

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II
Кафедра педагогіки та психології

Реєстраційний № _____

Магістерська робота
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ДРАМАТИЗАЦІЇ У НАВЧАЛЬНО
ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Кадаш Ангеліка Миколаївна

Студентка II-го курсу

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Ступінь вищої освіти: магістр

Тема затверджена Вченою радою ЗУІ

Протокол № 7 /27 жовтня 2020 року

Науковий керівник:

Романюк Катерина Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Консультант:

Балог Лівія Іванівна,
старший викладач

Завідувач кафедру:

Біда Олена Анатоліївна,
доктор педагогічних наук, професор

Робота захищена на оцінку _____, «__» _____ 202_ року

Протокол № _____ / 2021

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

Кафедра педагогіки та психології

Магістерська робота

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ДРАМАТИЗАЦІЇ У НАВЧАЛЬНО
ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Ступінь вищої освіти: магістр

Виконав: студентка II-го курсу

Кадаш Ангеліка Миколаївна

Освітня програма: 013 Початкова освіта

Науковий керівник: **Романюк Катерина Олександрівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент

Консультант: **Балог Лівія Іванівна,**
старший викладач

Рецензент: **Біда Олена Анатоліївна,**
доктор педагогічних наук, професор

Берегове
2021

**II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
Pedagógia és Pszichológia Tanszék**

**DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK AZ ALSÓ TAGOZATOS
OKTATÓ-NEVELŐ MUNKÁBAN**

Magiszteri munka

Képzési szint: mesterképzés

Készítette: Kádas Angelika

II. évfolyamos hallgató

Képzési program: 013 Tanító

Témavezető: Romanyuk Katerina,

a pedagógiai tudományok kandidátusa, tanszéki docens

Konzulens tanár: Balogh Lívია,

adjunktus

Recenzens: Bida Olena,

a pedagógiai tudományok doktora, professzor

TARTALOM

BEVEZETÉS	8
I. AZ ALSÓ TAGOZATOS OKTATÓ-NEVELŐ MUNKA AZ ÚJ UKRÁN ISKOLA KONCEPCIÓJÁNAK FÜGGVÉNYÉBEN	11
1.1 Az Új Ukrán Iskola – Nova Ukrajinszka Skola (NUS).....	11
1.2 Az állami szabvány az alapszintű oktatásról	11
1.3 Az alsó tagozatos oktató-nevelő munka a NUS-ban	15
II. DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK AZ ALSÓ TAGOZATOS OKTATÓ-NEVELŐ MUNKÁBAN	16
2.1 A drámapedagógiai fogalma.....	16
2.2 A drámapedagógia előzményei, kezdete és elterjedése.....	19
2.3 A drámapedagógia Magyarországon	22
2.4 Drámapedagógia Ukrajnában	23
2.4.1 Drámapedagógia Kárpátalján	24
2.5 Dramatikus tevékenység rendszerezése	25
2.6 Nemzetközi kutatási projekt a drámapedagógiáról	28
2.7 A drámapedagógiai módszerek hatékonysága az alsó tagozatos oktató-nevelő munkában.....	30
2.7.1 A drámapedagógiai az anyanyelv tanításában	31
2.7.2 A drámapedagógiai az idegennyelv tanításában	33
2.7.3 Dramatikus módszerek az ének-zene tanításában.....	33
2.8 A drámapedagógia és a magatartási zavarok.....	34
2.9 A drámapedagógia és a drámaterápia	35
2.10 A drámapedagógiai és az érzelmi intelligencia	35
III. A KUTATÁS ISMERTETÉSE	38
3.1. Kutatási célok, kutatási kérdések és hipotézisek	38
3.2. Összehasonlító vizsgálat.....	39
3.3. A vizsgálat körülményei és helyszíne	43
3.4. Kutatási módszerek és a minta bemutatása	44
3.5. A mozgásos és a társas tanulási stílus a Tiszaásványi Gimnázium 2-6. osztályos tanulóinál.....	46
3.6 A drámapedagógia módszerek hatékonyságának vizsgálata az oktatásban	59
3.7 Következtetés	65

ÖSSZEFOGALÁS	67
REZÜMÉ (ukrán nyelvű összefoglalás)	69
FELHASZNÁLT IRODALOM	71
MELLÉKLET	76

ЗМІСТ

ВСТУП	8
I. НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	11
1.1 Нова Українська Школа (НУШ)	11
1.2 Державний стандарт початкової освіти	11
1.3 Навчально-виховний процес в НУШ	15
II. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ДРАМАТИЗАЦІЇ У НАВЧАЛЬНО ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	16
2.1 Поняття про драматичної педагогіки	16
2.2 Попередних, початок та поширення драматичної педагогіки	19
2.3 Драматична педагогіка в Угорщині	22
2.4 Драма-педагогіка в Україні	23
2.4.1 Драма-педагогіка на Закарпатті	24
2.5 Систематизація драматичної діяльності	25
2.6 Міжнародний дослідницький проект з драматичної педагогіки	28
2.7 Ефективність методів драматизації в навчально-виховному процесі початкової школи	30
2.7.1 Методи драматизації у викладанні рідної мови	31
2.7.2 Методи драматизації у навчанні іноземних мов	33
2.7.3 Методи драматизації у викладанні музичного мистецтва	33
2.8 Драма-педагогіка та поведінкові розлади	34
2.9 Драма-педагогіка та драматерапія	35
2.10 Драма-педагогіка та емоційний інтелект	35
III. ОПИС ДОСЛІДЖЕННЯ	38
3.1 Цілі, питання та гіпотези дослідження	38
3.2 Порівняльне дослідження	39
3.3 Місце дослідження	43
3.4 Методи дослідження та презентація зразків	44
3.5 Руховий та соціальний стиль навчання серед учнів 2-6 класів Тисаашванської Гімназії	46
3.6 Дослідження ефективності використання методів драматизації у процесі навчання	59

3.7 Висновки	65
РЕЗЮМЕ (угорська)	67
РЕЗЮМЕ (українська)	69
ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА	71
ДОДАТОК	76

BEVEZETÉS

Napjainkban a hagyományos módszertannal és pedagógiai kommunikációval egyre nehezebb kiváltani a tanulási motivációt. A gyerekek sokkal inkább képesek figyelem-megosztásra, reakció-idejük gyorsabb, de csak intenzívebb ingerekre reagálnak és nehezebben összpontosítanak. Sokat segíthet, ha a tanulók részt vehetnek az óra tervezésében, befolyásolhatják, mi történjen az adott időben. Jó, ha felkelhetnek, mozoghatnak és kommunikálhatnak egymással az órák folyamán.

A hagyományos oktatás sémáján próbál változtatni a 2018-tól bevezetésre került oktatási reform is, mely az Új Ukrán Iskola megnevezést kapta. A röviden NUS-ként emlegetett koncepció és a 2018 februárjában elfogadott állami szabvány az elemi iskolai oktatásról a kompetencia alapú tanulást hangsúlyozza. Az oktatási törvény a kompetencia következő meghatározását adja: *„a tudás, készségek, gondolkodásmód, nézetek, értékek és egyéb személyes tulajdonságok dinamikus kombinációja, amely meghatározza az ember képességét a szocializációra, a szakmai és / vagy továbbtanulási tevékenységek folytatására”*. Egyszerű szavakkal: az a képesség, hogy tudásunkat és készségeinket felhasználjuk az életben.

Kiemelten fontos az Új Ukrán Iskolában a tevékenység révén való tanulás. Ennek megvalósításához remek eszköz lehet a **drámapedagógia**.

Tanítóként magam is fontosnak tartom, hogy élvezetes, aktív formában valósuljon meg az alsó tagozatos oktató munka, ezért is esett a témaválasztásom a drámapedagógiai módszerekre, melyek színesebbé és hatékonyabbá tehetik a tanórákat, fontos szerepet játszanak a kompetenciafejlesztésben, illetve nem mellesleg a tanulók személyiségfejlődését is nagyban elősegíthetik.

Diplomadolgozatomban a drámapedagógia szakirodalmi áttekintésén túl többféle módszerrel igyekeztünk tájékozódni a drámapedagógiai módszerek jelenlétéről az oktatásban, alkalmazásuknak aktualitásáról, szükségességéről, továbbá hatékonyságáról.

Kerestük a választ azokra a kérdésekre, hogy mennyire van jelen a drámapedagógia a magyarországi és az ukrainai tantervekben? Mennyire ajánlja az ukrainai állami szabvány és a magyarországi nemzeti alaptanterv ezeknek a módszereknek az használatát? Ajánlott-e alkalmazni az alsó tagozatos tanulóknál ezeket a módszereket? Van-e hatása a tanulók tanulmányi eredményire, ha bevonjuk a drámapedagógiai módszereket a tanórákba?

Dolgozatom hipotézisei voltak:

- A drámapedagógia jelen van a magyarországi és az ukrainai tantervekben

- Az alsó tagozatos tanulók szívesen tanulnak társaikkal és mozgásosan.
- A fiúkra és a lányokra a mozgásos és társas tanulási stílus ugyanolyan mértékben jellemző.
- Feltételezzük, hogy a drámapedagógiai módszerek használata a tanórákon javítja az oktatás eredményességét.

Az első hipotézis bizonyításaként összehasonlító vizsgálatot végeztünk a magyarországi nemzeti alaptantervvel és az ukrainai állami szabvánnyal az elemi iskolai oktatásról. A második, harmadik és a negyedik hipotézis vizsgálatához kutatást végeztünk a Tiszaásványi Gimnázium a 2-6. osztályaiban. Szitó Imre tanulási stílus kérdőívével felmértük a tanulók tanulási stílusát, megfigyeltük milyen helyet foglal el a mozgásos és a társas tanulási stílus az alsó tagozatos tanulóknál a felső tagozatos 5-6. osztályosokhoz viszonyítva, illetve összehasonlítottuk van-e különbség a fiúk és a lányok mozgásos és társas tanulási stílus értékei között. A továbbiakban a Tiszaásványi Gimnázium 3. osztályában alkalmaztunk drámapedagógiai módszereket, s az óra végén készült felmérő eredményeit összevetettük a hagyományos módszerekkel megtanult tananyag eredményeivel, keresve, hogy van-e hatása a drámapedagógiai módszereknek a tanulmányi eredményekre.

Dolgozatom elkészítésében a témában fellelhető szakirodalmakat, folyóiratok és internetes források voltak segítségemre. A drámapedagógia fogalmának meghatározásakor Gabnai Katalin: „Bevezetés a drámapedagógiába”, Debreczeni Tibor: „Pedagógiai módszer a drámapedagógia” című írása és a „Drámapedagógiai órák alsóban felsőben és főiskolán” című kiadványa, Gavin Bolton: „A tanítási dráma elmélete” című művek voltak segítségemre. A drámapedagógia magyarországi elterjedését részletesen bemutatja Debreczeni Tibor: „Történt pedig” című munkája. Jonathan Neelands: „Dráma a tanulás szolgálatában”, illetve Eck Júlia több folyóiratban megjelent írásai a drámapedagógia iskolai alkalmazásra helyezik a hangsúlyt. Nagy segítségemre volt a Magyarországon 1991-től napjainkig megjelenő Drámapedagógiai Magazin, melynek minden száma az interneten is elérhető. A drámapedagógia ukrainai helyzetével való megismerkedésre néhány ukrán folyóiratban megjelent cikket dolgoztam fel, illetve megismerkedtem Maria Pavlovszka, Lenka Remszova, Remsza Guglova cseh szakemberek 2017-ben megjelent ukrán nyelvű művével a drámapedagógiáról és az ukrainai friss drámapedagógiai törekvésekről.

Dolgozatom első részében bemutatom a jelenleg hatályban lévő NUS – Nova Ukrajinszka Skola koncepciót, továbbá mélyebben foglalkozok a drámapedagógia fogalmával, kezdetével, elterjedésével, s fontosnak tartottam kutatni, feldolgozni a drámapedagógiai kárpátaljai elterjedését is. A továbbiakban kitérek a dramatikus tevékenységek

rendszerezésére, a drámapedagógiai módszerek hatékonyságára az alsó tagozatos oktató-nevelő munkában. A dolgozat harmadik részében pedig a kutatás eredményei kerülnek ismertetésre.

I. AZ ALSÓ TAGOZATOS OKTATÓ-NEVELŐ MUNKA AZ ÚJ UKRÁN ISKOLA KONCEPCIÓJÁNAK FÜGGVÉNYÉBEN

1.1 Az Új Ukrán Iskola – Nova Ukrajinszka Skola (NUS)

2016-ban Ukrajna Oktatási Minisztériuma elkezdte egy olyan koncepció kidolgozását, mely az Új Ukrán Iskola elnevezést kapta. Az ukránul Nova Ukrajinszka Skola-ként emlegetett oktatási reform célja az oktatás színvonalának emelése – egy olyan iskola megteremtése, ahol a tanulás kellemes, egy olyan intézmény, amely a tanulóknak nem csak tudást ad, hanem készséget arra, hogy tudásukat a mindennapi életben is használni tudják. Kiemelt jelentősége van a kompetencia alapú tanulásnak is. A reformba beletartozik az oktatási eszközök, a tantermek modernizálása, az értékelési rendszer átalakítása.

2017 szeptemberében Ukrajna oktatási törvénye, majd 2018 februárjában az új állami szabvány az alapszintű oktatásról is elfogadásra került. A 2017/2018-as tanévben Ukrajna 100 iskolájában próbálták ki az Új Ukrán iskola, a NUS koncepciót. Kárpátalján ezt 4 intézmény: az Ungvári 8-as számú Középiskola, a beregszentmiklósi, az ökörmezői, és a técsői járáshoz tartozó gányai középiskola első osztályos tanulói és pedagógusaik tapasztalhatták meg először. Miután a kísérletben résztvevő szülők és tanárok véleménye pozitív volt, így a 2018/2019-es tanévben már minden első osztályos tanuló az új szabvány szerint tanulhatott. Az osztályokat tanító pedagógusok 2018 tavaszán és nyarán továbbképzéseken vettek részt, s a későbbiekben minden első osztályt tanító pedagógus is továbbképzésen kellett, hogy átessen.

Nagyon nagy pozitívum, hogy a reform következtében bővítették az iskolák eszköztárát. Eddig, 2020 szeptemberéig, minden éven az induló első osztályt új bútorokkal, módszertani, informatikai eszközökkel látták el.

1.2 Az állami szabvány az alapszintű oktatásról

Az állami szabványt az alapszintű oktatástól Ukrajna Kormánya 2018. február 21-én a 87. számú rendelettel hagyta jóvá, majd pedig 2019. július 24-én változtatásokat eszközölt benne: hozzáadott új meghatározásokat, bővítette azt az alapszintű oktatás céljaival, alapelveivel.

Az állami szabványt 2 év alatt egy olyan csapat alkotta, melybe majd 100 fő tartozott különböző szakmákból: tanárok, szakértők, önkormányzatok képviselői, nemzetközi projektek résztvevői. Több ország tapasztalatai használták, köztük: Finnország, Szingapúr, Írország, Skóciai, Franciaország, Kanada, Lengyelország.

Az új ukrán iskola és különösen az új szabvány fő gondolata a kompetencia-alapú tanulás. Az oktatási törvény a kompetencia következő meghatározását adja: „a tudás, készségek, gondolkodásmód, nézetek, értékek és egyéb személyes tulajdonságok dinamikus kombinációja, amely meghatározza az ember képességét a szocializációra, a szakmai és / vagy továbbtanulási tevékenységek folytatására”. Egyszerű szavakkal: az a képesség, hogy tudásunkat és készségeinket felhasználjuk az életben.

Ez a szabvány ugyanazokat a kompetenciákat írja elő, mint a törvény:

- 1) az államnyelv szabad használata, az államnyelv folyékony ismerete, amely magában foglalja azt a képességet, hogy a tanuló képes véleményét, érzéseit kifejezni szóban és írásban, világosan és ésszerűen elmagyarázni tényeket, valamint az olvasás iránti szeretetet, érzékeli a szó szépségét, tudatosítja a nyelv szerepét a hatékony kommunikációban és a kulturális önkifejezésben, kész az ukrán anyanyelvként való használatára a különböző élethelyzetekben;
- 2) képes kommunikálni (az államnyelvtől való eltérés esetén) a saját anyanyelvén és idegen nyelveken, ami az anyanyelv aktív használatát jelenti különböző kommunikációs helyzetekben, különösen a mindennapi életben, az oktatási folyamatban, a közösség kulturális életében, képes idegen nyelvű egyszerű kifejezések megértésére, a megfelelő helyzetekben tudja használni azt a kommunikációban, elsajátítja az interkulturális kommunikációs készségeket;
- 3) matematikai kompetencia, magába foglalja azt a képességet, hogy a tanuló képes megtalálni az egyszerű matematikai összefüggéseket a világban, modellezi a folyamatokat és helyzeteket matematikai kapcsolatok és mérések alkalmazásával, felismeri a matematikai tudás és készségek szerepét az emberek személyes és társadalmi életében;
- 4) kompetenciák a természettudományok, a technika és a technológia területén, amelyek magukban foglalják az érdeklődés kialakulását, a vágyat, hogy új ötleteket keressenek és javasoljanak, hogy önállóan vagy csoportokban megfigyeléseket és kísérleteket végezzenek, feltételezéseket fogalmazzanak meg, következtetéseket vonjanak le az elvégzett kísérletekből, megismerjék magukat és a világot megfigyelés és kísérlet útján;

- 5) innovatív képesség, a tanuló nyitott az új ötletek iránt, kezdeményezi a változást szoros környezetében (osztály, iskola, közösség stb.), tudás, készségek, hozzáállás kialakulása, mely a kompetencia alapú megközelítés alapja, amelyek biztosítják a sikeres tanulást, a szakmai tevékenységet, azt, hogy egy közösség részének érezze magát és részt vegyen a közösségi ügyekben;
- 6) ökológiai kompetencia, amely magában foglalja azt, hogy a tanuló ismeri az ökológiai természetgazdálkodás alapjait, betartja a környezetvédelmi viselkedés szabályait, megérti a természeti erőforrások takarékos felhasználásának, és a természetvédelemnek a fontosságát a társadalom fejlődése szempontjából;
- 7) információs és kommunikációs kompetencia, amely azt jelenti, hogy a tanulók elsajátítják a fejlődést és a kommunikációt szolgáló digitális tudás alapjait, valamint képesek az információs és kommunikációs kompetencia eszközeit biztonságosan és etikusan felhasználni a tanulásban és más élethelyzetekben;
- 8) egész életen át tartó tanulás – magába foglalja a továbbtanuláshoz szükséges készségek elsajátítását, a saját tanulási környezet megszervezését, saját tanulási céljaik és elérésük módjának meghatározását, az önálló és csoportos munka megtanulását;
- 9) polgári és társadalmi kompetenciák a demokrácia, az igazságosság, az egyenlőség, az emberi jogok, a jólét és az egészséges életmód, az egyenlő jogok tudatosítása eszméivel kapcsolatosak, amelyek magukban foglalják:
azt a képességet, hogy felelős polgárként viselkedjen, és teljes mértékben részt vegyen a közösségi és társadalmi életben, ideértve az iskolát, osztályt, értse meg a társadalmi, gazdasági és politikai koncepciókat, értékelje kritikusan a nemzeti, az európai és a világtörténet fontos eseményeit, tartsa tiszteletben az emberi jogokat, a jogállamiságot, ismerje el, értékelje a különféle népek kulturális sokszínűségét és önmagát Ukrajna állampolgáraként azonosítsa;
tanúsítson mások iránti tiszteletet és a toleranciát, működjön együtt konstruktívan, érezzen együtt és lépjen fel a konfliktushelyzetekben, ideértve a diszkrimináció különféle formáit is. Óvatos hozzáállás a személyes, társadalmi és fizikai jóléthez, egészséghez, az egészséges életmód fenntartása; a különféle közösségekben és környezetekben általánosan elfogadott magatartási és kommunikációs szabályok megértése, a bizonytalanság és a többfeladatos fellépés képessége;
- 10) kulturális kompetencia, amely magában foglalja a különféle művészeti kreativitásokba (képzőművészet, zene és egyéb művészetek) való bevonást a képességek, tehetség felfedezésével és fejlesztésével, a személyiség kreatív kifejezésével;

11) vállalkozói készség és a pénzügyi műveltség, magába foglalja a kezdeményezést, a hajlandóságot felelősséget vállalni a saját döntései iránt, legyen képes megszervezni tevékenységét a célok elérése érdekében, ismerje a hatékony együttműködés etikai értékeit, legyen kész innovatív ötletek megvalósítására az életben, valamint saját döntések meghozatalára.

A szabvány szerint az összes kulcskompetencia vonatkozásában közősek az olyan ismeretek, mint az értő olvasás, a vélemény szóbeli és írásbeli kifejezése, a kritikus és a rendszerben való gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezés, a saját álláspont logikailag megalapozott kifejtésének képessége, az érzelmek konstruktív kezelésének képessége, a kockázatok mérlegelése, döntéshozatal, a megoldások keresése másokkal együttműködésben.

A kötelező tanulási eredményekre és a tanulók kompetenciára vonatkozó követelményeket a következő oktatási területeken határozzák meg:

Oktatási terület, ágazat – az oktatási tartalom olyan összetevője, amely tükröz egy adott tanulmányi területet, vagy integrálja a kapcsolódó területeket;

- nyelv és irodalom (ukrán és irodalom; releváns őslakos népek és nemzeti kisebbségek nyelvei és irodalma, idegen nyelvoktatás),

- matematikai,
- természeti,
- technológiai,
- informatikai,
- társadalmi és egészségvédelmi,
- polgári és történelmi,
- művészi,
- testnevelés.

A szöveg kimondja: „Az egyes oktatási ágazatok kompetencia-potenciálja biztosítja az összes kulcskompetencia kialakulását.”

Mindegyik oktatási ágazat számára meghatározzák az oktatásban részesülők céljait és általános tanulási eredményeit. Összeállítják az oktatásban részesülők kötelező tanulási eredményeit ciklusokra bontva. Az alapszintű oktatás olyan ciklusokkal rendelkezik, mint az 1-2. és a 3-4. évfolyam, amelyek figyelembe veszik a gyermekek életkori-specifikus fejlődési igényeit és szükségleteit, és lehetővé teszik számukra az oktatási felkészültségéből fakadó különbségek leküzdését.

1.3 Az alsó tagozatos oktató-nevelő munka a NUS-ban

A szabványban meghatározott alaptanterv alapján két típusos oktatási programterv került kidolgozásra. Az egyik az Olekszand Szavcsenko féle, a másik pedig a Roman Sijan által kidolgozott típusos oktatási programterv, melyeket röviden csak Szavcsenko és Sijan féle programterveknek neveznek. A tanárok önállóan választhatják ki melyiket szeretnék követni. Kárpátalja magyar iskolái számára az anyanyelvi órák óraszámja miatt a Szavcsenkó féle programterv lett a megfelelőbb, így ez alapján lett elkészítve a magyar iskolák által használt oktatási programterv.

A Szavcsenkó féle típusos oktatási programterv tematikus hetekre, majd 2. osztálytól tematikus hónapokra oszlik. A reggeleket a gyerekek reggeli körrel kell, hogy kezdjék, ahol a napi témáról, a gyerekek hangulatáról beszélgetnek. A nap folyamán a pedagógusnak be kell építenie az épp vizsgált témát az órák menetébe, hogy azzal több szempontból is megismerkedhessenek a tanulók.

Kiemelten fontos az új ukrán iskolában a tevékenység révén való tanulás. A tanulóknak inkább tevékenységen keresztül kell megtanulniuk a szükséges tananyagot. "Vagyis a tanulók gyakrabban tesznek valamit, ahelyett, hogy asztaloknál ülnének és hallgatnák a tanárokat" - magyarázza az Oktatási és Tudományos Minisztérium. Különböző formák létezhetnek, amelyek magukban foglalhatják az oktatási játékokat, kirándulásokat, kísérleteket, csoportos projekteket, az élethelyzetek szimulációját és még sok más.

Remek eszköz lehet ehhez a tevékenységen való tanulás megvalósításához a drámapedagógia, a drámajátékok, a dramatizálás.

II. DRÁMAPEDAGÓGIAI MÓDSZEREK AZ ALSÓ TAGOZATOS OKTATÓ-NEVELŐ MUNKÁBAN

2.1 A drámapedagógiai fogalma

"Hallom és elfelejtem, látom és emlékezem, csinálom és megértem" (kínai közmondás)

A dráma az ógörög 'drán' tenni, cselekedni igéből származó szó, magában hordozza a cselekvést, a tevékenykedve való tanulás lehetőségét. Jól leírja a drámapedagógia lényegét a fentebb említett kínai közmondás is: a drámapedagógia a cselekvés által tanít.

A drámapedagógia a XX. századi személyiségközpontú reformpedagógiák közé tartozik. A drámapedagógiai egy olyan módszer, mely az egész személyiséget fejleszti. Szocializáló tevékenységekre épül, s az improvizáción alapuló eljárásokkal segíti mind az iskolai, mind az iskolán kívüli nevelő, oktató munkát – olvasható egy tájékoztatóban a Magyar Drámapedagógiai Társaságtól (Debreczeni 2012).

A drámapedagógiai tevékenységét a játékra, annak személyiség fejlesztő mozzanataira alapozza. Figyelembe veszi a tudomány megállapításait a játékkal kapcsolatban, életszakaszonkénti jellegzetességeit. A módszer számára a legfontosabb a drámajáték, vagyis a dramatikus, dramatizáló játék, mely az improvizációra épül (Debreczeni 1992).

Célja, hogy a résztvevők cselekvés közben fedezzék fel, ismerjék meg önmagukat és a külső világot. Elhelyezzék magukat benne, hasson rájuk, és formálják a környezetet (Jaskóné 2015).

A drámapedagógiát célzó tevékenységek köre nagyon sokszínű. A fentebb Debreczeni által említett drámajáték, dramatizáló játék, dramatikus játékon kívül ide sorolják még a kreatív dráma, improvizatív dráma, nevelési dráma, mimetizáció, child drama, alkotói dráma, alkalmazott dráma, tanítási dráma, kreatív játék, alkotó dramaturgia stb. tevékenységeket is (Tölgyessy, 2018).

Sokan, sokféleképpen határozták meg jelentését. A kárpátaljai származású Debreczeni Tibor, a drámapedagógiai egyik legfontosabb alakja azt mondja: „...a **drámapedagógia** a személyiségközpontú reformpedagógiák egyike, eljárásait a játék személyiség- és kreatívfejllesztő mozzanataira építi, ezen belül is a szituációs rögtönzésekre. Ezt teszi akkor is, ha a kommunikációs készséget kívánja fejleszteni, vagy a tanítványok társadalmi beilleszkedési zavarait kívánja kiküszöbölni, konfliktusokat akar megoldani, morális problémák között szeretne eligazodni. A drámapedagógia jellegzetessége, hogy a munkálkodás csoportban zajlik, tehát közösségi jellegű és célzatú. Ennek érdekében történik

a reális énkép kialakítása és az érzelmi élet gazdagítása, általában helyzetgyakorlatok közvetítésével. A drámapedagógia arra is törekszik, hogy felszabadítsa a kreatív energiákat, és arra is, hogy olyan élményekhez juttassa a tanítványt, amelyekben megismeri a felfedezés és a helyes döntés örömét.” (Debreczeni, 1994:5).

A Pedagógiai lexikon (1997:305) Gabnai Katalin megfogalmazásában a következőképpen határozza meg a drámapedagógiai fogalmát: „művészetpedagógiai irányzat, amely a dráma és a színház eszközeit sajátos módon használja a nevelésben. Gyakorlatokkal és játékokkal segíti a valóság átélését, az emlékek megőrzését, a figyelem fejlesztését, az alkotás szabadságával való megismerkedést, és ezen keresztül a csoport és az egyén fejlődését. A megismerés örömétől a kifejezés, az élménymegosztás öröméig juttatja el a határozott célt szolgáló gyakorlatokban és drámajátékokban részt vevőket...”.

