Tóth Mariann

A BIBLIAI TÉMÁK DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZEREKKEL TÖRTÉNŐ FELDOLGOZÁSÁNAK IDŐSZERŰSÉGE AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN

1. Bevezetés

Napjaink lendületes digitalizált világában nem könnyű kiegyensúlyozott életet élni. A túlzott és nem megfelelő internethasználat károsan hat a fiatal korosztály szociális viselkedésére, és emellett a kifejező nyelvhasználat is háttérbe szorul. Ezáltal az emberi kommunikációban, a kevés interakció miatt gyakoribbá válhat az élő beszédtől való félelem, valamint nehéz feladatnak bizonyul az önkifejezés és az érzelmek kinyilvánítása is. Ezzel párhuzamos jelenség, hogy az OECD PISA nemzetközi tanulói teljesítménymérések eredményei alapján, az utóbbi évtizedben megnövekedett a tanulók körében tapasztalható olvasási és szövegértési nehézség (Arató 2006). Az ezzel együtt járó figyelemzavar, valamint a motiválatlanság komoly akadályt jelent a hatékony tanulásban. A nehézségek hátterében többféle ok húzódhat, úgymint fizikai vagy mentális problémák, képesség- és készségbeli lemaradások, szociokulturális tényezők, valamint a tanulók olvasási szokásaiban jelentkező kedvezőtlen változások.

A hagyományos, egyirányú ismeretközlő tanítás a tapasztalatból kifolyólag bizonyítottan nem hatékony, hiszen a felgyorsult életritmushoz idomuló tanulók számára lassú és unalmas a tanítói/tanári előadás. Ellenben teret adva a tanulói aktivitásnak az órákon, amikor is biztosítjuk a diákok számára a hozzászólás, továbbgondolkodás, kipróbálás, alkotás és kérdésfeltevés lehetőségét, nemcsak a tananyag elsajátítása lesz mélyebb szintű, hanem nagymértékben fejlődik a kritikai, a kreatív és a problémamegoldó gondolkodásuk is, ami összességében elengedhetetlen feltétele a mai világban való boldogulásnak. A gyakorlatban tehát olyan tanítási módszert érdemes alkalmazni, amely mindezen körülményeket figyelembe veszi. A drámapedagógia eszköztárának felhasználása egy tanítási óra folyamán kiváló lehetőséget biztosít az élményszerű tanuláshoz.

Figyelembe véve a diákok értékorientációiban tapasztalt változást, fontos lehet a hagyományos értékrend erősítését szolgálva egyfajta lehetséges megoldásként is számba venni a drámapedagógiai eszközök tudatos használatát, akár a bibliai témák feldolgozásán keresztül is. A gyerekeknek iránytűt adhatunk a Bibliában található történetek drámapedagógiai feldolgozásával, kiválóan fejleszthetjük kognitív képességeiket, és alakíthatjuk értékrendszerüket.

https://doi.org/10.17048/Pelikon.2025.205

2. Az oktatás helyzete

A közoktatásban a tanulói készségek és képességek területén jelentkező problémák egyre erősebbek, ahogyan az azonos korú tanulók értelmi szintje közötti különbségek is megnőttek. Az iskolai teljesítmény számos tényezőtől függ, például a tanulók motivációjától, a tananyag iránti érdeklődéstől, a tanítási módszerektől és a pedagógusi munka minőségétől. Az oktatásban az eredményességnek számos értelmezése lehet annak megfelelően, hogy milyen megközelítési mód alapján érintjük a témát, mely fogalomhasználat vonatkozásában gondolkodunk, és a különféle mérési módszereket illetően is más-más eredmény születhet.

Lényeges szempont az is, hogy az iskola mit tud kezdeni a tanulók különböző képességeiből és eltérő szociokulturális hátteréből eredő különbségekkel, amelyek a tanulmányi eredményeikben is megmutatkoznak, így tehát a méltányossági dimenzió, az esélyegyenlőség megteremtése is felvetődő kérdés a minőségi oktatás megvalósulásában (Gyökös–Szemerszki 2014). Lannert Judit (2015) is hasonlóan vélekedik, miszerint akkor tartható fenn a minőség az oktatás terén, ha egyszerre valósul meg az oktatásban a hatékonyság, az eredményesség feltétele, valamint a méltányossági szempontot is fontosnak véli az intézmény működésének megítélésében. Mindez azért fontos, mert a kommunikációs képességek meghatározzák az iskolai és társadalmi érvényesülést, a sikerességet, az egyén önbecsülését, valamint szűkebb értelemben a szövegalkotás és szövegértés képessége pedig befolyásolja az iskolai eredményességet (Arató 2006).

