

Balogh-Pécsi Anett

**A tanulási motiváció elősegítése drámapedagógiai
módszerekkel**

Bevezetés

A tanulás motiválása, a tanulók minél jobb eredményre való ösztönzése, az oktató-nevelő munka alapvetően fontos feladata, melynek célja, hogy különböző pedagógiai eszközökkel elérjük, hogy a tanulók fontosnak érezzék az ismeretek elsajátítását (Csibi, 2006). Az életkor előrehaladtával, az iskolai évek alatt azonban sok gyermeknél jelentős mértékben csökken a motiváció a megszerezhető tudás, az önmagában örömet okozó tanulás iránt (Józsa et al., 2020). A tanulási motivációban szerepet játszik többek között a saját képességek megítélése, a tantárgyakhoz, a pedagógusokhoz fűződő viszony, a tanulóhoz kapcsolódó hosszabb és rövidebb távú célok, sikerek, kudarcok okainak megítélése, az alakulásában pedig fontos szerepe van mind a családi, mind az iskolai környezetnek (Fejes, 2010). Hazai és nemzetközi vizsgálatok közös eredménye, hogy a diákok tanulási motivációjának csökkenése többnyire a harmadik és hatodik osztály körül kezdődik, majd ezt követően a középiskolában is folyamatosan csökken, mindez pedig a különböző kultúrákban és oktatási rendszerekben egyaránt tapasztalható (Józsa et al., 2020). A tanulás bázisát az elsajátítási motívumok jelentik óvodás, iskoláskorú gyermekeknél és felnőtteknél egyaránt, azonban a működés e készségek esetében nem veleszületetten meghatározott, azaz a pedagógia eszközeivel támogatható (Józsa, 2007). A motiválás azért is fontos, mert a nevelés célja az egész személyiség harmonikus és differenciált fejlesztése (Gabnai, 2015), mely elősegíti az életben való boldogulást (Demeter, 2011), ezért a tanulási motiváció kutatása során elsősorban arra a kérdésre szeretnénk választ kapni, hogy miért tanulunk, mert e tudás birtokában nyílik rá lehetőség, segítséget nyújtani a tanulók ösztönzéséhez (Fejes, 2010).

A tanulási motiváció csökkenése nem minden gyermek esetében következik be az iskolai évek alatt, ugyanakkor a tanulók 15%-ánál a tanulási motiváció növekedése figyelhető meg, melynek alakulásában meghatározó szerepük van az osztálytermi folyamatoknak és a pedagógusoknak, ezért alapvető fontosságú megismerni és alkalmazni azokat a pedagógiai módszereket, amelyek elősegítik a tanulók motiváltságának az erősödését (Józsa et al., 2020).

Tanulási motiváció, szociális kompetencia, tanulmányi teljesítmény

A fejlett tanulási motivációt egy többkomponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer adja, amely lehetővé teszi a környezeti feltételekhez, a tanulási környezethez való adaptív alkalmazkodást. A tanulási motiváció értelmezésének újabb megközelítései a kontextustól elválaszthatatlannak tekintik azt, így egyre inkább előtérbe kerül a motiváció és a környezet, a motiváció és a kultúra, azaz a motiváció kontextusfüggő tanulmányozása (Józsa, 2007). A

motiváció és a kontextus kapcsolata rámutat arra, hogy a tanulási motiváció alakulása a tanulási környezet által befolyásolható.

Kétféle tanulási célt különböztethetünk meg: az egyik az (1) elsajátítási cél, mely alatt az új készségek, képességek elsajátítására, a tananyag megértésére, a kompetencia fejlesztésére irányuló törekvést értjük, és a (2) viszonyító cél, mely a mások túlteljesítésére, az egyéni képességek kifejezésére irányuló törekvést jelöli. Az elsajátítási célt követők a tanulási folyamat értékelése során belső normákhoz igazodnak (pl. Megtanultam? Fejlődtem?), ezzel szemben a viszonyító célt követők a szociális környezethez (pl. Jobban teljesítettem, mint a társaim? Vajon mások okosnak tartanak?). Az elsajátítási célt követők esetében, vagyis amikor a tanuló korábbi teljesítményéhez viszonyítva kíván eredményt, előrehaladást, fejlődést elérni, kedvező motivációs és kognitív folyamatok megjelenése feltételezhető, mert sikertelenség esetén is fenntartja az énhatékonyság érzését, ezáltal elősegíti a kognitív bevonódást és a teljesítmény növekedését. Ezzel szemben a viszonyító cél kevésbé kedvező vagy esetleg kedvezőtlen folyamatokhoz, kimenetekhez vezet, hiszen megjelenhetnek negatív érzelmek, kialakulhat a társas összehasonlításból eredő szorongás és a figyelmet elvonó gondolatok. Az intervenciók kísérletek során, melyek az elsajátítási és a viszonyító cél közül az elsajátítási célt hangsúlyozó környezet kialakítására törekedtek, a viszonyító cél enyhe csökkenése jelentkezett. A tanulási környezet átalakítása az értékelés, elismerés, csoportalkotás és a csoportok közötti versenyhelyzetek manipulálásán alapult (Fejes, 2010).

