

PINCZÉSNÉ PALÁSTHY ILDIKÓ

A MAGATARTÁSI PROBLÉMÁK ÉS A DRÁMAPEDAGÓGUSOK

Bevezetés

Szembe kell néznünk azzal a ténnyel, hogy egyre több BTM-es gyerekkel találkozunk az iskolákban. A kutatási tapasztalatok a mind korábbi prevenció fontosságát támasztják alá, így egyre nagyobb hangsúlyt kap az átlagtól eltérő, viselkedési és tanulási problémákkal küszködő gyermekek nevelése, fejlesztése, korrekzív és adaptív ellátása. A segítségnyújtás egyik feltétele a pedagógusok szakmai-módszertani felkészültsége, a másik, ugyancsak jelentős aspektust a szakmai-emberi viszonyulásuk, attitűdjük adja.

Vizsgálatunkkal gyakorlatilag annak a kérdésnek eredtünk nyomába, hogy oktatásunk, pedagógusképzésünk milyen határfokú. Pontosabban: a drámapedagógus szakirányú továbbképzésben részt vevő, tényleges iskolai múlttal és tapasztalattal rendelkező pedagógus kollégák milyen szemléletmódot hoztak magukkal, illetve egy szakvizsgás képzés során nyújtott korszerű ismeretrendszer és tananyagtartalom a speciális orientáció mellett hatással van-e a szakmai hozzáállásra is.

Egyrészt azt a feltevésünket kívántuk igazolni, hogy a drámapedagógus-jelöltek az egészséges gyermeki személyiségfejlődést megzavaró, akadályozó, károsító családi, iskolai, társadalmi rizikótényezők aspektusából elméleti szinten megfelelő tájékozottsággal, kellő felkészültséggel rendelkeznek. Másrészt azt feltételeztük, hogy az iskolai magatartási problémákhoz fűződő kognitív, affektív és konatív attitűdkomponensük alkalmasint szakmaspecifikus jegyeket mutat.

A Debreceni Református Hittudományi Egyetem (a továbbiakban DRHE) Felnőttképzési Központjában viselkedéslistával, Super- és Chapman-teszttel végzett vizsgálataink eredményei feltevéseinket igazolták. Optimizmusra a drámapedagógusok sajátos értékhierarchiája és szeretetnyelve adhat okot.

A gyermekek igen sokfélék, lényük, viselkedésük nagyon színes, változatos, mégis adódik egy viszonylag egyszerű csoportosítási lehetőség: lehetnek átlagosak és az átlagtól eltérőek. Ez utóbbiról, s ennek is egy válfajáról kívánunk szólni tanulmányunkban. Az átlagtól eltérő gyermek küzdhet tanulási nehézséggel, lehet tanulásban vagy értelmileg akadályozott, élhet hátrányos körülmények között, rendelkezhet kivételes képességekkel, de akire most fókuszálni szeretnénk, az a magatartási problémákkal küzdő gyermek.

A magatartási problémák

A problémakör körülhatárolása meglehetősen nehéz, mert a terminológia nem egységes. Máig felismerhetőek azok az eltérő megközelítési módok, amelyek más-más fogalmi jegyet említenek: van, aki az inadaptált magatartást, a beilleszkedési zavart, netán a deviáns viselkedést hangsúlyozza (Kósáné Ormai, 1981), mások a személyiség érzelmi zavarát emelik ki (Nemes, 2000), s többen a nehezen nevelhetőség, a nevelési nehézség aspektusát nyomatékosítják (Vajda, 1994). Ezek alapján háromféle definíciótypus rajzolódik elénk: a normasértést, a klinikai tünetet, illetve a szocializációs zavart hangsúlyozó meghatározás.