Az eredményesség szempontjából a legjelentősebb vizsgált tényezők között szerepel az iskolai infrastruktúra. Az infrastruktúra vizsgálata során az iskolát és az osztálytermi folyamatokat vizsgálták meg. A kutatás tárgya maga az épület, a fizikai környezet, ui. a tanulók teljesítményére hathat az épület architektúrája és minősége (Lannert 2006). Ezt valóban igazolják a reformpedagógiai törekvések is, hiszen a Waldorf-iskolák építőművészete, felépítése, szerkezete, nyitottsága, hozzájárult az autonómia, a kitartás és az intenzívebb kommunikáció létrejöttéhez, ami annak a lehetőségét jelenti, hogy egy új térben megváltozik a kommunikáció és a viselkedés. A nyitott iskola a drámapedagógia módszereinek is kedvez, hiszen csoportos munka esetén nem egymás mellett ülnek a tanulók, ugyanis akkor nem kommunikálnának, hanem szemben vannak egymással, amely helyzet az averbális kommunikáció fejlődéséhez szükséges.

Az iskolai hatás az osztályteremben éri a tanulókat legerőteljesebben, a terem esztétikuma mellett – l. infrastrukturális tényezők – a pedagógus minőségi munkája a számottevő, így az iskolai hatás legerőteljesebb tényezője a pedagógus, akinek óriási szerepe van a tanulók előrehaladásában. Hogy mitől beszélhetünk minőségi munkáról, ez egy több összetevős téma. Fontos kérdések merülhetnek fel, amelyek megválaszolása mutatja a pedagógusi munka minőségét. Rendszeresen vesz részt továbbképzéseken? Van szakmai autonómiája? Nyitott a változásokra? A béremelés függvényében teljesít, vagy ez a kérdéskör nem befolyásolja habitusát? Az oktatótevékenység mellett nevelőmunkát is végez?

A kommunikációs képességek fejlesztési feladatai leginkább a magyar nyelv és irodalom tantárgy feladatkörébe tartoznak, így a magyar szakos pedagógus felelőssége részben, hogy

a gyerekek megtanulják a kommunikációs helyzethez való alkalmazkodást, a stratégiák közötti választást, hogy a szövegalkotásban és szövegértelmezésben minél kevesebb probléma jelenjen meg. Azonban a hagyományos tankönyvek, tanmenetek, módszerek és a csak ismeretátadásra fókuszáló attitűd nem ad teret a gyerek kíváncsiságának, sokkal inkább a tanulói motiválatlanságnak (Arató 2006). Fontos tehát, hogy optimális fejlettségi szintre jussanak a diákok a szövegfeldolgozás és szövegértés területén, hiszen így lesz eredményes az iskolai és az élethosszig tartó tanulás.

3. A drámapedagógia módszertani lehetőségei és a kommunikációs képességek fejlesztése

Sokféleképpen gondolkodhatunk a drámapedagógiáról. Vélhetjük, hogy az eszközeit elsősorban irodalomórákon használhatjuk fel. Gondolhatjuk azt is, hogy más tantárgyaknál is alkalmazható, mert a dráma nem csak az irodalomóra specifikuma. Azonban a drámapedagógia iránt elkötelezettek szerint: „A drámafoglalkozás nem tantárgyakat segítő eszköz, hanem a többivel egyenrangú tantárgy, tanóra" (Pinczésné Palásthy 2003: 30). Szauder (2003) megfogalmazásában még magasabb szintre emelve jelenik meg, ugyanis szerinte a dráma több mint tanítási eszköz vagy tantárgy, azaz tekinthető önálló pedagógiának.

A Nemzeti alaptantervbe 1995-ben került be a dráma, és a pedagógusképzéseken való részvétel során, valamint szakkönyvek és szakmai szervezetek (Magyar Drámapedagógiai Társaság) közzétételei által ismerkedhettek meg az érdeklődők a dráma tematikájával, elvárásokkal a drámatanárok felé és a főbb tudáskörökkel. A tanfolyamokon megszerezhető elméleti tudás gyakorlati alkalmazása, a drámaóra vezetésével kapcsolatos módszertani ismeretek elsajátítása minden drámatanár számára a szükséges szakmai hátteret biztosítja (Kaposi 2013).