A tanulók szociális kompetenciájának fejlettsége már az iskolakezdéstől összefügg iskolai teljesítményük alakulásával, mert akik nem tudnak figyelni másokra, akik képtelenek alkalmazkodni, és nem tudják kontrollálni viselkedésüket, ők rosszabbul fognak teljesíteni társaiknál (Zsolnai, 2013). A hétköznapi gyakorlatban megfigyelhető a gyenge iskolai teljesítmény és az alacsony szociális státusz együtt járása. A tanulók szociális erőforrásai meghatározzák tanulási motivációjukat és sok esetben a teljesítményüket is. Az interiorizációs és szocializációs folyamatok révén a tanulási motívumok a tanulók személyiségének szerves részévé válnak. Az egyik legfontosabb nevelési célkitűzés, hogy a tudás, az elsajátítás iránti vágy, az önálló keresés és érdeklődés interiorizálódjanak, azaz a tanulók személyiségének sajátosságaivá váljanak, ezáltal biztosítva időben az állandó tanulás alapjait és a fenntartásához szükséges energiát. Az előzetes sikerélmények, tapasztalatok, a környezet megfelelő visszajelzései, megerősítései nagy mértékben befolyásolják a tanulók saját eredményeikre vonatkozó elvárásait. A motivációs struktúrák (önhatékonyságra vonatkozó hiedelmek, értékek, elvárások, vágyak) eltérően aktiválódnak, amikor a tanulók konkrét feladatokkal, tanulási

helyzetekkel szembesülnek. Kialakulnak az adott tantárgyakra jellemző sajátos motívumok, azonban nem biztos, hogy az egyszer kialakult motívumok minden esetben ugyanúgy nyilvánulnak majd meg, azaz, hogy egy tanuló mindig ugyanolyan motivált viselkedést tanúsít egy adott tantárggyal szemben, mert egy adott területre jellemző sajátos motiváció az emlékezet segítségével aktiválódik és a helyzet sajátosságainak megfelelő értékelések és motivációs struktúrák érvényesülnek (Csibi, 2006).

A tanulók tanulmányi teljesítményét az is meghatározza, milyen módon küzdenek meg a számtalan kihívással és stresszhelyzettel, mellyel az iskolában találkoznak. A különböző érzelmek a környezet változásaival állandóan változnak, melyet befolyásolhatnak a pedagógusok, osztálytársak, szülők és barátok. A hatékony érzelemszabályozás nem csak a társas kapcsolatokban bír nagy jelentőséggel, de hatással van az egész iskolai teljesítményre is (Józsa et al., 2020). A szorongásuktól mentes, sikerre és kompetenciákra törekvő, magas teljesítményigényű tanulók önértékelése és önbecsülése pozitív, ők nagyfokú önbizalommal bírnak, tisztában vannak szellemi képességeikkel és ennek megfelelő célokat tűznek ki maguk elé (Czikkely, 2018).

A család után az iskola befolyásolja leginkább a szociális kompetencia fejlődését. Turnstall (1994) szerint fejlesztően hat a tanulók szociális kompetenciájára a meleg, nyitott iskolai légkör, a világosan megfogalmazott célok és szabályok, tanulóközpontú tanulás és tanítás, kooperatív tanulási formák alkalmazása, a gyerekek pozitív elfogadása, és a személyközi kapcsolatok sokasága (Konta & Zsolnai, 2002). Hoffmann (2015) szerint a tanulók osztálytermi motiválása akkor hatékony, ha arra ösztönözzük a tanulókat, hogy határozzák meg saját egyéni és csoportos tanulási céljaikat, választási lehetőséget biztosítunk számukra és elősegítjük az osztálytermi közösséghez való tartozás érzését (Hoffmann, 2015). A dramatikus eszközökkel való nevelési folyamat során, az együttlét, a közös élmény és a játék meghatározóbb szerepet kap (Demeter, 2008), ami azért lehet hatékony, mert a gyermek tanulási folyamatának legnagyobb része a játékon keresztül valósul meg (Eck, 2015). A drámajátékok feladata a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás másokkal, ezért a dramatikus alkotójáték szocializáló tevékenységnek nevezhető, mely a drámán keresztül valósul meg (Gabnai, 2015).

Drámapedagógia, mint eszköz

A drámapedagógia interdiszciplináris jellegéből adódóan szoros kapcsolatban áll a pedagógiával, a pszichológiával és a színházművészetrel (Sárvári, 2015). A dráma segítségével történő személyiségformálás, a gyermek- és tevékenységközpontú, autonómiát hangsúlyozó

szocializációs közeg, a XX. századi reformpedagógiai irányzatokban jelent meg (Gyombolay, 2008). A dráma a valóságot idézi fel, ugyanakkor a fiktív világ megteremtése közben bevonja a gyerekeket a tárgyi és személyes tudástartalmak létrehozásának folyamatába, melynek során készségek elsajátítása történik (Szauder, 1997). Az így megszerzett tudás személyes élményhez köthető, ezáltal mélyebb bevésődést eredményez (Eck, 2017). A drámapedagógiát és a neveléstudományt a szerepjáték köti össze, mely a térben és időben távol lévő jelenségeket hozza közelebb (Gyombolay, 2008), és az improvizációra épül (Debreczeni, 1992). A drámapedagógia pszichológiai gyökerei a játékban lelhetők fel, ahol szerepbe lépve könnyebb megérteni mások szándékait és cselekedeteit (Gyombolay, 2008). A játék személyiségfejlesztő hatása minden életkorban más jellegű játékban nyilvánul meg (Debreczeni, 1992). A drámajátékban a nevelői célzaton van a hangsúly, nem az esztétikai funkció dominál (Gyombolay, 2008). A dráma, amelynek fontos szerepe van a társas készségek megtanulása szempontjából, segít az egyénnek megtanulni és felfedezni önmagát, javítja a kommunikációs képességeket a másokkal történő interakciók során és lehetővé teszi az egyén számára, hogy tapasztalatait útján tanuljon a csoportos tevékenységeknek köszönhetően (Korukcu, Ersan & Aral, 2015).

A drámapedagógiát tekinthetjük minden tantárgyban alkalmazható komplex pedagógiai módszernek (Lukácsné, 2008), tantárgynak, pedagógiának és oktatásszervező koncepciónak is, ezért fogalmának meghatározása nem egységes a szakirodalomban (Gyombolay, 2008). A drámapedagógia célja, hogy a gyermek az őt körülvevő tárgyi és szociális világot, saját belső és külső világát cselekvés közben, tevékenységek során ismerje meg, elhelyezze benne magát, és hasson rá (Marunák, 1991). A drámapedagógiai módszerek alkalmazása, a dráma a nevelésben az egyik legjelentősebb tanulási modellnek tekinthető tanulási tevékenység. Ez az út, amelynek során a gyerekeket hozzásegíthetjük a személyes vagy társas problémáikon való gondolkodásra. A dráma eszközei által tudják felfedezni a problémákat, az eseményeket és a kapcsolatokat. A drámajáték során a valódi életből származó saját tapasztalataikra és tudásukra kell alapozniuk azért, hogy felépítsenek egy elképzelt világot. A dráma a kommunikáció értékes formája, amely lehetőséget biztosít a gyerekek számára, hogy kooperatívan dolgozzanak együtt, ennek eredményeképp pedig azt a változást adja a gyerekeknek, hogy sokkal hatékonyabban fejezzék ki magukat a mindennapi szituációkban, megtanulják, hogyan befolyásolhatnak másokat és behelyezkedhetnek mások helyébe, ez adja ennek a tevékenységnek a pedagógiai értékét, mert a mások helyébe való behelyezkedés azonnali tapasztalatot ad (Üstündag, 1997). A rendszeresen végzett drámás tevékenységek

hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok magabiztosabban kommunikálnak, könnyebben oldják meg a problémákat és kezelik a stresszhelyzeteket, kreatívabbnak tartják magukat, empátikusabbak, szívesen vesznek részt a közösség életében, kezdeményezőbbek és képesek a nézőpontváltásra (Albert, 2017).

A drámapedagógiai módszerek alkalmazása során jelentősen módosul a hagyományos tanárszerep. A tanár sokkal inkább facilitátor, moderátor, tevékeny részese a történéseknek vagy éppen megfigyelőként van jelen. Arra készíti a résztvevőket, hogy saját érzéseiket, saját gondolatokat fogalmazzanak meg. Üstündag (1997) szerint a dráma sikeressége a tanár képességein és elköteleződésén múlik, mennyire tud bevonódni, mennyire tudja megmutatni a drámában rejlő teljes potenciált. A drámának azáltal lesz nevelési értéke, hogy a gyerekek saját tapasztalat útján tanulnak (Üstündag, 1997). A passzív befogadási forma helyett a nagyobb tanulói aktivitást igénylő megoldásokat érdemes előtérbe helyezni a tanítási órákon, amelyek időigényesebbek, azonban több oldalról közelítenek meg egy-egy kérdést, illetve nem a tanárt, hanem a tanítandó ismeretet helyezik az óra középpontjába (Eck, 2015). A tanulóközpontú tanítás legfőbb jellemzője, a tanulás facilitálása, új tanári magatartási stílusra épül, melynek fontos jellemzője a kongruencia, az empátia és a másik ember elfogadása (Zsolnai, 2013). A tanulóközpontú oktatás kedvezően hat a gyerekek szociális kompetenciájának fejlődésére (Turnstall, 1994), ugyanakkor a tanárok által képviselt vezetési stílusok is hatást gyakorolnak a szociális kompetencia fejlődésére. A legkedvezőbb feltételeket a demokratikus vezetési stílus teremti meg a gyerekek szociális viselkedésének pozitív irányba történő fejlődéséhez, mert ezáltal a tanulók lehetőséget kapnak az empátia, a segítő magatartás vagy a kooperáció gyakorlására (Zsolnai, 2013). A drámajáték gazdagítja az oktatómunkát, élménydússá teszi a foglalkozásokat, elősegíti a nemek közötti kapcsolatteremtést, emellett ellensúlyozza a tömegkommunikációs eszközök miatti passzivitást (Gabnai, 2015), és transzferhatása miatt sok területet érint (Demeter, 2008). A játékok az egész személyiségre komplexen hatnak, nem csak azt a célt szolgálják, amit a tanár meghatározott (Jánosiné, 2008).