A jelenleg hatályos nemzeti köznevelésről szóló törvény a BTM-kategóriát használja, mely szerint a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség minősítés arra a különleges bánásmódot igénylő gyerekre vonatkozatható, aki az életkorához képest jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási problémákkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, további személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de még nem tekinthető sajátos nevelési igényűnek. A gyermek magatartásának fejlődése a BNO-kritériumok szerinti zavarok sajátosságait mutatja, de annak szintjét nem éri el, ugyanakkor a gyermek óvodai, iskolai és/vagy családi életét meglehetősen zavarja, akadályozza (<https://net.jogtar.hu>).

A magatartási zavarok különböző területeken jelentkezhetnek. Lehetnek:

- az idegrendszer működési zavarai,
- a mozgás vagy cselekvés zavara,
- az érzelmi-indulati élet zavarai,
- az akarati élet zavarai,
- viselkedészavarok.

Az okok vonatkozásában egyaránt vélelmezhetjük a pszichoszociális ártalmak valamennyi típusát:

- a *családi rizikófaktorokat* (válás, az anya pszichiátriai betegsége, az apa pszichiátriai betegsége, bántalmazás, nyílt szülői konfliktus, kritikus nevelés, halál, veszteség),
- az *iskolai rizikófaktorokat* (a rossz szervezeti forma, a pedagógus neme, életkora, személyisége, a gyakori tanárcserék, a tanári kar morálja, a kortárscsoport hatása, az iskolai bántalmazás, a gyermeknek mint individuumnak az el nem ismerése),
- a *társadalmi rizikófaktorokat* (nincs kitüntetett értékrend, a tudományos megismerés leértékelődése, a televízió, a média, a bulvársajtó, a fogyasztás uralma, gyermek-felnőtt hasonlósága, gyermekek gyermekkor nélkül).

S természetesen léteznek protektív védőfaktorok, úgy mint a bizalmas, érzelemgazdag kötődések, a stabil temperamentum, az önbizalom, a pozitív énkép (Kissné Viszket, 2006), amelyek egyaránt a kedvező, egyensúlyra épülő kapcsolati háttérre vezethetők vissza.

A szakemberek és kutatási eredményeik a mind korábbi felismerés, prevenció fontosságát támasztják alá, így egyre nagyobb hangsúlyt kap az átlagtól eltérő, viselkedési és tanulási problémákkal küszködő gyermekek korrekatív és adaptív ellátása.

Ahhoz, hogy megfelelő időben tudjuk kedvező irányba befolyásolni a személyiség fejlődését, hogy nevelési, szocializációs, netán reszocializációs, korrekációs feladatainkat is el tudjuk látni, a személyiségfejlesztés hagyományos intézményében, az iskolában is rendszeresen kellene alkalmazni – akár speciális foglalkozásként – az életkori sajátosságokkal adekvát csoportmódszereket. Ilyen módszernek tartjuk a drámapedagógiát, a drámajátékok alkalmazására épülő személyiségformáló csoportmódszert.

A drámapedagógia

A drámapedagógia története az 1950-es években Nagy-Britanniában, az ottani gyermek-színjátszással kezdődött. Magyarországon az 1970-es években jelent meg elsősorban a gyermek- és diákszínjátzó csoportok munkájában, illetve a dramatikus játszóházi foglalkozásokon kapott teret. Történetében alapvetően három irányzat ismerhető fel: az egyik felfogás egyszerűen a gyermekszínjátzás generalizálásának lehetőségét üdvözölte a drámapedagógiában (Debreczeni, 1992). Mások a drámajátékban hatékony módszert

látnak, amely alkalmas a legkülönbözőbb tárgyak megközelítésére, tudástartalmak közvetítésére (Mezei, 1975; Zsolnai, 1978). Egy harmadik felfogásmód az ember veleszületett dramatizáló képességét hangsúlyozza. Ebben az értelemben a dráma olyan játék, amelyben a játékosok egy képzeletbeli világot építenek fel, amelyben a valódi élet problémáival kerülnek szembe, s ezáltal olyan tapasztalatokra tesznek szert, amelyek adaptálhatók a valóságra (Bolton, 1996.). Eszerint a drámapedagógia szocializáló módszer.