A drámapedagógia módszertárának alkalmazása a Nemzeti alaptanterv elvárásainak is megfelel, mert támogatja a cselekvő és élményközpontú tanulást, a változatos tevékenységformák alkalmazását, valamint megvalósítja a tantárgyak közötti kapcsolatot. A drámapedagógia eszköztárának használatával teret adhatunk a tanulói aktivitásnak, amellyel megbonthatjuk a hagyományos ismeretátadási módot, így figyelembe véve az előzetes tudásra történő építést, ugyanis az új ismeret akkor fogadható be a leghatékonyabban, ha az kapcsolódni tud a már meglévőhöz. Heathcote (2013), a tanítási dráma legjelentősebb képviselője, pedagógiájában rendkívül fontosnak tartotta a szereplők előzetes tudására, tapasztalataira történő építést.

Úgy vélem, a drámapedagógiai tevékenységek során a konstruktív tanulásszemlélet elvei is megvalósulnak, mivel „[…] a dráma a való világot idézi fel, a dráma létrehozza a tanulók által elsajátítandó tudástartalmakat, ugyanakkor a fiktív világ megteremtése során be is vonja a tanulókat a tudástartalmak létrehozatalának folyamatába" (Szauder 2033: 11). A konstruktív tanulásszemlélet a tanulóban zajló folyamatokra figyel, valamint a használható és gyakorlati ismeretrendszereket tartja szükségesnek, amelyek képességként jelenhetnek meg, és az érzelemvilág kialakítását teszik lehetővé, vagyis a konstruktivizmus a tanulást dinamikus folyamatként értelmezi (Nahalka 2002). Mindez azért jelentős, mert

a mennyiséget tanító szemlélet során nem fejlődnek a diákok alapvető képességei, mivel az óriási ismerethalmaz átadása történik meg, és nem az alkalmazható tudás biztosítása. A szöveg és olvasás tekintetében a széles körű és az élményszerű magyartanítás az olvasást konstruktív, előzetes ismereteken alapuló, cél által irányított, az olvasó motivációjától függő szövegértési tevékenységként értelmezi (Arató 2006).

Zsolnai (2001) felveti a már alsó tagozatban jelentkező alapvető problémát az irodalom tanításával kapcsolatosan, hogy elérhető-e a lírához és az epikához való kedvező és aktív viszony kialakulása, megteremtése. Mivel teremthető meg? Elegendő-e csak az élményszerűség biztosítása, vagy szükséges a műelemzés is, illetve egyéb tevékenység beiktatása? Válaszában – az irodalmi tananyag kialakítását tekintve – elsőként említi a szépirodalmi szövegek mimetizálását, ami mellett sorakoznak a művek elemzésének előkészítése, a művekkel szembeni értékelő magatartás és az olvasói szokás kialakítása is (Zsolnai 2001).

A dráma sokszínű játékos gyakorlatával élményszerűvé, átélhetővé, megtapasztalhatóvá teszi a tananyagot, az órát pedig interaktívvá, lehetőséget biztosítva az egymástól való tanulás feltételeit megteremtő kooperatív együttműködésre. Ez a tanulásszervezési forma szemben áll a frontális munkával, amely inkább passzivitásra késztet és arra, hogy a tanulók elrejtsék azt a tényezőt, amely akadályt jelenthet a megértésben. A játékosság azért lényeges szempont az örömet adó érzés mellett, mert a játéktevékenységek során kipróbálhatnak szituációkat, érzéseket, amelyeket újraértelmezhetnek, átkeretezhetnek. Társadalmi környezetünk változása során érzékelhető a kinti és benti szabad játék csökkenése a gyermekek életében, miközben az elhízás, a pszichés rendellenességek száma jelentősen növekedett. Napjainkban a fiataloknak nincs alkalmuk játszani az iskolai leterheltség, illetve a virtuális világban töltött időmennyiség miatt. Így ha alkalomadtán a tanórákon újdonságot szolgáltató játékos tevékenységgel találkoznak, befogadóbbá válnak, kreatívabbak lesznek, és mivel jó hangulatban történik az ismeret feldolgozása, könnyebben is emlékeznek arra. A dramatikus játékok által a személyiség is fejlődik, amelynek során a gyermek ismeretei, képességei, társas kapcsolatai is jobban alakulnak, miáltal a való világ eljátszása egy képzeletbeli világban hozzájárul, hogy jobban megismerjék önmagukat, a többieket, a környezetüket.