Szakértői játék

A drámajátékok készségfejlesztő hatása a játékosok aktív részvétele által nyilvánul meg (Gabnai, 2015). Az iskolás korú gyerekek szimbolikus gondolkodásmódja, intenzív átélőképessége szoros kapcsolatban áll a drámajátékokkal. Ebből adódóan a dráma speciális eszközrendszerének lényege a tevékeny ember megjelenítése tevékeny ember által (Gabnai, 2015), ami élményen alapul (Fabulyáné, 1997), ezáltal a gyermek a saját aktivitásán keresztül

tanul (Lőrincz, 1992). Tevékenykedés közben az érzékelés és a cselekvés kölcsönhatásban van egymással, ezáltal az önkifejező képesség fejlődik (Pinczésné, 2003). A játék közben a kreatív gondolkodást akadályozó szociális és érzelmi gátlások eltűnnek, ezért a kreativitás iskolai fejlesztésének legfontosabb eszköze (Marunák, 1991). A drámajáték az önmegvalósítás eszköze, mely fejleszti a kreativitást, az alkotókészséget, és az önálló, rugalmas gondolkodás fejlődését (Pinczésné, 2003) abban az esetben, ha a gyerekek mindent a saját képzeletükre hagyatkozva teremtenek meg a játék során, és nem a tanári bemutatást másolják (Marunák, 1991). A dramatikus módszerek kételkedésre és ellentmondásra biztatnak, hogy a gyermek eljusson a felismerés öröméhez, és az egyéni döntés szabadságához (Debreczeni, 1992). A kreatív magatartás kíváncsiságra, kockázatvállalásra és bonyolult ötletekkel való foglalkozásra ösztönzi a tanulókat (Demeter, 2011). A dramatikus nevelés mindig csoportban zajlik (Debreczeni, 1992), elősegíti a közösségen belüli kapcsolatok feltárását (Tölgyessy, 2008), és a közösségépítést (Gabnai, 2015) és megfelelő terepe a szerepjátékoknak (Fabulyáné, 1997). A szerepjátszó tevékenység kisgyermekkorban kezdődik, és fokozatosan fejlődik a társadalmi szerepvállalások során. A mintha-játékokban begyakorolt szereptartó készségekre és képességekre szükség van a későbbi szociális szerepekhez (Gabnai, 2015). A különböző élethelyzetek eljátszása közben a gyerekek megtapasztalhatják, milyen hatással vannak egymásra (Fabulyáné, 1997), és megérthetnek a történetből valamit, amit előtte nem értettek (Marunák, 1991). A drámajátékok célja gátlások nélküli gyermekek nevelése játék közben, ahol a szereplők váratlan helyzetek elé állítják egymást. Ezáltal önismeretük gazdagodik, mert megtudják, hogy adott helyzetben hogyan viselkednek (Pinczésné, 2003), felfedezhetik közben, hogy jellemzőek-e rájuk azok a tulajdonságok, melyeket mások mondanak róluk, vagy saját maguk gondolnak magukról (Marunák, 1991). A rendszeres játéktevékenység viselkedési biztonságot nyújt a játszóknak, így fokozatosan kialakul az a beállítódás, hogy önmagát kívülről figyelje. Az önismeret segít kapcsolatot kialakítani másokkal, és mások problémáiba beleképzelni magukat (Pinczésné, 2003).

Bolton (1993) szerint a dráma egy olyan játék, amelyben felépül egy képzeletbeli világ, amelybe a szereplők bevonódnak, valós problémákkal találkozhatnak, s ez által valós tudásra és tapasztalatokra tehetnek szert. Bolton (1993) a dramatikus tevékenységformákat négy fő típusba sorolta, melyek közt nincsenek éles határok, és egyik típus sem a kizárólagos használatot szolgálja, mindegyik típusnak megvan a szerepe a drámapedagógiában: (A) Gyakorlatok: (1) közvetlen tapasztalatszerzés, (2) dramatikus készségfejlesztés, (3) helyzetgyakorlatok, (4) játékok, (5) egyéb művészetek (pl. képzőművészet) formanyelvének

bevonása (B) Dramatikus játék (iskolai keretek közötti "mintha" játék) (C) Színház (D) Tanítási dráma.). A tanítási dráma célja, hogy a játszó az eljátszott témát vagy problémát jobban megértse (Sárvári, 2015) célja az érzelmi és az intellektuális tanulás, mely egyszerre történik. Az átélés, a megértés és a tudatosítás fázisai követik egymást, melyek során a tanár dolgozza ki a döntési helyzeteket, de a gyerekek döntenek (Tölgyessy, 2008). A saját kultúra számos eleme (mesék, versek, dalok, hagyományok) építhető be az oktatásba, amelyek az identitás erősítésének, illetve más kultúrák (hasonlóságok és különbségek) megismerésének, megértésének irányába hatnak. A helyzeteket a tanár dolgozza ki a munkaformák, azaz konvenciók segítségével. A drámatanár mindig fejben tartja, hogy bármikor megfelelő, de előre nem látható helyzetben tudja őket alkalmazni (Jaskóné, 2013).

