erika Landav: *Kreativitás pszichológiája*. Tankönyvkiadó. Bp. 1974.
 Forrai Mihály: *Korrekciós nevelés – egyéni korrekció a kisegítő iskolában*. OPI. Bp. 1983
 Gabnai Katalin: *Drámajátékok*. Tankönyvkiadó Bp. 1987
 Gavin Bolton: *Dráma mint nevelési eszköz* (kézirat fordítás)
 Illyés Gyuláné – Illyés Sándor – Lányi M. -né: *Gyógyepedagógiai lélektan*. Tankönyvkiadó, Bp., 1984
 Katona Ferenc: *A színháték*. Gondolat. Bp. 1976.
 Kovács Endre: *Comenius Magyarországon*. Comenius Sárospatakon írt műveiből. Tankönyvkiadó. 1962. (Neveléstörténeti könyvtár)
 László János: *Dráma és előadás*. (Pszichológia a gyakorlatban.) Akadémia Bp. 1979.
 Popper Péter: *Pszichodráma* (Pszichológiai műhely) Akadémia, 1986. Bp.