Kaposi László, aki szintén jelentős alakja a drámapedagógiának, (2013:19) értelmezése szerint a **dráma** „azzal a tevékenységgel foglalkozó ág, amelynek működése során a játszó fikatív világot építenek fel, és ebbe szereplőként bevonódva valós problémákkal találkoznak, valós tudást szereznek”, s ennek a pedagógiája a **drámapedagógia**.

Jonathan Neelands (1994:13) úgy véli a dráma a tapasztalatot szerző gyermekre figyel, nem pedig az előadói szerepben lévőre. A képzeletbeli helyzetekben az ötleteket, gondolatokat, értékeket, szerepeket, cselekvésben próbálják ki, úgy, ahogyan az a valóságban is megjelenne. Szerinte a dráma a tanítási összefüggésrendszerben elsősorban a képzeletbeli közegben létrejövő tapasztalat befolyásolására koncentrál, nem pedig a színházi mesterségekhez kötődő készségek átadására.

Neelands a dráma lényegét nem külön tantárgyként, tantervként értelmezi, hanem aktív folyamatként, mint egy a tanulást segítő lehetőségként látja: „Az általam hirdetett drámát egy olyan egyenes pontjaként értelmezem, mely a gyermeki játékból ered, kulturális és személyes tartalmainak következő fejlődési foka pedig a színházművészet. Más szavakkal: a gyermek meglévő, játékban megszerzett tapasztalatait a tanár a színjátékkal – mint kevésbé ismert munkaformával – kívánja összekapcsolni, hogy ezáltal mélyítse és sűrítse a gyermek tanulási tapasztalatait” (Neelands 1994:14).

A drámapedagógia célja, hogy fontos döntések meghozatalára, állásfoglalásra készítessen, melyeket meg is kell védeni, s ezáltal végbe menjen a személyiségfejlesztés. A drámapedagógiában szerepfelvétel van, s nem szereposztás – alapja az önálló, saját döntésen alapuló cselekvés (Tölgyessy, 2018).

Pinczésné Ildikó (2003:5) a drámapedagógia interdiszciplináris jelenségére tér ki (1.ábra).



1. ábra: A drámapedagógia gyökere (Pinczésné, 2003:5)

Azt hangsúlyozza, hogy a drámapedagógia gyökerei megtalálhatóak a színművészetben, a pedagógiában és a pszichológiában is. A színművészetből kölcsönözte a drámai megjelenítés módját, funkcióját, a pedagógiától örökölte a reformpedagógia egyes aspektusait, illetve a pszichológiától a fejlődéslélektan játékkal kapcsolatos elméleteit, valamint a pszichodrámból ismert csoportmódszereket.

A drámapedagógiai eszköze a drámajáték. Gabnai Katalin (2005:9) megfogalmazásában „**Drámajátéknak** nevezünk minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, amelyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetőek fel. A dramatikus folyamat kifejezési formája a megjelenítés, az utánzás, megjelenítési módja a fölidézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció; eszköze pedig az emberi és zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő; tartószervezete pedig a szervezett emberi cselekvés.”

Eck Júlia (2015:63) szerint a „...**drámajáték** pozitívan befolyásolja a tanulási motivációt, a személyiségfejlődést, a közösséghez és a munkához való viszonyt, elősegíti alapvető készségek kialakítását és fejlesztését, az élményen keresztül történő bevésés pedig a befogadás mélységét és erősségét fokozza.”

Rudolfné Galamb Éva (1997) kijelenti, hogy a drámajáték nem cél, hanem egy eszköz, amelynek segítségével az egész személyiség harmonikus fejlődését segítjük.

Szaunder Erik (n.é.) definíciója alapján „A dramatikus tevékenység célja a játszó személy adott kontextusra, annak mögöttes, univerzális tartalmaira, illetve a (reális és fiktív) ’én’-re vonatkozó ismereteinek elmélyítése. A különbség tehát röviden úgy foglalható össze, hogy míg a színjáték a közönség felé irányul és tanítás jellegű, addig a dramatikus tevékenység ezen formája a játszó személyre koncentrál, és tanulási irányultságú.”

Gavin Bolton, a dráma meghatározását három fő gondolat mentén magyarázza:

1. A dramatikus tevékenység természete
2. Az egyes jelentésszintek
3. Pszichológiai és oktatási vonatkozások

A dráma más művészi tevékenységektől például a tánctól abban különbözik, hogy mind az időt, mind a teret egyaránt alkalmazza. Egy cselekvésen keresztül is többféle jelentés felfedésére képes, a dráma során egy hétköznapi cselekvés is jelentőssé válhat.

A dramatikus tevékenység természetét tekintve Bolton azt mondja, hogy bár a színház és egy dramatikus foglalkozás között jelentős különbségek vannak, mindkettő „ugyanabból a forrásból táplálkozik”. Azonban a dráma folytán létrejövő jelentek spontán történések, míg a színház esetében spontánnak látszó, ámde előre megtervezettek, állítja Bolton, de egyetért azzal is, hogy „a dráma és a színház lényegét tekintve ugyanabból a drámai formából építkeznek, hiszen intenzitásukat, a fókusz tisztázott voltát, a hangbéli, világításbéli és mozgásos elemek kontrasztját és a két tevékenység keretein belül megvalósítható szimbolizációs folyamatokat tekintve azonosak. Nincs köztük státuszbeli különbség sem, bár szándékaik és technikai igényeik eltérőek” (Bolton, 1995:5).

Gavin Bolton szerint a szerepjátékon keresztül olyan készségek gyakorlásra van lehetőség, amely több tanulási folyamat számára elengedhetetlen. Azonban a dramatikus tevékenységformák alkalmazását más tantárgyak átadásának folyamatában csak kiegészítő elemként fogadja el, mert véleménye szerint a szakképzett drámatanárok által vezetett drámafoglalkozásoknak egyenrangú tantárgyként jelen kellene lennie a tanulók órarendjeiben.

Láthatjuk, hogy sokan és többféleképpen értelmezték a dráma szerepét, a drámapedagógiát, egységes meghatározása nincs, viszont közös mindegyik meghatározásban a képzeletbeli helyzet, illetve az, hogy nem az esetleges előadás a fontos benne, hanem a folyamat nevelő hatása.

2.2 A drámapedagógia előzményei, kezdete és elterjedése

Magának a játéknak a fontosságát mindig is hangsúlyozták a neveléstörténetben. Az ókori görögök idejéből is több játék ismert. Már Arisztotelész szerint olyan játékokra kell megtanítani a gyerekeket, amit majd felnőttként komolyan csinálhatnak. Az antik Rómában pedig a játék volt az, ami a gyerekek idejének nagy részét kitöltötte.

A drámában rejlő játék és nevelő hatás felismerése akkor kezdődött el, mikor a pedagógiában olyan új elvek keletkeznek, mint a gyermekközpontúság, a gyermeki aktivitásra alapozott tanulás (Lőrincz, 1992).

Okkal említik a cseh-morva származású Jan Amos Komensky (Comenius) pedagógust is a drámapedagógiával kapcsolatban. Comenius már a 17. században hangsúlyozta a dráma, a színjátszás nevelő hatását. 4 évet töltött Sárospatakon, mely alatt a tanulókat a színház segítségével próbálta nevelni. Itt írta meg a „Schola Ludus”-t is, mely korábbi művének a Janua 100 fejezetének 8 játékra átdolgozott (dramatizált) formája. *„...Minden, ami a nyilvánosság előtt játszódik, olyan, mint a színház. Éppen ezért, akiket rövid időn belül a közéletbe küldenek, úgy neveljék, hogy ott megfelelően állják meg a helyüket, s a rájuk bízott feladatokat kellően végezzék el.”* (Schola Ludus, Sárospatak, 1656.)

A Schola Ludus előszavában elmondja, hogy maga az iskola valódi célja az emberiség műhelye, s az iskolában mindennel foglalkozni kell, ami az embert emberré teszi (Lőrincz, 1992).

Ebben az időszakban az egyházi oktatási intézményekben, például a jezsuita iskolákban is népszerű a színjátszás. Céljuk a tanulás, a szórakoztatás, illetve a szülőkkel való kapcsolat erősítése (Pukányszky 1996, in Eck 2016).

Csokonai Vitéz Mihály rövid tanári pályafutása alatt óráit a természetben tartotta, a gyerekek szavaltak, énekeltek, rövid játékokat adtak elő (Tajti, 2011).

Később Lev Tolsztoj volt az, aki felfedezi a gyermekek kifejezőképességét és csaknem eljut a dramatizálásig. Tanítványait bevonta az elbeszélés megfogalmazásába és meglepődött fantáziájuktól, megjelenítő készségüktől. A tanulók szinte látták is, amit leírtak, s ezáltal megértették az addig sikertelenül feladott témákat.

A XX. század elején a dramatizáló tanítási törekvésekben a közönségnek szánt produkció helyett maga a folyamat, a dramatizáló játék válik fontossá. A dráma jó eszköznek bizonyul ahhoz, hogy a gyermek aktivitáson keresztül tanuljon, s így a tanító szerepe is átalakul.

A dráma nevelői értékének a felismerésével kapcsolatban a sussex-i falusi iskola igazgatónőjének, Harrist Finlay-Johnson The Dramatic Method of Teaching munkája is meghatározó volt. Finlay-Johnson szerint minden gyermekben megvan a hajlam a játékos megjelenítésre, s ebben a folyamat fontosabb, mint maga a kész produktum. Módszertanában fontos pont volt, hogy senki nem maradjon néző, mindenkinek legyen valami feladata, felelősége a játékban, drámajátékaiban maga a tanár is részt vett. Az igazgatónő valamennyi tárgy tanításában alkalmazta a dramatizáló megközelítést. Később azonban botrányosnak

vélt magánélete után vissza kellett vonulnia, iskolájában adminisztratív vizsgálatokat végeztek, és az általa használt módszereket elvették (Bethlenfalvy, 2004).

A drámapedagógiai oktatási módszerként Európában az 1920-as években kezdett elterjedni. Először Angliában, majd Dániában, Csehszlovákiában és az Egyesült Államokban (Eck, 2015).

Angliában a dramatizáló nevelés sok meghatározó személye működött. **Peter Slade** nevéhez fűződik a drámapedagógia kialakulása és elterjedése, aki a Child Drama 1954-ben megjelent könyvében leírja saját iskolai gyakorlatát és új módszereket alátámasztó pedagógiai nézeteit. Slade színészként kezdte pályafutását, de tanári munkájában pedagógiailag károsnak véli azt, ha a gyerekek betanulnak egy darabot és azt közönség előtt adják elő. Úgy vélte a kreativitás, művészi alkotóerő minden egyén veleszületett tulajdonsága, de az iskolai környezet elnyomja ezt a gyerekekben. A tanárnak a legkisebb beavatkozással kell a gyerek művészi alkotóerejét megmutatnia.

1967-ben megjelenik **Brian Way** Development Through Drama (Fejlesztés drámával) című könyve, melyben összefoglalja pedagógiai nézeteit, drámagyakorlatait. Way sok mindenben egyetért Slade-del, illetve folytatja, továbbfejleszti mindazt, amit Slade elkezdett. Azonban míg Slade azt állítja, hogy a művészi készségek, az alkotóerő fejlesztésére azért van szükség, hogy a gyerek kifejezzen valamit, ezzel szemben Way azt mondja erre azért van szükség, hogy az egyénisége egyre teljesebb legyen. Slade a legkisebb beavatkozást hangsúlyozza, míg Way szerint minden lépést meg kell tervezni, tisztában lenni azzal, hogy melyik gyakorlat mit fejleszt, illetve felelősséget kell vállalni minden gyerek személyiségének fejlődéséért.

Az 1970-es évek közepétől kezdődően Slade egyik tanítványa **Dorothy Heathcote**, megújította az angol drámapedagógiát. Heathcote új módszereket talál ki a célok eléréséhez, melyben az átélt drámai élmény tudatosítását tartja a tanulás leghatékonyabb formájának. A résztvevők a tanárral együtt egy elképzelt világba lépnek, ahol a középpontban a felvett szerep, a helyzetben való behelyezkedés kerül. A játék után feldolgozzák az átélt élményt, s a tanulságok megfogalmazásából és általánosításából tanulnak. Ebben a módszerben maga a tanár is szerepbe lép, a tanulókkal együtt keresi a megoldást, ám a szerep segítségével irányítja, megfelelő mederben tartja a játékot. Heathcote nevéhez fűződik a „szakértői játék” is, amelyben nem a történések középpontjában, hanem szakértői pozíciókból vizsgálják a résztvevők a problémát.

Slade másik tanítványa **Gavin Bolton**, ő az angol drámapedagógia nemzetközileg elismert teoretikusa. Ő volt az, aki legelőször tett kísérleteket a pedagógiai célzatú drámában

használatos fogalmak meghatározására. Bolton 1979-ben írt könyvében, a magyarul 1993-ban megjelent „A tanítási dráma elmélete”-ben felosztja a dramatikus tevékenységeket „A”, „B”, „C” és „D” típusra (Slade, n.é)

2.3 A drámapedagógia Magyarországon

Maga a drámapedagógia fogalma az 1970-es években kezdett elterjedni Magyarországon (Marunák, 1991).

Az első időszak legfontosabbjai Mezei Éva és Debreczeni Tibor voltak, majd később csatlakozott hozzájuk a 20 évvel fiatalabb Gabnai Katalin. Mezei Éva Angliában – Birminghamban találkozott a drámapedagógiával, Debreczeni Tibor pedig Prágában. Az akkor a gyermekszínházzal foglalkozó szakemberek munkájukban használták a tanultakat, de már akkor sejtették ők is, hogy a drámapedagógiának nem csak a gyermekszínház megújításában lesz szerepe, hanem az iskolai oktató-nevelő munkába is betör majd. A dramatikus foglalkozásokat kezdetben a gyermek- diákszínházi csoportoknál használták felkészítésként, próbafolyamatként, illetve játszótéri foglalkozásokon is megjelentek (Tölgyessy, 2018).

Jelentős változás következett be a magyarországi drámapedagógia történelmében 1991-ben David Davis, angol drámapedagógus Magyarországra való látogatása után. David Davis 1991-ben Fótton tartott kurzust, majd egy évvel később 12 drámatanár lehetőséget kapott, hogy Angliába utazzon, ahol intenzíven találkozhattak a tanítási drámával és a TIE-val (Szakall, 2010). Ezek után folyamatosan jelentek meg Magyarországon is a külföldi szakemberek kiadványai. Ebben jelentős érdemei voltak Kaposi Lászlónak és Szauder Eriknek. Az 1988-ban megalakult Magyar Drámapedagógiai Társaság több külföldi szerző munkáját is kiadta.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság alapító elnöke Debreczeni Tibor volt, ő 1994-től örökös tiszteletbeli elnök. Őt követte 1994-től Szakall Judit, majd 2002-ben Kaposi László vette át ezt a pozíciót, 2010-ig. Egy évig Keresztúri József volt az elnök 2011-ig, 2011-től 2014-ig Dolmány Mária, 2014-től pedig újra Kaposi László az egyesület elnöke. 1991-től jelenik meg az egyesület magazinja a Drámapedagógiai Magazin (DPM), 2020-tól már csak elektronikusan.

2016. március 30-án megalakult az MTA Neveléstudományi bizottsága szervezeti keretei közt működő Drámapedagógiai Albizottság. Célja a drámapedagógia interdiszciplináris szaktudományának képviselője a neveléstudomány szakmai nyilvánossága előtt, a

drámapedagógia tárgyában készült tanulmányok integrálása a neveléstudományokba. Tiszteletbeli elnökké Kilián Istvánt, elnökké Tercsényi Lászlót, titkárrá Eck Júliát választották (Illés 2016).

A drámapedagógia idővel bekerült az irodalom, a történelem és az idegen nyelv oktatásába is, illetve külön tárgyként is megtalálható a magyarországi oktatásban. 1995-ben tánc és dráma nevű tárgyként bekerült a NAT-ba, 2000-től önálló óraszámában jelenik meg, 2003-tól pedig már dráma és tánc a tárgy neve. 2005-től lehet érettségizni is drámából közép és emelt szinten is (Tölgyessy, 2011).

2.4 Drámapedagógia Ukrajnában

Az ukrán szakirodalmakban dramatizálás megnevezésként találkozhatunk ezzel a módszerrel. Csak úgy, mint a magyarországi szakirodalmakban a drámapedagógiára, a dramatizálásra is számos meghatározás létezik. Egy ukrán nyelvű magyarázó szótárban a **dramatizálás** – bizonyos események tükrözését, megjelenítését jelenti drámai formában. A **dráma** pedig – egy irodalmi alkotás, mely párbeszédből vagy több ember beszélgetéséből, polilógusból áll és színpadi előadásra szánják.

Akadnak olyan szakirodalmak, melyek a dramataizálás kezdetét, alapjait az angliai Slade, illetve Way munkájához kötik, míg mások K. Sztanyiszlavszki munkásságához (Sorsztkoji, 2020).

A dramatizálás megnevezésén kívül az ukrán szakirodalmakban találkozhatunk még az iskolai dráma (skiljna drama), színpadra helyezés (inszcenyizacija), színháziasítás (teatralizacija), fogalmakkal is.

Az **iskolai dráma** – pedagógiai módszer, eljárás, az oktatás és a nevelés eszköze, az oktatás és nevelés szervezési formája, melynek jelentős nevelői potenciálja van (Luciv, 2014).

A **színpadra helyezés** (inszcenyizacija) egy olyan mű feldolgozását jelenti, amely alkalmas olvasásra és színpadi cselekvésre.

A **színháziasítás** (teatrakizacija) egy mű adaptálása a színházban való bemutatásra, színházi tulajdonságokat adva neki.

A csehországi drámapedagógiai hatására Ukrajnába is kezd egyre jobban betörni, elterjedni ez a módszer. 2011-ben a „Nemzetközi ügyek szövetsége” Prágában meghívta a Masarika T.H. egyetem szociálpedagógiai tanszékét, hogy vegyen részt egy ukrainai projektben, melynek célja új tantárgyak kidolgozása és bevezetése az ukrán iskolákban.

Több workshop is létrejött 2011-2016 között. 2016-tól "Az ukrainai oktatás fejlesztésének támogatása" projekt keretében a brnói T. G. Masarik és a prágai Nemzetközi Ügyek Szövetsége lehetőséget kapott arra, hogy létrejöjjön a Lembergi Ukrán Katolikus Egyetemen egy "Drámai nevelés" (Dramaticsne vihovannya) szak a tanárképzés folyamatában. Két év alatt az oktatók és a diákok elsajátíthatták a szükséges kompetenciákat a dramatikus nevelés alkalmazásához. A képzés Ukrajnában és Csehországban zajlottak. Az eredmény egy "Drámai nevelés" tanterv lett, amely a Lembergi Ukrán Katolikus Egyetem Általános és Szociálpedagógiai Tanszékén folytatott tanárképzés része lett (Guglova, 2017).

2.4.1 Drámapedagógia Kárpátalján

Kárpátaljára a magyarországi felfogás, irányzat volt hatással. A drámapedagógia iránti érdeklődés akkor kezdődött Kárpátalján, mikor Bagu Balázs és Keresztény Balázs egy budapesti meghíváson vett részt 1990-ben. Az I. Kárpátaljai Magyar Színjátszók Találkozóját 1993-ban rendezték meg Munkácson. A találkozó az utána való években hagyománnyá vált, minden év második májusi szombatján találkoztak. 1994-ben a legjobb három együttes (Bátyu, Péterfalva, Fornos) képviselhette kárpátaljai iskoláit egy lakiteleki találkozón.

1994-ben Bagu Géza Bátyuban szervezte meg az első drámapedagógiai tábort, amely nagyon sikeresnek bizonyult. Tizenöten mentek el a továbbképzésre, a hallgatókat pedagógus családoknál helyezték el. A jelenlévők elfogadtak egy szándéknyilatkozatot, hogy megalakítják a drámapedagógiai társaságot, így a későbbiek során Debreczeni Tibor közreműködésével megalakult a Kárpátaljai Pedagógusszövetségen (KMPSZ) belül a drámapedagógiai társaság, szekció. Erre 1995. április 1-én a III. Beregi Költészeti Napokon került sor. A jelenlévők megalakították a Kárpátaljai Magyar Drámapedagógiai Társaságot. A megválasztott elnök Bagu Géza, a titkár Nagy Ibolya lett (Bagu 1995).

1995. augusztus 13-20 között Aklihegyen 25 fő részvételével a helyi általános iskolában tábort is rendeztek. A megalakult drámapedagógia társaság új tagokkal bővül a hét végére. Nekik vizsgát kellett tenniük a bekerüléshez. Debreczeni Tibor a tábori munkát az egyik drámapedagógiai magazin lapjain „fáradtságosnak és módfelett hasznosnak” ítéli.

Sajnos 1996-ban a Kárpátaljai Magyar Drámapedagógiai Társaságról Bagu Balázs úgy nyilatkozik, hogy szinte már nem is létezik. Az iskolába nem tudott betörni a drámapedagógia. Törekvéseiket a magyarországi drámapedagógiai társaság sem vette komolyan, közömbösek maradtak irányukba.

Bagu Géza bátyúi drámapedagógus kezdeményezésével több alkalommal létezhetett a nyári Kölcsey Pedagógusakadémián drámás képzés.

2016-tól minden évben a „GENIUS” Jótékonyági Alapítvány szervezésében a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán Színjátszó tábor kerül megrendezésre. Oktatóik Bagu Géza, drámapedagógus és Gál Natália, színésznő. Sajnos a 2020-as évben a vírushelyzet miatt az V. Színjátszó tábor elmaradt.

2.5 Dramatikus tevékenység rendszerezése

Gabnai Katalin (2005) Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába című könyvében a drámajátékokat csoportra osztja fel. Megjelennek benne drámajátékok az érzékszervi finomításra (látás, hallás, szaglás, ízlelés, tapintás), továbbá olyan kategóriák, mint a megőrzés és újrateremtés (emlék és fantázia, ritmusjátékok, ügyességi játékok, térhasználat, tájékozódás, utánozó játékok alapfokon), erőgyűjtés és figyelem-összpontosítás, üzenetváltás, rögtönzés. Játékok a közös dramatizálásra, a „mintha” birodalma”, alkalmazott drámajátékok, illetve drámaépítés improvizációkból.

Gavin Bolton (1993) megalkotta a dramatikus folyamatok nehézsége alapján lévő csoportosítását. Megkülönböztet „A”, „B”, „C” és „D” típust, mely a magyar nyelvű szakirodalmakban tanítási drámaként lett ismert. Bolton a felsorolt csoportokon kívül azonban nem zárja ki az „E”, „F”, stb. típusokat sem, s azt is elismeri hogy a „D” típuson belül is sok más változat lehetséges.

Fontos tudni, hogy az osztályozás nem jelent sorrendiséget. Mindegyik típusnak megvannak az előnyei és a hátrányai, illetve egyes típus kizárólagos használata csökkentheti a dráma oktatásban való alkalmazhatóság lehetőségeit.

Takács Gábor (2008) Gavin Bolton osztályozását, a szakirodalmakat, valamint a magyarországi gyakorlat tapasztalatai alapján összesített egy kategorizálást, mely a következő:

„A” típus: Gyakorlatok

„B” típus: Dramatikus játék

„C” típus: Színházi forma

„D” típus: Tanítási (komplex) dráma

„E” típus: Szakértői dráma

„F” típus: Színházi nevelési program

„A” típus: Gyakorlatok

Gavin Bolton (1993) osztályozásában ebbe a csoportba tartozik a Közvetlen tapasztalatszerzés, a dramatikus készségfejlesztés, más művészetek formanyelvének bevonása.

Takács Gábor (2008) a magyarországi tapasztalatot figyelembe véve a következőket említi meg:

Szabályjátékok

Nem csak a szabadidő hasznos és vidám eltöltésére alkalmasak, hanem a közösség és a személyiségépítő folyamatok megkönnyítésére, fejlesztésére is alkalmas. Világos játékszabályok jellemzik, melyek betartása alapfeltétel. Az alsó tagozatos fejlesztő munkában nagy szerepe van, használhatóak még a tanítási drámaórák előtt a csoport munkára hangolásaként, illetve tanítási drámán belül is alkalmazhatóak.

- Kapcsolatteremtő játékok
 - Ismerkedő játékok (Név-kör)
 - Társválasztó játékok (párválasztás szemkontaktussal)
- Interakciós játékok (tükörjátékok)
- Érzékelésfejlesztő játékok (Ismerem? Felismerem?)
- Lazító és koncentrációs játékok (Zsák búza, Bumm)
- Feszültségoldó játékok (sportjátékok)
- Fantáziafejlesztő játékok (A hercegúrfi vizsgája)
- Bizalomjátékok („dülöngélős” bizalomjátékok)
- Ön- és csoportismereti játékok (Névjegykártya, kötött mondatkezdések)

Azonban Kaposi (2008:3) szerint a szabályjátékok nem tekinthetők drámának, mert „a képzeletbeli világnak nyomelemei sem jelennek meg bennük, a résztvevők nem másokat játszanak, hanem önmagukat, csak kissé furcsa körülmények között”

Helyzetgyakorlatok

A szabályjátékoktól kötöttebb forma. Szituációs játékok, melyek sokszor lehetnek problémamegoldó célúak is.

Az „A” típusú játék legfontosabb jellemzői:

- rövid távú, lezárt
- a szabályai egyértelműek
- a résztvevőktől koncentrációt igényel
- a tevékenység általában könnyen megismételhető (a tartalmi rész nem, csak maga a forma)

„B” típus: Dramatikus játék

Takács (2008) szerint közel áll a gyermeki „mintha” játékhoz, oktatásban inkább az alsó tagozat elején hasznosítható, ugyanis nehéz csak egy tanulási területre korlátozni.

A „B” típusú játék legfontosabb jellemzői:

- a tevékenységnek három összetevő eleme van: cselekmény, kontextus (hely és a szereplők), valamint a rejtett téma
- szabadságot ad az egyéni kreativitásnak
- meghatározott a hely és a szituáció

„C” típus: Színházi forma

A pedagógusok számára ismerős lehet ez a típus, hiszen szinte minden iskolában kellett már előadást, műsort készíteni a gyerekekkel.

Legfontosabb jellemzői:

- célja – produkció létrehozása
- minden munka a „végső produktum” irányába mutat
- teljesítmény iránti elvárás
- a játékosok, a történet, a szerkezet reflektorfénybe kerülnek.

„D” típus: Tanítási dráma

A 90-es években került be Magyarországra. Ismert megnevezése a drama in education (DIE) vagy educational drama. Mozgatórugója a tanár, aki szerepbe lépésével irányítja, megfelelő mederbe tereli a helyzetet, megkérdőjelezi az egyszerűsítő válaszokat, modellt nyújt a szerepbeli játékokra, nyelvi stílusra, biztatásul szolgál a bátortalanabbaknak, újabb jelentéscsatornákat nyithat meg. A „mintha” birodalomban játszódik, amiben úgy cselekszünk, „mintha” valaki *mások* volnánk, „mintha, ebben a *helyzetben* lennénk, „mintha” ez a *tárgy* valami más lenne.

Legfontosabb jellemzői:

- Minden a jelenben történik.
- A résztvevők többször is fontos döntési helyzetekbe kerülnek.
- A tárgyalási, megjelenítési, értékelési szakaszok folyamatosan váltják egymást
- Valódi érzelmekkel dolgozik.

A Boltoni felosztást Takács (2008) kiegészíti „E” és „F” típusal.