A konvenciókat Neelands (1984) négy csoportra osztotta: *A (1) kontextusépítő konvenciók* lehetővé teszik a csoportok számára a drámai kontextus megteremtését: pl. közös rajzolással egy szigetnek az elképzése, naplók, levelek, üzenetek, melyek segítségével érthetővé tesszük a hely, az idő, a résztvevők pontos meghatározását. *A (2) narratív konvenciók* a bonyodalmat, a problémát viszik be a drámába, magát a történetet hangsúlyozzák, az életből vett, a valósághoz közeli, a gyerekek számára ismerős helyzeteket idéznek fel. A narratív konvenció lehet a gyűlés, az értekezlet, melynek során szerepbéli helyzetben a csoport tagjai összegyűlnek, hogy új információkat szerezzenek, megtervezzék teendőiket, konszenzusra jussanak vitás kérdésekben. *(3) Költői jellegű konvencióhoz* soroljuk az olyan jellegű munkaformákat, amelyek nagy hangsúlyt fektetnek a drámában rejlő szimbolikus lehetőségekre. A történet mélyebb rétegeibe vezetik be a résztvevőket, célja az érzelmi bevonódás növelése (Jaskóné, 2013). A fórum-színház ilyen jellegű munkaforma, ahol egy kisebb csoport eljátszik egy szituációt, miközben a többiek nézőként figyelik azt (Neelands, 2013). A megfigyelőknek jogukban áll megállítani a jelenetet, belépni szereplőként a jelenetbe, így a cserélődő szereplőkkel újabb és újabb fordulatokat adhatnak hozzá a játékhoz. A kiscsoportos improvizációk az adott szituáció aktuális értelmezését mutatják meg. Végül a *(4) reflektív jellegű konvenciók* lehetőséget nyújtanak a csoport számára a figurák gondolatainak kifejezésre juttatásában. Ilyen munkaforma például a gondolatkövetés, ahol a szereplők gondolatai kifejezésre juthatnak. Állóképek alkalmazása során is szavakba önthetők a gondolatok (Neelands, 2013).

A dramatikus tevékenységformák közül az „E” típus a szakértői dráma (Takács, 2008) az a terület, amely leginkább hatással lehet a tanulók tanulási motivációjának elősegítésére, melynek hatására megnövekedhet az érdeklődés az elsajátítandó tananyag iránt. A szakértői

dráma a tanítási dráma alkalmazásának komplex módja. Több foglalkozás során valósítható meg, célja a tantárgyi ismeretek átadása, rendszerezése és mélyítése. A résztvevők és a tanár egy képzeletbeli, de meghatározott célú céget hoznak létre és működtetik, miközben az ismeretek mozgósítása és a feladatok megoldása játszik jelentős szerepet. A közös cél elérése érdekében a résztvevőknek szükséges együttműködniük, elemezni a problémahelyzetet, eltérő gondolatmenet esetén kompromisszumot kell kötniük egymással, és felelősséget kell vállalniuk a szakmaiságért. A feladat megoldása közben tudatára ébrednek saját tudásuknak és képességeiknek (Ledóné& Szauder, 2004). A szakértői játék nagyon lényeges célokat nagyon egyszerű szerkezetben tud szolgálni, mint például az önértékelés és önelemzés képességének kialakítása. Mivel a cég működését a kliens elvárásai határozzák meg, ezért az iskolai közegben minden résztvevő tisztában van azzal, miért teszi meg az egyes lépéseket. Ezt a nézőpontot a tanár biztosítja. A szakértői játék minden esetben arra törekszik, hogy magát a játék folyamatát tartalmasnak érezzék a tanulók. A spontán gyermeki játékban és a szakértői játék során is az elképzelt világot a résztvevők szándéka határozza meg. Olyan módon épül fel, és úgy működik, ahogyan azt eltervezik. Minden résztvevőnek teljes felelősséget kell vállalnia és szembe kell néznie döntései következményeivel. E folyamat azt eredményezi, hogy látszólag kikerül az irányítás a tanár kezéből, hiszen épp úgy, mint a spontán játék során, itt is különböző szinten lépnek be a tanulók a folyamatba. Szocializációjuk, fantáziájuk és a rendelkezésre álló információik mértékének megfelelően kapcsolódnak be vagy igyekeznek háttérben maradni, másokat irányítani vagy társaikat utánozni (Heathcote, 2003).

Dráma és tanulás

Számos kutatás irányult arra, hogyan alkalmazhatók a drámapedagógiai módszerek a tanításban, melyek közül néhányat emelnék ki. Jakobicz és munkatársai (2018) arra keresték a választ, erősíthető-e a tanulási motiváció a tanítási módszerek megváltoztatásával az ének-zene oktatása során. Arra az eredményre jutottak, hogy a drámapedagógiai gyakorlatok motiválóan hatnak az ének- zene órákon. Eck Júlia (2017) szerint a magyar-nyelv és irodalom tanítása során alkalmazott drámás eszközök segítségével növelhető a tanulói aktivitás és elérhető a mélyebb bevonódás, a tananyag iránti érdeklődés felkeltése. Sárvári Tünde (2015) a korai német, mint idegennyelv tanítás során az ún. szóbeli kezdőszakaszban mutatja be a drámapedagógia alkalmazási lehetőségeit, melynek során a drámafoglalkozásokra jellemző három szakaszt javasolja alkalmazni: (1) warm up, (2) action, (3) sum up vagyis (1) ráhangoló, bevezető szakasz, (2) közös dramatizálás, játék, mélyítés, rögzítés (3) levezetés, levezető játékok, csoportmegbeszélés, narratív jellegű konvenciók. Minden tantárgy esetén különösen nagy

jelentőséggel bír a legelső foglalkozás, mert ez alapozza meg a tanulók későbbi attitűdjét, motivációját az adott tantárgy iránt, illetve itt ismerhetnek meg a tanulók olyan tevékenységformákat, amelyek a későbbi órák állandó elemévé válnak (Sárvári, 2015).

A drámapedagógiai módszerek hatását vizsgálta a DICE (2010) Drama Improves Lisbon Key Competences in Education, azaz „A drámapedagógia hatása a liszaboni kulcskompetenciákra” egy két évig tartó interkulturális kutatás, melybe tizenkét országból összesen 4475 diákot vontak be, akik 111 különböző drámaprogram valamelyikén vettek részt. A válaszadók mintegy 35%-a (471 fő) vett részt színházi nevelési programon, közel 8% (109 fő) drámafoglalkozáson, a kontrollcsoportot 756 fő alkotta (Zölei-Kocsis, 2013). A kutatás elsősorban azt vizsgálta, milyen hatással van a tanítási színház és dráma a fiatalok (14–16 évesek) kulcskompetenciáira. A nyolc kulcskompetencia közül az alábbi ötöt vizsgálták: az anyanyelvi kommunikáció; a tanulás tanulása; a személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetenciák; a vállalkozói kompetencia és a kulturális kifejezőképesség kompetenciák. Korábban nem készült ennél átfogóbb nemzetközi vizsgálat a drámapedagógia területén. A kutatási eredmények mellett és alapján ajánlásokat fogalmazott meg mind az Unió, mind a magyar közoktatás számára. Célul tűzte ki, hogy rámutat a tanítási színház és drámatevékenység előnyös hatásaira. A két éven át tartó kutatásban tizenkét ország (Csehország, Egyesült Királyság, Hollandia, Lengyelország, Magyarország, Norvégia, Palesztina, Portugália, Románia, Svédország, Szerbia, Szlovénia) szervezetei vettek részt (DICE, 2010). A konzorciumot a Káva Kulturális Műhely munkatársai vezették, mely több, mint húsz éve a hazai színházi nevelés és drámatevékenység egyik legmeghatározóbb szervezete.

A DICE kutatás eredményei azt mutatják, hogy az összes vizsgált területen szignifikáns eltérés mutatható ki azon fiatalok körében, akik rendszeresen drámafoglalkozáson vesznek részt, sok területen jobban teljesítenek társaiknál. Összehasonlítva azokkal, akik semmilyen drámás foglalkozáson nem vettek részt, a tanítási színház és dráma programok résztvevői jobban érzik magukat, ezért tanulmányi teljesítményük is jobb, magabiztosabban kommunikálnak, gyakrabban dolgoznak csapatban a tanulás során, jobban át tudják venni mások nézőpontjait, jobban képesek megküzdenni a stresszel, jobb a problémamegoldó képességük. Ezenkívül számos előnyt felsorakoztat a kutatás, melyek közül a „tanulás tanulása” kulcskompetenciára vonatkozó skálát emelném ki, melynek három (az első önértékelésen alapuló) alskálája: (1) Kreativitás (2) Az iskola szeretete, illetve (3) Hogy érzi magát a diák az

iskolában. Ezen kompetencia esetén a drámás programokra járó fiatalok szignifikánsan jobbnak bizonyultak, mint akik nem vesznek részt semmi ilyen jellegű programon (DICE, 2010).

Összességében elmondható, hogy a család kiemelkedő szerepe mellett lényeges szerep jut a szociális kompetenciát fejlesztő iskolai szintű programoknak és azoknak a helyzeteknek, amelyek hozzájárulnak a szociális-affektív struktúrák megerősítéséhez, mert ezek befolyásolják a jelen és jövő cselekvés motívumainak alakulását (Csibi, 2006). A drámajátéknak kiemelt helye és szerepe van az oktatásban, nemcsak módszerként, hanem pedagógiai stratégiaként is, mert amellett, hogy alapvető készségek kialakítását és fejlesztését segíti elő, a drámajáték pozitívan befolyásolja a személyiségfejlődést és a tanulási motivációt (Eck, 2015).

Irodalom

- Albert, M. (2017). <http://szinhaz.net/2017/05/04/albert-maria-kizokkentes-es-egyuttgondolkodas/>
- Bolton, G. (1993). A tanítási dráma elmélete, Marczibányi téri Művelődési Központ, Budapest.
- Czikkely, M. (2018). A teljesítményigény és a motiváció pedagógiai összefüggései *Magyar Tudomány* <https://www.researchgate.net/publication/327393103>
- Csibi, M. (2006). A tanulási motiváció pszichoszociális tényezői *Magyar Pedagógia* Vol.106. No. 4. 313–327
- Debreczeni, T. (1992). A drámapedagógia hazánkban *Drámapedagógiai Magazin* Vol. 3.
- Demeter, J. (2008) Hungarian School Theatre. A Short Survey=Színházvilág –világszínház. Tanulmányok a magyar és az európai dráma XIII–XIX. századi történetéből, szerk. Czibula Katalin, *Ráció*
- Demeter, J. (2011). Drámaprogramok vallatása: allegorikus aspektus az iskolai színpadon / A Survey of Drama Programmes: Allegorical Aspects of School Stage In: Drámaszövegek metamorfózisa Kontaktustörténetek szerk. Egyed Emese, Bartha Katalin Ágnes, Tar Gabriella Nóra *Erdélyi Múzeum Egyesület*
- DICE (2010). A kocka magyar oldala A DICE kutatás magyar eredményei *DICE Consortium*
- DICE Konzorcium (2010) Változások világa (DICE tanári csomag tanítási színházzal és drámával foglalkozóknak). DICE Konzorcium, Budapest.
- Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. URL: <http://www.dramanetwork.eu/hungarian.html>
- Eck J. (2015). Drámajáték a magyar irodalom tanításában In: Bodnár Gábor es Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakpedagógiai körkép. Művészetpedagógiai tanulmányok* ELTE. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf
- Eck, J. (2017): Drámapedagógia az iskolában - ajánló *Iskolakultúra* Vol.27. No. 1-12. DOI: 10.17543/ISKKULT.2017.1-12.114
- Fabulya, L. (1997). Drámapedagógia 9-10 In: Drámapedagógiai Magazin Vol.1. *Marczibányi Téri Művelődési Központ*

- Fejes József Balázs (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: Vajda Zoltán (szerk.): *Bölcsész-műhely 2009*. Jate Press, Szeged. 43-53.
- Gabnai, K. (2015): Drámajátékok *Helikon Kiadó*
- Gyombolay, G. (2008) A drámapedagógia, mint tudomány, Új Helikon Bt. Budapest
- Heathcote, D. (2003). Az aktív tanulás lehetséges keretei *Drámapedagógiai Magazin* Vol. 26.No.2.
- Hoffman, B. (2015). Location, location, location: Creating and implementing context-specific interventions. Chapter 11. In Hoffman, B. *Motivation for Learning and Performance* (pp. 306–343). New York, NY: Academic Press.
- Jakobicz, D.& Wamzer, G.& Józsa, K. (2018). Motiválás az ének-zene órákon *Gyermeknevelés* 2018/No.2. DOI 10.31074/gyn201821831
- Jánosiné, Gy. E. (2008). Akarsz velünk játszani? Segédanyag a tánc és dráma tanításához *Pedellus Tankönyvkiadó*
- Jaskóné, G. M. (2014). A drámÁS műhely cél- és feladatrendszere A drámÁS műhely tantárgyi programja
- Józsa, K. (2007). Az elsajátítási motiváció *Műszaki Kiadó*
- Józsa, K.&D. Molnár, É.& Zsolnai, A. (2020). Az iskola affektív és szociális jelenségvilágának kutatása *Magyar Tudomány* Vol.181 No.1, 47–55. DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.5
- Konta, I. & Zsolnai, A. (2002). A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában. *Nemzeti Tankönyvkiadó*
- Korukcu O. & Ersan C. & Aral, N. (2015). The Effect of Drama Education on Social Skill Levels of the Students Attending Child Development Associate Program *International Journal of Society Sciences & Education* Vol. 5. Issue 2.
- Ledőné, D. M. & Szauder, E. (2004). Gondolatok a szakértői drámáról *Drámapedagógiai Magazin* Vol. 15. No.27.
- Lőrincz, J. (1992). Játék, drámajáték és a nevelés: Arisztotelésztől napjainkig *Drámapedagógiai Magazin* Vol. 3.No.1. 6-11.
- Marunák, F. (1991). Mi is az a drámapedagógia? In: *Drámapedagógiai Magazin* Vol.1. No. 1.

- Neelands, J. (2013). Konvenciók. In: Kaposi László (szerk.): Drámapedagógiai olvasókönyv
Marczibányi téri Művelődési Központ
- Pinczésné, P. I. (2003). Dráma, Pedagógia, Pszichológia *Pedellus Kiadó*
- Sárvári, T. (2015). A korai német, mint idegennyelv-fejlesztés szívvel, ésszel, kézzel, lábbal
Módszertani Közlemények, Vol. 3.
- Szaunder, E. (1997). A dráma, mint pedagógia (II. rész) Drámapedagógiai Magazin,
Marczibányi Téri Művelődési Központ
- Takács, G. (2008). A magyarországi színházi nevelés egyik fő intézménye, bázisa: Káva
Kulturális Műhely. In: Trencsényi László (szerk.): Dr. Áma. A drámapedagógia mint
tudomány. *Új Helikon*
- Tölgyessy, Zs. (2008). A drámapedagógia elmélete és gyakorlata *Akadémiai Kiadó*
- Tunstall, D. F. (1994). *Social competence needs in young children: What the research says.*
Paper presented at the Association for Childhood Education, New Orleans.
- Üstündag, T. (1997). The advantages of using Drama as a Method of Education in Elementary
Schools Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi 13: 89-94
- Zölei Kocsis, B. (2013). A DICE kutatás margójára
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_139-141.pdf
- Zsolnai, A. (2013). A szociális fejlődés segítése. *Gondolat Kiadó*

Játékgyűjtemény

Összeállította: Balogh-Pécsi Anett

Asszociációs játékok

A játékok segítségével betekintést nyerhetünk a tanulók tudásának aktuális mélységébe. Az érdeklődés felkeltése, ráhangolódás és a meglévő ismeretekből kiindulva a téma tovább gondolása a cél.

Szóra szó

Egy megadott szó vagy fogalom további szavakat juttat a tanulók eszébe. Ezeket összeírhatjuk, csoportosíthatjuk, és további gyakorlatokat végezhetünk velük. Lehet belőlük később például mesét vagy verset írni.

Hasonlatkeresés

A tanulók megpróbálják minél pontosabb hasonlattal érzékeltetni az adott jelenséget, fogalmat, irodalmi művet vagy tárgyat.

Asszociációs kör

Személyek külső-belső jellemzőit gyűjtjük össze. Például milyen Petőfi Sándor? Széchenyi István? De szerepbe léptetve is folytathatjuk a kört: Milyennek látta Szendrey Júlia Petőfi Sándort?

Bemelegítő és ismerkedő játékok

Alapvetően a ráhangolódást és a feszültségoldást segítik elő a játékok, amelyek hol verbális, hol nem-verbális

Ki vagyok? Mi vagyok?

Mindenki kap egy tulajdonságot, színt, egy történelmi vagy irodalmi személyt. Körben vagy szabadon sétálnak (vagy kettős körben sétálnak) zenére, amikor a zene elhalkul, megállnak és kérdeznak egymástól. Megpróbálják kitalálni, ki vagy mi a másik.

Név- lánc

A bemutatkozásnál a keresztnév mellé kedvenc költőt, író, művészt vagy irodalmi művet, kedvenc idézetet mondanak a gyerekek.

Kétperces önéletrajz

A tanulóknak két percben kell magukról elmondani, amit szeretnének közölni, amit fontosnak tartanak megosztani saját magukkal kapcsolatban. Ezt párban teszik, majd a páros másik tagja fogja az egész csoportnak bemutatni a másikat. A játék a verbalitás fejlesztése mellett memóriafejlesztő és koncentrációs gyakorlat is egyben.

Szoborjáték

A játék igazából egy élőkép, egy- egy helyzet vagy póz kimerevítése, ezáltal mélyebben megismerhetjük a helyzetet, a szereplőket, a kontextust is jobban tudjuk tovább elemezni, beszélgetésindító is lehet.

Gondolatkövetés

A szobor vagy szoborcsoport elkészítése után kihangosíthatjuk a résztvevők gondolatait, ezáltal jobban megismerhetjük a szereplőket. a szobor bármely tagjának vállára teszi a kezét a tanár és ő megszólalhat, mondhat egy vagy akár több mondatot is arról, hogyan érzi magát, mit lát, vagy látott, mit gondol.

Kommunikációs játékok

A verbális kifejezőkészség fejlesztése mellett az együttműködést is fejlesztik az alábbi játékok.

Fórum-színház

Egy kisebb csoport eljátszik egy jelenetet, miközben a többiek nézik azt. Megállíthatják a jelenetet és bekapcsolódhatnak, alakíthatják, formálhatják a történet menetét, amely ezáltal interaktivitást tesz lehetővé.

Bírósági tárgyalás

Egy tényleges konfliktus megoldásában kell döntenie a bíróságnak. Történelmi események is lehetnek kiindulópontjai egy ilyen játéknak. Sokféle szerep kiosztható: vádlott, bíró, vádló, védő, tanúk...)

Problémamegoldó dráma

Számba vesszük a dilemmákat és csoportokban megvitatta közösen keressük a megoldást is. Pl. 1849-ben megostromolják-e Budát? Országgyűlési vita arról, hivatalos nyelv legyen-e a magyar?

Dilemmák, döntési helyzetek

Milyen döntési helyzet előtt áll a szereplő? Hogyan döntenék én az adott helyzetben? Irodalmi műveket, meséket, mondákat, különböző történeteket használhatunk fel kiindulási alapként.

Keressük egymást!

Olyan dolgokat/ fogalmakat/ kifejezéseket/ tüzünk fel a tanulók hátára, amelyek egymással összefüggenek. Így kell egymásra találni, amelyhez a szókincsüket és a verbális kifejezőkészségüket kell felhasználni.

Szakértőjáték

Több foglalkozás során megvalósítható játék, ahol a tanár, mint megbízó, a szakértők segítségét kéri. A résztvevők egy képzeletbeli céget vagy vállalatot hoznak létre, amelynek ők a munkatársai, szakemberei. Itt elsősorban a tantárgyi ismeretek átadásán van a hangsúly, a résztvevőknek szorosan együtt kell működni egymással. Pl.: A résztvevők egy Nemzeti Park környezetvédelmi munkatársai és különböző akadályokkal, problémákkal szembesülnek a munkájuk során, melyeket meg kell oldaniuk közösen.

Felhasznált irodalom:

- Eck, J. (2000). Drámajáték a középiskolai irodalomórán *Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet*
- Eck, J. (2017). Drámapedagógia az iskolában - ajánló *Iskolakultúra* Vol.27. No. 1-12. DOI: 10.17543/ISKKULT.2017.1-12.114
- Gabnai, K. (2015). Drámajátékok *Helikon Kiadó*
- Pinczésné, P. I. (2003). Dráma, Pedagógia, Pszichológia *Pedellus Kiadó*
- Telegdy, B. (2002). Mozaikok, nehezen tisztuló képpel... In: *Drámapedagógiai Magazin* Vol.2. No.1. 29 -35. *Marczibányi Téri Művelődési Központ*