A játékban lehet kísérletezni, a játék segít megérteni a jelent, feldolgozni a múlt eseményeit és felkészülni a jövő kihívásaira. Bebizonyosodott, hogy a játék belső lendületet, önkontrollt ad, érvelési és együttműködési készségeket tanít. Fejleszti a képzelőerőt és az empátiát, ami növeli az általános jóllétet. Miközben játszanak, kipróbálhatnak különféle helyzeteket, milyen érzés hallgatni a másikra, milyen, ha egyezkednek egymással, milyen vezetőnek és milyen követőnek lenni. Belebújhatnak valaki másnak a bőrébe, s mikor szerepjátékban vannak, jobban megértik magukat és a többieket. Fontos szerepe van a játéknak az élet keretrendszerének megismerésében és a társas készségek alakulásában (Dissing 2018).

A magyarórák kiváló terepül szolgálhatnak a művek által közvetített értékrendszer megértéséhez, ezáltal a tanulók önbecsülésének, önértékelésének alakításához, amennyiben nem csupán a szöveg tartalomkivonatának lezárt elemzése folyik. Az irodalmi művek megértésének és a kommunikációs képességek fejlődésének fontos területe a drámajáték,

a dramatizálással történő irodalmiszöveg-feldolgozás, ami által megtörténik a szövegélmény kialakítása és az olvasóvá nevelés is.

A szövegértési-szövegalkotási kompetencia fejlesztése a drámapedagógia módszerével a kognitív képességeket is mozgósítja a tanulás, gondolkodás, kommunikáció területén egyaránt. Amennyiben ez megtörténik, az a magyar nyelv és irodalom tantárgyon kívül más műveltségterület sikeresebb tanulásához is hozzájárul, és a kommunikáció hatékonyságát is erősíti (Arató 2006).

A kommunikáció hatékonysága a kulturált nyelvi mintával és magatartással alakítható, amelyben benne rejlik a figyelem a másik mondanivalójának értelmi és érzelmi tartalmára, feltételezhető a szituációhoz, a témához való alkalmazkodás, valamint az együttműködés képessége a társakkal. A szituációs és szerepjátékok alkalmával emberi kapcsolatok, különféle cselekedetek, konfliktusok, érzelmi viszonyulások értelmezésére van lehetőség. Ennek folyományaként a magán- és közéleti kommunikáció gyakorlására is adódik alkalom, mint például a drámai konvenciók alkalmazása során megbeszélésre és vitára teremt módot a *Gyűlés*, amikor a csoporttagok megtervezik teendőjüket, közös döntéseket hoznak, a felmerülő problémák megoldására ötleteket javasolnak. A kommunikációs helyzetekhez való alkalmazkodást segíti az *Interjú*, amely azt a célt szolgálja, hogy megfelelő kérdések alkalmazásával információt szerezzünk egyes emberek adottságairól, céljairól, indítékairól. Mivel a dráma valós élethelyzeteket vesz alapul, a magánéleti kommunikáció fejlesztésére is remek lehetőséget kínál a *Naplók, levelek, üzenetek* munkaformával, amely segíti az elmélyítést, reflexióra sarkall azáltal, hogy az élmény rögzítésének egyik eszköze (Neelands 1994). Csupán néhány konvenció kiragadásával is érzékelhető, hogy mennyivel mélyebb szinten történik meg az értelmezés és a kommunikációs készségek, képességek fejlesztése. A drámapedagógia módszereivel a tanulók képessé válnak a szereplők közti viszonyok érzékeltetésére, a figurateremtésre és az érzelmek visszaadására hanggal, hangsúllyal, hangerővel és nem verbális eszközökkel is (Baji-Gál et al. 2006).

4. A bibliai témák drámapedagógiai módszerekkel történő feldolgozásának időszerűsége

Fentebb már kifejtettem, hogy a dráma az emberek valós élethelyzeteit, élményeit, érzéseit veszi alapul, és ez az érzelmi érintettség hozzájárul ahhoz, hogy érthetőbbé váljék a világ. A drámajáték az élet sűrített átélése a képzeletbeli világban, a Mintha-játékban (Bolton 1993), és ennek megélésében fontos szerepe lehet az irodalomóráknak.