Mi magunkat ezen irányzat képviselői közé soroljuk. A drámapedagógia az emberi magatartások szimulálásával hasznosítható modellek megteremtésére képes. A rendszeres játéktevékenység gyakorlótér, megtanít a feszültségek kezelésére, viselkedési biztonságot ad, s a résztvevők megbízhatóbb helyzeti önismerethez jutnak (Pinczésné Palásthy, 2003). A drámapedagógia alapvetően az együttműködésre épít, így a személyes kompetenciákon túl a szociális készségeket is fejleszti. Mindezek indokolják a drámapedagógia masszív iskolai jelenlétét.

A drámapedagógia iskolai alkalmazási lehetőségei

A drámajátékokat egyaránt alkalmazhatjuk gyerekek és felnőttek, épek és fogyatékosok körében, tanórán vagy órán kívül, egyszer vagy többször, közönség előtt vagy csak a magunk szórakoztatására, netán okulására.

Természetesen a drámajátékok játszása során is közvetíthetünk ismereteket bármely tantárgyi tartalomhoz kapcsolódva (Szauder, 1997). De a hagyományos oktatással szemben a drámapedagógia nem a passzív befogadásra épít, hanem kérdéseket, problémahelyzeteket vet fel, s azokra a pedagógussal együtt keresik meg a gyerekek a közös játékban a választ. Ebben a megközelítésben a tanulás csoportos, azaz nem egyéni, együttműködésre építő, azaz a tanulókat nem versenyre készítetű, nem külsű, hanem belsű motivációtól hajtott, valamint közvetlen tapasztalatszerzésen alapulű, azaz nem pusztán szóbeli információáramlás révén megvalósulű folyamat (Bolton, 1996).

A nevelési, magatartási problémák kezelésére, konfliktusok megoldására is sok lehetőséget kínál a drámapedagógia, hiszen a játékokban új, más oldalukról mutatkozhatnak meg a gyerekek, az élethelyzetek, a szociális partnerek megnyilatkozásainak újabb aspektusai, mérleelési lehetőségei merűlhetnek fel, amelyek segíthetik az összefűggések, a saját és mások viselkedése mozgatórugóinak megértését, elfogadását.

A drámapedagógus

A pedagógus szerepe, részvétele is megváltozik e szemléletmódnak megfelelően. A drámajátékok csak a demokratikus vezetési módot viselik el (Gabnai, 1987). A humanisztikus pszichológia elveit figyelembe véve elvárható, hogy az alábbi képességekkel és személyiségjegyekkel rendelkezzen az a pedagógus, aki drámajátékot vezet:

- Legyen „homo ludens”, tartsa örök értéknek a játékkedvet.
- Legyen sokoldalúan szemlélődő, nyitott a világ dolgai iránt.
- Legyen képes elfogadni és tolerálni mások véleményét, nézeteit.
- Legyen hiteles, felelősségét felvállaló minden szerepében.
- Legyen képes partneri viszonyba kerülni bármely korosztály tagjaival.
- Legyen képes valamennyi résztvevő érzéseit megérteni.
- Legyen képes a kooperativitásra.
- Rendelkezzen alapvető érdeklődéssel a művészetek iránt.
- Legyen képes derűsen, optimistán szemlélődni.
- Legyen képes tevékenységét kellő rugalmassággal végezni.
- Képes legyen a komplexitás és a differenciálás pedagógiai alkalmazására.
- Képes legyen a pedagógiai helyzetek elemzésére és azok kezelésére.
- Kiegyensúlyozott érzelmekkel rendelkezzen.
- Kellő emberismerettel, különösen reális önismerettel rendelkezzen.
- Tudjon dönteni. (Honti, 2001)

A Drámapedagógia területen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményei – talán a fentiekre is tekintettel - a következő elvárásokat fogalmazza meg a drámapedagógussal szemben:

- rendelkezzen széleskörű elméleti, szaktudományi, gyakorlati ismeretekkel;
- bírjon céltudatosan fejlesztett érzékekkel, reális önismerettel, magas fokú empátiával, kooperatív attitűddel, fejlett szociális és művészeti érzékenységgel;
- legyen képes szakszerű, kreatív, pszichológiai szempontból adekvát személyiség- és csoportformáló tevékenység végzésére.