„E” típus: Szakértői dráma

Takács (2008:35) azt mondja „A szakértői dráma a tanítási dráma alkalmazásának komplex, több tanóra alatt, a gyakorlatban általában sorozatok formájában megvalósítható, elsősorban tantárgyi ismeretek átadását, rendszerezését, mélyítését segítő módja.” A

szakértői dráma kitalálója Dorothy Heathcote. Ennél a típusnál a tanár egy adott probléma szakértőjének a szerepét ajánlja fel a csoportnak. A csoportok kisebb egységekben is dolgozhatnak, de időről-időre összeülnek, megbeszélik a lépéseket. Projektszerű munkaforma, a munka többnyire „papíron” zajlik. A munka feladatközpontú, kezdete a cég felállítása. Alkalmazása közben folyamatosan nő a tanulók felelősségvállalása is.

„F” típus: Színházi nevelési program

A Theater in education (TIE) megnevezésű módszer az 1960-as években született Angliában. Nagy szerepet töltött be mind az iskolai oktatásban, mind a gyerekszínházi életben. Célja a színházra nevelés (színházi nevelés) mellett a színházzal nevelés is. Az előadás előtt, közben, vagy után a nézők is részeseivé válhatnak az előadásnak, írói is a történetnek. Interaktivitás jön létre a néző és az előadó között (Takács 2008).

2.6 Nemzetközi kutatási projekt a drámapedagógiáról

A DICE („Drama Improves Lisbon Key Competence in Education/A drámapedagógia hatása a liszaboni kulcskompetenciákra) egy 2 évig tartó nemzetközi kutatási projekt elnevezése, mely az európai unió támogatásával jöhetett létre. A kutatás megvalósításában tizenkét ország vészt, köztük a vezető ország Magyarország volt, a partnerek pedig Csehország, Egyesült Királyság, Hollandia, Lengyelország, Norvégia, Palesztina, Portugália, Románia, Svédország, Szerbia és Szlovénia. A projekt az oktatási és nevelési célkitűzések mellett főképp azt vizsgálta, milyen hatással van a tanítási színház és dráma öt kulcskompetenciára a liszaboni nyolc közül. A kutatás majd ötezer 13-16 éves fiatal részvételével valósult meg.

A vizsgált öt kulcskompetencia:

1. Anyanyelvi kommunikáció
2. A tanulás tanulása
3. Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia
4. Vállalkozói kompetencia
5. Kulturális kifejezőképesség

A kutatás bebizonyította, hogy a tanítási színház és dráma szignifikáns és objektíven mérhető hatást gyakorol a nyolc kulcskompetencia közül a fentebb felsorolt ötre.

A DICE konzorcium által kiadott tanulmányban a következő kutatási eredmények lettek megállapítva:

„1. tanáraik értékelése szerint minden szempontból jobb teljesítményt nyújtanak;

2. magabiztosabbak azokban a feladatokban, ahol olvasniuk kell, vagy meg kell érteniük valamit;

3. magabiztosabban kommunikálnak;

4. inkább tartják kreatívnak önmagukat;

5. jobban szeretnek iskolába járni;

6. nagyobb örömet lelik az iskolai feladatokban;

7. jobban oldják meg a problémákat;

8. hatékonyabban küzdenek meg a stresszel;

9. szignifikánsan toleránsabbak a kisebbségekkel és az idegenekkel;

10. aktívabb állampolgárok;

11. nagyobb érdeklődést mutatnak a választások iránt minden szinten;

12. jobban hajlanak arra, hogy részt vegyenek a közösséget érintő ügyekben;

13. empátikusabbak: figyelembe veszik a többi embert is;

14. inkább képesek arra, hogy nézőpontot váltsanak;

15. kezdeményezőbbek és vállalkozóbb kedvűek;

16. inkább gondolnak a jövőjükre, és több tervük is van a jövőjükkel kapcsolatban;

17. sokkal szívesebben vesznek részt bármilyen nemű művészeti vagy kulturális tevékenységben, nemcsak az előadóművészetek, de az írás, a zeneszerzés, a filmezés, a kézművesség terén is, és szívesebben jelennek meg mindenféle művészeti vagy kulturális eseményen;

18. több időt töltenek az iskolában, több időt töltenek olvasással, házi munkával, játékkal, beszélgetéssel, többet vannak együtt családtagjaikkal, inkább gondoskodnak fiatalabb testvéreikről. Ugyanakkor kevesebb időt töltenek tévé nézéssel és számítógépes játékokkal;

19. többet tesznek családjukért, inkább vállalnak részmunkaidős állást, és több időt töltenek alkotó tevékenységekkel, akár egyedül, akár csoportosan. Gyakrabban járnak színházba, kiállításokra, múzeumba és moziba, gyakrabban kirándulnak és bicikliznek;

20. gyakrabban válnak osztályukban meghatározó személyiségekké;

21. jobb a humorérzékük;

22. jobban érzik magukat otthon.” (DICE Konzorcium 2010:6-7)

A dokumentum továbbá azt is kimondja, hogyha a tanítási színház és drámát beemeljük az iskolai tantervekbe, azzal a következőket érhetjük el:

- „magasabb foglalkoztatási ráta,
- az iskolából idő előtt kimaradók számának csökkenése,
- az oktatás és képzés minden szintjén általános minőségjavulás,

- erősebb szinergia a kultúra és az oktatás között,
- több aktív állampolgár,
- a kulturális sokszínűsége és a kultúrák közötti
- párbeszédre nyitottabb állampolgárok,
- innovatívabb, kreatívabb és versenyképesebb állampolgárok.” (DICE Konzorcium 2010:7-8)

2.7 A drámapedagógiai módszerek hatékonysága az alsó tagozatos oktató-nevelő munkában

Jonathan Neelands (1994) A dráma a tanulás szolgálatában című könyvében rámutat arra, hogy a gyerekek különösképp iskoláskorban, illetve már előtte is megmutatják azt, hogy cselekvés által tanulnak a leghatékonyabban. Észrevehető az is, hogy új ismeretek, információk értelmezésére saját tapasztalataikat használják, s alapvetően élmények alapján tevékenykednek. Számukra a világ még felfedezésre vár, tapasztalataik még csekélyek. Egy új információ feldolgozásában és cselekvéseikben inkább a képzeletükre, érzékszerveikre támaszkodnak, semmint a tudásukra.

Neelands szerint „a történetalkotáshoz hasonlóan a játék is elsődlegesen mentális tevékenység, melyet az életből emelünk a művészetbe” (1994:11)

Eck Júlia (2019) azt mondja, a drámapedagógia alkalmazásával minőségi változás hozható az oktatásba. A drámajáték a résztvevőitől aktív részvételt, cselekvést vár el, melyben az oktatási és a nevelési célok összefonódnak – a tanulással egyszerre zajlik a készség- és képességfejlesztés, az érzelmi nevelés (Eck 2000, in Eck 2017).

Debreczeni Tibor (2012) Történet pedig című könyvében a Magyar Drámapedagógiai Társaságról is tájékoztat, ahol a drámapedagógia alkalmazási területeinél a következőket olvashatjuk: „Az oktatási intézményeken belül mindenekelőtt az osztályfőnöki óra és a napközi, a humán tanítási órák és az egész óvodai és alsó tagozatos nevelési gyakorlat, továbbá szakkörök, táborok...”

A drámapedagógia egy olyan komplex pedagógiai módszer, mely segítségével az iskola keretein olyan felnőtt nevelhető, aki a gyorsan változó világban is képes helytállni. Alkalmazásával a tanulás nem csak az ismeretekre irányul, hanem fejleszti a készséget, a képességeket is (Lukácsné Dákos 2008).

Egy kis kreativitással minden órába beépíthető, legyen szó akár matematikáról vagy technológiáról is. Hatékonyabbá tehető vele az oktatás, ugyanis az aktív tevékenységforma,

és a szituációkhoz, helyzetekhez kötött tanulás útján az ismeretek több csatornán keresztül történnek feldolgozásra. A kognitív tanuláselmélet felfogása szerint minél több csatornán keresztül dolgozzuk fel az információkat, annál több memória alrendszerbe kerülnek be, így nagyobb lesz a feldolgozás mélysége és csökken a felejtés esélye is. A drámapedagógia segítségével megtörténik az ismeretek, készségek újrafeldolgozása, és az új minőségben kerül rögzítésre, aminek erősségét a pozitív érzelmi légkör, töltés tovább erősíthet.

Ebben az ingergazdag világban nehéz lehet a gyerekeket motiválni, de a dráma hatékony eszköz lehet az órán a motiváltság fenntartására.

A drámapedagógia a tananyag megértésében, értelmezésében is segít. A tanulás tekintetében ez is egy nagyon fontos dolog, ugyanis nyilvánvaló: amit a tanuló megért, az könnyebben meg is jegyzi. Gavin Bolton (1992), a „D” típusú dráma, a tanítási dráma megalkotója úgy véli, hogy az érzelmi változások gondolkodásmódbeli és értékrendszerbeli változásokat is előidézhethetnek.

A tanuláson kívül a nevelésben is sokat segíthet a drámapedagógia. A drámapedagógia módszerével elérhető a személyiségfejlesztés, az önismeret fejlődése, a másakra való odafigyelés, a másik meghallgatása, megértése. Képes az empátia kifejlesztésére a gyerekekben, mindezt a játék segítségével, ami a gyermekek legfejlesztőbb tevékenysége. Alkalmazása során az egész személyiséget mozgósítja, és segíti azt kibontakozni is (Jaskóné 2015).

A reformpedagógiák többsége a harmóniára, a közösségi lét és a gyermek személyiségének egységére, az egyensúly megtalálására összpontosít. A drámatanárok által közvetített gondolatokat már Maria Montessori pedagógiai metodikájában is fellelhetjük: „A gyerekek képesek figyelemmegosztásra, reakció idejük gyorsabb, de nehezebben összpontosítanak, és csak intenzív ingerekre reagálnak. Hagyományos módszertannal nehéz kiváltani motivációt. (...) Jó, ha mozoghatnak, kommunikálhatnak egymással.” (Eck, 2015:5). A XXI. században – IKT eszközök, a teljesítményorientált nevelési elvek és fel-fel törekvő alternatív pedagógiák között – is fontos, hogy megtaláljuk az oktatási módszerek hálózatában az arany középutat (Varga-Csikász, 2020).

2.7.1 A drámapedagógiai az anyanyelv tanításában

Szövegfeldolgozás

Az alsó tagozat feladata az olvasástechnika elsajátítása mellett az is, hogy a gyerekekkel megszerettesse az olvasást, s a hozzájuk mért művekkel olvasóvá nevelje őket. Az élményközpontú tanítás a mű feldolgozásakor a személyes élmények felszabadítására törekszik.

A szövegfeldolgozás eszközeként a drámajátékokat kétféleképpen építhetjük be az órákba. Az egyik lehetőség, ha az óra egészét a drámára, dramatikus elemekre építjük, míg a másik, ha a szövegfeldolgozó óra egyes részleteit tervezzük úgy, hogy más módszerek mellett drámajátékokat is alkalmazunk (H. Molnár, 2013).

Verstanítás

Az epikai művek mellett a lírai művek is feldolgozhatóak a drámapedagógia módszerével. Ezeknek a műveknek a feldolgozása az egyik legnehezebb feladat az alsó osztályokban. Az olvasónak azt az élményt, érzéseket, gondolatokat kell befogadnia, melyet a költő át akart adni. A befogadás mértéke sok mindentől függ: az életkortól, a fantáziától, megélt élményektől, irodalmi műveltségtől. Az irodalmi élmény befogadása hosszú folyamat, mely az alsó osztályokban épp, hogy elkezdődik. A tanítónak segíteni kell, hogy a tanulók megértsék, és élvezzék a nyelvi-hangzásbeli és a képi-gondolati struktúrarendszert. Ezt a megértést segíthetik a drámajátékok is. A dramatikus játékhoz a verset az hozza közelebb, hogy a legtöbb gyermekvers a mesevilágra épít.

A verstanítás során a drámapedagógiát ugyanúgy két módszer szerint alkalmazhatjuk, mint a szövegfeldolgozásnál: az egész óra folyamán, vagy pedig az óra egyes részein – más módszerekkel összekapcsolva. Az utóbbi eljárás azt jelenti, hogy az óra egyes részeibe drámajátékokat alkalmazunk. Ezzel inkább nevelési célokat érhetünk el, illetve érdekesebbé, változatosabbá, élményszerűbbé tehetjük az órát. Hasznukat akkor érhetik el, ha nem a tananyag feldolgozásától függetlenül használjuk azokat. Sok vers lehetővé teszi, sőt igényli is a mimetikus feldolgozási módot is. Sárosi Melinda (2004) fontosnak tartja megjegyezni azt is, hogy ebben az esetben a játékgyakorlatok új ismeret átadására nem alkalmasak. A játékok célja nem feltétlenül a dramatizálás kell, hogy legyen, hanem a kreativitás és a spontán beszédkészség fejlesztése

A másik eljárás – mikor versből kiindulva egy egész órán át tartó drámafoglalkozást tartunk. A tanítótól ez előkészületet igényel: ki kell választani a feldolgozandó verset, kellékeket biztosítani, átgondolni az óra minden mozzanatát. Törekedni kell arra is, hogy

minden játéknak legyen kezdete és lezárása is, még akkor is, ha nagyon rövid ideig tart (Sárosi, 2004).

2.7.2 A drámapedagógiai az idegennyelv tanításában

A drámapedagógia hatékony a módszer a nyelvtanulásban is, hiszen segítségével a tanulók „játszva” sajátíthatják el a nyelvet, hasonlóan ahhoz, ahogy anyanyelvüket tanulják az emberek (Lukácsné Dákos, 2008).

Mivel napjainkban a nyelvtanulás szempontjából a gyakorlás, alkalmazás nagyobb szerepet kell, hogy kapjon, a pedagógusok a nyelvvórákon a kommunikációs helyzetek megteremtésére törekednek. A drámapedagógiai módszereinek nyelvvórai alkalmazásakor azonban figyelembe kell venni a tanulók motivációját is, hiszen csak akkor jöhet létre valódi kommunikáció, ha az adott téma a nyelvi célon túl is érdekes számukra. A nyelvnek eszköznek kell lennie és nem célnak. A kreatív formába burkolt, cselekvéssel kísért tanulás hatására az agy mechanizmusai, a gátlások feloldódnak. A tanuló nem figyel oda annyira arra, hogy nyelvtanilag teljesen helyesen beszél-e, hanem elkezd olyan fesztellenül kommunikálni, ahogy anyanyelvén, s ráadásul ezt örömmel is teszi. A drámapedagógia segít abban is, hogy az adott nyelven történjen a gondolkodás, s a mondanivaló redukció nélkül kerüljön közlésre (Lukácsné Dákos, 2008).

A drámapedagógia alkalmazható a kiejtésjavítás, a szókincs bővítés területén, a nyelvtani szerkezetek alkalmazásánál, a beszédértés, beszédképesség, a kommunikáció, az írásbeli szövegalkotás fejlesztésére, a megszerzett tudás szinten tartásának eszközeként. A tapasztalat is azt mutatja, ha nem használunk egy megtanult nyelvet, idővel elfelejtjük azt. „Hiába éri el egy tanuló a készség formájú nyelvi tudásszintet, amelyben az elsajátítási fázis részkészségei már összeolvadnak, a folyamat a nyelv aktív használatának hiányában visszafordulhat. Mivel a készségek ismét szétesnek, és a nyelvhasználat töredezetté válik.” – írja Lukácsné Dákos Ibolya (2008).

2.7.3 Dramatikus módszerek az ének-zene tanításában

Györgyiné Koncz Judit (2008:130) „A kiemelt fejlesztési feladatok a zenei nevelésben” című tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy „A zenével való foglalkozás jellegénél fogva növeli az ember érzékenységét, sok ének tartalmában olyan, mely erkölcsi, etikai

normák értelmezését teszi lehetővé. A gyermek ezeket az érzéseket, érzelmeket, a különböző élethelyzetekből fakadó szituációkat igazán akkor éli át, ha dramatikus formában részesévé válik a dalokból fakadó történeteknek, illetve hosszas gyakorlás után a beleélő képessége magas szintre fejlődik. Ezek a gyakorlások, ahol a gyermekben világossá válnak a belső, rejtett tartalmak is, egy idő után kifejlesztik a személyes fejlődés iránti igényt, az önfejlesztés igényét.”

Sok dramatikus gyakorlat alkalmas lehet az énekóra színesítéshez. A ritmikai készségek gyakorlásához használható a ritmuskígyó, ritmusházikó, daltanuláshoz pedig a *Ki?/Mi vagyok én?* (Popovicsné, 2016, in: Jakobicz – Wamzer – Józsa 2018)

Jakobicz és munkatársai (2018) kutatásukban arra kérdésre keresték a választ, hogy a tanítási módszerek befolyásolják-e az énekórai motiváltságot. A vizsgálatba 44 tanulót vontak be. Többek között kipróbálásra kerültek a drámapedagógiai módszerek, a drámajátékok is. Hallás és érzékelés pontosítását segítő gyakorlatokat, ritmusgyakorlatokat végeztek, illetve dramatizáltak is népdalokat. W. Mozart: *A varázsfuvola* című operáját dramatikusan dolgozták fel „szobortechnika” feladattal. Többféle módszer kipróbálása után (kooperatív módszer, projektmódszer, problémaalapú tanulás, digitális eszközök) interjúkat készítettek a tanulókkal, s a legkedveltebbeknek a drámapedagógiai módszerek bizonyultak. Ezek a módszerek, játékok emlékeket is hagytak a tanulóknak, melyek segítségével fel tudták idézni az adott zeneművet, dalt is.

2.8 A drámapedagógia és a magatartási zavarok

Pinczésné Palásthy Ildikó (2018) a drámapedagógia azt a felfogásmódját, irányzatát képviseli, mely azt hangsúlyozza, hogy az emberben jelen van egy veleszületett dramatizáló képesség. Ez alapján a drámában résztvevő játékosok egy képzeletbeli világot építenek fel, s a játékban a valós élethez hasonló történésekkel, problémákkal találkoznak, így tapasztalatokat szereznek, amiket használhatnak a valóságban is. Ezek alapján Pinczésné kijelenti, hogy a drámapedagógia szocializáló módszer, amiben a rendszeres játék mintegy gyakorlótérként működik, s ezáltal a „gyakorlás” által megtanulható a feszültség kezelése, továbbá a résztvevők jobb önismerethez is jutnak. A drámapedagógiában eszközt lát a nevelési, magatartási problémák kezelésére, a konfliktusok megoldására is. A játékokban, a különböző helyzetekben a gyerekek megérthetik, elfogadhatják a saját és mások viselkedésének okait.

A konfliktusok zöme akkor alakul ki és mélyül el, ha nem vagyunk képesek, vagy nem vagyunk hajlandók a másik ember nézőpontjából látni a dolgokat. Ezeknek a problémáknak az ellensúlyozására is jók a szerepcserék, a fantáziajátékok, a szerepjátékok. Az agresszívnek, durvának, hiperaktívnak tűnő gyerek sokszor olyan problémákkal küzd, mely feszültté, frusztrálttá teszi őt. Ilyenkor akár büntetések sorozata adható ki, de az eredeti probléma ettől nem oldódik meg, csak elnyomásra kerül, a frusztráció növekszik, s a legközelebb adandó alkalommal feltör. Amennyiben ilyen alkalomkor játékot kezdeményezünk, az eredeti probléma felszínre kerülhet, így könnyebben orvosolhatjuk azt (Tóth-Kocsis, 2017).

Tóth-Kocsis Csilla (2017) „Drámapedagógiai módszerek alkalmazása az iskolai konfliktusok megelőzésében” című tanulmányában arról ír, hogy 2002-ben egy általános iskolai 3. osztályban megjelenő agresszió okait kezdte kutatni. Egy szociometriai mérést végzett majd egy drámapedagógiára épülő projektet vitt véghez a tanulókkal. A projekt után ismét végzett egy szociometriai felmérést, mely azt bizonyította be, hogy a kapcsolatok az osztályban szorosabbak lettek, megerősödtek, átalakultak, a tanulók bizalmasabbak lettek egymással.

2.9 A drámapedagógia és a drámaterápia

Minden korosztálynak megvan a rá jellemző játéka. A szerepjátékok viszont szinte minden korosztályra jellemzőek. A játékban valami új jön létre, azonban fontos annak a folyamata – ennek terápiás hatása van.

A drámaterápia – egy gyógypedagógiai módszer, mely segít az egyénnek jobban megismerni önmagát, jobban tájékozódni bizonyos helyzetekben, ellenőrizni empátiáját, attitűdjét, lehetőségeit

A drámaterápia a dráma szerkezetét terápiás, illetve nevelői céllal használja. Különböző helyzetek által fejleszti az egyén empátiáját, kreativitását, fantáziáját, felelősségtudatot ér el, aktiválja a kommunikációs készségeket. (Strédl, 2017).

2.10 A drámapedagógiai és az érzelmi intelligencia

Az érzelmi intelligencia a 90-es években került be a köztudatba, Mayer (2000, in: Hámori, 2006) és munkatársai kimutatták, hogy az érzelmeikkel jobban bánó emberek könnyebben boldogulnak az életben. Az érzelmi intelligenciának 4 összetevőit tartják számon:

- az érzelmek pontos észlelése és kifejezése
- az a képesség, hogy hozzáférjünk érzelmeinkhez, tudjuk azokat mozgóztatni és a gondolkodás, problémamegoldás szolgálatába állítani,
- az érzelmek és az érzelmek üzenetének megértése
- az érzelmek megfelelő kezelése és irányítása, azaz az érzelmek szabályozása

Salovey és Mayer meghatározása szerint az érzelmi intelligencia arra való képesség, hogy tisztában legyünk a saját érzéseinkkel és érzelmeinkkel, hogy meg tudjuk különböztetni őket, és ezt a tudást figyelembe vesszük a gondolkodásunkban és cselekedeteinkben. (Csépe és Mtsai 2008)

Bar-On bevezette az érzelmi hányados fogalmát is, mely egy mérőszám azoknak a készségeknek, képességeknek, kompetenciáknak a mérése, skálázása, melyek segítségével valaki jobban meg tud birkózni a környezetében előforduló nehézségekkel. Bar-On továbbá finomított az érzelmi intelligencia fogalmán is. Úgy határozta meg, hogy olyan tudások, képességek összessége, sorozata, melyek segítségével könnyebben megbirkózik valaki a környezeti hatásokkal (Bar-On 2006, In: Balázs 2015).

Az érzelmi intelligenciának fontos szerepe van a mindennapi kihívásokkal való szembeszállásnak. Azok a diákok, akik felismerik saját és mások érzelmeit, képesek az odafigyelésre, a segítség kérésére és nyújtására, konfliktusokat tudnak kezelni, kontrollálni önmagukat, azok sikeresebbek társaiknál, s ezt az érzelmi intelligencia fejlesztésével érhetjük el. Az iskolai érzelmi intelligencia fejlesztését, s a fejlesztés szükségességét alátámasztják azok a kutatások is, amelyek az alacsony érzelmi intelligenciát a deviáns viselkedéssel kapcsolják össze. Kutatások igazolják, hogy a különböző deviáns viselkedések kialakulásában fontos szerepet játszik az érzelmi intelligencia fejletlensége (Roberts – Strayer 1996, In: Balázs 2015). Más vizsgálatok azt is igazolták, hogy az érzelmi intelligencia negatívan kapcsolódik egyes deviáns magatartásformák kialakulásához, mint például a dohányzás, alkoholfogyasztás (Trinidad és Johnson 2002, In: Balázs 2015).

A drámapedagógia egyes elemei kifejezetten az érzelmi intelligenciát fejlesztik. Az utánzójátékok, a testnyelv értelmeseit segítik, az érzékszervi finomítás játékaik pedig az érzelmek tudatos észlelését, felismerését szolgálják. A lazítójátékok, a verbális és nonverbális kommunikáció játékaiknak a célja az érzelmek kezelése, módosítása, megfelelő

kifejezések fejlesztése. Az empátia fejlesztésére irányulnak a kapcsolatteremtés játéka, a bizalomjátékok, az üzenetváltós játékok, a körmesék, a dramatizálások is. A Bolton felosztása szerinti „A” típusú Gyakorlatok rövidek, lezártak és bármikor ismételhetőek a kívánt képességek fejlesztése érdekében. Leggyakrabban óra elején vagy végén használhatóak. (Bordás, 2009).

Az érzelmi intelligencia fejlesztéséhez azonban drámafoglalkozások adhatják legmegfelelőbb helyzetet. A gyermek azonosulva a szerepével beleéli magát valaki másnak a helyzetébe, s ehhez alkalmazza az empátia kognitív és érzelmi összetevőit is.

A társas viszonyok a munkaforma következtében fejlődnek a csoportos, páros munkák folytán, ugyanis a cél elérése érdekében együtt kell működniük a másikkal (Bordás, 2009).

III. A KUTATÁS ISMERTETÉSE

3.1. Kutatási célok, kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatásunkban többféle módszerrel is igyekeztünk tájékozódni a drámapedagógia aktualitásáról, hatékonyságáról, illetve jelenlétéről az ukrainai és a magyarországi oktatásban.

Kerestük a választ arra, hogy megjelenik-e ez a fogalom mind az ukrainai, mind a magyarországi tantervekben, ajánlják-e ennek a módszernek a használatát a tantervek, a szabvány, illetve mit mondd erről a NUS – a Nova Ukrajinszka Skola.

Kutatásunk további részében felmértük a Tiszaásványi Gimnázium 2-6. osztályosainak tanulási stílusát, s a mozgásos és a társas tanulási stílus értékeit figyeltük, milyen helyet foglalnak el ezek a tanulási stílusok az alsó tagozatos tanulóknál, összehasonlítva a felső tagozat 5-6. osztályával, hiszen ahogyan Szitó Imre, az általam használt tanulási stílus kérdőív kidolgozója is kijelenti – a mozgásos tanulási stílussal rendelkező tanulók szívesebben vesznek részt drámajátékokban, szívesebben mozognak tanulás közben, a társas tanulási stílussal rendelkezők pedig – ahogy a megnevezés is utal rá – társaikkal tanulnak szívesen, és eredményesen. Mindez alátámaszthatja ezekben az osztályokban a drámapedagógiai módszerek a használatát, hiszen a drámajátékkal, mozgással, illetve társakkal való tanulás az, amivel a drámapedagógia szoros kapcsolatban van.

Vizsgálatunk harmadik célja, feladata volt, hogy megvizsgáljuk milyen hatással van a Tiszaásványi Gimnázium 3. osztályos tanulóinak tanulmányi eredményeire egy drámapedagógiai módszerekkel színesített óra, szemben a hagyományossal.

Hipotéziseink voltak:

- A drámapedagógia jelen van a magyarországi és az ukrainai tantervekben
- Az alsó tagozatos tanulók szívesen tanulnak társaikkal és mozgásosan.
- A fiúkra és a lányokra a mozgásos és társas tanulási stílus ugyanolyan mértékben jellemző.
- Feltételezzük, hogy a drámapedagógiai módszerek használata a tanórákon javítja az oktatás eredményességét.

3.2. Összehasonlító vizsgálat

Összehasonlító vizsgálatunkban arra a kérdésre kerestük a választ jelen van-e a drámapedagógia a magyarországi és az ukrajnai tantervekben és ha igen, mennyire.

H1: A drámapedagógia jelen van a magyarországi és az ukrajnai tantervekben

A magyarországi Nemzeti alaptantervebe 1995-ben került be a drámapedagógia. A Művészetek műveltségi területeknél jelenik meg Tánc és dráma néven az ének-zene, a vizuális kultúra és a mozgóképkultúra és médiaismeret mellet.

A Kerettanterv 2012-es módosítása a dráma és tánc néven említi már a korábban tánc és dráma elnevezésű tantárgyat. A különböző évfolyamokon eltérő óraszámokat rendel a szabályozás a tantárgyhoz.

A 2020-as NAT-ban már nem szerepel az 1-4. osztályos Dráma és Tánc választható tantárgy. Drámapedagógiával kapcsolatosan csak a 7. osztályban maradt meg a Dráma és színház. A dráma és színház a felső tagozat valamely évfolyamán kötelezően választandó, valamint a 11. évfolyamon a művészetek tantárgy keretében önálló tárgyként is választható.

A dráma és színház tantárgyat heti 1 órában az 5–8. évfolyamok egyikén kell tanítani. A dráma és színház tantárgy szervezése megvalósulhat projektnapok, témahét vagy tematikus hét keretében, továbbá tömbösítve is.

A dráma és színház tantárgy órakeretben történő oktatását csak szakirányú végzettséggel rendelkező személy oktathatja, végezheti. A dráma és színház vagy a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy a 12. évfolyamon kötelezően választandó tárgyként van jelen.

Évfolyam	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Művészetek											1	
ének-zene	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1		
vizuális kultúra	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1		
dráma és színház							1					
mozgóképkultúra és médiaismeret												1

1. táblázat: 2020-as NAT Művészetek ajánlás az 1-12. évfolyam számára

A 2020-as NAT bár nem tartalmazza külön a dráma tárgyat, de az 1-4. osztályos tantárgyaknál viszont kitért a dramatizálás használatára. A **magyar nyelv és irodalomnál** középpontba kerül a dramatikus elemek felhasználási lehetőségei, az érzékek, érzelmek bevonása. Céljai között említi azt, hogy a drámajátékok, a szépirodalmi, gyakorlati

szövegek, helyzetgyakorlatok segítenek a saját nézőpont kialakításában, illetve abban, hogy mások nézőpontját megértsük, továbbá a problémamegoldás fejlesztésében, az empátia kialakításában (NAT 2020).

A magyar nyelv és irodalom műveltségi területen belül a következő részeknél található még utalás a drámajátékok használatára a tanulók tanulási eredményeinél:

- szókincsfejlesztés
- szóbeli szövegalkotás
- olvasóvá nevelés, irodalmi alkotások befogadása
- gondolkodás, véleményalkotás, kulturált véleménynyilvánítás, vitakultúra
- irodalmi kultúra, irodalmi ismeretek, az irodalmi nyelv sajátosságai, irodalmi műfajok
- alkotók, művek a gyerekirodalomból

Ezenkívül megjelenik még az **élő idegen nyelv** újonnan bevezetett tantárgy eredményei között is. A NAT leírás szerint a nyelvórákat az örömteli játékosság, mozgással, dramatizálással összekapcsolt tanulás, éneklés, mondókázás mesélés, illetve változatos munkaformák kell, hogy jellemezzék.

Az **etika** területén – dramatikus eszközökkel különböző érzelmi állapotok által vezérelt helyzeteket, viselkedéseket játsszanak el.

Ének-zene – a zenei anyag örömteli módban való feldolgozása játékkal, mozgással, énekléssel, dramatizált előadással.

Vizuális kultúra – a vizualitás, beszéd mozgás alapkészségek fejlesztése mellett a dramatikus tevékenységek fejlesztése. Elképzelt dolgok önálló vizuális megjelenítése különböző eszközökkel, köztük dramatizálással. Felismeri és egyszerű dramatikus eszközökkel eljátssza a saját és mások hangulatait.

A **matematika** órákon pedig: „A matematika tanulásának alapvető módszere a valóságon alapuló, személyes, cselekvő tapasztalatszerzés, amely a különböző érzékszervek bevonásával, mozgással, valamint szemléletükben és matematikai tartalmukban egyaránt változatos eszközök használatával, játékokkal valósul meg.” (NAT, 2020)

Ukrajna

A Roman Shian által kidolgozott típusos oktatási programterv tartalmaz egy olyan tartalmi vonalat, melynek megnevezése „Színházasítunk” (Teatralizujemo). Ezen keresztül

megvalósul a tanulók színpadi kreativitása, amely fejleszti a gyermek képességeit improvizációra és célja továbbá:

1) a nyelvtudás javítása;

2) a különféle kommunikációs stratégiák (verbális és nonverbális kommunikációs eszközök);

3) kreativitás (kép létrehozása kifejezés segítségével).

A „Színházasítunk” tartalmi vonal bevonja a diákokat a színpadi kreativásba. Lehetőséget ad a gyerekeknek színészi tapasztalatok szerzésére, improvizálásra, megtanít különböző kommunikációs helyzetek modellezésére, elősegíti az érzelmi intelligencia, a kreatív gondolkodás, az öntudat és az önhatékonyaság fejlődését, megtanítja önmaguk és mások mozgósításának képességét, leküzdeni a kétértelműséggel, bizonytalansággal és kockázatokkal kapcsolatos akadályokat, együttműködni.

Bár a magyar iskolák nem a Sijan féle típusos oktatási programtervet követik, ám a magyar nyelv oktatási programtervében is találunk utalást a dramatizálásra.

Feladatai közt:

- teljes értékű olvasási és írásbeli készség kialakítása, a párbeszédben való részvétel képessége, a színpadra állítás, rövid szóbeli és írásbeli monológok készítése;

Tanulási eredmények közt:

- gazdagítja az esztétikai és érzelmi-szenzoros tapasztalatát, elmeséli saját érzéseit és érzelmeit az olvasott szövegből; reprodukálja az irodalmi szereplők érzelmeit a színpadra állítás során;

- Kreatívan olvas – kísérletezik a szöveggel (a befejezés, a helyszín megváltoztatása, a dramatizálás során improvizál stb.)

- közvetíti saját hozzáállását az eseményekhez, a szereplők cselekedeteihez szemléltetés, szaválás, szerepjátékok, a mű vagy egyes epizódjainak színpadra állítása révén (verbális és nonverbális művészi kifejezés eszközeinek segítségével);

- improvizál mesékből, versekből, történetekből párbeszédet reprodukálva;

A Nova Ukrajinszka skola egyik módszerésze, Inna Bolsakova is nyilatkozik a dramatizálásról. A módszerész kiemeli, hogy a színház egy szintetikus művészet, amely ötvözi az irodalmat, a zenét, a képzőművészetet, a koreográfiát. Az osztálytermi színházasítás a tanulók szinkretikus tevékenysége, amely lehetővé teszi nemcsak egy irodalmi mű megvitatását, hanem minden érzékkel "élőben" érezni. Ez az egyik legjobb módszer arra, hogy az irodalmat kívánatossá tegyük a mai generáció számára. A gyermekek számára a dramatizálás során kialakult érzelmek elősegítik az irodalom és az olvasás, a

különböző művészetek iránti szeretet ápolását - mondta Inna Bolsakova - egy szokatlan színházi lecke során tanulók megtanulják, hogy a szó művészete különböző módon közvetíthető és megvalósítható. Ha a „Felfedezem a világot” integrált tantárgyról beszélünk, akkor a dramatizálás segítségével hallgatói megtanulják különböző nézőpontokból szemlélni a helyzetet, fejlesztik a kritikus gondolkodást és az érzelmi intelligenciát.

Az iskolai irodalomra, ha nem úgy tekintünk, mint az irodalmi folyamatokról szóló ismeretek megszerzésére való tárgy, hanem mint lehetőség a gyerekek értékeinek fejlesztésére, akkor a színháziasítás eredményei tetszenek a tanároknak. Előre meg kell beszélni a gyerekekkel, hogy milyen érzelmeket és állapotokat éltek át bizonyos karakterek. Ezután meg kell kérni őket, hogy próbálják azt megjeleníteni a való életben, mert az irodalom mindenekelőtt a harmonikus emberi lét értékeinek kialakítására alkalmas. Érdekes megfigyelni, hogy a tanulók milyen mozdulatokat és gesztusokat használnak. A gyermekek mesefigurákká való átalakulása segít abban, hogy "határok nélküliek", szabadok legyenek, megteremtsék az ismeretlent és a megérthetlent.

A dramatizálás a tanórán Inna Bolsakova szerint:

- hozzájárul az irodalmi műben való elmélyüléséhez és egy átgondolt olvasó kialakításához;
- megtanít figyelmesen hallgatni és helyesen, tisztán beszélni, ötleteket és érzelmeket közvetítve a nézők számára;
- formálja a kommunikáció, az interakció, a csapatban való együttműködés képességeit, megtanítja különféle kommunikációs helyzetek modellezésére, kommunikációs stratégiák megválasztására, improvizálásra;
- fejleszti az érzelmi intelligenciát: a tanulók megtanulják megérteni és érezni az irodalmi szereplőket, ábrázolni, átélni őket és kifejezni az érzéseket;
- lehetőséget ad a kritikus és kreatív gondolkodásra.

3.3. A vizsgálat körülményei és helyszíne

Kutatásom további részeit a Tiszaásványi Gimnáziumban végeztem. Az intézmény szülőfalumban található, jelenleg ötödik éve dolgozok ebben az oktatási intézményben.

Tiszaásványban az iskola 1865-ben épülhetett meg, mely 1912-ig működött. 1912-1939 között állami népiskola volt, majd ezt követően ismét református népiskola. 1945-től Tiszaásványnak magyar tannyelvű elemi, 1990-től pedig általános iskolája van. 2021-ben a Tiszaásványi Általános Iskola új nevet kapott, Tiszaásványi Gimnáziummá lett átnevezve.

1863-ban gondoltak arra, hogy iskolát építsenek, ám anyagai forrás hiánya miatt csak 1865-ben valósulhatott ez meg, azzal a módosítással, hogy nem csak iskolát, de szolgálati lakást is építettek. Egyazon épületben voltak kialakítva az osztályok és a szolgálati lakás.

Az intézményben több mint három évtizedet dolgozott az Ónody-házaspár: Ónody Etela és Ónody Géza. Ónody Géza Betűország című könyvéből a kárpátaljai magyar elsősök majdnem negyven éven át tanultak. Emlékét az iskola falán 2004-ben a KMPSZ által állított emléktábla is őrzi.

Az oktatás két épületben folyik, mindkettő több mint 100 éves. Az 1-4. osztály egy korábbi bolt átalakított épületében tanul, az 5-9. osztály pedig a régi elemi iskola és tanítói lakás épületében. Az étkeztetés és a napközi az alsós tanulók számára a parókia épületében egy erre a célra átalakított teremben történik.

A 2020/2021-es tanévben iskolánkban 68 tanuló tanul. Az osztályok kis létszámúak, a legkevesebb 5 gyerek, a legtöbb 12. Az alsó tagozaton jelenleg 31 tanuló van.



2. ábra: A Tiszaásványi Gimnázium tanulójának eloszlása osztályonként

A gyerekeket 15 főállású és 3 másodállású tanár oktatja. A tanárok Csapról, Nagydobronyból és Kisdobronyból utaznak be, 8-an pedig helybeliek.

Az iskolaigazgató Malomka Sándor, az igazgatóhelyettesi pozíció jelenleg betöltetlen.

3.4. Kutatási módszerek és a minta bemutatása

Kutatásom egyik részében a 2-6. osztályos tanulók tanulási stílusát mértem fel, s kerestem mennyire van jelen a mozgásos és a társas tanulási stílus a Tiszaásványi Gimnázium alsó osztályos tanulóinál a felsős 5-6. osztályos tanulókhoz viszonyítva.

A tanulási stílusnak több meghatározása fordul elő. Ford és Chen (2001, in: Bernáth, N. Kollár, Németh 2015) meghatározásában: „az egyén tanulási stílusa az információ felvételének és feldolgozásának rá jellemző módja.”

Vizsgálatomban Szító Imre tanulási stílus kérdőívét használtam. Szító Imre a tanulási stílust az információfeldolgozásának a stílusaként értelmezi, használja. Az általa összeállított kérdőív 34 kérdést tartalmaz, mely öt skálán méri a tanuló tanulási stílusát.

Szító Imre kérdőívével a következő tanulási stílusokat mérhetjük:

- Auditív
- Vizuális
- Mozgásos
- Társas
- Csend
- Impulzív
- Mechanikus

A mozgásos tanulási stílussal rendelkezők szívesen vesznek részt szerepjátékokban, drámajátékokban. Úgy tanulhatnak leghatékonyabban, ha közben mozoghatnak.

Azok, akikre a társas tanulási stílus jellemző, nem szeretnek egyedül tanulni, inkább csoportosan, megbeszélve sajátítják el a tananyagot.

A 34 kérdés mindegyikénél egy 1-5-ig terjedő skálán kell tanulóknak eldönteniük, hogy mennyire igaz rájuk az állítás:

„1 = azt jelenti nem jellemző rád az állítás

2 = azt jelenti, hogy inkább nem jellemző rád, mint igen

3 = nem tudod eldönteni, talán igen is, nem is

4 = inkább jellemző rád, mint nem

5 = igen, jellemző rád”

Az értékelésnél mindegyik tanulási stílushoz hozzárendel egyes kérdéseket, ahol a kérdésre adott pontszámokat kell összeadnunk, majd átlagot számolnunk belőle. Vannak olyan kérdések, melyeket fordítottan kell értelmeznünk. Ezt Szitó Imre egy n betűvel jelzi. Ezekben az esetekben 6-ból ki kell vonnunk a kérdésre adott értéket.

Auditív	2, 6n, 8, 14, 23, 32n
Vizuális	4, 5, 19, 22, 29
Mozgásos	7n, 9, 12, 16, 33, 34
Társas	3, 18, 20, 24n
Csend	11n, 21, 25, 26n
Impulzív	1n, 13, 17, 28, 31n
Mechanikus	10, 15, 27, 30

2. táblázat: Szitó Imre tanulási stílus kérdőív skálái

Az elemzés során osztályonként minden tanulónak Excel táblázat segítségével egyenként meghatároztam a tanulási stílusát. A könnyebb észlelhetőség érdekében az átlagot százalékban is megadtam, s a 2-3 kiugró értékű tanulási stílust kiemeltem. Később minden osztálynál tanulási stílusonként átlagot vontam – ebből láthattam melyik tanulási stílusok jellemzőek leginkább az adott osztályra. Osztályonként összevettem külön a lányok és a fiúk átlagát is, hogy melyik nemre melyik tanulási stílus jellemző, s megfigyeltem, hogy milyen helyet foglal el az eredmények között a mozgásos és a társas tanulási stílus. Külön összehasonlítottam a lányoknál és a fiúknál is a társas és a mozgásos tanulási stílus értékeit, helyét.

A minta a Tiszaásványi Gimnázium 2-6. osztály tanulói voltak.

	Fiú	Lány	Összesen
2. osztály	5	7	12
3. osztály	7	2	9
4. osztály	3	1	4
5. osztály	3	6	9
6. osztály	5	4	9
			45

3. táblázat: A kutatási minta eloszlása

3.5. A mozgásos és a társas tanulási stílus a Tiszaásványi Gimnázium 2-6. osztályos tanulóinál

H2: Feltételezzük, hogy alsó tagozatos tanulóknál kiemelkedő helyet foglal el a mozgásos és a társas tanulási stílus.

A tanulók tanulási stílusának vizsgálatakor minden stílusnál egyenként meghatároztam a skála átlagát, majd az átláthatóság érdekében százalékká alakítottam azokat.

Tanuló

neve: K.A.

							Összesen	Maximum	Átlag	%
Auditív	5	5	5	5	5	5	30	30	5	100
Vizuális	5	2	1	3	1		12	25	2,4	48
Mozgásos	3	3	3	3	3	3	18	30	3	60
Társas	5	5	3	5			18	20	4,5	90
Csend	3	3	3	5			14	20	3,5	70
Impulzív	1	1	1	5	3		11	25	2,2	44
Mechanikus	3	5	5	5			18	20	4,5	90

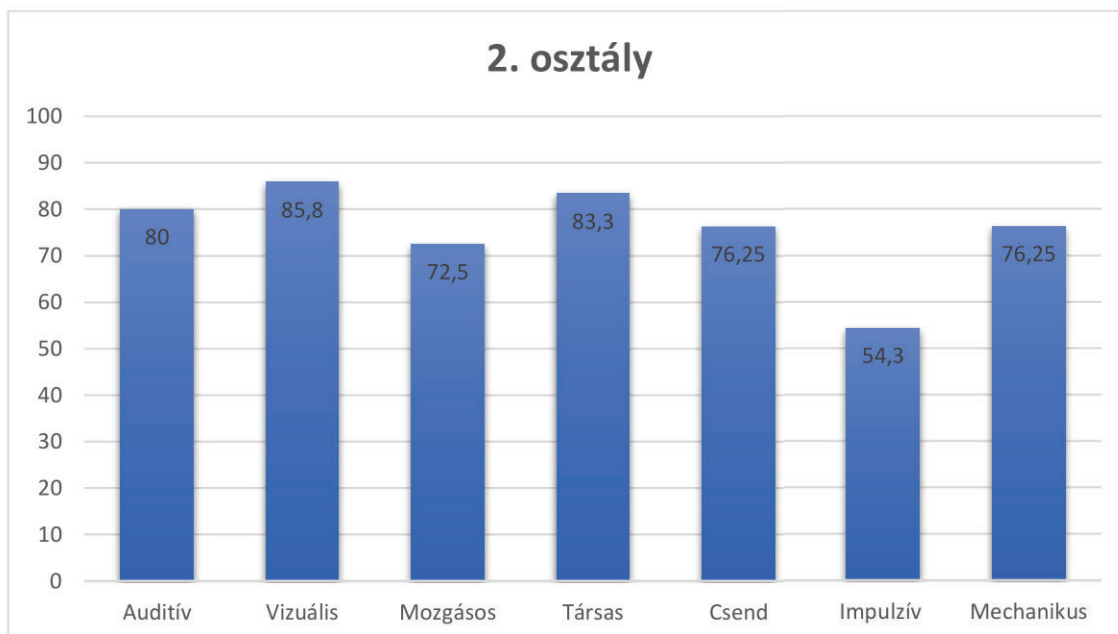
4. táblázat: K.A. tanulási stílusa (saját szerkesztés)

2. osztály

A 2. osztálynál a következő összesített táblázatot kaptam:

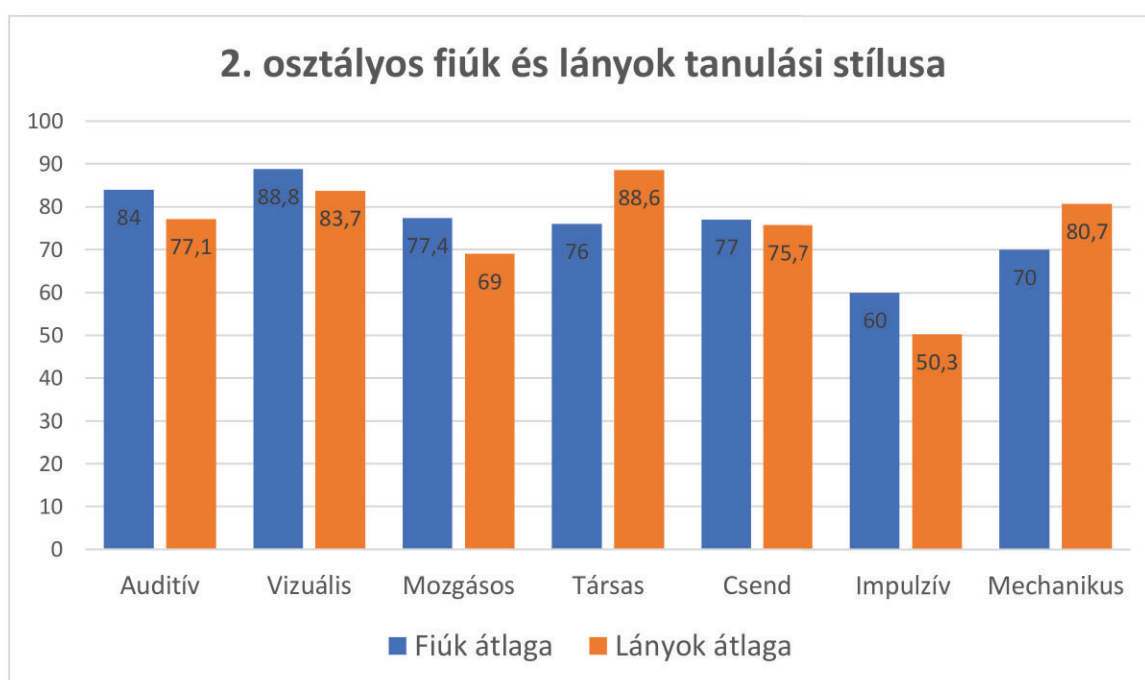
	Auditív	Vizuális	Mozgásos	Társas	Csend	Impulzív	Mechanikus
K.A.	100	48	60	90	70	44	90
R.J.	47	64	57	70	40	72	80
K.M.	70	92	63	95	80	60	90
Mal.H.	93	98	63	80	95	32	50
Mol.H.	100	84	100	85	100	36	80
Ú.L.	87	100	63	100	100	64	85
J.A.	73	80	77	80	50	56	80
L.B.	100	96	97	55	80	76	40
P.Sz.	60	100	63	95	80	40	85

5. táblázat: A 2. osztály tanulási stílusai



3. ábra: A 2. osztály tanulási stílusai

A tanulási stílusok átlaga alapján a 2. osztályra a legjellemzőbb a vizuális, társas, auditív, csend, mechanikus, mozgásos és legkevésbé az impulzív tanulási stílus (3. ábra).



4. ábra: A 2. osztályos fiúk és lányok tanulási stílusa

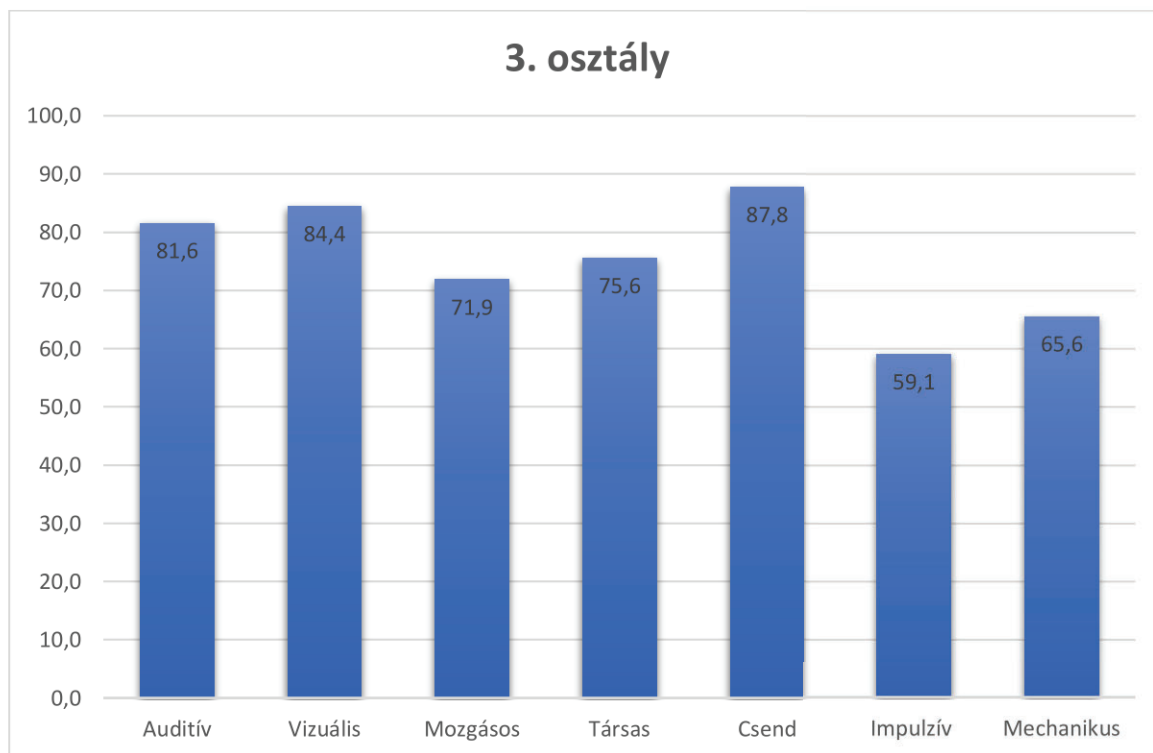
A fiúk és a lányok eredményeit összehasonlítva azt mondhatjuk, hogy a Tiszaásványi Gimnázium 2. osztályában a mozgásos tanulási stílus inkább a fiúkra jellemző, náluk harmadik helyet foglal el míg a társas pedig a lányokra – az értékek átlaga alapján a lányokra ez a legjellemzőbb tanulási stílus (4. ábra).

3. osztály

A 3. osztály tekintetében a következő eredmények születtek:

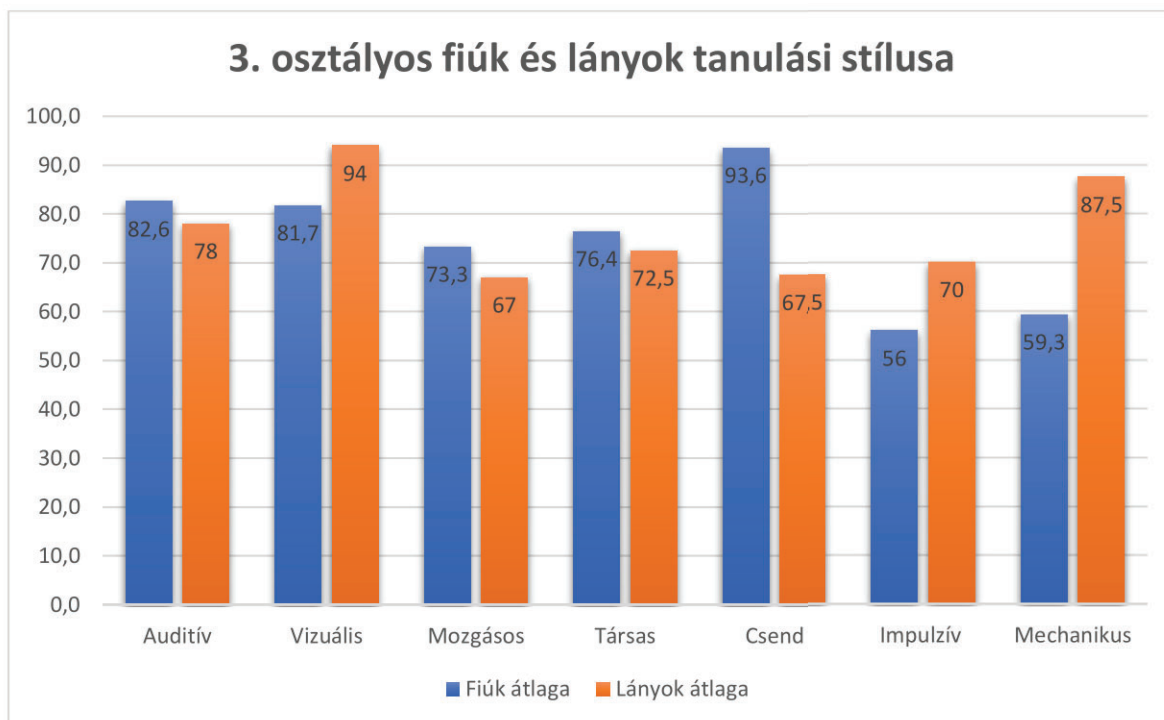
	Auditív	Vizuális	Mozgásos	Társas	Csend	Impulzív	Mechanikus
H.V.	90	72	80	90	85	52	50
L.K.	100	68	73	80	100	36	40
É.DZS.	93	88	37	80	80	84	95
Ú.L.	77	84	47	60	100	32	65
K.M.	67	92	83	70	95	76	75
G.Zs.	63	100	97	65	55	56	80
S.D.	90	76	83	80	100	60	60
H.M.	77	88	77	80	95	76	70
B.V.	77	92	70	75	80	60	55
Átlag	81,6	84,4	71,9	75,6	87,8	59,1	65,6
Fiúk átlaga	82,6	81,7	73,3	76,4	93,6	56	59,3
Lányok átlaga	78	94	67	72,5	67,5	70	87,5

6. táblázat: A 3. osztályos tanulók tanulási stílus kérdőíveinek értékei.



5. ábra: A Tiszaásványi Gimnázium 3. osztályos tanulóira jellemző tanulási stílus

A harmadik osztályra a legjellemzőbb a csend tanulási stílus, ezt követi a vizuális, auditív, társas, mozgásos és legkevésbé az mechanikus és az impulzív (5. ábra).



6. ábra: A 3. osztályos fiúk és lányok tanulási stílusa

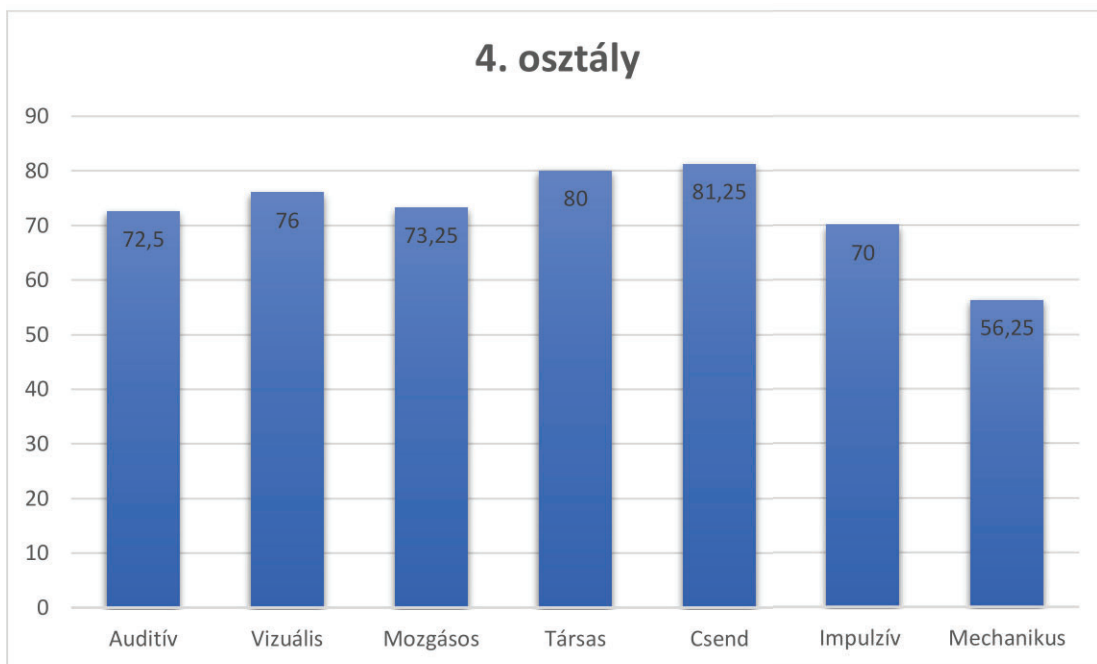
Az osztály kilenc tanulója közül a hét fiú előnyben részesíti a csend, az auditív és a vizuális tanulási stílust. Bár nagyobb értéket kapott náluk a mozgásos és a társas tanulási stílus, mint a lányoknál, ám ezek csak középtájon, negyedik, ötödik helyen vannak a hét tanulási stílusból.

A két lány tanuló a vizuális, mechanikus és az auditív tanulási stílusnál ért el nagyobb értéket, a társas tanulási stílus a hétből negyedik helyre került, a mozgásos pedig az utolsóra (6. ábra).

4. osztály

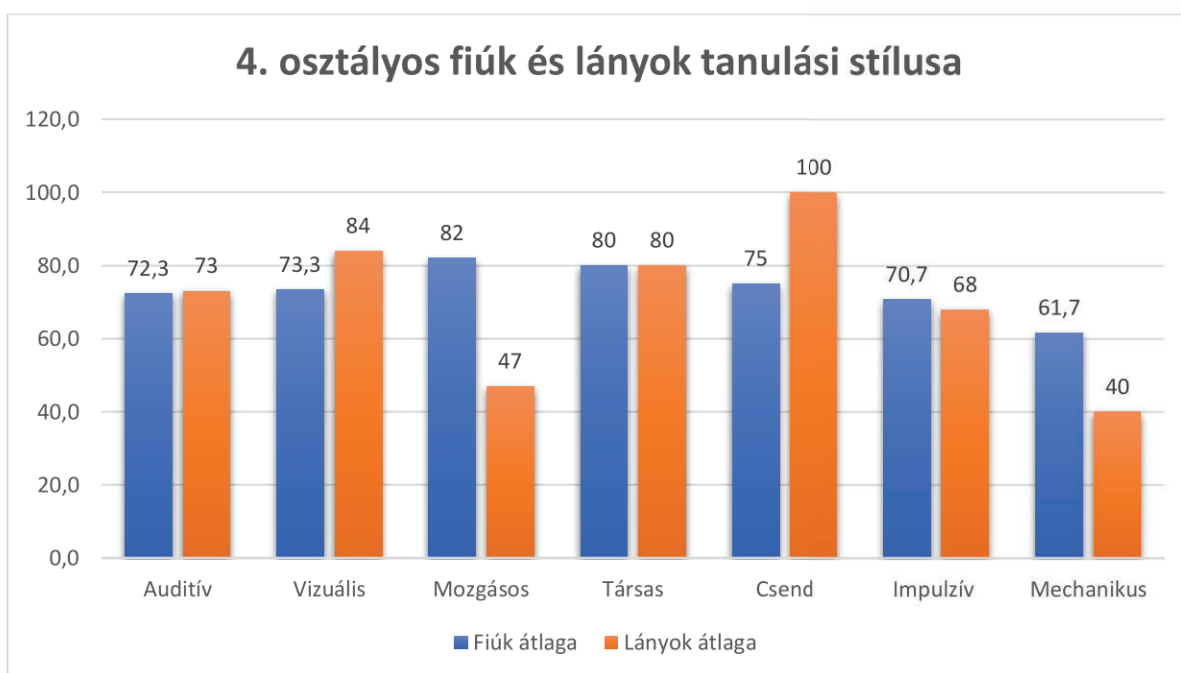
	Audítív	Vizuális	Mozgásos	Társas	Csend	Impulzív	Mechanikus
S.V.	73	84	47	80	100	68	40
H.M.	60	48	63	65	40	76	30
M.S.	80	92	100	95	90	76	90
H.T.	77	80	83	80	95	60	65
Átlag	72,5	76	73,25	80	81,25	70	56,25
Fiúk átlaga	72,3	73,3	82	80	75	70,7	61,7
Lányok átlaga	73	84	47	80	100	68	40

7. táblázat: A Tiszaásványi Gimnázium 4. osztályos tanulóira jellemző tanulási stílus



7. ábra: A 4. osztályos tanulók tanulási stílusa

A 4. osztályban négy tanuló tanul. Az osztály tanulási stílusa válaszaik alapján a csend, a társas, illetve a vizuális. Negyedikként ezeket követi a mozgásos tanulási stílus – tehát kiemelkedő helyet foglal el (7. ábra).



8. ábra: A 4. osztályos fiúk és lányok tanulási stílusa

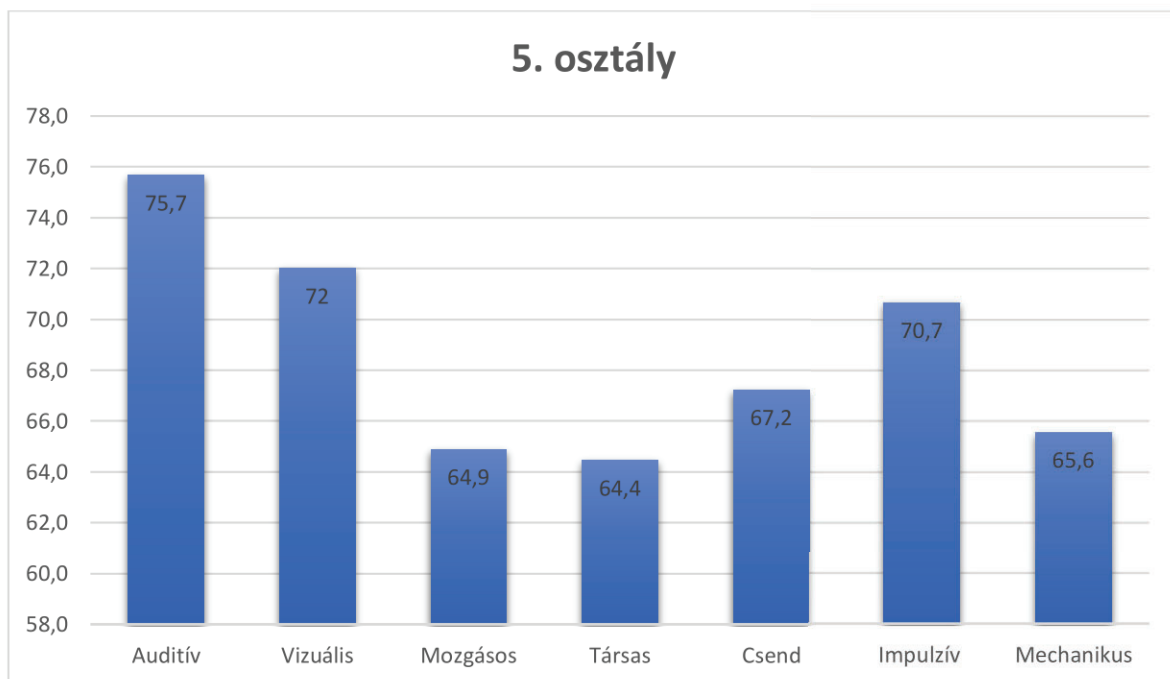
A négy tanuló közül három fiú tanul az osztályban – első helyen szerepel náluk a mozgásos tanulási stílus, másodikként pedig a társas. Az egy lány tanuló a csendet részesíti előnyben, nála a társas a harmadik helyen szerepel, a mozgásos pedig a hatodik, utolsó előtti helyen (8. ábra).

Hogy össze tudjam hasonlítani a mozgásos és társas tanulási stílus mennyire van jelen az alsós tanulóknál, felmértem az 5. és a 6. osztály tanulási stílusát is.

5. osztály

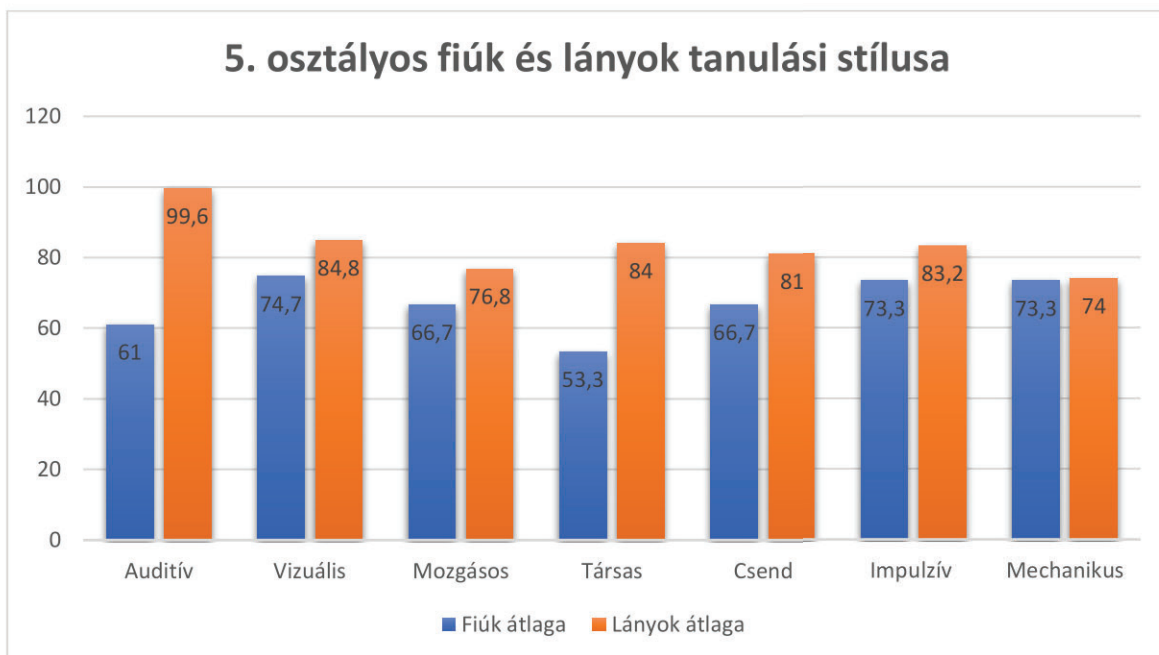
	Auditív	Vizuális	Mozgásos	Társas	Csend	Impulzív	Mechanikus
R.Dzs.	87	52	57	50	100	88	60
K.M.	80	84	70	85	65	64	75
V.E.	87	96	73	80	80	56	40
F.R.	43	64	50	30	90	64	55
S.E.	77	72	87	100	60	64	70
K.O.M.	100	68	33	65	60	44	45
T.A.	60	76	80	45	45	92	90
S.D.	70	60	67	50	60	80	65
B.E.	77	76	67	75	45	84	90
Átlag	75,7	72	64,9	64,4	67,2	70,7	65,6
Fiúk átlaga	61	74,7	66,7	53,3	66,7	73,3	73,3
Lányok átlaga	99,6	84,8	76,8	84	81	83,2	74

8. táblázat: Az 5. osztályos tanulók tanulási stílusa



9. ábra: Az 5. osztályos tanulók tanulási stílusa

A Tiszaásványi Gimnázium 5. osztályában kilenc tanuló tanul. A válaszaik alapján a rájuk jellemző tanulási stílus az auditív, ezt követi a vizuális és az impulzív. A mozgásos és a társas tanulási stílusok az utolsó helyen vannak.



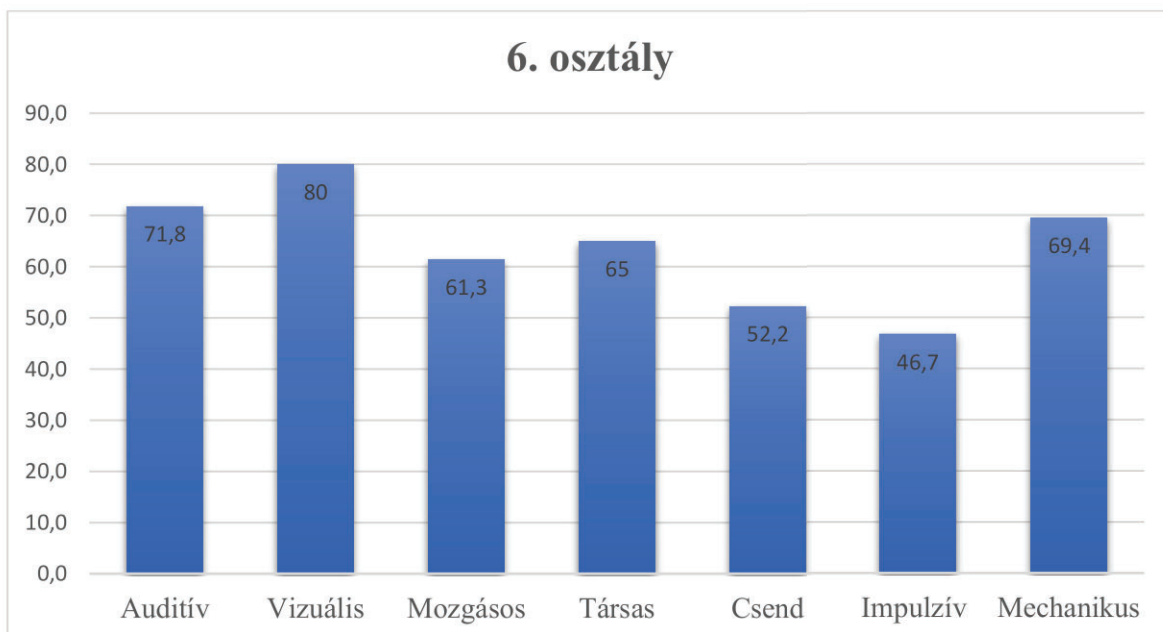
10. ábra: Az 5. osztályos fiúk és lányok tanulási stílusa

Az osztályban hét fiú és két lány tanul. A fiúk tanulási stílusa a vizuális, ezt követi az impulzív és a mechanikus. A mozgásos tanulási stílus a negyedik, a társas pedig az utolsó. A lányok az auditív módon tanulnak szívesen, magas értéket kaptak náluk még a vizuális és a társas tanulási stílus. A mozgásos a válaszaik alapján csak a hatodik helyre került.

6. osztály

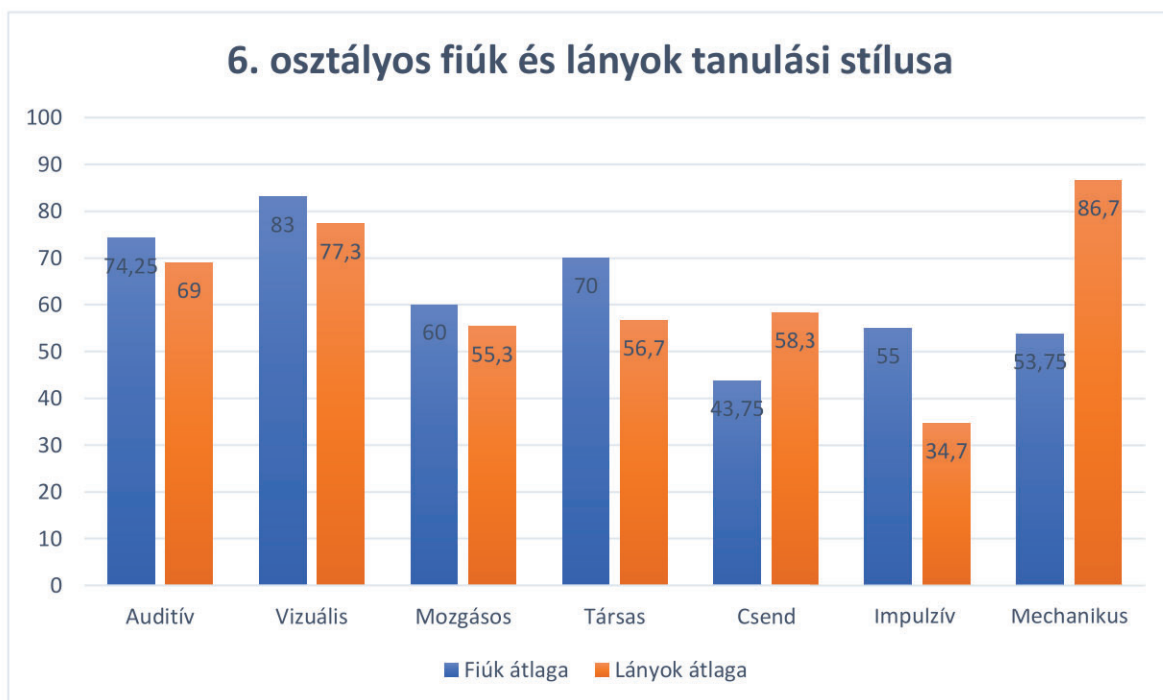
	Auditív	Vizuális	Mozgásos	Társas	Csend	Impulzív	Mechanikus
V.Di.	70	64	40	60	45	36	95
K.D.	80	76	63	70	60	48	35
N.V.SZ.	77	68	53	70	50	48	85
V.Do.	60	100	73	40	80	20	80
Sz.P.	93	100	60	65	40	48	50
N.M.	47	68	47	55	35	60	45
V.R.	77	88	70	90	40	64	85
M.G.	67	60	63	50	80	52	80
G.A.	75	96	83	85	40	44	70
Átlag	71,8	80	61,3	65	52,2	46,7	69,4
Fiúk átlaga	74,25	83	60	70	43,75	55	53,75
Lányok átlaga	69	77,3	55,3	56,7	58,3	34,7	86,7

9. táblázat: A 6. osztályos tanulók tanulási stílus kérdőíveinek értékei



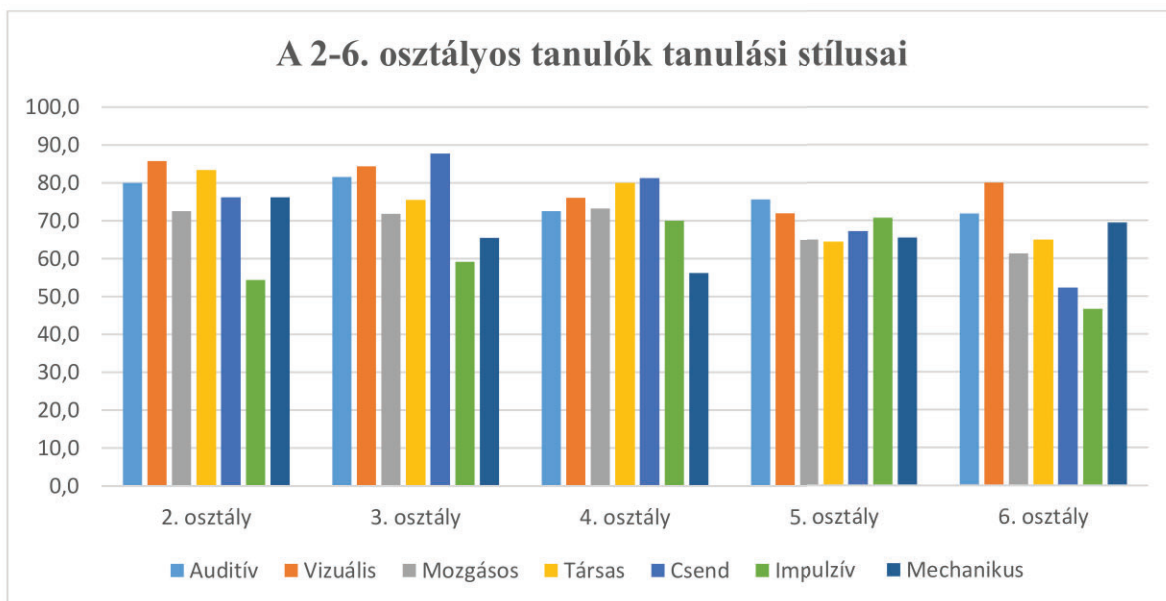
11. ábra: A 6. osztályos tanulók tanulási stílusai

A 6. osztályban tíz tanuló tanul. A kérdésekre adott válaszaik alapján átlagosan a vizuális, auditív, mechanikus tanulási stílus jellemző leginkább az osztályra. A mozgásos negyedikként, a társas pedig ötödikként szerepel a listában.



12. ábra: A 6. osztályos fiúk és lányok tanulási stílusa

Az osztályban az öt fiú átlagosan vizuálisan, auditívan tanulnak eredményesebben, míg az öt lány mechanikusan és vizuálisan. A fiúknál a társas tanulási stílus harmadik helyre került, a lányoknál ötödik, a mozgásos a fiúknál negyedik, a lányoknál az utolsó előtti, hatodik helyre került.

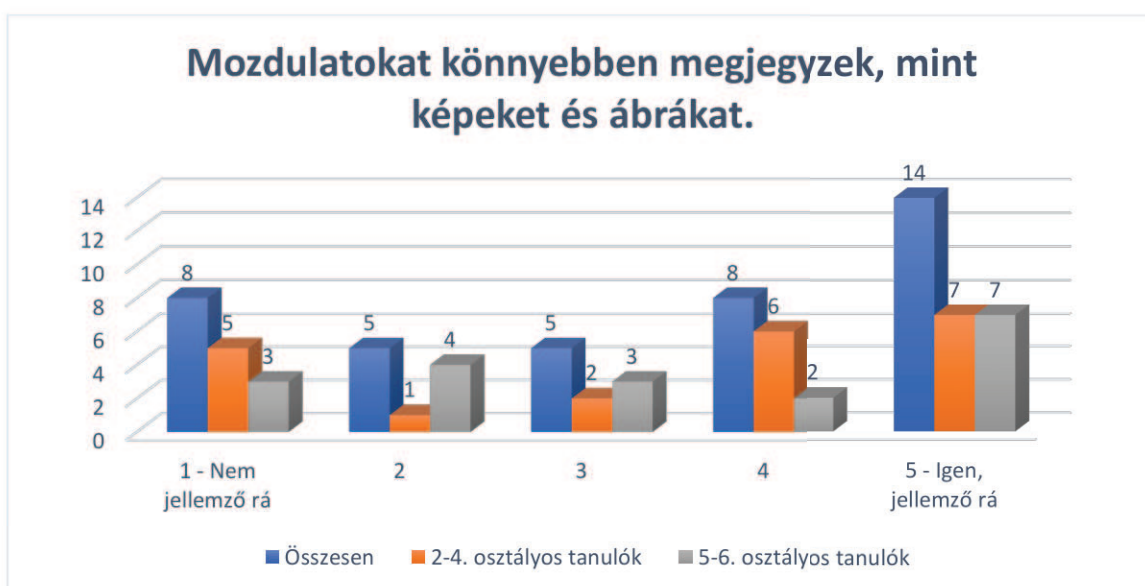


13. ábra: A 2-6. osztályos tanulók tanulási stílusa

Összevetve az értékek átlagát osztályonként (13. ábra):

- 2. osztály – vizuális, társas, auditív
- 3. osztály – csend, vizuális, auditív
- 4. osztály – csend, társas, vizuális
- 5. osztály – auditív, vizuális, impulzív
- 6. osztály – vizuális, auditív, mechanikus

A mozgásos tanulási stílus



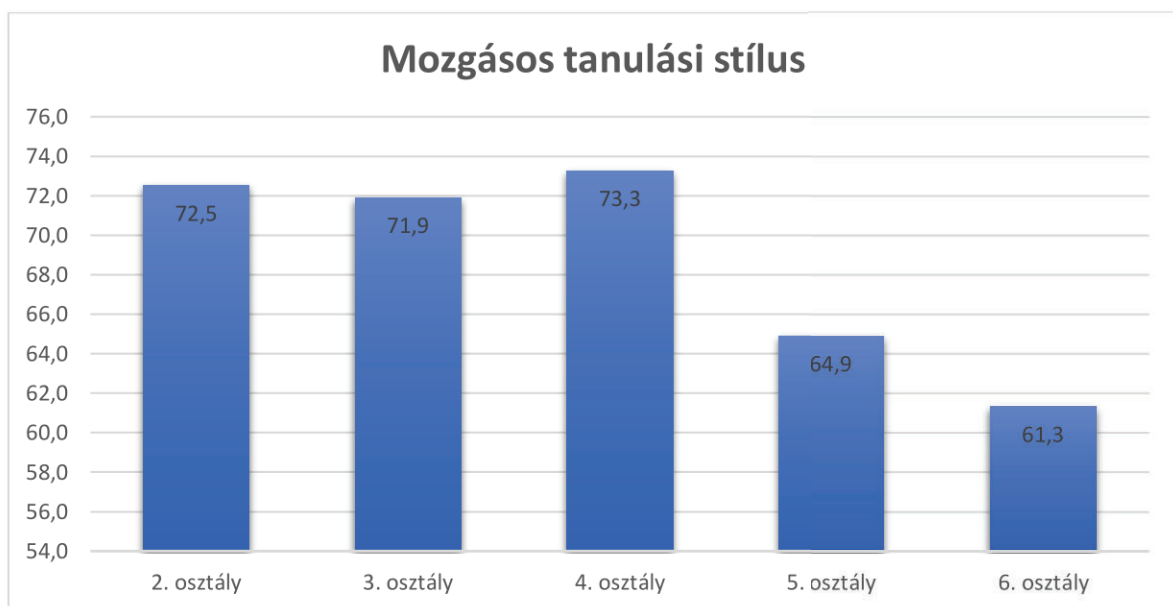
14. ábra: Egy a mozgásos tanulási stílusra vonatkozó kérdésre adott értékek összehasonlítása

A mozgásos tanulási stílusra jellemző „Mozdulatokat könnyebben megjegyzek, mint képeket és ábrákat.” állításra mind a 2-4., mind az 5-6. osztályban ugyanannyi magas érték érkezett (7), ám az 5-6. osztály többi tagja inkább a nem jellemző rá állítás felé tette választását, míg a 2-4. osztályos tanulók közül hatan 4-es értéket jelöltek, s 5-en pedig egyet, aminek az oka lehet a nem megfelelő szövegértés is.

Osztályonként a hét tanulási stílus közül a mozgásos rangsorban (13. ábra):

- 2. osztály – a hatodik
- 3. osztály – az ötödik
- 4. osztály – a negyedik
- 5. osztály – a hatodik
- 6. osztály – a negyedik

Tehát a mozgásos tanulási stílus nem foglal el kiemelkedőbb helyet az alsó tagozatos tanulóknál, mint a felső tagozatos 5-6. osztállynál.

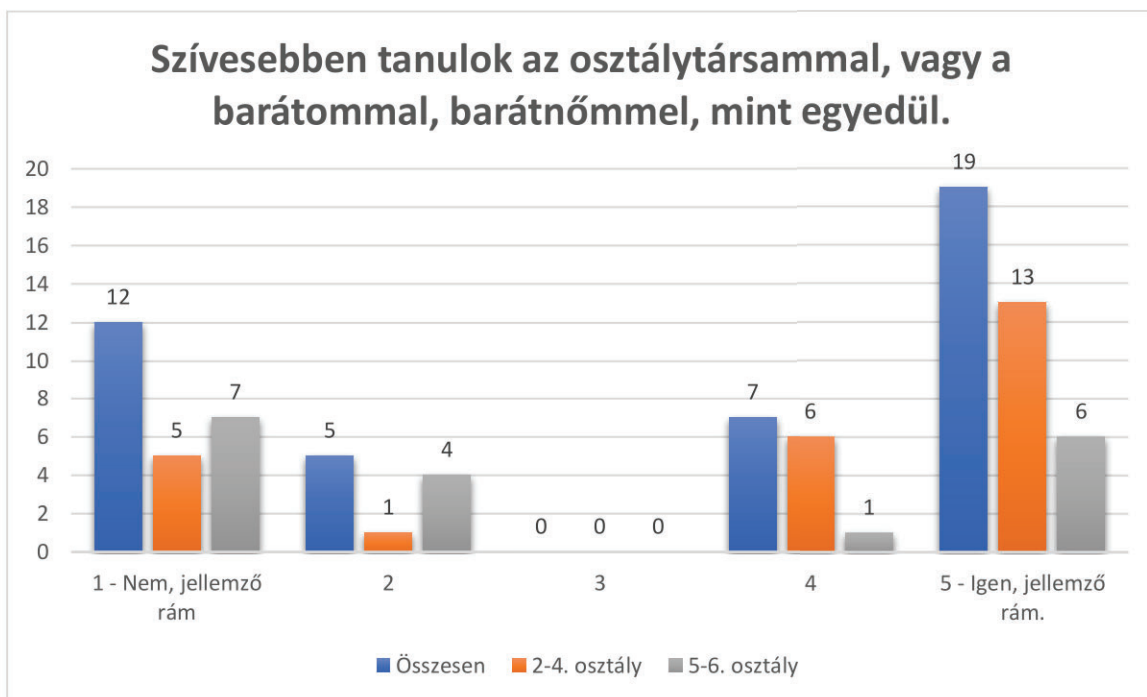


15. ábra: A 2-6. osztály mozgásos tanulási stílusa

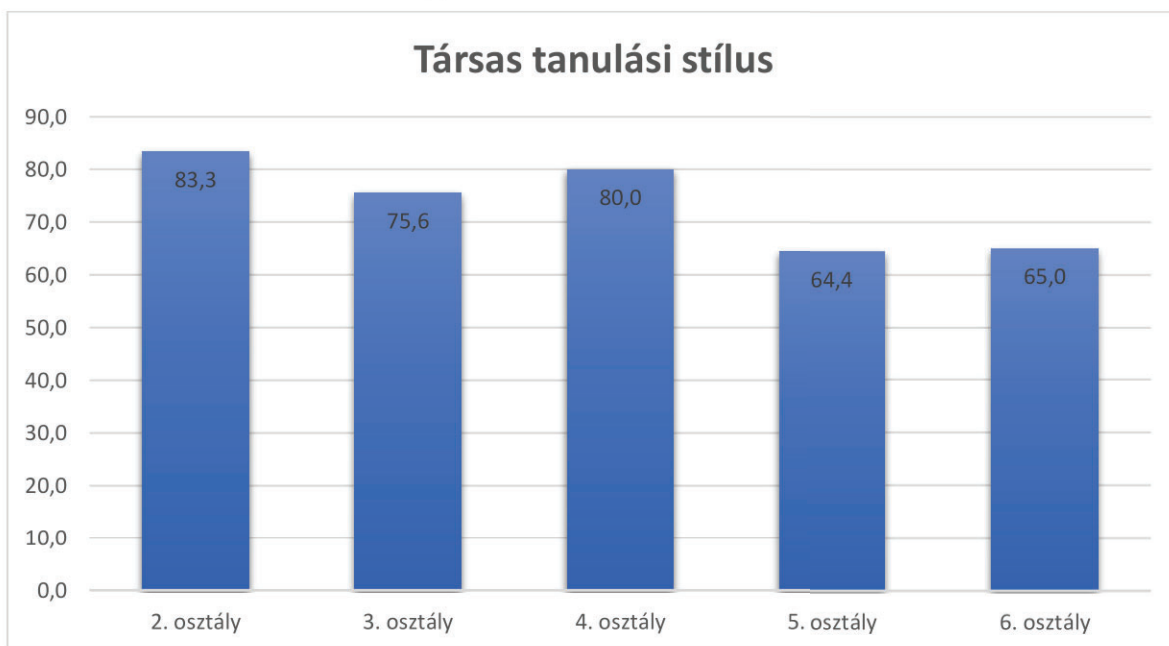
Az értékek összehasonlításakor (15. ábra) azonban csökkenő tendenciát fedeztem fel. Ebből arra következtettem, hogy bár a mozgásos stílus nem a legfontosabb az alsó tagozatos tanulók számára, de az erre a tanulási stílusra vonatkozó kérdések megválaszolásakor magasabb értékeket jelöltek be, mint a felső tagozatos tanulók.

A társas tanulási stílus

A tanulási stílus skálához tartozó „Szívesebben tanulok az osztálytársammal vagy a barátommal, barátnőmmel, mint egyedül.” állításra a 16. ábrán látható értékek érkeztek. Összesen tizenkilenc tanuló jelölte az 5-ös értéket – mely szerint jellemző rá az állítás, s inkább tanul társaival, mint egyedül, ebből tizenhárman a 2-4. osztályban tanulnak, hatan pedig az 5-6. osztályban. Míg az alsó tagozatos tanulók többsége a „Jellemző rám” állítás felé jelölte be az értéket, addig a felső tagozatos 5-6. osztályos tanulók többsége válaszaik alapján inkább egyedül tanul, mint társaival.



16. ábra: A társas és az egyedül való tanulásra adott értékek összehasonlítása



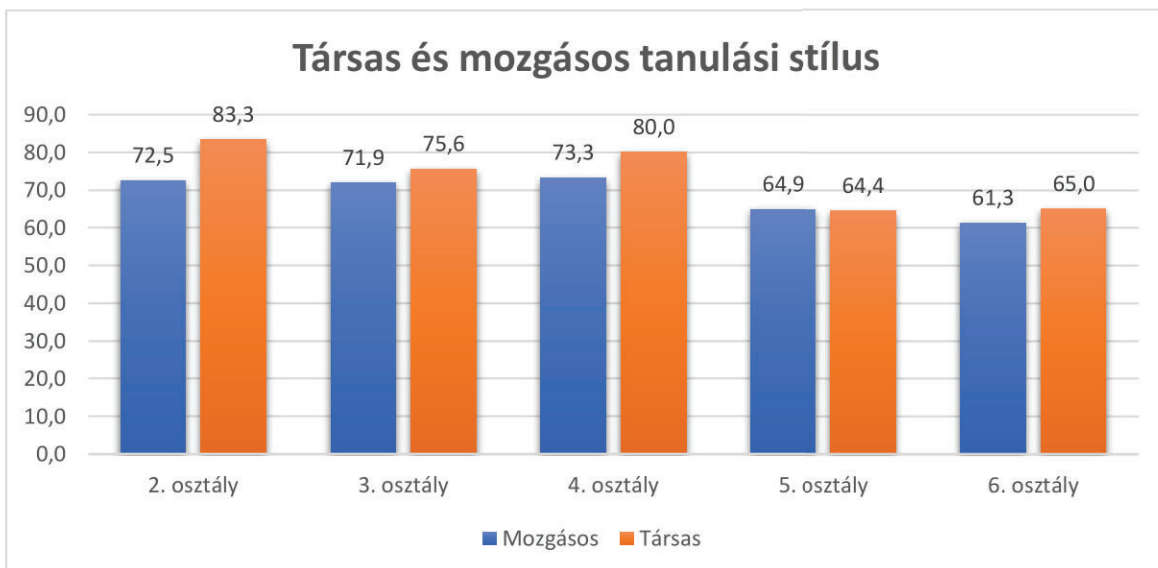
17. ábra: A társas tanulási stílus átlaga osztályonként

A társas tanulási stílus rangsorban elfoglalt helye az osztályoknál (13.ábra):

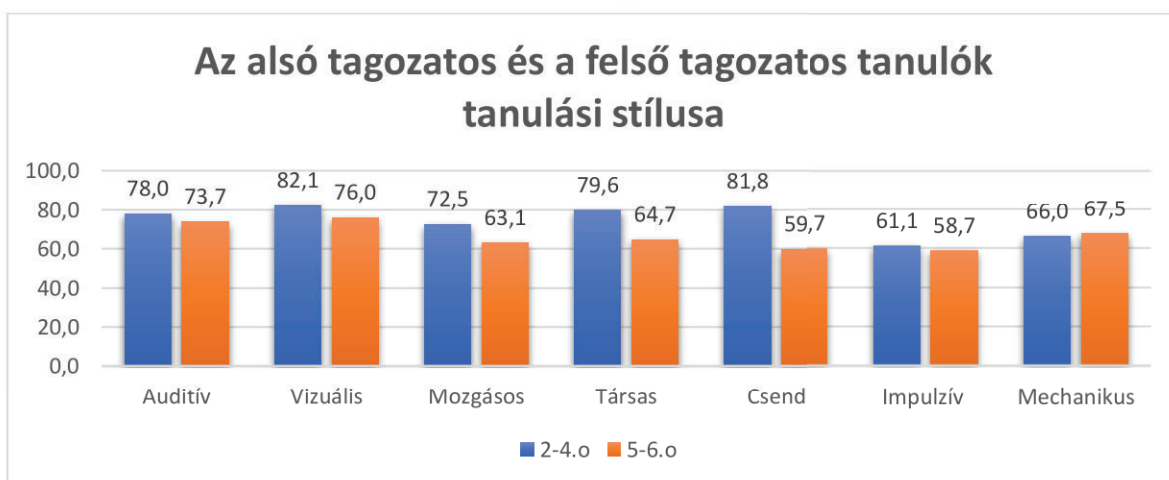
- 2. osztály – rangsorban második
- 3. osztály – negyedik
- 4. osztály – második
- 5. osztály – hetedik
- 6. osztály – ötödik

Az alsó tagozatos tanulóknál kiemelkedőbb helyet foglal el a társas tanulási stílus, mint a felső tagozatosoknál. Kétszer fordul elő, hogy második, egy esetben pedig a negyedik legfontosabb az osztályok átlagát tekintve.

Az értékek osztályonkénti átlagának összehasonlításánál (17. ábra) a legmagasabb értéket a második osztályos tanulók adták, őket követik a negyedikesek, majd a harmadikosok. Az 5-6. osztályos tanulóknál a társas tanulási stílus háttérbe szorult.



18. ábra: Társas és mozgásos tanulási stílus



19. ábra: Az alsó és a felső tagozatos tanulók tanulási stílusa

Az értékek alapján a társas tanulási stílus nagyon fontos a kisiskolásoknál, míg a mozgásos csak részben. Ezzel hipotézisünket csak részben igazoltuk.

A Tiszaásványi Gimnáziumban tanuló 2-4. osztályos fiúk és a lányok tanulási stílusa

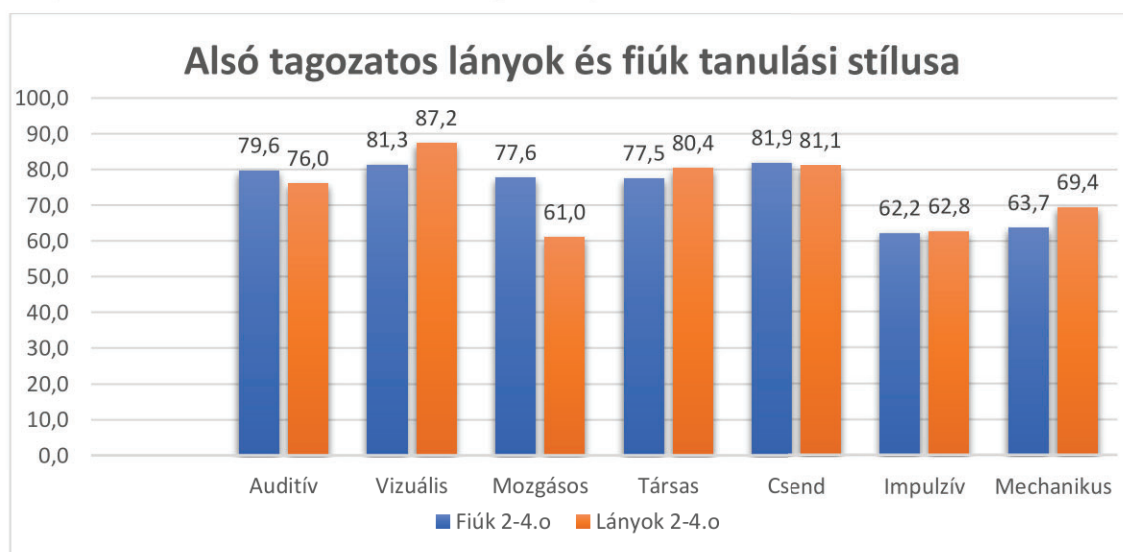
H3: A fiúkra és a lányokra a mozgásos és társas tanulási stílus ugyanolyan mértékben jellemző

Tiszaásványi Gimnázium 2-4. osztályában huszonöt tanuló tanul, ebből tizenöt fiú, tíz pedig lány (20. ábra).



20. ábra: A fiúk és a lányok eloszlása a Tiszaásványi Gimnázium alsó tagozatán

A kapott adatok alapján a fiúkra jellemzőbb a mozgásos tanulási stílus, mint a lányokra, míg a lányok a társas tanulási stílust inkább preferálják, mint a fiúk.



21. ábra: Az alsó tagozatos fiúk és lányok tanulási stílusainak összehasonlítása

A 2-4. osztályos fiúknál átlagosan negyedik helyre kerül a mozgásos (77,6%), a társas tanulási stílus pedig az ötödik (77,5%). A lányoknál a társas tanulási stílus a harmadik (80,4%), míg a mozgásos tanulási stílus pedig az utolsó helyre került (61%) (21. ábra).

3.6 A drámapedagógia módszerek hatékonyságának vizsgálata az oktatásban

H4: Feltételezzük, hogy a drámapedagógiai módszerek használatával hatékonyabbá tehető az alsó tagozatos oktatás.

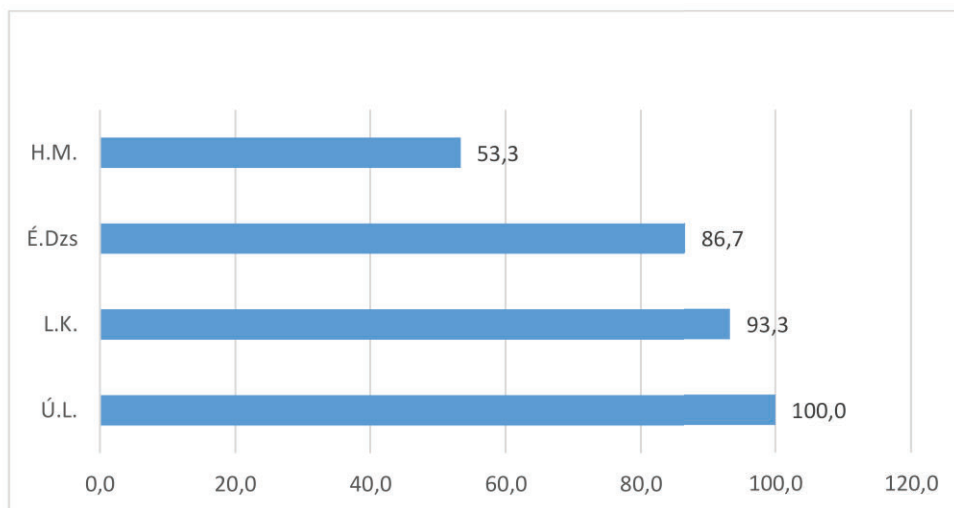
Negyedik hipotézisem bizonyításához a Tiszaásványi Gimnázium 3. osztályában végeztem kísérletet. Az osztályt tanulmányi eredményeik alapján két vegyes csoportra osztottam. Négy órát vezettem le az osztályban, első alkalommal az osztály egyik fele volt a vizsgált csoport – ők egy drámajátékokkal színesített magyar nyelv órán vettek részt, az osztály másik fele pedig a kontroll csoport volt – ők ugyanazt a témát hagyományos könyv, füzet, magyarázat módszerekkel tanulták meg ugyanazt a témát. Az órák végén mindkét csoportban felmérőt írtam, majd az eredményeket összehasonlítottam. Hogy kiszűrjem annak az esélyét, hogy az eredmény esetlegesen azért lett jobb, mert az adott csoport hagyományos módszerrel is jobb teljesítményt nyújtana, következő alkalommal megcseréltem a csoportokat: a vizsgált csoport lett a kontroll, a kontroll csoport pedig a vizsgált.

Kiválasztottam magyar nyelvtanból két témát, melyekre készítettem egy-egy drámapedagógiai módszerekkel színesített óratervet, és egy-egy hagyományosat. Az első téma a melléknév fogalma volt, a második pedig a melléknév helyesírása.

A melléknév fogalma téma során a vizsgált csoport eredményei a 10. táblázatban látható értékek lettek.

A melléknév		
Vizsgált csoport	Elért pontszám	%
Ú.L.	15	100,0
L.K.	14	93,3
É.Dzs	13	86,7
H.M.	8	53,3

10. táblázat: A vizsgált csoport eredménye „A melléknév” téma után



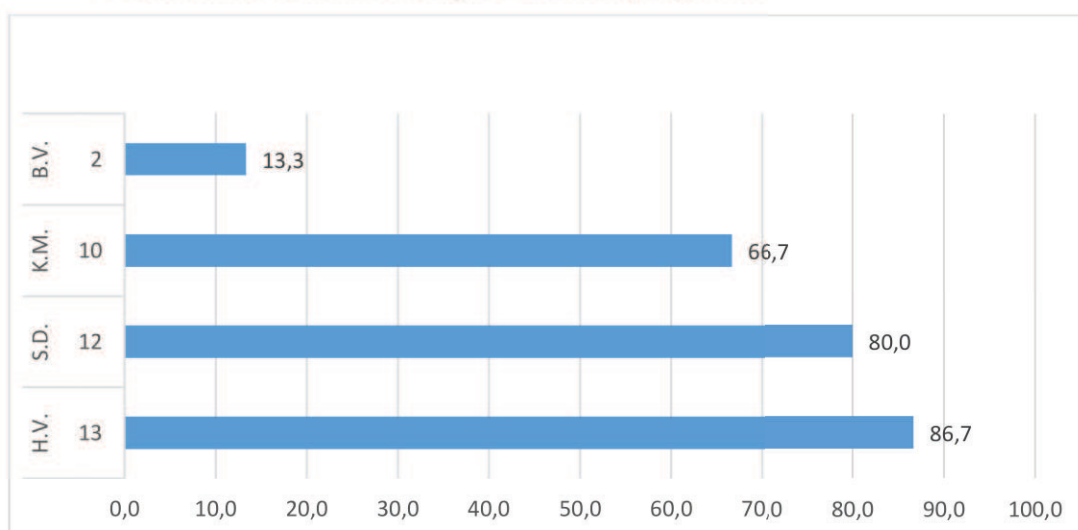
22. ábra: A vizsgált csoport eredményei „A melléknév” téma után

Egy tanuló 100%-ra írta meg a felmérőt, tizenöt pontból tizenötöt szerzett, egy másik tanuló 93%-ra – tizennégy pontra, a legkevesebb nyolc pont volt a tizenötből, ez 53%-ot jelent (22. ábra).

A kontroll csoport a hagyományos oktatási módszerek használata mellett némileg kevesebb pontot szerzett ugyanazon a felmérőn (11. táblázat).

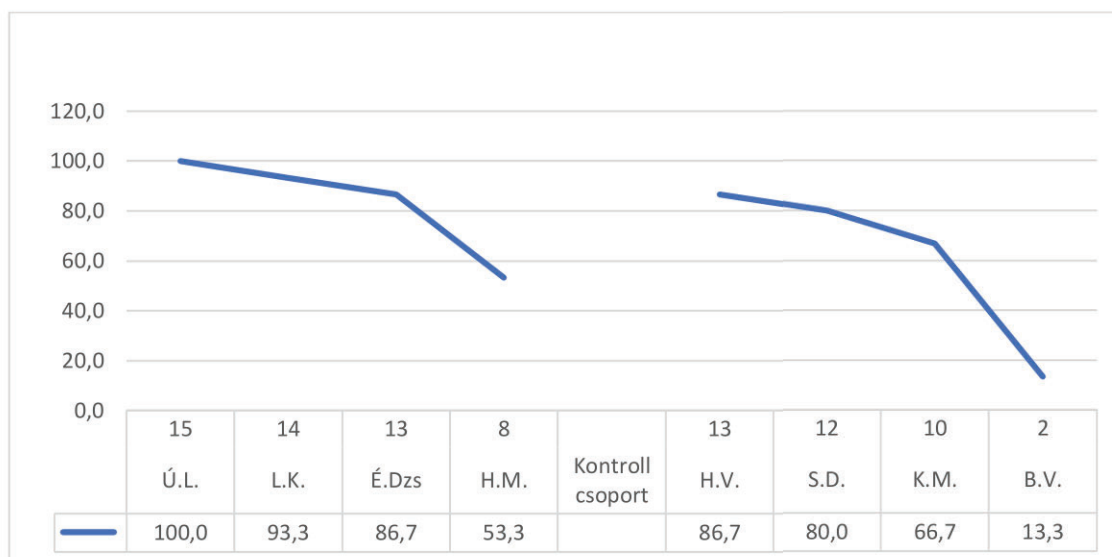
A melléknév		
Kontroll csoport	Elért pontszám	%
H.V.	13	86,7
S.D.	12	80,0
K.M.	10	66,7
B.V.	2	13,3

11. táblázat: A kontroll csoport eredményei „A melléknév” téma után



23. ábra: A kontroll csoport eredményei „A melléknév” téma után

A legjobb eredmény tizenhárom pont lett a tizenötből, ez 86%-ot jelent, a legrosszabb eredmény pedig mindössze két pont lett, ez a felmérő 13%-os teljesítése (23. ábra).



24. ábra: A kontroll és a vizsgált csoport eredményeinek összehasonlítása „A melléknév” téma után

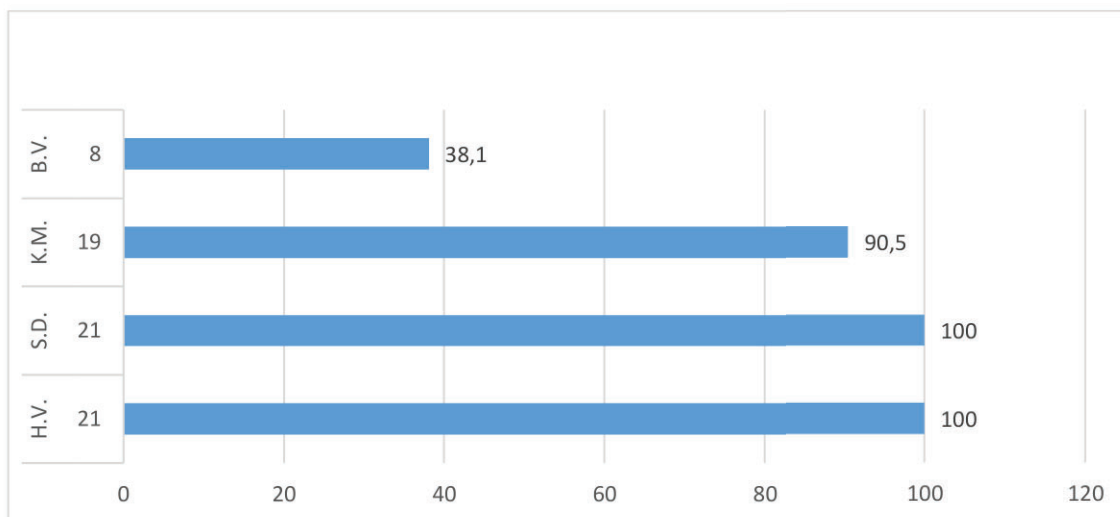
A vizsgált és a kontroll csoport eredményeinek összehasonlításakor jelentős különbség a közepes és a gyengébb teljesítményű tanulók között jelenik meg. A vizsgált csoport esetében a pontszámok sokkal magasabbak, mint a kontroll csoportnál, akik hagyományos módszerekkel tanulták meg a témát (24. ábra)

Mindenképp azonos tárgyból szerettem volna a másik drámajátékos órát is, hiszen csak így tudom a kapott eredményeket reálisan összehasonlítani. Másodikként a melléknevek helyesírása témára esett a választásom.

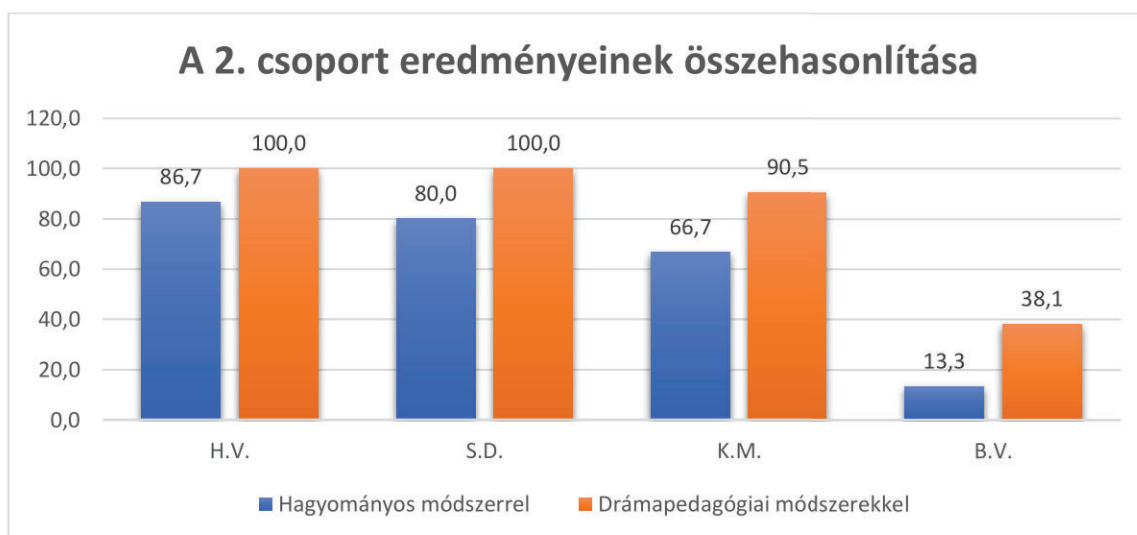
A korábbi kontroll csoport lett most a vizsgált – a melléknevek helyesírását drámapedagógiai módszerekkel, drámajátékokkal sajátíthatták el.

A melléknév helyesírása		
Vizsgált csoport	Elért pontszám	%
H.V.	21	100,0
S.D.	21	100,0
K.M.	19	90,5
B.V.	8	38,1

12. táblázat: A vizsgált csoport által elért pontszámok „A melléknév helyesírása”



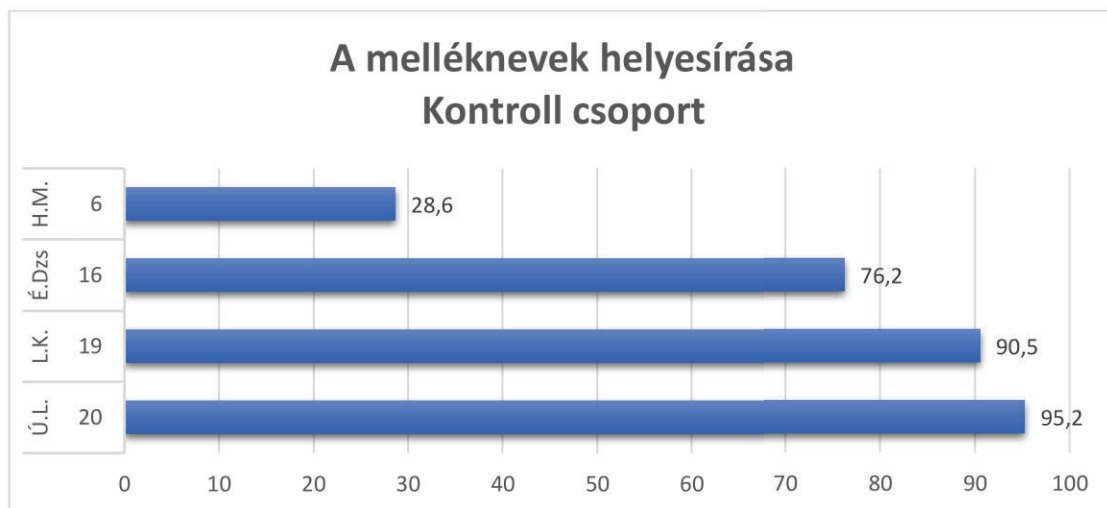
25. ábra: A vizsgált csoport által elért pontszámok „A melléknev helyesírása”
Két tanuló hibátlanul írta meg a felmérőt. A legrosszabb eredmény nyolc pont lett – 38 %. (12. táblázat, 25. ábra). Korábbi eredményeikhez mérten jelentős növekedés látható, átlagosan egy 20%-al (26. ábra).



26. ábra: Az második csoport eredményeinek összehasonlítása mindkét módszerrel
A korábbi vizsgált csoport kontrollként valamivel gyengébben teljesített (13. táblázat).

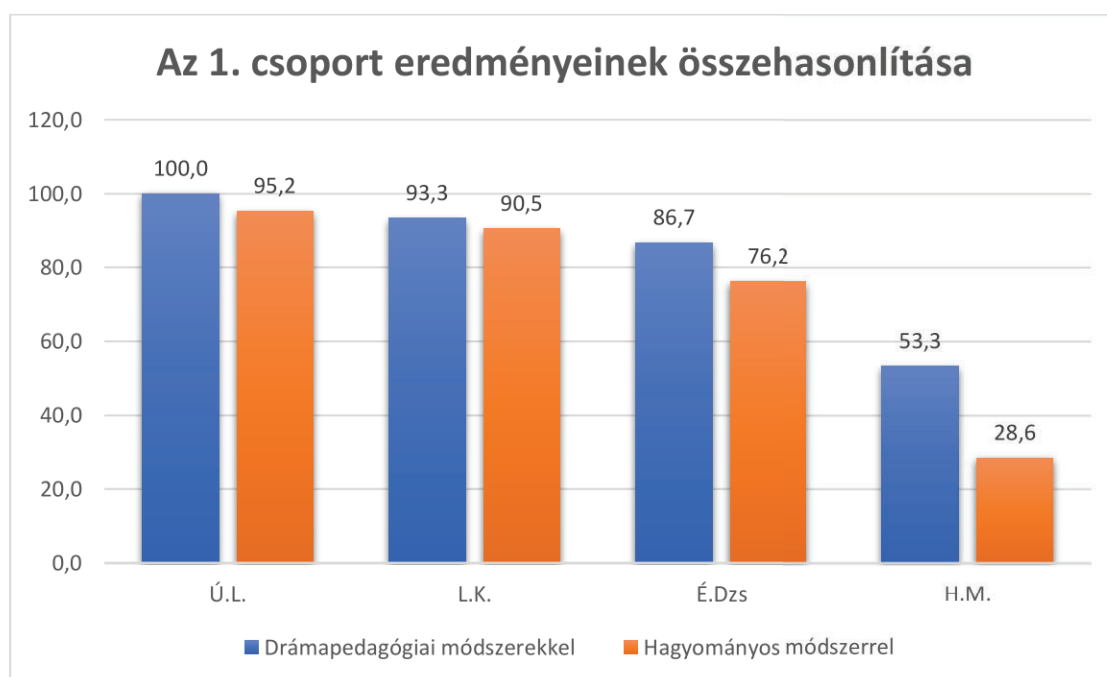
A melléknevek helyesírása		
Kontroll csoport	Elért pontszám	%
Ú.L.	20	95,2
L.K.	19	90,5
É.Dzs	16	76,2
H.M.	6	28,6

13. táblázat: A kontroll csoport pontszámai a „A melléknevek helyesírása” téma után

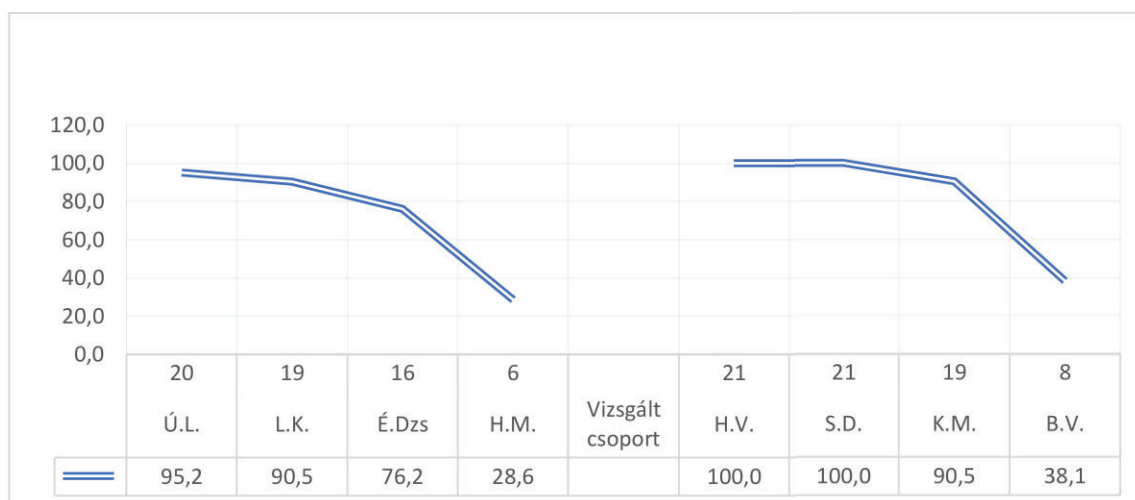


27. ábra: A kontroll csoport pontszámai a „A melléknevek helyesírása” téma után
Két tanuló 90% felett teljesített, ők a huszonegy pontból húsz-tizenkilencet értek el. A legrosszabb eredmény hat pont lett a huszonegyből – ez 28,6 %. (13. táblázat, 27. ábra)

Korábbi eredményeikhez képest most rosszabb értékek születtek. (28. ábra) A korábban 100-93%-ot elért tanulók átlagosan 6%-ot rontottak, a 86%-ot elért tanuló most 10%-al rosszabbul írta meg a felmérőt, míg a korábban 53%-ra teljesítő tanuló most csak 28,6%-ot ért el, ez majdnem 30%-os romlást jelent.

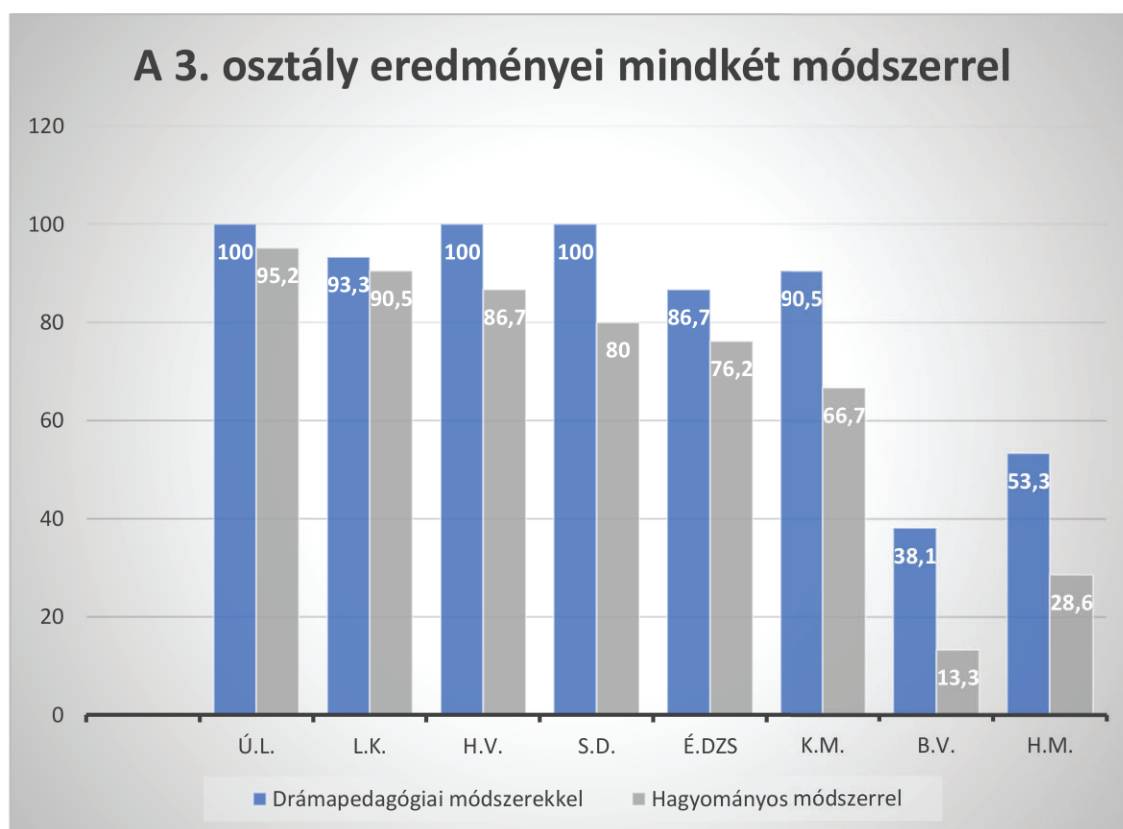


28. ábra: Az első csoport eredményeinek összehasonlítása mindkét módszerrel



29. ábra: A vizsgált csoport és a kontroll csoport eredményeinek összehasonlítása „A melléknév helyesírása” téma után

A vizsgálat előző részéhez hasonlóan ebben az esetben is a vizsgált csoport eredményei jobbak lettek a kontroll csoporttal szemben. (29. ábra)



30. ábra: A 3. osztály tanulóinak eredményei mindkét módszerrel

Jelentős különbség a közepes és az alacsony teljesítményű tanulóknál figyelhető meg (30. ábra). Ebből következtetve a jó teljesítményű tanulók hagyományos módszerrel is elég jól meg tudják tanulni a tananyagot.

Az osztály minden tanulójánál megfigyelhető, hogy drámapedagógiás módszerrel elsajátított téma után jobb eredményt értek el, mint a hagyományos módszerrel. A leglátványosabb különbség a közepes és az alacsony teljesítményű tanulóknál jelenik meg.

3.7 Következtetés

A tanulási stílus felmérése során a mozgásos és a társas tanulási stílus helyzetét figyeltem meg a Tiszaásványi Gimnázium 2-6 osztályos tanulóinál.

A mozgásos tanulási stílus rangsorban az alsó osztályosoknál a hétből a negyedik-ötödik-hatodik helyen végzett, a felső tagozatos 5-6. osztályos tanulóknál pedig a negyedik, illetve a hatodik helyen. Ebből adódóan nincs jelentős különbség a mozgásos tanulási stílus helyzetének tekintetében a két tagozat között, ám az átlagok összehasonlításakor az értékek a 2-4. osztályos tanulóknál voltak a legmagasabbak (72,5%, 71,9%, 73,3%) – ők ezekre a kérdésekre magasabb értéket jelöltek, mint az 5-6. osztályos tanulók (64,9%, 61,3%). Ebből arra következtettem, hogy bár nem ez a legfontosabb számukra, de mégis jelentős.

A társas tanulási stílus az alsó tagozatos tanulóknál kiemelkedő szerepet foglal el a tanulási stílusok között. A 2-4. osztályos tanulóknál két esetben második, egy esetben negyedik helyen szerepelt, míg az 5-6. osztályban csak az ötödik és hetedik helyre került.

Ezzel második hipotézisemet, miszerint a mozgásos és a társas tanulási stílus kiemelkedő helyet foglal el az alsó tagozatos tanulóknál – csak részben sikerült igazolnom.

Eredményesebb lehet a tanulás drámapedagógiai módszerekkel, ugyanis a válaszok alapján hatékonyabban tanulhatnak az alsó tagozatos tanulók együtt a társaikkal, illetve egy részük szívesen mozog is közben.

Az alsó tagozatos fiúkra a mozgásos tanulási stílus (77,6%) inkább jellemző, mint a lányokra (61%), míg a társas épp fordítva – a lányokra (80,4%) jellemzőbb, mint a fiúkra (77,5%). Tehát ebben esetben hipotézisem, mely szerint a fiúkra és a lányokra a mozgásos és társas tanulási stílus ugyanolyan mértékben jellemző megcáfoltam.

Kutatásom második része során a Tiszaásványi Gimnázium 3. osztályában alkalmaztam drámapedagógiai módszereket. Az osztály egyik fele egyszer kontroll csoportként – hagyományos módszertannal tanulta meg az adott témát, majd a következő tananyag során vizsgált csoportként működött. Így igyekeztem kiszűrni, annak a lehetőségét, hogy az egyik csoport esetlegesen hagyományos módszertannal is jobban teljesítene. Az eredmények mindkét esetben igazolták feltételezésemet, miszerint a drámapedagógiai módszerrel hatékonyabbá tehető az oktatás. Mindkét témánál minden tanuló akkor teljesített jobban,

mikor azt drámapedagógiai módszerek segítségével dolgoztuk fel. Különösen szembetűnő eredményeket értek el a gyengébb és a közepes teljesítményű tanulók.

ÖSSZEFOGALÁS

Az alsó tagozatos oktatás-nevelés folyamatosan átalakulóban van. Azok a módszerek melyek korábban működtek, mára már ebben az ingergazdag világban növekvő gyerekeknél nem érnek el olyan eredményeket. A tanító ma már nem az egyedüli ismeretforrás a tanulók számára, s ők pedig nem passzív befogadók.

A jelenleg hatályban lévő Ukrajna állami szabványa az elemi iskolai oktatásról, illetve a Nova Ukrajinszka Skola koncepció is ennek függvényében igyekszik átalakítani az alsó tagozatos oktató-nevelő munkát.

„Drámapedagógiai módszerek az alsó tagozatos oktató-nevelő munkában” című dolgozatomban egy olyan módszer elméleti és gyakorlati hátterét igyekeztem feldolgozni, mely szint vihet a tanító és a gyerekek közös munkájába. A dolgozat megírásával az volt a célom, hogy megbizonyosodjak a módszer használatának aktualitásáról, szükségességéről, illetve alkalmazásának eredményeiről.

Dolgozatom első részben feldolgoztam Ukrajna Állami Szabványát az alapszintű oktatásról, felvázoltam milyen változások történtek az alsó tagozaton a NUS bevezetésével.

A második részben igyekeztem átfogó képet adni a drámapedagógiáról – fogalmáról, elterjedéséről, hatékonyságáról az alsó tagozatos oktató-nevelő munkában, illetve használati lehetőségeiről egyes tantárgyaknál.

Munkám harmadik részében ismertettem vizsgálataink, kutatásaink eredményeit. Összehasonlító vizsgálatunkban megállapítottuk, hogy mind a magyarországi, mind az ukrajnai tantervekben megjelenik a dramatizáció, a drámapedagógia, ezzel hipotézisünket igazoltuk. A magyarországi NAT-ban sokkal több tantárgynál lelhető fel ez a módszer, míg az ukrajnai programtervekben csak a nyelvtan és irodalom oktatási területnél olvashatunk róla.

Vizsgálatom további részét a Tiszaásványi Gimnáziumban végeztem. Felmérve a 2-6. osztályos tanulók tanulási stílusát arra kerestem a választ, milyen helyet foglal el az alsó tagozatos tanulóknál szemben a felső tagozatosokkal a mozgásos és a társas tanulási stílus? Van-e különbség a lányok és a fiúk között ezeknek a tanulási stílusoknak a tekintetében?

Elemézve a tanulási stílus kérdőíveket, arra a következtetésre jutottunk, hogy a Tiszaásványi Gimnázium alsó tagozatos tanulói számára kiemelten fontos, hogy társaikkal közösen sajátíthassák el az oktatás anyagát, s bár a mozgásos tanulási stílus sorrendben nem végzett kiemelkedő helyen, de az értékek sokkal magasabbak az alsó tagozatosoknál, mint az 5-6. osztályos tanulóknál, tehát az ilyen feldolgozás is növelheti az oktatás

eredményességét, s a drámapedagógia módszerei eredményesen használhatóak ezeknél a tanulóknál, s ajánlott is ilyen feldolgozási módot választani. Hipotézisünket, mely szerint a társas és a mozgásos tanulási stílus kiemelkedő helyet foglal el az alsó tagozatos tanulóknál csak részben sikerült bebizonyítani.

A nemek tekintetében cáfoltuk hipotézisünket, ugyanis a lányoknál a társas tanulási stílus jellemzőbb, míg a fiúknál a mozgásos.

Vizsgálatom további részében az oktatási intézmény 3. osztályában próbáltam ki a drámapedagógiai módszereket. Az osztály egyik fele egyszer kontroll csoportként – hagyományos módszertannal tanulta meg az adott témát, majd a következő tananyag során vizsgált csoportként működött. Így igyekeztem kiszűrni, annak a lehetőségét, hogy az egyik csoport esetlegesen hagyományos módszertannal is jobban teljesítene. Az eredmények mindkét esetben igazolták feltételezésünket, miszerint a drámapedagógiai módszerrel hatékonyabbá tehető az oktatás. Mindkét témánál minden tanuló akkor teljesített jobban, mikor azt drámapedagógiai módszerek segítségével dolgoztuk fel. Különösen szembetűnő eredményeket értek el a gyengébb és a közepes teljesítményű tanulók. Így hipotézisünket igazoltuk, a drámapedagógiai módszerek növelik az oktatás hatékonyságát. Megfigyelésem alapján a vizsgált csoport lelkesedése, aktivitása is sokkal magasabb volt, a drámajátékoknál többek között fejlődött az egymásra figyelés is.

Összegzésként elmondható, hogy kutatásunk eredményes volt. Az alsó tagozatos tanulóknál indokolt a drámajátékok, a drámapedagógiai módszerek használata, mely jótékony hatással lehet mind az oktatás, mind a nevelés folyamatára. Bár alkalmazása átgondolt, előre tervezett kell, hogy legyen, s tervezése több időt vesz igénybe a hagyományos módszerekkel szemben, de megéri a ráfordított időt.

РЕЗЮМЕ

Методи, які раніше були ефективними в освіті, тепер уже не дають таких результатів.

Сучасний державний стандарт України щодо початкової школи, а також концепція "Нова українська школа" намагаються трансформувати навчально-виховну роботу початкових класів відповідно до сучасних учнів.

У дипломній роботі «Використання методів драматизації у навчально виховному процесі початкової освіти» я намагалася опрацювати теоретичну та практичну літературу методів драматизації, який може покращити спільну роботу вчителя та учнів. Мета дипломної роботи – переконатися, що використання методів драматизації є актуальним, необхідним, та досліджувати результати його застосування.

У першій частині роботи я опрацювала Державний стандарт України початкової освіти, у другій частині я намагалася дати вичерпну картину про драматичну педагогіку, про методів драматизації, а у третій частині презентувала результати нашого дослідження.

У порівняльному дослідженні ми виявили, що театралізація та драматична педагогіка з'являються як в угорських, так і в українських навчальних програмах. Цей метод можна знайти у багатьох предметах угорської базової програми, а в українських навчальних програмах ми можемо читати про нього лише в галузі мови та літературної освіти.

Решта моїх досліджень була проведена в Тисаашванському гімназії. Досліджували стиль навчання у 2-6 класах, та досліджувала яке місце займає у них руховий та соціальний стиль навчання, чи є різниця між дівчатами та хлопцями.

Проаналізувавши анкети стилю навчання, ми зробили висновок, що особливо важливо для учнів початкових класів Тисаашванської Гімназії мати можливість засвоювати матеріал разом зі своїми однолітками, і хоча стиль навчання в руху не займав видні місця, значенні значно вищі ніж у 5-6 класах, тому методи драматизації можуть ефективно застосовуватися у цих учнів, і рекомендується вибирати такий метод обробки.

З точки зору статі, соціальний стиль навчання є більш поширеним для дівчат, а руховий для хлопчиків.

В решті моєї дослідницької роботи я практично використовувала в 3 класі навчального закладу. Результати підтвердили мою гіпотезу про те, що методи драматизації можуть підвищити ефективність навчального процесу.

Узагальнюючи результати досліджень, використання драматичних ігор та драматичних педагогічних методів виправдано для учнів початкової школи. Ці методи можуть сприятливо впливати як на процес навчання, так і на виховання. Хоча підготовка до таких уроків займає більше часу, ніж до традиційного методу, але варто приділяти на це часу.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bagu B. (1995): Valami megmozdult... In: Drámapedagógiai Magazin 2. sz. 1995
- Bagu B. (1996): Drámapedagógia törekvések Kárpátalján. In: Iskolakultúra 1996. 87-91
http://real.mtak.hu/61691/1/EPA00011_iskolakultura_1999_05_087-091.pdf
Letöltés dátuma: 2020. 09. 18.
- Balázs L. (2015): Az érzelmi intelligencia szerepe a kommunikációs készségfejlesztésben.
In: Andok Mónika (2015) (szerk.): A kommunikációs készségfejlesztés eszköztára.
A kommunikáció oktatása 7. Hungarovox Kiadó, Budapest
- Báthory Z.– Falus I.: Pedagógiai Lexikon, I. kötet. Keraban Kiadó, 1997.
- Bethlenfalvy Á. (2004): Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből. In:
Drámapedagógiai Magazin 28. szám 2004/2
- Bolton G. (1993): A tanítás dráma elmélete. Marczibányi Téri Művelődési Központ,
Budapest
- Bordás A. (2009): Az érzelmi intelligencia fejlesztése magyarórán alkalmazott
drámajátékkal. In: Karlovitz J. (2009) (szerk.): Gyakorló pedagógusok és a
pedagógia gyakorlata. Neveléstudományi Egyesület, Budapest 39-47. p.
- Cseh-Bodnár Zs. (2010): Interjúk a közelmúltból/2. In: Drámapedagógiai Magazin
Különszám 2. 2013/2.
- Debreczeni T. (1992): Pedagógiai módszer a drámapedagógia. In: Drámapedagógiai
Magazin 3. szám 1992/1
- Debreczeni T. (1994): Drámapedagógiai órák alsóban, felsőben és főiskolán. Magyar
Drámapedagógiai Társaság és a Kecskeméti Főiskola, Kecskemét
<https://mek.oszk.hu/16500/16584/16584.pdf>
Letöltve: 2020. 03. 27
- Debreczeni T. (1995): Az aklihegyi drámapedagógia táborról. In: Drámapedagógiai
Magazin 2. sz. 1995
http://epa.oszk.hu/03100/03124/00011/pdf/EPA03124_dpm_1995_2_035-041.pdf
Letöltve: 2020. 10. 09.
- Debreczeni T. (2012): Történt pedig. Játzó ember alapítvány, Budapest
- DICE konzorcium (2010): DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások
a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban. DICE konzorcium,
Belgrád, Bergen, Birmingham, Brüsszel, Bukarest, Budapest, Gáza, Gdansk,
Lisszabon, Ljubljana, Prága, Umea, Wageningen,

http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf

Letöltve: 2020. 11. 05.

Dubricsinszko V.(szerk.) (Дубічинського В.) (2011): Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів. Skola, Harkiv.

Eck J. (2015). A dráma helye a közoktatásban. Drámapedagógiai Magazin, 5-7.

Eck J. (2015): Drámajáték a magyar irodalom tanításában. In: Antalné Sz. Á – Major É. (szerk.): Szakpedagógiai körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest. 61-78.

http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf

Letöltés dátuma: 2021. 01. 15

Eck J. (2017): Drámapedagógia az iskolában – ajánló. In: Iskolakultúra 27. évfolyam 2017/1-12. szám. 114-120.

Gabnai K. (2005): Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába. Helikon Kiadó, Budapest

H. Molnár E. (2013): A szövegfeldolgozás elmélete és gyakorlata alsó tagozaton. Szegedi Tudományegyetem. Mentorháló program.

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_szvegfeldolgozs_elmlete_s_gyakorlat_a_als_tagozaton/index.html

Letöltés dátuma: 2021. 02. 17

Illés K. (2016): Az MTA Neveléstudományi Bizottsága szervezeti keretei közt működő Drámapedagógiai Albizottság megalakulásáról In: Eck J. – Kaposi J. – Tercsényi L. (szerk) (2016): Dráma, pedagógia, színház, nevelés. Szöveggyűjtemény középfaladóknak. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia_online.pdf

Letöltés dátuma: 2020. 02. 10

Jakobicz D., Wamzer G., Józsa K.(2018): Motiválás az ének zene órákon. Gyermeknevelés, 6. 2. sz., 18–31.

http://epa.oszk.hu/02400/02411/00014/pdf/EPA02411_gyermekneveles_2018_02_018-031.pdf

Letöltés dátuma: 2021. 03. 27.

Jaskóné Gácsi M. (2015): Mire lehet jó a drámapedagógia a pedagógusképzésben In: Juhász E. – Erdődy O. (szerk.): Oktatás – Gazdaság – Társadalom. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Budapest 2019

http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2019/05/HERA_Evkonyvek_VI_2.pdf

Letöltés dátuma: 2020. 12. 09.

Jurcsenko O. (O. Юрченко) (2019): Театр на уроці: практикум для початкової школи
<https://osvitoria.media/experience/teatr-na-urotsi-praktykum-dlya-pochatkovoyi-shkoly/>

Letöltés dátuma: 2021. 01. 15.

Kis T. (2014): Határon túli bemutatók. In: Drámapedagógiai Magazin - 47. szám, 2014/1
http://epa.niif.hu/03100/03124/00076/pdf/EPA03124_dpm_2014_1_032-034.pdf

Letöltés dátuma: 2020. 10. 04.

Lipták I. (szerk.) (2008): Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest

http://www.szitoimre.com/doc/28_dramapedagogia.pdf

Letöltés dátuma: 2021. 03. 20.

Lőrincz J. (1992): Játék, drámajáték és a nevelés – Arisztotelésztől napjainkig. In: Drámapedagógiai Magazin 3. szám 1992/1

Luciv Sz. (Луців С.) (2014): Педагогічні засади використання методу шкільної драми на уроках літературного читання в початкових класах. In: Початкова школа. - 2014. - № 10. 49-52.

http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psh_2014_10_19

Letöltés dátuma: 2021. 03. 15.

Lukácsné Dákos I. (2008): A drámapedagógia alkalmazása az idegennyelv-oktatásban. In: Studia Caroliensia 2008. 3-4. szám. 53-69.

http://www.kre.hu/portal/doc/studia/Cikkek/2008.3_4.szam/7.Lukacsne_Dakos_Ibo_lya.pdf

Letöltés dátuma: 2021. 02. 17.

Marunák F. (1991): Mi is az a drámapedagógia? In: Drámapedagógiai Magazin 1. szám 1991/1

Neelands J. (1994): Dráma a tanulás szolgálatában. Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Marczibányi Téri Művelődési központ, Budapest

Pinczésné Palásthy, I. (2018) A magatartási problémák és a drámapedagógusok Sárospataki Pedagógiai Füzetek. pp. 181-192

http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4538/1/181_192_Pincz%C3%A9sn%C3%A9.pdf

Letöltés dátuma: 2021. 01. 30.

- Rudolf O. (1997): Dráma-drámajáték. In: Drámapedagógiai Magazin 1997 - különszám
- Sárosi M. (2004): A drámapedagógia szerepe és alkalmazásának lehetőségei a II-IV. osztályos verstanításban. In: Magiszter 2004
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2003/nyar/3.pdf>
Letöltés dátuma: 2020. 11. 26.
- Slade P. Davis D., Bolton G. (n.é): Az angol drámapedagógia. Debreczeni Tibor szerkesztői jegyzeteivel. In: Drámapedagógiai Magazin 2000. 19. szám, Melléklet 23. o.
- Sorsztká V. (Шорстка В.) (2020): Навчання говоріння учнів старшої школи засобами драматизації. Disszertáció, Vinnyca
https://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6585/%D0%94%D0%98%D0%9F%D0%9B%D0%9E%D0%9C%D0%9D%D0%90%20%D0%A0%D0%9E%D0%91%D0%9E%D0%A2%D0%90_%D0%A8%D0%9E%D0%A0%D0%A1%D0%A2%D0%9A%D0%90%20%D0%92.%D0%92.%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Letöltés dátuma: 2021. 03. 17
- Strédl T. (2017): Terápiák és nevelés. A terápia szocializációs hatása a nevelésben. Selye János Egyetem, Komárom
- Szatarahina I., Tkacsenko A., Humenyuk L., Volosenyuk O., Romanyuk O. (I. Старагіна, А. Ткаченко, Л. Гуменюк, О. Волошенюк, О. Романюк) (2019): Рекомендації щодо використання навчальних модулів з української мови в 3-му класі
https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/Rekomendatsii-shhodo_vykorystannya_navchalnyh_moduliv_z_MOV_u_3-mu_klasi.pdf
Letöltés dátuma: 2021. 03. 14.
- Szentirmai L. (é.n): Comeniusi gondolatok a drámapedagógiáról
http://www.zemplenimuzsa.hu/04_1/szenti.htm
Letöltés dátuma: 2020. 10. 13.
- Tajti É. (2011): Csokonai, a rebellis pedagógus
<https://www.koloknet.hu/iskola/pedagogus/tanarportrek/csokonai-a-rebellis-pedagogus/>
Letöltés dátuma: 2020. 10. 13.
- Tóth Kocsis Cs. (2017): Drámapedagógiai módszerek alkalmazása az iskolai konfliktusok megelőzésében. In: Módszertani közlemények 2017 3. szám
http://acta.bibl.u-szeged.hu/55876/1/modszertani_057_003_036-045.pdf
Letöltés dátuma: 2021. 02. 20.

Tölgyessy Zs. (2011): A drámapedagógia jelenléte a Vág-Duna-Ipoly eurorégió irodalomóráin. Disszertáció

https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45033/Kd_12354.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Letöltés dátuma: 2020. 05. 20.

Tölgyessy Zs. (2018): A drámapedagógia elmélete és gyakorlata. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar. Akadémiai Kiadó, Budapest

Varga-Csikász Cs. (2020): A drámapedagógia hatása a tanári kompetenciák alakulására.

OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat, 2020/3, 55-72.

http://www.kpluszf.com/assets/docs/OxIPO/OxIPO_2020_3_055_Varga-Csikasz.pdf

Letöltés dátuma:

2020.10.07.

Dokumentumok:

Posztanova „Pro zatverdzsennya Derzsavnoho Szandartu pocsatkovoji oszviti”

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>

Letöltés dátuma: 2019. 12. 16.

Zakon Ukrajini „Pro Osvitu”

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Letöltés dátuma: 2019. 12. 16.

A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról

<https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf>

Letöltés dátuma: 2021. 02. 28.

MELLÉKLET

Ábrák és táblázatok jegyzéke

Ábrák jegyzéke:

1. ábra: A drámapedagógia gyökere (Pinczésné, 2003:5)	18
2. ábra: A Tiszaásványi Gimnázium tanulóinak eloszlása osztályonként	43
3. ábra: A 2. osztály tanulási stílusai	47
4. ábra: A 2. osztályos fiúk és lányok tanulási stílusa	47
5. ábra: A Tiszaásványi Gimnázium 3. osztályos tanulóira jellemző tanulási stílus	48
6. ábra: A 3. osztályos fiúk és lányok tanulási stílusa	49
7. ábra: A 4. osztályos tanulók tanulási stílusa	50
8. ábra: A 4. osztályos fiúk és lányok tanulási stílusa	50
9. ábra: Az 5. osztályos tanulók tanulási stílusa	51
10. ábra: Az 5. osztályos fiúk és lányok tanulási stílusa	52
11. ábra: A 6. osztályos tanulók tanulási stílusai	53
12. ábra: A 6. osztályos fiúk és lányok tanulási stílusa	53
13. ábra: A 2-6. osztályos tanulók tanulási stílusa	54
14. ábra: Egy a mozgásos tanulási stílusra vonatkozó kérdésre adott értékek összehasonlítása	54
15. ábra: A 2-6. osztály mozgásos tanulási stílusa	55
16. ábra: A társas és az egyedül való tanulásra adott értékek összehasonlítása	56
17. ábra: A társas tanulási stílus átlaga osztályonként	56
18. ábra: Társas és mozgásos tanulási stílus	57
19. ábra: Az alsó és a felső tagozatos tanulók tanulási stílusa	57
20. ábra: A fiúk és a lányok eloszlása a Tiszaásványi Gimnázium alsó tagozatán	58
21. ábra: Az alsó tagozatos fiúk és lányok tanulási stílusainak összehasonlítása	58
22. ábra: A vizsgált csoport eredményei „A melléknév” téma után	60
23. ábra: A kontroll csoport eredményei „A melléknév” téma után	60
24. ábra: A kontroll és a vizsgált csoport eredményeinek összehasonlítása „A melléknév” téma után	61
25. ábra: A vizsgált csoport által elért pontszámok „A melléknév helyesírása”	62
26. ábra: Az második csoport eredményeinek összehasonlítása mindkét módszerrel	62

27. ábra: A kontroll csoport pontszámai a „A melléknevek helyesírása” téma után	63
28. ábra: Az első csoport eredményeinek összehasonlítása mindkét módszerrel	63
29. ábra: A vizsgált csoport és a kontroll csoport eredményeinek összehasonlítása „A melléknév helyesírása” téma után	64
30. ábra: A 3. osztály tanulójának eredményei mindkét módszerrel	64

Táblázatok jegyzéke:

1. táblázat: 2020-as NAT Művészetek ajánlás az 1-12. évfolyam számára	39
2. táblázat: Szító Imre tanulási stílus kérdőív skálái	45
3. táblázat: A kutatási minta eloszlása	45
4. táblázat: K.A. tanulási stílusa	46
5. táblázat: A 2. osztály tanulási stílusai	46
6. táblázat: A 3. osztályos tanulók tanulási stílus kérdőíveinek értékei	48
7. táblázat: A Tiszaásványi Gimnázium 4. osztályos tanulóira jellemző tanulási stílus .	49
8. táblázat: Az 5. osztályos tanulók tanulási stílusa	51
9. táblázat: A 6. osztályos tanulók tanulási stílus kérdőíveinek értékei	52
10. táblázat: A vizsgált csoport eredménye „A melléknév” téma után	59
11. táblázat: A kontroll csoport eredményei „A melléknév” téma után	60
12. táblázat: A vizsgált csoport által elért pontszámok „A melléknév helyesírása”	61
13. táblázat: A kontroll csoport pontszámai a „A melléknevek helyesírása” téma után .	62

Szító Imre tanulási stílus kérdőíve

Tanulási stílus kérdőív

Név:

Osztály:

Olvasd el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntsd el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző rád és azt a számot írd be a kipontozott helyre! Itt nincsenek helyes vagy helytelen válaszok. Csak a saját véleményed fontos.

- 1 = Egyáltalán nem jellemző rám.
 - 2 = Nem jellemző rám.
 - 3 = Nem tudom eldönteni, igen is, nem is.
 - 4 = Jellemző rám.
 - 5 = Nagyon jellemző rám.
- A 3-as választ csak ritkán használd!

1. Ha látom is és hallom is a megtanulandó szöveget, nagyon könnyen megjegyzem.
2. Hangosan szoktam elolvasni a tananyag szövegét, amikor felkészülök.
3. Szívesebben tanulok az osztálytársammal vagy a barátommal, mint egyedül.
4. Nagyon hasznos számomra, ha a tanár ábrákat mutat be a táblán vagy az írásvetítőn, amikor magyaráz.
5. Ha ábrát készítek jobban megértem a leckét, mintha csak olvasom.
6. Jól tudok úgy tanulni, ha csak némán olvasva átveszem a leckét.
7. Szívesebben töltöm az időmet rajzolással, festéssel, mint sportolással vagy mozgást igénylő játékkal.
8. Gyakran előfordul, hogy szóban elismétlem, felmondom magamnak a leckét.
9. Ha leírom magamnak azt a szöveget, amit meg kell tanulnom, akkor könnyebben megjegyzem, mintha csak látom vagy hallom.
10. Nem szeretem azokat a feladatokat, amiken törnöm kell a fejemet.
11. Nyugtalanít, ha tanulás közben csend van körülöttem.
12. Jobban kedvelem azokat a feladatokat, ahol kézzel fogható dolgokkal, tárgyakkal kell foglalkozni, mint ahol csak rajzok, ábrák vagy szövegek vannak.
13. Jobban megy nekem az olyan feladat, ahol valamilyen mozdulatot kell megtanulnom, mint ahol szövegeket kell megérteni.
14. Jobb, ha a tanár magyarázatát meghallgatom, mintha a könyvből kellene megtanulni az anyagot.
15. A szabályokat szóról szóra bevágom.

16. Ha ábrát készítek magamnak, jobban megértem a leckét, mintha más által készített rajzot nézegetnék.
17. Amikor a tanár felszólít és kérdez tőlem valamit, gyakran előbb válaszolok, minthogy át tudnám gondolni, mit is mondok.
18. Szeretem, ha kikérdezik tőlem, amit megtanultam.
19. Ha vannak képek, ábrák a könyvben, könnyebb a tanulás.
20. Ha megbeszélem valakivel a tananyagot, akkor könnyebben megtanulom.
21. Teljes csendben tudok csak tanulni.
22. Amikor új dolgokat tanulok, jobban szeretem, ha bemutatják, mit kell csinálnom, mintha szóban elmondják, mit kell tennem.
23. Ha valaki elmondja nekem a leckét, sokkal könnyebben megértem, mintha egyszerűen csak elolvasom.
24. Egyedül szeretek tanulni.
25. Tanulás közben nagyon zavaró, ha beszélgetnek körülöttem.
26. Akkor tanulok könnyen, ha közben szól a rádió, TV vagy a magnó.
27. Akkor vagyok biztos egy felelésnél, ha szóról szóra megtanulom a leckét.
28. Gyakran előfordul, hogy megtalálom a számtanpélda megoldását, de nem tudom elmagyarázni és bebizonyítani, hogyan jutottam el a megoldáshoz.
29. Szívesebben bemutatom, hogyan kell valamit csinálni, minthogy elmagyarázzam.
30. Gyakran előfordul, hogy olyan dolgokat is megtanulok, amiket nem nagyon értek.
31. Amikor egy számtanpéldát megoldok, szinte minden lépést meg tudok indokolni, hogy miért tettem.
32. A tanári magyarázat nem sokat jelent nekem, a könyvből mindent meg tudok tanulni.
33. Több olyan dolgot tudok csinálni, amit nehéz lenne szavakkal elmagyarázni /kézügyességet igénylő feladatok/.
34. Mozdulatokat könnyebben megjegyzek, mint képeket vagy ábrákat.

A kérdőívet összeállította: Szitó Imre ©

A vizsgáltban használt drámajátékokat, drámapedagógiai módszereket tartalmazó óravázlatok

Téma. A melléknév

Cél: megismertetni a tanulókat a melléknév fogalmával; bővíteni szókincsüket; fejleszteni beszédképességüket, kifejezőképességüket; nevelni a tanulókat az egymásra való odafigyelésre, az együttműködésre, a magyar nyelv szeretetére,

Eszközök: kártyák az állatokról, szöveg, hiányos szólások.

Óratípus: új anyag átadása

Az óra menete:

I. Szervezés

II. Áttérés az új anyagra

1. Bemutatkozás tulajdonságokkal

- a) Mindenki mondd a neve mellé egy tulajdonságot, ami rá illik
- b) A tulajdonság csak a név kezdőbetűjével kezdődhet

2. Egymás üdvözlése

Mindenki szabadon sétál a teremben. Jelre igyekszik mindenkit köszönteni a megadott módon: dühösen, szomorúan, vidáman, álmosan, kedvesen, unottan

III. Téma és cél közlése

- Hogy tudunk rákérdezni a szomorú, vidám, kedves, unott szavakra?
- Milyen?
- A mai órán a következő szófajjal fogunk megismerkedni, ami a melléknév.

IV. Az új anyag átadása

1. A melléknév fogalma

- Egy szóval hogy tudnánk megnevezni azt, hogy kicsi, nagy, vidám, szomorú, piros, fekete? Mik ezek?
- Tulajdonságok.
- Azt a szófajt, amely tulajdonságot fejez ki, melléknévnek nevezzük. Tehát a melléknév valakinek vagy valaminek a tulajdonságát fejezi ki. Kérdése a milyen? Például: okos, bátor, sima.
- Írjuk be a füzetbe!

2. Találd ki, ki vagy?

Egy-egy tanuló a társai elé állva egy állatot megnevező kártyát rak a fejére, amelyet csak az osztálytársak láthatnak, ő nem. A társaknak kell arra az állatra jellemző állításokat

mondaniuk, amelyek segítségével a játékosnak ki kell találnia, ki is ő valójában. A felsorolt tulajdonságokat felírjuk a táblára.

- A tulajdonságok közül nem csak emberek tulajdonságairól lehet szó, hanem tárgyak – mit tudunk elmondani erről a tábláról?; növények – milyen ez a muskátli?; illetve többek között állatok tulajdonságai is melléknevek.
- Most egy kártyát fogok egyesével mindenkinek a fejére rakni, mely egy állatot ábrázol. A feladat, hogy a többiek olyan tulajdonságokat – mellékneveket mondjanak, amelyek az adott állatra jellemzőek. Ám az állat nevét nem szabad kimondani, arra annak kell rájönnie, akinek a fején van a kártya, a tulajdonságok segítségével.
- Hogy kérdezzük rá a melléknevekre, a tulajdonságokra?
- Tehát csak milyen kérdésre felelő szavakat használhattok!

Állatok: róka, nyúl, hangya, kutya

3. Tulajdonságok mozgásos megjelenítése

- Csapatokra osztalak titeket. Minden csapat kap egy állatot, amelynek a mozgását, a tulajdonságát kell meg jeleníteni. Kaptok egy kis időt, hogy megbeszéljétek, majd minden csapat bemutatja, a többieknek pedig ki kell találni, melyik állatról van szó.

4. Páros feladat – pótolod a hiányzó mellékneveket

Pótoljátok a hiányzó mellékneveket a következő szóláshasonlatokban!

..... , mint a méz. (édes)

..... , mint az éjszaka. (sötét)

..... , mint a fal. (fehér)

..... , mint a piaci légy. (szemtelen)

..... , mint a ma született bárány. (ártatlan)

- Milyen szót pótoltatok az első szólásba? Írd fel a táblára!
- *Az feladat szavainak elolvasása helyes légzéssel és artikulációval.*

5. Húzd alá a szövegben a mellékneveket!

Továbbra is párokban fogtok dolgozni! Kaptok egy szöveget, melyben alá kell húznotok a mellékneveket. Mit fejez ki a melléknév? Mi a kérdése?

6. Szoborjáték

- Gondoljon ki mindenki egy melléknevet, egy tulajdonságot, amit meg tud jeleníteni szoborként. Ha megállok egy szobor mellett, az osztálynak ki kell találnia milyen melléknevet ábrázol.

V. Összegzés

- Miről tanultunk ma?
- Mit fejez ki a melléknév?
- Mi a melléknév kérdése?
- Szavakat fogok mondani. Ha szó ige, akkor leguggolunk, ha főnév, akkor egyenesen állunk, ha pedig melléknév, akkor felemeljük a kezünket.
- Most pedig egy rövid tesztet írunk a mai óra anyagából!

Téma. A melléknév helyesírása

Cél: a melléknevek jelentéstartalmának mélyítése játékos tapasztalatszerzéssel; az ó, ő, ú, ű végű melléknevek helyesírásának tudatosítása több példán keresztül; fejleszteni a tanulók beszédkésztségét, kifejezőképességét; nevelni a tanulókat az egymásra való odafigyelésre, az együttműködésre, a magyar nyelv szeretetére.

Eszközök: tankönyv, feladatlapok, színes tollak fehér táblához, nagyméretű szétvágott mondatok

Óratípus: új anyag átadása

Az óra menete:

I. Szervezés

II. Áttérés az új anyagra

1. Játék az emlékezettel

- Milyen illata van a szappannak?
- Milyen színű virágok vannak otthon?
- Milyen íze van a teának, mait anya főz?
- Milyen ízű a körte?
- Milyen szaga van a kézfertőtlenítőnek?

2. Egymás üdvözlése

Mindenki szabadon sétál a teremben. Jelre igyekszik mindenkit köszönteni a megadott módon: dühösen, szomorúan, vidáman, álmosan, kedvesen, unottan

III. Téma és cél közlése

- Milyen szófajhoz tartoztak ezek a szavak?
- Mi a melléknév?
- Ma szintén a melléknevekkel fogunk foglalkozni, a melléknevek helyesírásáról fogunk tanulni.

IV. Az új anyag átadása

1. A szabály mozgásos megtanulása

2. Páros munka

A tanulók a korábbi feladatban lévő szavakat hangosan elolvassák. 2 percig nézhetik, megfigyelhetik, majd a szavakat eltakarom. A pároknak közösen minél több szót helyesen le kell írniuk, a párok egyik fele diktál, a másik ír.

3. Foltozd be a szavakat

A párok cserélnek, máshoz kerülnek. A feladat, hogy a megadott melléknevekben bepótolják a hiányzó szavakat.

ke....mes, sze.....emes, ha....gatag, i....atos, i....edelmes;
sa....tos, eré....es, sú.....os,ukas, komo....., za....os;

4. Párosítsd a mondatok elejét és végét!

Nem egyszerű,	hanem kipihent.
Nem fáradt,	hanem bonyolult.
Nem szomorú,	hanem vékony.
Nem kövér,	hanem jókedvű.

5. Szerepjáték csoportokban

A csoportok a korábbi mondatokból kiválasztanak egyet és olyan helyzetet keresnek, ahol elhangozhat az adott a mondat, majd eljátsszák azt.

V. Begyakorlás

Karikázd be a helyes szót (váltóverseny)

savanyu - savanyú	szigorú – szigoru
lyukas – jukas	zalyos – zajos
szigorú – szigoru	savanyu - savanyú
kelemes – kellemes	lyukas – jukas
zalyos – zajos	gömböjü – gömbölyű
hoszu – hosszú	egyszerü – egyszerű
gömböjü – gömbölyű	gyönyörü – gyönyörű
gyönyörü – gyönyörű	hoszu – hosszú
egyszerü – egyszerű	iledemes - illedelmes
iledemes - illedelmes	kelemes – kellemes

VI. Összegzés

- Miről tanultunk ma?
- Mit fejez ki a melléknév?
- Mi a melléknév kérdése?
- Milyen a melléknevek végén az -ó, -ő, -ú, -ű?
- Most pedig egy rövid tesztet írunk a mai óra anyagából!

A vizsgálatban elvégzett tesztek

Név: _____

Felmérő

A melléknév

1. Mit fejez ki a melléknév? (1p/___)

2. Mi a melléknév kérdése? (1p/___)

3. Sorolj fel 3 melléknevet! (3p/___)

4. Húzd alá csak a mellékneveket! (10 p/___)

szép, kicsi, alma, gyönyörű, nagy, ravasz, körte, merész, kerek, papagáj, alszik, édes,
kutya, jó, lámpa, keserű

Név: _____

Felmérő

A melléknevek helyesírása

1. Milyen az -ó,-ő,-ú,-ű a melléknevek végén? (1 p/___)

- a) mindig rövid
- b) mindig hosszú
- c) változó

2. Egészítsd ki a mellékneveket! (10 p/___)

za___os,

i___atos,

gyönyör___,

hossz___,

ke___emes,

savany___,

önáll___,

sűr___,

___ukas,

sa___tos

3. Húzd alá a helyesen leírt szót! (10 p/___)

savanyu - savanyú

lyukas – jukas

szigorú – szigoru

kelemes – kellemes

zalyos – zajos

hoszu – hosszú

gömböjü – gömbölyű

gyönyörű – gyönyörü

egyszerü – egyszerű

iledemes – illedelmes

K.

Név: S.D.

Felmérő

A melléknév

1. Mit fejez ki a melléknév? 1 p / 1

teulajdonosságát ✓

2. Mi a melléknév kérdése? 1 p / 0

teulajdon milyen?

3. Sorolj fel 3 melléknevet! 3 p / 3

kicsi, szép, gyönyörű ✓

4. Húzd alá csak a mellékneveket! 10 p / 8

szép, kicsi, alma, gyönyörű, nagy, ravasz, körte, merész, kerek,
papagáj, alszik, édes, kutya, jó, lámpa, keserű

15 p / 12 p

V.

Név: S.D.

Felmérő

A melléknevek helyesírása

1. Milyen az -ó,-ő,-ú,-ű a melléknevek végén? (1 p/ 1p)

a) mindig rövid

b) mindig hosszú ✓

c) változó

2. Egészítsd ki a mellékneveket! (10 p/ 10p)

za jos, ✓

i eatos, ✓

gyönyör ű, ✓

hossz ú, ✓

ke lemes, ✓

savany ű, ✓

önáll ó, ✓

sűr ű, ✓

lyukas, ✓

sa jtos ✓

3. Húzd alá a helyesen leírt szót! (10 p/ 10p)

savanyu - savanyú ✓

lyukas ✓ - jukas

szigorú ✓ - szigoru

kelemes - kellemes ✓

zalyos - zajos ✓

hoszu - hosszú ✓

gömböjü - gömbölyű ✓

gyönyörű ✓ - gyönyörü

egyszerü - egyszerű ✓

iledemes - illedelmes ✓

21p / 21p

Bida Olena

tanszékvezető részére

Kádas Angelika,

II. évfolyamos,

**013 Tanító, magiszter szakos
hallgatótól**

NYILATKOZAT


A II. Rákoczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 2019. augusztus 30-án kelt tudományetikai szabályzatának pontjaival, amelyek szerint plágium felfedezése esetén a diplomamunka nincs védéshez engedve, megismerkedtem.

Tájékoztatást kaptam a plágiumszűrő rendszer használatáról, hozzájárulok a munkám ellenőrzéséhez és tárolásához az intézményi adatbázisban. Felhatalmazom az intézményt, hogy a munkámat ellenőrzés után felhasználhassák a plágiumszűrő program működésénél a további munkák ellenőrzésének folyamatában.

A munkát ellenőrzés céljából elektronikusan és nyomtatott formában is benyújtottam az intézménynek. Munkám elektronikus változata azonos a nyomtatott példánnyal.

2021.05.27

Dátum

Kádas Angelika 

Aláírás

**Завідувачу кафедри
Біді Олені Анатоліївні,
доктору пед. наук, професору
здобувача вищої освіти
Кадаш Ангеліки Миколаївни,
студентки II-го курсу,
ОП 013 Початкова освіта, магістр**

ЗАЯВА

З правилами чинного Положення «Про академічну доброчесність в Закарпатському угорському інституті імені Ф. Ракоці II» від «30» серпня 2019 року, згідно з яким виявлення плагіату є підставою для відмови в допуску роботи до захисту і застосування заходів дисциплінарної та академічної відповідальності, ознайомлений(а).

Про використання Системи виявлення текстових збігів/ідентичності/ схожості в роботах здобувачів вищої освіти повідомлений(а) та надаю свою згоду на обробку та збереження моєї роботи в Базі даних Інституту. Також надаю ЗУІ право на передачу моєї роботи для обробки та збереження в Системі виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та використання роботи для виявлення плагіату в інших роботах, які завантажувалися/завантажуються для перевірки Системою виявлення текстових збігів/ідентичності/схожості та користувачами, які мають доступ до цієї Системи, виключно в обмежених цілях для виявлення плагіату в текстах робіт.

Робота для перевірки Інституту надається в друкованому та електронному варіанті. Електронна версія моєї роботи збігається (ідентична) з друкованою.

27.05.2021

Дата

Кадаш Ангеліка М. /  /

Підпис

Ім'я користувача:
Моца Андрій Андрійович

ID перевірки:
1007718361

Дата перевірки:
05.05.2021 14:08:07 EEST

Тип перевірки:
Doc vs Internet

Дата звіту:
05.05.2021 15:39:20 EEST

ID користувача:
100006701

Назва документа: **Kádas Angelika**

Кількість сторінок: **68** Кількість слів: **16641** Кількість символів: **120344** Розмір файлу: **1.38 MB** ID файлу: **1007822300**

10.2% Схожість

Найбільша схожість: **2.3%** з Інтернет-джерелом (https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dramapedagogia_..)

10.2% Джерела з Інтернету 546

Сторінка 70

Пошук збігів з Бібліотекою не проводився

8.59% Цитат

Цитати 57

Сторінка 71

Не знайдено жодних посилань

0% Вилучень

Деякі джерела вилучено автоматично (фільтри вилучення: кількість знайдених слів є меншою за **8 слів** та **0%**)

0% Вилучення з Інтернету 1

Сторінка 72

Немає вилучених бібліотечних джерел