Ebben a részben az irodalom és az élet egy részterületével szeretnék foglalkozni, mert úgy vélem, az irodalmi művekben megjelenő bibliai témák vagy önmagukban a bibliai történetek által megjelenített élethelyzetek, érzelmek, kapcsolati viszonyok alkalmasak arra, hogy gazdagítsák a tanulók érzelemvilágát és élettapasztalatait, valamint fogékonnyá tegyék őket a véleményalkotásra és az erkölcsi ítéletalkotásra.

Az oktatás területén különösen határozottan jelentkezik az értékválság problematikája. Számos pedagógus aggodalma a gyorsan változó világunkban az érték fogalmának radikális átalakulása. Bár a multimédiás termékek terjedésének és a társadalmi környezetünk változásának következtében tapasztalható a hagyományos értékrend összeomlása, a felnövekvő generációnak meg kell mutatni az ellenpontot, akár kizökkentve őket az áramlásból, hogy kapaszkodó lehessen az életükben a különféle történetek által érzékelhető, eljátszott, átélt erkölcsi tanulság és mondanivaló. A helyes út felé vezető gondolkodást jól fejleszthetjük, ha ezeknek a történeteknek a feldolgozását összekapcsoljuk a drámapedagógia módszerével.

A Biblia tanítását kivételes feladattá teszi rendkívüli művelődéstörténeti jelentősége és a történetek mondanivalójában rejlő nevelési folyamat lehetőségei, valamint hogy a művel való intenzívebb foglalkozás a később keletkezett irodalmi alkotások megértését is elősegítheti. Fontos tényező a Biblia különböző megközelítési lehetőségeinek tisztázása, hiszen tekinthető vallási szövegnek, történelmi forrásnak is, azonban magyarórán hangsúlyozni kell, hogy mint irodalmi alkotást fogjuk vizsgálni (Márton 2006).

A választott történet kiválasztásakor figyelembe kell vennünk, hogy dramatizálható-e, azaz van-e megfelelő drámaisága, hordoz-e emberi mértékű megváltoztatásra váró alaphelyzetet, valamint sűríthető-e térben, időben, szerepekben. A feldolgozás során tekintettel kell lennünk a csoport korára, értelmi szintjére, játéktapasztalatára (Gabnai 2005). Véleményem szerint bibliai történetek, témák jól megjeleníthetőek, előadhatóak, azonban a kiválasztás és a dramatizálás valóban körültekintő, gondos munkát igényel, hiszen tartalmukat tekintve nem egyszer a gyermekek számára nehéz, illetve nehezen érthető témát ölelnek fel. Mindezek figyelembevételével a drámapedagógia támogatja a szövegfeldolgozó órát, hiszen segít konkretizálni az absztrakt fogalmakat és feldolgozni a történetekben vagy akár az életben megjelenő tragikus mozzanatokat. A távolítás révén – amely a dráma egyik jelentős szempontja – történik meg az értelmezés, a reflexió. Hasonlóan bármelyik irodalmi mű feldolgozásához, ez segít az értelmezésben a cselekménytől a jelentésig (Arató 2006), illetve a távolítás olyan biztosíték, amely analóg helyzet létrehozásával érhető el, így segítve a tanulót a kockázat viselésében (O'Neill–Lambert 2013).

Kisebb szövegegységben gondolkodva jól alkalmazhatók a drámapedagógia eszközei a bibliai eredetű közmondások feldolgozása során is. Számos különféle témához kapcsolódó közmondás bibliai eredetre vezethető vissza, illetve vannak olyan esetek, amikor a magyar nyelvben meghonosodott közmondások egy-egy bibliai történetet sűrítenek magukba (T. Litovkina 2017). Tapasztalataim alapján érdekes és hasznos tevékenységnek bizonyul, hiszen többen nem is gondolják, hogy számos szólás, közmondás, szállóige, amelyeket nap mint nap használunk, bibliai eredetre vezethető vissza. Azért is találom értékesnek ezt a játékot, mivel az élet számos helyzetére találhatunk alkalmas közmondásokat, amely igazságokkal képszerűbbé és kifejezőbbé tehetjük mondanivalónkat, továbbá ezzel párhuzamosan folyamatosan megvalósul az anyanyelvi nevelés keretén belül a szókincsfejlesztés is, ami mindig időszerű kötelezettség a pedagógiai munka során.