Vizsgálat

A drámapedagógia olyan lehetőség a pedagógusok, gyermekekkel foglalkozó szakemberek kezében, amellyel hatékonyan tudják segíteni személyiségformálódásukat, társas

alkalmazkodásukat, problémával való megküzdésüket. A segítségnyújtás feltétele a gyermek szükségleteinek adekvát észlelése, a helyzet, a probléma objektív feltárása, a pedagógusok megfelelő személyiségajátosságai.

Ennek tükrében fogalmaztuk meg *célkitűzéseinket*: vizsgálatunkkal azt kívántuk feltárni, hogy a drámapedagógus szakirányú továbbképzésben részt vevő, gyakorlattal, oktatási tapasztalattal rendelkező, érzékeny, emberi problémákra fogékony pedagógus kollégák milyen szemléletmódot hoztak magukkal, illetve egy szakvizsgás képzés során nyújtott korszerű ismeretrendszer és tananyagtartalom a speciális orientáció mellett hatással van-e szakmai hozzáállásukra is. Mindez közvetve arról is informál bennünket, hogy pedagógusképzésünk, -továbbképzésünk milyen határfokú.

Hipotézisünk kettős: egyrészt azt a feltevésünket kívántuk igazolni, hogy a drámapedagógus-jelöltek az egészséges gyermeki személyiségfejlődést megzavaró, károsító családi, iskolai, társadalmi rizikótényezők aspektusából elméleti szinten megfelelő tájékozottsággal, kellő felkészültséggel rendelkeznek.

Másrészt feltételeztük, hogy az iskolai magatartási problémákhoz fűződő kognitív, affektív és konatív attitűdkomponensük alkalmasint szakmaspecifikus jegeket mutat.

A vizsgálatot a DRHE (a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola jogutódja 2011-től) Felnőttképzési Központjában végeztük, a 2014 és 2016 között drámapedagógiai szakirányú továbbképzésekben részt vevő pedagógusok körében.

A minta $n = 43$ fő, ami természetesen nem reprezentatív, de tendenciák felismerésére és megfogalmazására lehetőséget nyújt.

Az alkalmazott eljárások a következők voltak:

Viselkedéslista készítése, amelynek során a vizsgálat résztvevőit arra kértük, soroljanak fel olyan jeleket, megnyilvánulásokat, amelyeket a gyermekek viselkedése aspektusából problémásnak tekintenek. A vizsgálati személyek által összeállított viselkedéslista segít rávilágítani, hogyan ítélik meg a magatartási problémákat, milyen megnyilvánulásokat tekintenek problematikusnak.

A Super-féle munkaérték kérdőív, amely alkalmas annak feltárására, hogy milyen munkájukra vonatkoztatható érték-elköteleződéseket mutatnak. A kérdőív 45 munkával kapcsolatos állítást sorol fel, amelyeket a vizsgálati személynek egy ötfokozatú skálán kell értékelnie.

A 45 állítás 15 érték körbe szerveződik: szellemi ösztönzés, altruizmus, anyagi ellenszolgáltatás, változatosság, függetlenség, presztízs, esztétikum, társas kapcsolatok, munkával kapcsolatos biztonság, önérvényesítés, hierarchia, fizikai környezet, munkateljesítmény, irányítás, kreativitás.

A Chapman-féle szeretetnyelv-teszt, amely azt hivatott feltárni, hogy az egyének az elismerő szavak, a minőségi idő, az ajándékozás, a szívességek és a testi érintés közül mi az elsődleges szeretetnyelve. A teszt 30 kijelentéspárt tartalmaz, ki kell választani mindegyik párból azt, amelyik jellemzőbb a válaszadóra. Ahol a legmagasabb szám szerepel (ez a szám mindegyik szeretetnyelv esetében maximum tizenkettő), az a vizsgálati személy elsődleges szeretetnyelve.

Eredmények

A DRHE Felnőttképzési Központjában a 2014-2016 közötti időszakban összesen 143 hallgató vett részt különböző pedagógus szakirányú továbbképzéseken (lásd II/10. táblázat). Közülük 43 fő végezte el a Drámapedagógia területen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szakot.

Év Szak	2014	2015	2016	Összes
Drámapedagógia	11	20	12	43 fő
Évfolyam létszáma	47	65	31	143 fő

II/10. táblázat: Létszámadatok (saját szerkesztés)

Eredményeik a következő sajátosságokat mutatják:

Problémaérzékenység: a vizsgálati személyek által említett problémáknak minősülő viselkedéssjegyek listája meglehetősen hosszú. Szerepel benne csapongó érdeklődés, tanulási motiváció zavara, fáradékonyság, szórt, könnyen elterelhető figyelem, állandó fészkelődés, bekiabálás az órába, agresszivitás a beszédben, gyenge feladattudat, félelem a felnőttektől, félelem a társaktól, félelem a feladathelyzetektől, visszahúzóódás, kötözködés a társakkal, agresszív viselkedés a felnőttekkel szemben, csúnya, trágár beszéd, hazudozás, sértődékenység, dadogás, hangulatingadozás, szófogadatlanosság, önbizalom hiánya, gyakori sírás, szemkontaktus kerülése, lopás, bepislélés, túlmozgásosság, ügyetlenség,

alkalmazkodóképesség zavara, impulzivitás, zavart nevetgélés, körömrágás, ujjszopás, rossz családi háttér, ideges játék a kezekkel, gyors, hirtelen kapkodó mozdulatok, bizonytalan körbetekintgetés, csavargás, társas kapcsolatok hiánya, szemtelenkedés, gyakori hasfájás, rongálás, verekedés, érzékenység, visszabeszélés, öntörvényűség, rendetlenség, hangoskodás, bohóckodás, egykedvűség, hiszékenység, felelősségelhárítás, uralkodás másokon, érdektelenség, nyugtalanlás, halkság, türelmetlenség, zárkózottság, bosszúállás, dac, szomorúság, kiszámíthatatlanság, passzivitás, rosszindulatúság stb.

Ezek a gyermeki megnyilvánulások három kategóriába rendezhetők: a gyermek személyiségében, az iskolai teljesítésében és magatartásában észlelhető, illetve a családi háttérrel összefüggésbe hozható problémák.

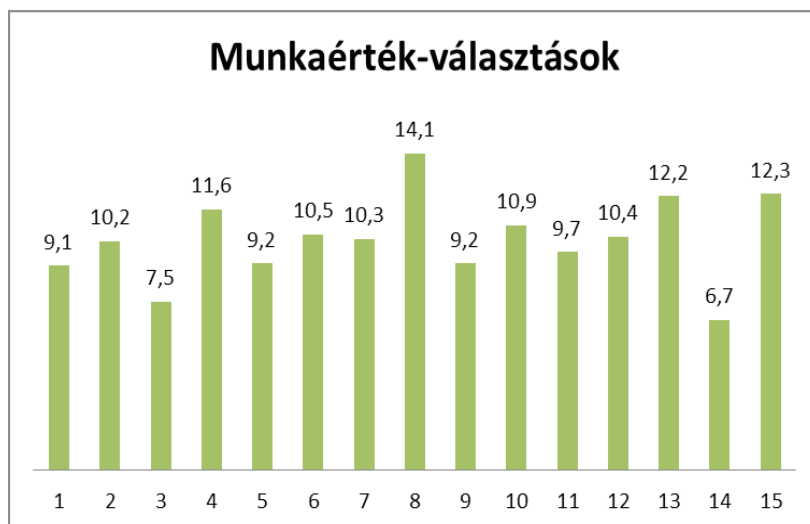
A probléma	Drámapedagógia	Fejlesztőpedagógia	Pedagógus szakvizsga
Gyermek	279 49,61 %	261 55,88 %	105 32,4 %
Iskola	103 18,29 %	120 25,69 %	122 37,65 %
Család	181 32,15 %	86 18,42 %	97 29,93 %
Összesen	563 !	467	324

II/11. táblázat: Problémaérzékenység (saját szerkesztés)

A drámapedagógus hallgatók kiugróan sok problémát észleltek, illetve viselkedéses megnyilvánulást minősítettek problematikusnak (lásd *II/11. táblázat*). Ezek belső aránya egyedi sajátosságot mutat: a gyerekek tanórát zavaró, tanulási teljesítményt rontó iskolai megnyilvánulásait nem tekintették annyira meghatározónak, ők az emberi érzelmekre, vívódásokra, kapcsolatokra, belső és külső konfliktusokra fókuszáltak – hiszen a dráma e töről fakad!

Értékpreferencia: a társadalom által preferált értékek közvetítése a pedagógusok elsőrendű feladatai közé tartozik. Ezért fontos vizsgálunk azokat az elköteleződéseket, tendenciákat, amelyek a pedagógusokat a különböző értékekhez való viszonyulásaikban jellemzik, illetve amelyek az értékstruktúrájuk szerveződése hátterében állnak.

A Super-teszt kapcsán elénk rajzolódik a vizsgált drámapedagógusok értékválasztása (lásd *II/20. ábra*).



II/20. ábra: Értékválasztások (saját szerkesztés)

Az oszlopok sorszáma az egyes értékfaktorokra utal, ami összevethető a III/12. táblázattal. Leginkább az értékek sorrendisége beszédes, hiszen nyilvánvaló lesz általa, hogy a drámapedagógiával foglalkozó pedagógusok számára a társas kapcsolatok (8.), a kreativitás (15.) és a munkateljesítmény (13.), a végzett munka elismerésének igénye a legfontosabbak, amelyek a színházi produkció lényegi elemei is.

2014-2016	Pontátlag	Sorrend
1. Szellemi ösztönzés	9,1	13.
2. Altruizmus	10,2	9.
3. Anyagi ellenszolgáltatás	7,5	14.
4. Változatosság	11,6	4.
5. Függetlenség	9,2	11-12.
6. Presztízs	10,5	6.
7. Esztétikum	10,3	8.
8. Társas kapcsolatok	14,1	1.
9. Munkával kapcsolatos biztonság	9,2	11-12.
10. Önérvényesítés	10,9	5.
11. Hierarchia	9,7	10.
12. Fizikai környezet	10,4	7.
13. Munkateljesítmény	12,2	3.
14. Irányítás	6,7	15.
15. Kreativitás	12,3	2.

II/12. táblázat: Értékválasztások (saját szerkesztés)

Emberi, személyközi kapcsolatainkat meghatározza, hogy ismerjük-e egymás *szeretetyelvét*. Gary Chapman (2015) úgy véli, a problémák hátterében az áll, hogy szeretetünket nem, vagy nem a partner szeretetyelvén fejezzük ki.

Ennek tükrében igencsak érdekes eredményt kaptunk (lásd *II/13. táblázat*). A drámapedagógus kollégák körében a leggyakoribb szeretetyelv az elismerő szavak, ezt követi a minőségi idő és a testi érintés azonos pontszámmal.

Szeretetyelv	Pontszám	Sorrend
1. Elismerő szavak	10,8	1.
2. Minőségi idő	7,2	2-3.
3. Ajándékozás	2,7	4.
4. Szívességek	2,1	5.
5. Testi érintés	7,2	2-3.

II/13. táblázat: Szeretetyelvek (saját szerkesztés)

Arányukat még inkább érzékelteti a *II/21. ábra*.



II/21. ábra: A szeretetyelvek (saját szerkesztés)

Mindegyik szeretetyelv összefüggésbe hozható a drámával, a drámapedagógiával, a színjátszással: a drámapedagógia alapvetően a szóbeliségre épül, de nem nélkülözheti a nonverbalitást, különösen a mimika és a gesztusok által közvetített üzenetváltást, s miközben a produkciót nézzük, nem foglalkozunk mással, az időnket neki szánjuk. De még az ajándékozás, a szívességek is sajátos jelentőséget kapnak, ha arra gondolunk, hogy alkalmasint színházjeggyel is megajándékozhatjuk a másikat.

Megbeszélés

Eredményeink igazolták feltevéseinket: a drámapedagógus-jelölt kollégák a gyermeki személyiségfejlődés zavarai vonatkozásában megfelelő elméleti tájékozottsággal rendelkeznek, felismerik a problémás viselkedés jelzéseket, ugyanakkor ezek karakterisztikája, munkájukkal kapcsolatos értékválasztásaik és az általuk preferált szeretetnyelv sajátos, szakmaspecifikus jellegzetességeket mutatnak.

A pedagógusok alapvető célja az egészséges személyiségfejlődés biztosítása, a gyermekek problémáinak enyhítése, a tünetek szociálisan elfogadhatóvá transzformálása, a másodlagos zavarok megelőzése. Vizsgálataink bizonyítják, hogy a drámapedagógusok jellegzetes mintázatot mutató attitűddel viszonyulnak a magatartási problémákhoz.

Meggyőződésünk és mára már tapasztalatunk is, hogy a szakmailag és emberileg megfelelően vezetett drámafoglalkozás javára válik a benne résztvevőknek, korra, nemre, származásra való tekintet nélkül, hiszen a játzó személyek társaikkal, a csoporttal együtt tesznek szert olyan tapasztalatokra, amelyek segítik a társas-társadalmi beilleszkedést, megalapozzák az adekvát, reális önismeretet és emberismeretet, s miközben az emberi méltóság tiszteletére nevelnek, hozzájárulnak az egyén önmegvalósításához, egészséges személyiségfejlődéséhez.

Irodalom

- Bolton, G. (1996). A dráma helye a tantervben. *Drámapedagógiai Magazin*, 5 (10), 5-9.
- Chapman, G. (2015). *Egymásra hangolva. Az öt szeretetnyelv*. Harmat Kiadó: Budapest.
- Debreczeni T. (1992). A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógiai Magazin*, 2 (3), 3-6.
- Gabnai K. (1987). *Drámajátékok gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Tankönyvkiadó: Budapest.
- Honti Gy. (2001). Mi is az a beavató színház? *Drámapedagógiai Magazin*, 10 (21), 34-40.
- Kissné Viszket M. (2006). Családi rituálék, múlt – jelen - jövő láncszemei életciklusaink füzérében. In: Bugán Antal (szerk.): *A kapcsolati egyensúlyok szerepe az egészséges alkalmazkodásban* (119-143). Debrecen: Didakt Kiadó.
- Kósáné Ormai V. (1981). *A pedagógus és a nehezen nevelhető (szociálisan inadaptált) gyermek*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Mezei É. (1975). Történelmi játékok. *Valóság*, XVIII (2), 89-98.

Nemes L. (2000). *A bennünk élő gyermek*. Budapest: Filum Kiadó.

Nemzeti Köznevelési törvény. Letöltve: 2017. 05. 15-én.

https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

Pinczésné Palásthy I., (2003). *Dráma – Pedagógia - Pszichológia*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

Szauder E. (1997). A dráma mint pedagógia. *Drámapedagógiai Magazin*, 5 (12), 9-15.

Vajda Zs. (1994). *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Budapest: Dinasztia Kiadó.

Zsolnai J. (1978). *Beszédművelés kisiskolás korban*. Budapest: Tankönyvkiadó.