5. Összegzés

A dramatikus játék a történelem során megjelenik mind a vallás, mind a művészet, mind a pedagógia területén azért, hogy nevelő, tanító hatással legyen az egyénre és általa a társadalomra. Az antik dráma és a középkori liturgikus színjáték más-más szemléletet tükröz, mégis hasonló emberi hozzáállás eredménye mindkettő, hiszen az emberi ésszel nem igazán érthető világ megértése volt a cél (Bodó 2012). A protestáns és a jezsuita iskolai színjátszásnak határozott pedagógiai célja volt, de legerőteljesebben a reformpedagógiai irányzatokban érzékelhetők a drámapedagógiai törekvések az építészeti megoldások, valamint a gyermek- és a tevékenység-központúság egységében (Németh–Pukánszky 2005). Napjaink drámapedagógiája körülhatároltabb, amelynek játékos eszköztárával a tanulókat nemcsak taníthatjuk, hanem az életben jelentkező szerepeik, feladataik ellátására készíthetjük fel őket.

Az utóbbi évtizedben a tanulók körében megnövekedett számban van jelen a tanulási nehézség és a magatartási probléma, az olvasási és szövegértési nehézség, a figyelemzavar, valamint a motiválatlanság. Amellett, hogy komoly akadályt jelent a hatékony tanulásban, sajnos majd minden esetben következménye lesz a lemaradás. A hagyományos egyirányú ismeretközlő tanítás már nem bizonyul hatékonynak, ez a jelenség pedig arra ösztönözheti a pedagógusokat, hogy korszerűbb tanítási és nevelési technikákat alkalmazzanak.

A drámapedagógia szemlélete és módszertára igazodik a tanulók egyéni igényeihez, a tanulók számára biztosítja a tananyag élvezetes és hatékony elsajátítását, ezenfelül támogatja a társas interakciókat, a kreatív önkifejezést és a személyiségfejlődést. Továbbá alkalmas arra, hogy a kreatív szövegfeldolgozás gyakorlataként egy-egy témát, problémát vagy elvont fogalmat több nézőpontból vizsgálva megértessünk, feldolgozzunk a tanulókkal, így segítve a szövegértést. Amellett, hogy a drámapedagógia élményszerűvé teszi az olvasmányt, hozzájárul a tanuló olvasóvá neveléshez is, ami napjaink egyik legfontosabb célkitűzése.

Irodalom

Arató László 2006. Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In Sipos Lajos – Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Budapest: Krónika Nova Kiadó. 144–160.

Baji-Gál Ferencné – Elek Éva – Nagyné Tóth Tünde 2006. *Drámapedagógia alkalmazása*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó KFT.

Bodó Márta 2012. *Egyház és színház.* Kolozsvár: Verbum.

Bolton, Gavin 1993. *A tanítási dráma elmélete.* Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.

Dissing, Iben Sandahl 2018. *Játék dán módra.* Budapest: HVG Könyvek.

Gabnai Katalin 2005. *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába.* Budapest: Helikon Kiadó.

Gyökös Eleonóra – Szemerszki Marianna 2014. Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? Új Pedagógiai Szemle 64: 43–63.

Heathcote, Dorothy 2013. A konvenciókról. In Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Budapest: II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. 123–125.

Kaposi László 2013. Mit kell ismernie, tudnia a drámatanárnak? In Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Budapest: II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. 5–7.

Lannert Judit 2006. Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 17–41.

Lannert Judit 2015. Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai.* Pécs: PTE BTK NI. 295–407.

Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Neelands, Jonathan 1994. *Dráma a tanulás szolgálatában.* Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság.

Németh András – Pukánszky Béla 2004. *A pedagógia problématörténete.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Márton János 2006. A Biblia tanítása a 9. évfolyamon. In Sipos Lajos – Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben.* Budapest: Krónika Nova Kiadó. 725–732.

O'Neill, Cecily – Lambert, Alan 2013. Drámatanítás. In Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Budapest: II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. 170–184.

Pinczésné dr. Palásthy Ildikó 2003. *Dráma, pedagógia, pszichológia*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó Kft.

Szauder Erik 2013. A dráma, mint pedagógia. In Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Budapest: II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft. 11–26.

T. Litovkina, Anna 2022. *Aki keres, az talál. Bibliai közmondások szótára.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Zsolnai József 2001. *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében.* Pápa: Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete.