



# DIVERSE PROJEKT

Tanári kézikönyv





DIVERSE projekt  
Tanári kézikönyv

InSite Drama Nonprofit Kft.  
Budapest, 2021.

**A kiadvány szövegeinek alakulásához a következő szakemberek járultak hozzá:**

Kostas Diamantis Balaskas, Bethlenfalvy Ádám, Cziboly Ádám, Gabriel Breziou, Maina Di Foggia, Rayna Dimitrova, Adelina Dragomir, Jordi Freixenet, Mariona Niell, Mariona Masgrau, Eduard Muntaner Perich, Colin Isham, Nikolas Kamtsis, Claudio Marrucci, Claudia Meschiari, Angela Telesca, Silvia Vasileva.

**Szerkesztette:** Cziboly Ádám

**Fordította:** Kucserka Zsófia

**Lektorálta:** Colin Isham

**Borító és tördelés:** Kiss Tibor Noé

**ISBN:** 978-615-01-1020-2

InSite Drama Nonprofit Kft., Budapest, 2021.

[www.insite-drama.eu](http://www.insite-drama.eu)

A projekttel és a könyvvel kapcsolatos további információ: Kostas Diamantis Balaskas, projektvezető, Action Synergy: [euprograms@action.gr](mailto:euprograms@action.gr) – [www.diverse-education.eu](http://www.diverse-education.eu)

A projekt az Európai Bizottság támogatásával valósult meg.

Az alábbi kiadvány a szerzők véleményét tükrözi, és az Európai Bizottság nem vállal felelősséget a könyvben található információkért.

# Tartalomjegyzék

<b>Társadalmi heterogenitás kezelése az osztályteremben</b>	<b>8</b>
A kézikönyv felépítéséről	8
A DIVERSE projekt	9
A jelen kihívásai	10
A felmérés általános adatai	11
A helyzetfelmérés eredményei	11
Nyissuk ki a tantermet!	12
<b>Drámapedagógia</b>	<b>15</b>
Elméleti bevezetés	15
Mi az a dráma?	15
Osztálytermi heterogenitás és a tantermi dráma	17
Három megközelítés, három változat	18
Módszertan	19
A drámapedagógia változatai az iskolában – gyakorlati példák	19
A drámapedagógia legfontosabb elemei	20
Facilitálás	22
Óratervek	25
LOST/ELVESZVE	25
A Könyv	31
Beszélő tárgyak	35
Néhány további drámás eszköz	36
Drámás játékok és drámaalapú tevékenységek	36
Drámakonvenciók és stratégiák	38
Források	40
Fontosabb online források	40
Fontosabb könyvek	40
<b>Digitális történetalkotás</b>	<b>43</b>
Elméleti bevezetés	43
Digitális történetalkotás az oktatásban	43
Elméleti alapvetések	44

Módszertan	47
A módszer céljai	48
Kereszttantervi kapcsolódások, tantárgyi integráció	49
Technikai feltételek és eszközigény	49
Karakter (sprite) és háttér létrehozása	49
A szereplők mozgatása	55
Szereplők közti dialógus	59
Történetalkotás – jelenetsor	64
Még néhány eszköz	71
Történetalkotás kooperatív csoportmunkában	74
Szervezés. A közös munka lehetőségei	78
Három óraterv	87
A Scratch felfedezése: az első lépések	87
Versírás Scratch-csel – óraterv általános iskolásoknak	89
Hekkeld meg az ablakod!	92
Néhány további módszer	95
Makey Makey	95
micro:bit	96
Források	96
Online elérhető források	96
Nyomtatott források	97
<b>Népmesék</b>	<b>99</b>
Elméleti bevezetés	99
Népmesék használata az osztályteremben	99
Módszertan	101
Módszertani alapok	101
A történetmesélés főbb jellemzői	102
Történetmondásra épülő tanóra tervezése	104
Három óraterv	105
Természetismeret (A levegő tulajdonságai)	105
Növénytan	107
Történelem	108
Néhány további módszer	110
Tárgyakra épülő történetmesélés	110
Történetalkotás tanári vezetéssel és aktív tanulói részvétellel	112

Hagyományos mesék használata multikulturális osztályokban	113
Meseírás mozaikmódszerrel	114
Mondatcsíkok	115
Mesélnek a képek	115
Források	116
Fontosabb online források	116
Fontosabb könyvek és tanulmányok	116
<b>A kötetben hivatkozott irodalom jegyzéke</b>	<b>117</b>

# Társadalmi heterogenitás kezelése az osztályteremben

Szerző: Diverse Consortium, EU

## A kézikönyv felépítéséről

Ez a kézikönyv az alap- és a középfokú oktatásban dolgozó tanároknak készült. A kötet célja, hogy támogassa a pedagógusokat a társadalmi szempontból heterogén osztályok tanításában. A kötet három olyan, történetmesélésre építő módszertant kínál, amelyek javítják a heterogén tanulóközösségek tanulási eredményeit:

A **drámapedagógia** bevonja a tanulókat a fikció világába, ahol a tanulók hozhatják létre a maguk történetét. A módszer a saját tapasztalatokra és felfedező-tanulásra épít. A drámapedagógia létrehozza a megértés terét a résztvevők számára, akiknek így lehetőségük nyílik arra, hogy megértsék az őket körülvevő világot.

A **digitális történetalkotás** módszertana olyan multimediás eszközöket használ a történetmondásban, mint a fénykép, videó, hangfelvételek és képregények.

A **népmesékre** épülő módszertan a világ orális kultúrájából, mesei hagyományából merít; olyan szóbeli műfajokat használ, mint a legendák, mítoszok, példázatok, allegóriák, tündérmesék, szellemhistóriák és így tovább.

A kötet szerzői hisznek abban, hogy mindhárom tanításmódszertan messzemenően alkalmas arra, hogy a társadalmi szempontból heterogén osztályokban támogassák a tanulói közösségek inklúzióját és a tanulási folyamatokat. Tapasztalataink szerint a gyerekek kifejezetten élvezik, hogy ha narrativitásra építő módszertan keretei között dolgozhatnak, tanulhatnak. Ezekkel a technikákkal és eljárásokkal a tanár nemcsak a tantárgyi céljait tudja megvalósítani, de érzékeny témákról is tud beszélgetést kezdeményezni az iskolában, ráadásul úgy, hogy a gyerekek észre sem veszik, hogy közben tanulnak.

A három módszertant hasonló felépítés mentén mutatjuk be:



1. Elméleti bevezetés: az adott módszer elméleti háttere és megalapozása.
2. Módszertan: a módszer gyakorlati alkalmazásának általános leírása, bemutatása.
3. Óratervek: gyakorlatba is átültethető konkrét óratervek, részletes leírásokkal. Példák az adott módszer használatára eltérő korcsoportokban és különböző tantárgyi környezetben.
4. További eszközök és eljárások: néhány, további kipróbálásra váró ötlet és technika.
5. Források: szakirodalmi források gazdag gyűjteménye. Linkek, könyvek, cikkek és tanulmányok a továbbolvasóknak.

Bízunk benne, hogy a kötet hasznos és a gyakorlatban is alkalmazható segítséget jelent azon tanárok számára, akik bővíteni szeretnék módszertani repertoárjukat, és arra törekednek, hogy az osztályterem társadalmi sokszínűségére építsenek a tanulási folyamatok tervezése és kivitelezése során.

## A DIVERSE projekt

Ez a kézikönyv a DIVERSE projekt keretében jött létre („Promotion of democratic values and diversity in schools through Creative Drama and Fairy Tales”), az Erasmus+ program és az Európai Unió támogatásával.

Az elmúlt időszakban menekültek és bevándorlók tömegei érkeztek az Európai Unió területére, ennek következtében szerte Európában soknemzetiségű, soknyelvű és társadalmi szempontból heterogén, multikulturális osztályok alakultak ki az iskolákban. Ez a folyamat óriási kihívás elé állítja azokat a pedagógusokat, aki jórészt homogén osztályok és tanulóközösségek tanításához voltak szokva, és alig kaptak támogatást vagy módszertani képzést arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet kezelni a heterogén osztályokat a tanítás során.

A heterogén osztályok tanításában kulcsfontosságú az interkulturális tudás növelése és az eltérő kultúrák iránti érzékenyítés. A DIVERSE projekt által kínált három, történetmesélésre épülő módszertan kifejezetten ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztésében kíván a tanár és a tanulóközösségek segítségére lenni. Mindhárom módszer a tanulói interaktivitásra és a kölcsönösségre támaszkodó beszélgetés révén segíti az interkulturális megértési folyamatokat.

A történetmondás lehetővé teszi a tanár és a tanulók számára, hogy megértsék a másik kultúráját, hogy növekedjen a kölcsönös együttérzés, és hogy közösen fedezzék fel: minden nyelv és kultúra értékes. Ez pedig hozzájárul a DIVERSE projekt fő célkitűzéséhez: segíti a menekült, kisebbségi vagy hátrányos helyzetű tanulók inklúzióját.

A kézikönyv bemutatja a módszereket, és biztosítja azokat az eszközöket és tevékenységeket, amelyek mentén tervezhető és lebonyolítható az adott módszertanra épülő tanóra. Természetesen a pedagógus a saját céljainak és a saját csoportjának igényei és szükségletei alapján alakíthatja ezeket az eszközöket és módszereket.

A DIVERSE projekt hat ország (Görögország, Spanyolország, Bulgária, Románia, Magyarország és Olaszország) hét különböző partnerének együttműködésében valósult meg. A projektet a görög Action Synergy koordinálta. A drámapedagógia módszertanának felelős kidolgozója a magyarországi InSite Drama. A népmesék tanításmódszertani adaptálását a görögországi Centre of Higher Education in Theatre Studies végezte el. A digitális történetalkotást feldolgozó fejezet felelős szerzője a spanyolországi University of Girona. A projektben részt vett továbbá két civil szervezet (a bulgáriai HESED és a romániai GEYC), és egy általános iskola is (IIS Einaudi, Olaszország).

## A jelen kihívásai

Annak érdekében, hogy érvényes és hasznos kézikönyvet tudjunk összeállítani a pedagógusok számára, helyzetelemzést készítettünk. Felmérések készültek pedagógusok, fókuszcsoportok, intézményvezetők és oktatási szereplők részvételével a projektben résztvevő országokban, különös tekintettel olyan iskolákra, amelyek érintettek a menekült/hátrányos helyzetű/kisebbségi tanulócsoporthoz oktatásában. A felmérések során arra törekedünk, hogy meghatározzuk a terület legfontosabb kihívásait, azonosítsuk a jelenleg használt stratégiákat, valamint hogy feltárjuk, jelenleg mennyire ismert és használt a pedagógusok körében a kötet által tárgyalt három módszertani megközelítés.

A karantén idején tovább vizsgáltuk a tanárok tapasztalatait az online oktatás terén, és a távoktatás hatékonyságát a menekült/hátrányos helyzetű/kisebbségi tanulók esetében.

## A felmérés általános adatai

A kérdőíveket összesen 253 fő töltötte ki. A fókuszcsoportokban összesen 37 fő vett részt. A résztvevők számaránya az egyes országokra lebontva a következő:

Bulgária: 16 kérdőív, 6 fókuszcsoport  
 Görögország: 69 kérdőív, 8 fókuszcsoport  
 Magyarország: 12 kérdőív, 4 fókuszcsoport  
 Olaszország: 53 kérdőív, 6 fókuszcsoport  
 Románia: 59 kérdőív, 9 fókuszcsoport  
 Spanyolország: 44 kérdőív, 4 fókuszcsoport

## A helyzetfelmérés eredményei

Annak ellenére, hogy a hat résztvevő ország társadalmi és nemzetiségi összetétele nagyon eltérő (van ahol a bevándorló/menekült csoportok jelentik az oktatás számára a kisebbségi csoportot, míg máshol inkább a roma és/vagy hátrányos helyzetű tanulók), mégis lehetséges volt általános, mindegyik országra jellemző következtetések levonása.

A tanárok érzékelik, hogy a menekült/hátrányos helyzetű tanulóknak sajátos oktatási szükségleteik vannak. A tanárok számára a legfontosabb korlátot a nyelvi különbözőség jelenti, ami megnehezíti számukra, hogy kapcsolódjanak tanítványaikhoz és az érintett tanulók családjához. A tanárok szerint a kisebbségi helyzetben lévő tanulók tanítása során kulcs szerepe van az empátiának, a másik kultúra ismeretének és a türelemnek.

A nyelv fontosságát és más tanári képességek szerepét hangsúlyozza a menekült/hátrányos helyzetű tanulók oktatásában az alábbi tanári hitvallás:

„Az egyik legfontosabb a nyelv. A legtöbb menekült/hátrányos helyzetű tanulónak az oktatás nyelve nem a saját anyanyelve, így sokszor nehéz a kommunikáció. Amikor ezek a gyerekek iskolába kerülnek, egészen más helyzetből indulnak, mint a társaik: többnyire nagyon szegény háttérből érkeznek, és alig beszélnek a tanítás nyelvét. A teljes oktatási folyamat alatt a legtöbb tanulót alig támogatja a családja, s az iskolán kívül szinte nem jutnak tanulási élményhez.”

„A tanárnak nagyon együtt kell éreznie mind a tanulóval, mind annak családjával. Ismernie kell a tanuló kulturális hátterét, valós életkörülményeit. Figyelnie kell a tanuló sajátos szükségleteire az osztályteremben, és rugalmasan kell szerveznie a tanulási folyamatokat.”

Vagyis a kommunikáció és a nyelvi kompetenciafejlesztés az a terület, amelyre a drámapedagógiának, a digitális történetalkotásnak és a népmesékre épülő módszertannak különös figyelmet kell fordítania.

A DIVERSE projekt által kínált három módszertan közül a tanárok leginkább a mesékre építő módszertant ismerték. A drámapedagógia sem volt ismeretlen számukra, és sokuknak kifejezetten igényük volt a digitális történetalkotás technikáinak elsajátítására.

A tanárok kellőképpen felkészültnek tartották magukat, ugyanakkor úgy érezték, hogy a multikulturalizmusról kevés tudásuk van. Főként az idő hiányára és a szigorú tantervi előírásokra hivatkoztak, valamint arra, hogy a források és eszközök nem számolnak a heterogén társadalmi tanulóközösségek igényeivel és lehetőségeivel. A tanárok elvégeztek néhány továbbképzést, de úgy érezték, több lehetőségre és gyakorlatiasabb képzésekre volna szükség, valamint hogy a multikulturális és inkluzív oktatás eljárásainak és szemléletének be kéne épülnie a tanárképzésbe.

Végül, a tanárok szerint nagy szükség lenne szociális munkásokra és kulturális mediátorokra, akik segítenék az iskola és a hátrányos helyzetű/menekült családok közti kommunikációt, de csak néhány iskolában létezik ilyen státusz, és ezekben az intézményekben is más forrás bevonása biztosítja a működésüket.

## Nyissuk ki a tantermet!

A tanári gyakorlat szempontjából fontos számolnunk azzal, hogy a DIVERSE projekt által kínált módszertanokban a tanulók nagy részben maguk irányítják a saját tanulási folyamatukat. A történetfeldolgozás itt tárgyalt módszerei során a diákok maguk

- választják meg, hogy milyen szerepük legyen a tanórán
- határozzák meg, hogy mivel és hogyan járulnak hozzá az órai tevékenységekhez és beszélgetésekhez
- hoznak létre karaktereket, cselekményt, tevékenységeket és történeteket
- javasolnak és mérlegelnek megoldásokat

- készítenek ábrákat, írnak szövegeket, terveznek díszletet vagy jelmezt
- saját véleményt formálnak, és kidolgozzák saját világmegértési magyarázataikat
- használják és osztják be a tanulási idejüket.

Ez a fajta tanulói szabadság talán messze több, mint amennyi szabadsága a tanulóknak egy-egy hagyományos tanórán van, ez pedig a tanári elvárások és viselkedésformák felülvizsgálatát és módosítását is igényli. A tanári attitűd reflektív átgondolásához az alábbi megfontolások nyújthatnak segítséget.

***Tanárként jelenlegi gyakorlatában mekkora teret enged a tanulói kezdeményezésnek? Milyen előnnyel jár a tanulók számára, hogyha maguk hozhatnak meg bizonyos döntéseket Ön helyett?***

A legfontosabb tanulói választás abban áll, hogy a tanulók hogyan viszonyulnak egymáshoz és a tanárhoz. Minél inkább a tanár dominál egy adott tanórán, a tanulók viselkedése annál erősebben szabályozott. Amint átadjuk a tanulás felelősségét a tanulóknak, azt is meg kell tanítanunk, hogyan legyenek a tanulók önreflexívek, és hogyan szabályozzák saját viselkedésüket (önszabályozó tanulás). Ha nincsenek hozzászokva az ilyen tanulási környezethez, akkor a diákoknak meg kell tanulniuk, hogyan tudnak élni a saját szabadságukkal. Ehhez a következő tanulói készségekre és képességekre lesz szükségük:

- figyelem és koncentráció
- rugalmasság és alkalmazkodási készség
- kommunikációs képességek
- együttműködési készség
- más nézőpontok és ellenvélemények elfogadása.

A fenti készségek működését a DIVERSE által kínált módszerek egyszerre igénylik, ugyanakkor fejlesztik is. A tanárnak meghatározó szerepe van abban, hogy explicitte tegye a fenti készségek fontosságát, hogy saját viselkedésében modellálja ezek működését, és hogy megerősítse az ennek megfelelő tanulói viselkedést.

***Szabadságot és felelősséget adni a tanulóknak az osztályteremben nem jelenti azt, hogy szabadjára engedjük őket - a tanár-***

***nak kulcsfontosságú szerepe van abban, hogy megszervezze a tanulást és visszajelzést adjon a tanulóknak.***

Az itt kínált módszertanokra épülő tanóra tervezésekor és szervezésekor az alábbi szempontlista lehet a tanár segítségére abban, hogy támogassa az önszabályozó tanulást.

- A tanári munka legnagyobb részét a tervezés teszi ki. Egy jól megtervezett és jól felépített tanórán már főként a diákok dolgoznak.
- Legyen egyértelmű a tanulók számára, hogy mi az adott tanóra célja (mi az, amit meg fognak tanulni, mi az, amire képesek lesznek, mit kell tenniük a tanóra alatt és hogyan).
- Osszuk meg a tanulókkal az óraterv lépéseit és az egyéni feladatokat, bátorítsuk őket arra, hogy kövessék maguk is az óra menetét: így mindenki haladhat a saját tempója szerint, a neki megfelelő ütemben.
- Kössünk szerződést a tanulókkal, amelyben meghatározzuk, hogy milyen viselkedést várunk el tőlük (ha már van ilyen közös szabályrendszerünk, akkor egészítsük ki, vagy alakítsuk át úgy, hogy a DIVERSE tevékenységekhez is illeszkedjen). Térjünk vissza a szabályainkhoz, hogyha a tanulók eltérnek a feladattól. Követeljük meg a szabályok betartását következetesen, és ha változtatunk a szabályokon, akkor az történjen mindig az osztály egyetértésével.
- Ellenőrizzük a tanulói megértést nyitott kérdésekkel. Ha tanulói kérdés merül fel, akkor kérdezzenek a szomszédjuktól vagy az egész osztálytól, és beszéljék meg közösen az adott kérdést (tanulói tudásmegosztás).
- Amikor emelkedik a zajszint, tudatosítsuk magunkban, hogy ez még önmagában nem jelenti azt, hogy a tanulók eltértek volna a feladattól – az együttműködés ugyanis zajjal jár. Ahol nagyon élénk a beszélgetés, segítő kérdésekkel visszaterelhetjük a csoportot a feladathoz.
- Órizza meg a higgadtságát és maradjon következetes. A változáshoz idő kell, mint ahogy az együttműködési készség és az önszabályozó tanulás feltételeinek kialakulásához is. Maradjon következetes a saját álláspontjában, és kísérje figyelemmel a tanulói viselkedés változását. Mindig beszéljen egyenesen és egyértelműen a tanulókkal az óráról, arról, hogy mit vár el tőlük, és hogy mit várhatnak el ők egymástól.

# Drámapedagógia

Szerző: Bethlenfalvy Ádám, InSite Drama, Magyarország

A drámapedagógia a dramatikus módszerek szerteágazó használati módjait öleli fel. A következő fejezetben ennek az izgalmas világnak a felfedezésére szeretnénk meghívni az olvasót. A fejezet végén további forrásokat és hasznos linkeket adtunk meg azok számára, akik a témával alaposabban szeretnének megismerkedni. Bízunk benne, hogy a hivatkozott linkek mentén az olvasó még több olyan óratervet és példát talál, melyek a drámapedagógia számára érdekes és hasznosítható elemeket tartalmaznak.

## Elméleti bevezetés

### *Mi az a dráma?*

A dráma (ahogyan azt a nyugati világban ismerjük), az ókori Görögországból ered. Az athéni Dionüosz-kultusz részeként született, kezdetben a bor, a mámor és a termékenység istenének tiszteletére rendezett ünnepen adták elő. Az athéni polgároknak azzal, hogy részt vettek a színház közösségi eseményében, ahol színpadra állított dramatizált emberi szituációkat néztek meg, lehetőségük nyílt saját társadalmi helyzetükre kívülről rátekinteni. Lehetővé vált számukra, hogy saját közösségük társas viszonyait szabadon felfedezzék, megvitassák, megkérdőjelezzék vagy esetleg megünnepeljék – vagyis végső soron tanultak róla, új tudásra és megértésre tettek szert. A nyugati drámát társadalmi szükséglet hívta életre, a drámán keresztül a közösség önmagáról és a világban való helyéről tudhatott meg valamit. A dráma és a színház az emberi közösség szolgálata. De nézzük, hogyan működik a dráma a mai oktatási, nevelési folyamatban.

A drámapedagógia és a színházi nevelés (az angolszász Drama in Education fogalmára a kreatív dráma és a folyamat-dráma terminusok is használatosak) számára a dráma formája és tartalma egyaránt lényeges. A drámapedagógia azon alapul, hogy a résztvevők bevonódnak abba a fik-

cióba, amit ők maguk hoznak létre – ami tanulási lehetőségeket nyit meg a számukra (vagyis elsősorban nem terápiás lehetőséget), azáltal, hogy bizonyos kérdéseket/problémákat megtapasztalnak. A dráma létrehozza azt a teret, amelyben a résztvevőknek lehetőségük nyílik megérteni a világot, amelyben élnek.

Habár a dráma kiindulási pontja a tananyag része lehet, a hangsúly mindig a téma emberi vonatkozása, a másikon keresztül önmagunk megértése. A dráma segít, hogy a fiatalok összetett viszonyokat értsenek meg: az események kibontakozását és a társadalmi erők egyénre gyakorolt hatását.

Amennyiben erre használjuk a drámát – megértésre, felfedezésre és a másikkal való azonosulásra – akkor a résztvevők jelentést hoznak létre. Rájönnek, hogy a kultúrájuk, amelyben élnek, megérthető, és ugyanakkor megkérdőjelezhető; mérlegelhetik más kultúrák sajátosságait. A tantermi dráma nemcsak teret biztosít a másként való cselekvés számára, de egyúttal elő is készíti, hogy a valóságban is lehessen másként viselkedni.

A demokrácia fogalma és a demokratikus jelentés-alkotás központi szerepet tölt be az így értett drámában. A DICE projektkutatás eredményeként bizonyítást nyert, hogy a drámapedagógia hatékonyan fejleszti a lisszaboni kulcskompetenciákat és a demokratikus viselkedés kompetenciáit (Cziboly, 2010). A kiterjedt nemzetközi kvantitatív kutatás 12 ország és mintegy 5000 fiatal részvételével zajlott, és azt vizsgálta, hogyan hat a dráma a résztvevőkre. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy azok a tanulók, akiknek a tantervében szerepelt a színházi nevelés és a drámapedagógia módszertana, nagyobb eséllyel váltak „más kultúrákra nyitott polgárokká”, továbbá, hogy

1. szignifikánsan toleránsabbak a kisebbségekkel és az idegenekkel szemben
2. aktívabb állampolgárok
3. nagyobb érdeklődést mutatnak és szívesebben vesznek részt bármilyen szintű szavazáson
4. jobban érdeklődnek társadalmi kérdések iránt
5. együttérzőbbek, jobban törődnek másokkal
6. könnyebben tudnak más nézőpontot felvenni.

A drámapedagógia tehát alapvető fontosságú és nyilvánvaló előnyökkel jár, hogyha az a célunk, hogy a fiatalok számára elfogadóbb, együttérzőbb és demokratikusabb teret nyissunk. A dramatikus folyamat eredményeként a résztvevők számára lehetővé válik, hogy felfedezzék, megértsék,



kipróbálják és akár felülvizsgálják előítéleteiket, előzetes tudásukat és „belsővé tett megértésre” (Heathcote, 1981) tegyenek szert.

A hagyományos iskolai színjátszás (a dráma előadásközpontú formája) ugyan jelen van az oktatásban, de a dráma pedagógiai céljai mára jóval szélesebbé váltak. A drámapedagógia törekvései közé tartozik a közösségfejlesztés, a lehetőségteremtés arra, hogy ki-ki elmondhassa a saját történetét (önismeret fejlesztése), a nyelvi- és kommunikációs kompetenciák fejlesztése, valamint a színházi formák és darabok mélyebb megértése is. A drámapedagógia használati módjai és a színházi nevelés formái különböző mértékben terjedtek el az egyes országokban. Az idegennyelv-tanítás esz-köztárában régi hagyománya van a drámapedagógia egyes elemeinek, de az összetettebb drámai formák és folyamatok alkalmazása kevésbé bevett.

### *Osztálytermi heterogenitás és a tantermi dráma*

A marginalizált társadalmi rétegekből vagy csoportokból érkező tanulókkal való munkában a drámapedagógia valódi erőforrás lehet. Mivel a dráma az emberi szituációk felfedezésén alapul, ezért a drámai folyamatban azok a tanulók is kulcsszerephez juthatnak, akik tantárgyi tudásuk hiányosságai miatt az iskolában többnyire háttérbe szorulnak. Az életnek és az emberi viselkedésnek akkor is szakértői lehetnek, ha az iskolai tantárgyakban esetleg nem jeleskednek.

Minthogy a dráma problémacentrikus műfaj, és inkább arra ösztönzi a résztvevőket, hogy véleményt formáljanak (vagyis nem maguk a tények állnak a fókuszban, hanem az azokról formált vélemények), ezért biztonságos terepet nyújt a tanulóknak álláspontjuk kidolgozására és közlésére, lehetőséget ad az egymással való beszélgetésre. A dráma társas tevékenység, csoportos kommunikációs munka, ahol együtt vitatunk meg és hozunk létre valamit. Ez a társas, közösségi tapasztalat segítheti az eltérő kulturális és szociális háttérből érkezők integrálását.

A dráma együttérzővé nevel: lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók megértsék, milyen eltérő okai lehetnek annak, hogy valaki így vagy úgy viselkedik, és hogy ugyanaz a helyzet sok nézőpontból vehető szemügyre. A legjobb esetben a dráma arra is esélyt ad, hogy valaki másnak a helyébe lépünk, ami a beleérző megértést nyújtja.

Összefoglalóan: a drámapedagógia és a színházi nevelés kiváló munkafarmát jelent a hátrányos helyzetű, szegregált társadalmi pozíciójú gyere-

kekkel és különösen az osztálytársaikkal való munka során, mivel elősegíti a közösségi integrációs folyamatokat az osztályban, az iskolában és a társadalomban.

### *Három megközelítés, három változat*

A drámának különböző megközelítései lehetségesek, amelyek eltérő módszertant hoznak magukkal. Ezek a megközelítések többnyire párhuzamosan léteznek egy adott ország oktatási intézményrendszerén belül.

**A dráma mint színházról tanulás.** A színház és dráma tantárgy érettségi követelményei az Egyesült Királyságban például elsősorban azt írják elő, hogy a tanulónak ismerniük kell a drámát mint művészeti formát, a különböző drámai műfajokat, színházi technikákat, szerzőket és drámaelemleteket. Ezeket a tudáselemeket többnyire egy előadás színpadra állítása vagy egy előadásról szóló elemző esszé megírása során tudja a tanuló komplexen elsajátítani. A tanulási folyamat sokszor egy konkrét dráma szövegéből indul ki, de színházi előadás vagy írásgyakorlatok is szolgálhatnak kiindulópontként. Magyarországon (csakúgy, mint Nagy-Britanniában) a dráma műnemével való foglalkozás általában az irodalomóra keretében történik. Mivel a drámával kapcsolatos kompetenciák mindkét országban az anyanyelv és irodalom tantárgy tantervébe illeszkednek, és nem jelennek meg külön tantárgyként, ezért a hangsúly többnyire a szerző munkásságán, illetve egy dráma szövegének hiteles, szövegű előadásain van. A tanárok sokszor arra használják a drámai szöveget, hogy nyelvi és szövegértelmezésbeli kérdésekben merüljenek el, melynek során beszédre és mozgásra épülő feladatokra támaszkodnak.

Más megközelítések inkább azt célozzák, hogy a fiatalok a színház eszközeivel tárják fel saját maguk és közösségük problémáit.

**A dráma mint a dramatikus konvenciók használata.** A drámai konvenciók használata az egyik ilyen megközelítés, mivel színházi gyakorlatokból ismert dramatikus formákat használ arra, hogy a tanulók bevonódjanak a tanulási folyamatba. Az olyan konvenciók, mint a *forró szék* vagy a *belső hang* széles körben elterjedtek, de több tucatnyi dramatikus konvenció áll még a tanárok rendelkezésére, hogy drámaóráikat megtervezzék, strukturalják vagy, hogy egy-egy konvenciót beépítsenek a tanulási folyamatba.

**A dráma mint a megélés folyamata.** A folyamatdráma (ami az utóbbi időben a színházi nevelés szinonimájává vált) szintén használja a Jonathan Neelands által leírt konvenciókat, de ebben az esetben a hangsúly sokkal

inkább a dramaturgiai szerkezetre irányul, és arra a folyamatra, ahogy a drámát közösen létrehozuk – nem valamiféle közönség, hanem pusztán a résztvevők számára.

A tanulók és a dráma viszonyát elemző diskurzust a *tapasztalat* és az *előadás* opozíciója határozza meg. Az előadásközpontú megközelítés főként a színház- és dráma tantárgy oktatásában meghatározó, ahol elsősorban az a cél, hogy a fiatalok képessé váljanak színházi előadások létrehozására, ezért az utóbbi időben a színészi készségek fejlesztésére helyeződött a hangsúly, amit könnyebb mérni és értékelni is. A folyamatdráma ezzel szemben mindig is a tapasztalatot helyezte előtérbe, ami az átélési folyamatban születik. A tanulók a folyamatdrámában fikcionális helyzetekbe kerülnek, ahol fikcionális keretek között van lehetőségük átélni bizonyos folyamatokat. A konvenciók használatán alapuló megközelítés elsősorban az egyes helyzetek, szituációk megértését, a jelentésalkotást és a reflexiót szorgalmazza. Gavin Bolton (1998) amellett érvel, hogy a drámapedagógia ugyan magában foglalja az *előadást* is, de a fő törekvése mégis az, hogy a résztvevők egyszerre legyenek tudatos *alkotói*, létrehozói a drámának és ugyanakkor átélői a fiktív szituációnak, amelyet épp megalkotnak: ebben az esetben beszélhetünk valódi folyamatdrámáról.

## Módszertan

### *A drámapedagógia változatai az iskolában – gyakorlati példák*

A dráma és a dramatikus módszerek számos változatban jelen vannak az oktatásban. Előadást nemcsak a drámaórán lehet létrehozni, hanem akár az idegennyelv-tanulás keretei között is (amikor a célnyelven állítanak színpadra a tanulók jeleneteket), de motiválhatja a dráma a történelmi tanulmányokat is (mondjuk, amikor antik görög dráma próbafolyamata segíti az ókori világ megértését).

A konvenciók használatán alapuló megközelítés bármely tantárgyi óra keretei közé beilleszthet egy-egy drámás konvenciót. A *szerepjáték* feltételezően a legelterjedtebb módszer a nyelvtanításban, de az olyan konvenciók, mint a *forró szék* vagy az állókép szintén gyakran szerepelnek a humán tantárgyak módszertanában.

Dorothy Heathcote drámás módszereken és eljárásokon alapuló, pedagógiai célú módszert alkotott: a szakértői drámát. A szakértői dráma fikcionális keretet kínál a tanulók számára, akik a fikciós történeten be-

lül szerepüknek megfelelően közelíthetik meg a kapcsolódó tantárgyi tudáselemeket. A fikciós keretben például úgy viselkedhetnek, mintha egy cég alkalmazottai lennének, és ennek megfelelően számolnak, terveznek, esetleg jelentést írnak vagy források után kutatnak: a fikcionális történeten belül tevékenykednek, aszerint, amit a szerepük (például a cégük) épp megkíván tőlük.

A folyamatdráma lehetővé teszi a tanulók számára, hogy emberi problémákkal, társadalmi kérdésekkel és etikai dilemmákkal foglalkozzanak a tanulmányaik során. Akár önálló drámaóra keretében, akár úgy, hogy a dráma módszertana tantárgyi tanóra keretei közé illeszkedik. Azáltal, hogy a tanulók elmerülnek a „másról” szóló történetben, felfedezik a tananyag emberi oldalát. Ilyenkor gyakran a tanár is szerepbe lép, hogy a fikcionális kereteken belüli pozícióból tudja segíteni és bátorítani a tanulási folyamatot. Ezáltal modellezheti a keretre jellemző sajátos nyelvhasználatot, vagy konkrét kihívások, feladatok elé állíthatja a tanulókat, amelyekkel a drámán belül kell megbirkózniuk. A folyamatdráma és az előadasközpontú dráma közti különbséget jól érzékelteti a *karakter* és a *szerep* fogalma közti különbség. Míg az előadásra szánt darabban a színészeknek sajátos és jól jellemzett (történettel és személyiséggel rendelkező) karaktert kell felépíteniük, addig a folyamatdrámában a résztvevők olyan szerepekbe lépnek, ahol a szerepnek pusztán a fikciós kereten belüli eseményhez való viszonya a lényeges. A folyamatdráma éppen ezért alkalmasabb történelmi összefüggések vagy földrajzi kérdések felfedező tanulására.

## *A drámapedagógia legfontosabb elemei*

**A központi probléma azonosítása.** Dorothy Heathcote definíciója szerint a dráma nem más, mint az „igaz ember bajban” helyzete („a man in a mass”). Ahhoz, hogy egy darab izgalmas legyen, szükség van valamiféle problémára, amit a szereplők hordoznak a dráma fiktív terében, és amivel valahogy meg kell küzdeni. Érdemes olyan problémát találni, amely az emberi lét ellentmondásain alapul, ahol nincs jó vagy rossz megoldás, sem tisztán fekete vagy fehér szereplők, hanem inkább olyan ellentmondások, amelyeket mérlegelni, értelmezni lehet. A darabon keresztül a nézők – illetve esetünkben a résztvevők – biztonságos keretek között küzdhetnek meg a problémás, ellentmondásos helyzettel, hiszen maga a probléma a fikció része, nem a valóságban történik. A központi probléma természetesen két

szinten is jelen van. Mindig számolnunk kell egy meta-szintű, a mélyben megbúvó alapproblémával, ami az aktuális cselekményben ölt testet, az egyes szituációkban, változatos formákban.

Konkrét tanulósoporttal dolgozva a központi probléma azonosítása, kiválasztása jelenti a legnagyobb és legfontosabb kihívást a tanár számára. Elengedhetetlen, hogy megtaláljuk azt a kapcsolódási pontot, amelyen keresztül a résztvevők kapcsolódni tudnak a történethez vagy a szituációhoz. Tegyük fel a kérdést magunknak a tanulókkal kapcsolatban: mi foglalkoztatja őket vajon a témával kapcsolatban, mi az, ami élő kérdés lehet a számukra?

A fikciós keret megalkotása. A drámapedagógiában a fiktív helyzetet a facilitátor (drámatanár) és a résztvevő tanulók mindig közösen hozzák létre. A facilitátor felelőssége, hogy a közös munka kereteit megteremtse, és hogy gondoskodjon a fiktív világ néhány meghatározó eleméről, de ugyancsak az ő felelőssége, hogy aztán teret engedjen a diákok számára. A résztvevők maguk is alkotói lesznek a történetnek, és ezáltal lehetőségük nyílik arra, hogy az őket foglalkoztató kérdéseket is behozzák, megjelenítsék a darabban. Amennyiben a drámaórát megfelelően strukturáljuk, a résztvevőknek változatos lehetőségeket tudunk kínálni arra, hogy maguk is a történet létrehozóivá váljanak. Beszélhetünk egyenesen arról, hogy minek kéne most történnie, hogyan menjen vajon tovább a történet; egy-egy jelenetet meg is rendezhetnek, el is játszhatnak; de az is megfelelő lehet, ha improvizációs gyakorlatokkal építjük tovább a drámát.

A tervezés során tisztázzuk, mi az, amit feltétlenül adottként kell kezelnünk, és a fiktív világ adott elemeként, jellemző vonásaként kell átadnunk a résztvevőknek, illetve mely kérdésekben adhatunk szabad kezet a résztvevőknek, hogy ők alkossák meg? Mikor lesz szükség arra, hogy haladjunk a történetben, és melyek a történet azon pontjai, ahol inkább érdemes megállni, elidőzni és a történet mélyére tekinteni?

**A szerep mint védelem.** A résztvevők úgy tudnak fiktív helyzetekkel megküzdeni, hogyha a történeten belül létező szerepbe lépnek. A szerepbe lépés teszi a drámát saját élményű tapasztalattá: a tanulók más bőrébe bújhatnak, más nézőpontokat vehetnek fel és ezáltal értenek meg más emberi helyzeteket. Ugyanakkor a szerepben lévő tanulókat védeni kell, egyrészt, hogy a fiktív világ hiteles maradjon, és a szerep ne váljon felszínessé, másrészt, hogy lehetőségük legyen valóban megbirkózni egy másik ember helyzetével.

A facilitátornak a tervezés során végig kell gondolnia, hogyan tudja segíteni, hogy a résztvevők azonosuljanak a szereppel. Hogyan lehet a

szerep által hordozott nézőpontot lépésről-lépésre játékba hozni anélkül, hogy a résztvevők azt éreznék, hogy szerepbe kényszerülnek vagy, hogy olyan szerepet kell felvenniük, amellyel nem tudnak azonosulni.

**Kontextus.** Minden dráma szituációból bontakozik ki. A drámapedagógiai folyamat során emberi helyzetekkel foglalkozunk, arra törekszünk, hogy megértsünk másokat, miért viselkednek úgy, ahogy. A szituáció mindig egy bizonyos térben, emberek között jön létre, és olyan problémát tartalmaz, ami számos különböző módon is megjelenhet. A szituáció nem légtüres térben lebeg, hanem tágabb kulturális, társadalmi és politikai kontextusba ágyazottan működik, ahol az adott körülmények hatással vannak arra, hogy a szereplők hogyan viselkednek, hogyan reagálnak a történésekre.

Habár mindannyian tudjuk, hogy a drámai helyzet fiktív/kitalált (akkor is, ha valós eseményen alapul), mégis fel kell függesztenünk ezt a tudást, és úgy kell gondolkodnunk az adott helyzetről, mintha valóság lenne.

Melyek a szituáció azon lényeges meghatározottságai, amelyeket a facilitátornak kell felajánlania, és mik azok, amiket a résztvevők maguk alkothatnak meg, hogy sajátjuknak érezzék a drámát? Hogyan lehet a drámai szituáció társadalmi, politikai kontextusát játékba hozni, érzékeltetni és jelenvalóvá tenni?

**Lelassítani az időt – létrehozni a jelentést.** Annak érdekében, hogy az emberi viszonyokat és szituációkat fel lehessen tárni, a dráma lelassítja az időt. A lelassult időben a résztvevők értelmezni tudják a történeteket, reflektálhatnak a szereplők viselkedésére, megbeszélhetik, hogy az események hogyan hatnak rájuk. A dráma ugyanarra a jelrendszerre épül, mint a mindennapi élet (a hétköznapi kommunikáció), de a jelek sokkal hangsúlyosabbak, ezért a közönség jobban meg tudja figyelni és tudatosabban tudja értelmezni a jeleket. A drámában a résztvevők tudatos jel-olvasókká válnak, és maguk is tudatosabban formálnak jeleket mások számára.

A facilitátornak végig kell gondolnia, hogy mely formák teszik lehetővé, hogy a résztvevők jelentést hozzanak létre, és gondolkodjanak a történetek jelentőségén, értelmezhetőségén.

## *Facilitálás*

A drámapedagógia a facilitátor fogalmát használja, amikor azt a sajátos tanári szerepet ragadja meg, amely a drámás foglalkozást szervezi, segíti, irányítja. A fogalom pedagógiai attitűdöt fejez ki, és azt jelenti, hogy a

tanár feladata, hogy a résztvevők számára lehetőséget adjon az alkotásra, segítse a részvételt és a bevonódást. Ez az attitűd tovább pontosítható, és a facilitátornak a résztvevőkhöz való viszonyában írható körül. A facilitátor

- feltételezi és tudatában van annak, hogy a résztvevőknek mind sajátos tapasztalatai vannak az emberi létezésről,
- a résztvevőkhöz olyan partnerként viszonyul, akikkel közösen fedezik fel és hozzák létre a jelentést,
- figyelembe veszi, hogy a résztvevők mind meghatározott körülmények között szocializálódtak (otthon és az iskolában), ahol mást és mást vártak el tőlük
- figyelembe veszi, hogy a tanulóknak ki kell épülnie a bizalomnak az új oktatási formák és módszerek iránt.

A nyelvnek kitüntetett szerepe van abban, hogy a tanár a megfelelő attitűddel forduljon a résztvevők felé. Alexander (2006) az osztálytermi nyelvhasználat öt típusát azonosítja, amelyek közül a következő három különösen fontos:

- Instrukció/magyarázat (tanár-osztály/csoport vagy tanár-egyén között): tanári információátadás és magyarázat
- Diskusszió/megbeszélés (tanár-osztály/csoport vagy tanuló-tanuló): vélemény és tudásmegosztás, közös problémamegoldás
- Párbeszéd (tanár-osztály/csoport, tanár-tanuló vagy tanuló-tanuló): közös megértési folyamat strukturált kérdés-válasz formában.

A nyelvhasználat fenti típusai erősen meghatározzák a drámafolyamatra épülő tanulási környezetet, így tudatos használatuk a dráma-alkotás folyamatában kulcsfontosságú. A beszélt nyelv és az órai nyelvhasználat továbbá hidat képez az írott nyelvhez és az írásbeli nyelvhasználatához, ami különösen igaz azokban az esetekben, amikor a tanulóknak egyértelműen és pontosan kell megfogalmazniuk a mondandójukat, hiszen nem csak azt kell tudatosan végiggondolniuk, amit mondani akarnak, hanem azt is, hogy hogyan mondják. Mindez a kognitív képességek fejlesztését is jelenti, és kiemeli a beszéd és a kommunikáció szerepét a célok elérésében. Minthogy a megbeszélés, a szóbeli egyeztetés interaktív folyamat, ezért mind a tanár, mind a tanulók részéről a nyelvi és kognitív készségek fejlődésével jár.

A dialogikus, partneri pedagógia másik pillére a kérdésfeltevés. Neelands (2004) kiemeli, hogy „A dráma kérdező médium. Arra törekszik, hogy felforgassa, kiterjessze és megkérdőjelezze a tudásunkat arról, hogy kik vagyunk, és mivé válhatunk.” Módszertanilag ez azt jelenti, hogy a

dráma használható a kérdésfeltevés formájaként, amelynek során lehetséges világokra kérdezzük rá, megvitatjuk és felfedezzük azokat. Azzal, hogy ránézünk a másokra, aki bizonyos körülmények közé került, végső soron a dráma rávesz minket, hogy önmagunkra is máshonnan tekintsünk, és elgondolkodjunk azon, kik vagyunk. A kérdések a felfedezés eszközei, ugyanakkor a kérdésfeltevés, a kérdésés lehetősége a demokráciában is alapvető szerepű.

A kérdések funkciójuk szerint lehetnek tisztázó, ellenőrző jellegűek, vagy olyanok, amelyek következtetések levonására ösztönöznek. Lehetnek provokatívak vagy szolgálhatnak arra, hogy megerősítsék a valóságot. És akkor még mit sem mondtunk arról, hogy a különböző kérdések nagyon változatos válaszokat hívnak elő a címzettekől. A drámában használatos kérdéseknek alapvetően két csoportja van: (1) nyílt kérdések, amelyek megnyitják a beszélgetés, a szabad eszmecsere terét, és nem igényelnek előre meghatározott, egyértelmű választ; és (2) zárt kérdések, amelyekre csak jó vagy rossz válasz adható. A tanári kérdések ugyanakkor gyakran meghatározzák a drámaóra egész formáját, a felfedezés és gondolkodás irányát is.

Néhány példa a kérdésfeltevésre:

- Lista: Mi minden kell a demokráciához? Melyek a leglényegesebb elemei? Mik a demokrácia jellemzői?
- Konkrét információ: Hol van jelenleg demokrácia? Mikor kezdődött/honnan ered a demokrácia?
- Feltárás, érzelmek és folyamatok feltárása: Mit jelent neked a szabadság? Milyen érzéseid vannak a szabadsággal kapcsolatban? Hogy tudnánk ezt megmutatni, láthatóvá tenni?
- Morális és etikai döntés: Mindenkinél a nézőpontját el kell fogadnunk? Minden véleményt tiszteletben kell tartanunk?
- Magyarázat: Miért fontos a demokrácia? Miért van egyeseknek több hatalmuk, mint másoknak?

Mindig tudatosan kell használnunk a kérdéstípusokat, tudnunk kell, hogy mikor, mely kérdéssel mi a célunk. A tudatos kérdésés nemcsak a kérdések megfogalmazásáról szól, hanem arról is, hogy valóban odafigyelünk a válaszra. A tanulók válasza sok esetben saját kulturális- vagy társadalmi kisebbségi helyzetükről árulkodik: életbe vágó, hogy a drámatanár odaforuló figyelemmel hallja meg ezeket a válaszokat.



## Óratervek

### LOST/ELVESZVE

A következő drámaóra kiindulási pontja Homérosz *Odüsszeiája*, de ahelyett, hogy tanulmányoznánk a szöveget, és előadást állítanánk össze belőle, a történetet most arra használjuk, hogy az alkotási folyamat kerete legyen, és a segítségével általános emberi tapasztalatot dramatizálunk. A tanár dönthet úgy, hogy megosztja a tanulókkal Odüsszeusz hazatérésének, tízéves, kalandos utazásának történetét (vagy annak részleteit), ugyanakkor a történet tanulói ismerete nem előfeltétele a drámaórának. A foglalkozás központi témája az eltévedés, az elveszettség, és azok a lehetséges eszközök, amelyek segítségünkre lehetnek a helyzet megoldásában és érzelmi kezelésében. Feltételezzük, hogy az elveszettség olyan alapvető emberi tapasztalat, amelyhez minden gyereknek/fiatalnak van saját érzelmi viszonya, függetlenül attól, hogy honnan jött, vagy milyen társadalmi háttérrel rendelkezik. A fiktív történet közös felépítésével a tanulóknak lehetőségük nyílik arra, hogy felismerjék önmagukban vagy megosszák egymással ezeket az érzéseket és tapasztalatokat.

„Férfiuról szólj nékem, Múza, ki sokfele bolygott  
s hosszan hányódott, földúlván szentfalu Tróját,  
sok nép városait s eszejárását kitanulta,  
s tengeren is sok erős gyötrelmet túrt a szívében,  
menteni vágyva saját lelkét, társak hazatértét.”<sup>1</sup>

---

1 Homérosz: *Odüsszeia*, Devecseri Gábor fordítása, 1. ének, 1-5. sor.

<p><b>A drámafoglalkozás központi problémája/ fókusz:</b> Az elveszettség, és hatása az emberre. Milyen erőforrások segíthetnek megtalálni az utat?</p>	<p>Eltévedni, elveszni – a jelenség a szó szoros, konkrét értelmében is vizsgálható (például konkrét földrajzi térben), és átvitt, metaforikus értelemben is (mint az elveszettség érzése, céltalan lét stb.). A résztvevők sokféle tapasztalatot és őket foglalkoztató kérdést behozhatnak a témával kapcsolatban.</p>
<p><b>Célcsoport:</b> elsősorban a 9-12 éves korosztály</p>	<p>Az itt kínált drámaóra keretei módosíthatók más korosztály számára, ennek lehetőségeiről alább lesz szó.</p>
<p><b>Idő:</b> 45-60 perc</p>	<p>A drámafoglalkozás alapvetően megvalósítható ennyi idő alatt, de mindig gyümölcsöző, ha több időnk van rá.</p> <p>A foglalkozás könnyen átalakítható, kibővíthető többórás modullá.</p>
<p><b>TEVÉKENYSÉGEK</b></p>	<p><b>REFLEXIÓK</b></p>
<p><b>Narráció:</b> A tanár elmondja, hogy a mai órán egy réges-régi történet új epizódját fogjuk kitalálni. A történet görög mitológiai hősről szól, az ő utazásáról hazafelé, ami igencsak eseménydúsra és kalandosra sikerült. Tíz évig bolyongott a tengeren, míg végre hazatért Trójából Ithakába. „Ennek az utazásnak egy állomását fogjuk ma létrehozni, ami arról szól, hogyan tévedt el, és végül hogyan találta meg az útját.”</p> <p><b>Szerződéskötés:</b> Hasznos, ha tisztázzuk a tanulókkal, hogy a drámaóra milyen viselkedést vár el tőlük. Például:</p> <p>„Ahhoz, hogy együtt tudjunk dolgozni, figyelniünk kell egymás ötleteire, hiszen azokra tudunk építeni.”</p> <p>„Nem lesznek jó és rossz válaszok, mivel elképzelésekről és ötletekről beszélünk majd. Minél több gondolatodat megosztod a többiekkel, annál érdekesebb történet fog belőle kikerekedni.”</p> <p>Ezután érdemes visszatérni a történet központi eleméhez, hogy a csoport figyelme erre összpontosuljon. „Meg fogjuk látni, hogy még a legerősebb, legélelmesebb emberek is utat veszhetnek néha, és segítségre lehet szükségük, hogy újra rátaláljanak a helyes útra.”</p>	<p>Ebben a fázisban a drámaóra tartalmát és munkamódszerét is tisztázni kell a tanulókkal.</p> <p>A tanárnak bizonyára van elképzelése arról, hogy csoportjának melyik kaland keltené fel az érdeklődését. Talán a trójai faló története vagy Odüsszeusz valamelyik furfangos csele (mondjuk ahogyan elbánt Polüphemusszal, a félszemű kükloppszal)?</p> <p>A tanár arra törekszik, hogy felébressze a csoport érdeklődését, bevonja őket a történetbe, és felkínálja számukra Odüsszeusz történetének fiktív kontextusát.</p> <p>Fontos, hogy a tanulók megértsék, mit várunk el tőlük a foglalkozás alatt, és pontosan ismerjék a jogukat és a kötelezettségeiket.</p> <p>A tanárnak végig kell gondolnia, hogy hogyan tudja jelölni és kommunikálni (nyelvhasználatával, testnyelvével, hanghordozásával), hogy most kilép a szokásos tanár-szerepéből, és a facilitátor partnerségen alapuló szerepét veszi fel, hogy a tanulókkal közösen tudjanak gondolkodni és közösen hozzák létre a történetet.</p>

**Szobor – kontextusépítés.**

A facilitátor a kontextus építésébe kezd: „kilenc hosszú évnyi kalanddal és kínlódással a háta mögött egy szörnyű, viharos éjszaka után, amit a hánykolódó tengeren töltött, Odüsszeusz ismét egyedül találta magát egy ismeretlen sziget partján. Megmutatom nektek, hogy nézett ki azon a reggelen, amikor ráébredt helyzetére.” Ezt követően a facilitátor felveszi az Odüsszeusz-szobor alakját.

Kérjük meg a résztvevőket, hogy értelmezzék a szobrot, és kezdeményezzünk nyílt beszélgetést arról, hogy mit tudnak leolvasni a szoborról! Nyílt kérdésekkel segíthetjük a beszélgetést. Kérdezzünk rá, hogy mit fejez ki a számukra a szobor, vagy hogy milyen kérdéseket hív elő belőlük (ha a kérdéseink a miért? hogyan? hol? kérdőszavakkal kezdődnek, jó úton járunk). Ügyeljünk rá, hogy mindvégig a szoborról szóljon a beszélgetés, és ne a személyről – róla majd a következő lépést követően lesz szó.

Az Odüsszeusz-szobor átformálása. A facilitátor megjegyzi, hogy nem igazán elégedett ezzel a szobor-megformálással, és arra kéri a résztvevőket, hogy segítsenek neki kifejezőbbé tenni. „Hogyan lehetne jobban kifejezni, hogy el van tévedve, hogy elveszetteknek érzi magát?”

Tereljük a beszélgetést a gyakorlati kipróbáló-felfedező irányba. Kérjük meg a tanulókat, hogy mutassák meg az elképzeléseiket, és lépjenek az Odüsszeusz-szobor helyébe!

Nem kell egyetértenünk abban, hogy melyik változatot tartjuk a legjobbnak, az azonban fontos, hogy beszéljünk az elveszettségről, hogy mit jelent eltévedni, és hogy ez hogyan ábrázolható a testnyelv jeleivel. Beszéljünk arról, hogy a testtartás és az arckifejezés hogyan tud érzéseket és gondolatokat kifejezni!

Segít beindítani a foglalkozást, hogyha az elején adunk valamit a tanulóknak, ami egyrészt mintát ad a bevonódásra, a játékra, másrészt fel is oldja őket, látják, hogy most nem a szokásos tantermi munkára lehet számítani.

A szoborral a tanár egyúttal fókuszpontot is ad a tanulóknak, valamint, amit bámulni lehet, valamint konkrét témát nyújt a beszélgetéshez. A szobrot aztán, a következő lépésben majd át is lehet alakítani.

A szoboralkotás a facilitátor kreatív feladata. Azt javasoljuk, hogy a tanár mindenképp gondolja át, és próbálja el korábban! Ne feledjük: minden, ami a szobron látható (a tekintet iránya, ahogyan a kezei összekulcsolódnak vagy éppen lecsúngnek, ha áll vagy ha ül...) értelmezhető, és a résztvevők értelmezni is fogják!

Ez a fázis kitűnő alkalom arra, hogy változtassunk az osztálytermi csoportdinamikán: most a tanár az, aki segítségre szorul, és a tanulók azok, akik jobban tudhatják. Ez önbizalmat és bátorságot önt a tanulóba, amire igencsak szükségünk lesz a foglalkozás hátralevő részében. A tanárnak nem kell féltenie a tekintélyét – hiszen emberi és őszinte a viselkedése. Nagyon fontos, hogy komolyan vegyük a tanulók javaslatait és elképzeléseit, tanuljunk abból, hogy kipróbáljuk őket!

<p><b>Gondolatkövetés</b> – az érzések és gondolatok feltárása. Eddig a pontig a szoborral dolgoztunk, most azonban a személy felé fordulunk, akit a szobor ábrázol.</p> <p>Kérjük meg a résztvevőket, hogy <b>párban vagy három fős kiscsoportokban</b> vitassák meg, vajon milyen gondolatok futnak át éppen Odüsszeuszunkon. Kérjük meg a párokat/csoportokat, hogy írják le ezeket a gondolatokat egyes szám első személyben! (Pl.: „Mit követtem el már megint?”)</p> <p>Megosztás: Néhány percnyi munka után megkérhetjük a résztvevőket, hogy jöjjenek vissza, és osszák meg az írásaikat. A csoporttól függően választhatjuk azt, hogy egyszerűen felolvassák az írásaikat, vagy akár újra felállíthatjuk a szobrot, és felolvashatják dramatizálva, kihangsúlyozva a szobor gondolatait. Kérjük meg a tanulókat, hogy adjanak egy kis időt a „szobornak”, azaz a tanárnak, hogy életre keljen és reagálhasson az elhangzottakra.</p>	<p>Fokozatosan lépünk be a szituációba. A feladatok egyre aktívabb részvételt várnak el a tanulóktól.</p> <p>Ha szoborként reagálunk is a tanulók írásaira, az célt és súlyt ad az írásaiknak, továbbá a figyelmet újra a szoborra irányítja (vagyis nem érzik majd úgy, hogy ők állnak a középpontban). Legjobb esetben a reakciók minimálisak, non-verbális, apró jelzések csupán. Ha a szobor megszólal, akkor is pusztán csak a tanuló által felolvasott gondolatokat ismételheti el. A tanár célja és a feladat funkciója, hogy a gondolatok minél kézzelfoghatóbbak és konkrétabbak legyenek – és semmiképp sem az, hogy megfítélje őket.</p>
<p>Ábrázolás készítése csoportmunkában (alább olvasható az ábrázolás, a szobor és az állóképek konvenciójának leírása) arról, hogy Odüsszeusz mire vágyhat leginkább ebben a pillanatban.</p> <p>Miután ismét reflektáltunk röviden Odüsszeusz helyzetére és történetére, kérdezzük meg a tanulókat, hogy vajon mire vágyhat most hősünk leginkább. Hasznos lehet, ha néhány ötletet közösen megbeszélünk (ne feledjük: képzeletbeli, mitikus világban vagyunk, és a kívánságoknak nem kell realizitkusnak lenniük!) majd osszuk csoportokra a résztvevőket, és kérjük meg őket, hogy válasszanak ki egy kívánságot, és készítsenek róla ábrázolást. Az ábrázolásnak olyannak kell lennie, mint egy festménynek, és azt a kívánságot kell megmutatnia, amely Odüsszeusz lelkében élhet.</p> <p>Határozzuk meg, hogy pontosan mennyi idő áll a csoportok rendelkezésére az ábrázolás elkészítéséhez, és monitorozzuk, hogy haladnak a munkával. Ha szükséges, támogassuk a csoportok munkáját, segítsük őket egy-egy döntés meghozatalában, majd kérjük meg a csoportokat, hogy osszák meg egymással elkészült képeiket.</p>	<p>Eddig a szereplő konkrét helyzetét tártuk fel. Ebben a fázisban elmozdulunk a szereplő kívánságainak és vágyainak felfedezése felé.</p> <p>A csoportmunka eredményeinek megosztása mindig kihívást jelent a facilitátor számára. Mindenképp szükséges, hogy az egyes ábrázolásokra érkezzen némi reflexió – lehetőleg a többi résztvevő felől – de ugyanakkor ügyelni kell arra, hogy a képek megosztása ne fulladjon hosszas reflektív megbeszélésbe.</p>

<p><b>Történetmesélés.</b> A facilitátor tovább görgeti Odüsszeusz történetét, és elmondja, hogy „ahogy Odüsszeusz ott üldögélt a tengerparton, egyszer csak távoli hangokra lett figyelmes, melyek a mögötte lévő sűrű erdőből szűrődtek ki. Hátranézett az erdő felé, de nem látott senkit, ezért közelebb ment. A hangok egyre hangosabbak és hangosabbak lettek. Olyan volt, mintha a legfőbb vágyai és kívánságai keltek volna életre, és azoknak a hangja hallatszott volna az erdőből.”</p>	<p>A drámafoglalkozás egyrészt olyan adottságokra épül, amelyeket a facilitátor határoz meg és biztosít a résztvevők számára, másrészt olyan nyitott elemekre, melyeket a résztvevők tölthetnek meg tartalommal.</p> <p>Ebben a fázisban a történet tovább halad, hogy a résztvevők is tovább gondolkodhassanak.</p>
<p><b>Választható plusz feladat: a hangzó világ megalkotása.</b></p> <p>A csoport érdeklődésétől és a rendelkezésünkre álló időtől függően létrehozhatjuk a kívánságok hangjait: azokat a hangokat, amelyeket Odüsszeusz hall az erdő felől.</p> <p>Ebben az esetben a facilitátor úgy működik majd, mint egy karmester, a csoportoknak pedig a korábban megalkotott képeiket kell elhangzó mondatokká és szavakká transzformálniuk.</p>	<p>Ez a feladat lehetőséget ad arra, hogy a színház művészi eszközeinek újabb dimenziójával ismerkedjünk.</p> <p>Vannak csoportok, akik kifejezetten nyitottak erre a feladatra, másokat esetleg nem vonz annyira.</p> <p>A drámafoglalkozás megáll a feladat nélkül is, ezért csak akkor érdemes használni, ha úgy érezzük, hogy kifejezetten hozzáad valamit a csoport élményéhez.</p>
<p><b>Egész csoportos megbeszélés.</b> Ez az a lépés, amikor a csoport maga alkotja meg a történetet. A facilitátor három elemet határoz meg a történetből: 1. Odüsszeusz valamelyik ellenségével találkozik az erdőben, 2. akit legyőz, és 3. végül megtalálja a hazavezető utat Ithaka felé. Jó, hogyha mindhárom történetelem kapcsán megpróbálunk lépésről-lépésre egyetértésre jutni a csoporttal.</p> <p>Előfordulhat, hogy túl sok ötlet hangzik el, és nehéz egyetértésre bírni a csoportot. Ebben az esetben a legjobb megoldás, ha csoportokra bontjuk a társaságot a három-négy legnépszerűbb ötlet alapján, és így a résztvevők több variációját is megalkothatják a történet befejezésének.</p>	<p>Ebben a fázisban a történettel és annak tartalmával foglalkozunk. A történetek metaforikus szinten működnek, úgyhogy nem kell megijednünk, hogyha a csoport „vad” ötletekkel áll elő, hiszen ez része az alkotási folyamatnak.</p>

<p>Csoportmunka – <b>állóképek</b> alkotása.</p> <p>Ha sikerült megegyezésre jutni a csoporttal a történet befejezését illetően, akkor három csoport dolgozhat párhuzamosan a történet három fázisának állóképszerű megjelenítésén. Az egyik csoport jelenítse meg az ellenséget, a másik azt, ahogyan Odüsszeusz legyőzi őt, a harmadik pedig azt, amikor Odüsszeusz rálel a hazavezető útra.</p> <p>Ha a csoportok különböző történetverziókon dolgoznak, akkor mindegyiküknek három-három állóképet kell elkészítenie. Ebben az esetben persze több időre lesz szükségük.</p>	<p>Ebben a fázisban azzal foglalkozunk, hogy a történet tartalmi elemei, amelyekben megállapodtunk, hogyan jeleníthetők meg. Ideális esetben a csoportok arra koncentrálnak, hogy a történet HOGYAN ábrázolható. A facilitátor dolga, hogy emlékeztesse a tanulókat erre a feladatra.</p>
<p>Állóképek megosztása. Attól függően, hogy egy közös történeten dolgoztunk-e vagy több különböző verzió, a facilitátor feladata vagy az, hogy összekösse a három képet, hogy egy történetté álljanak össze; vagy az, hogy segítse az egyes verziók bemutatását a „közönség” (a többi résztvevő) számára.</p> <p>Hasznos, hogyha valamilyen konkrét megfigyelési szempontot adunk a többiek számára a megosztáshoz. Pl.: Melyek a kép legerőteljesebb részletei? Melyik kép/képrészlet a leginkább meglepő a számadra?</p> <p>A résztvevőknek nem kell értékelniük egymás munkáit, inkább segítsünk nekik, hogy elmélyülten tudjanak figyelni.</p>	<p>Ebben a fázisban a különböző csoportokban készült munkákból hozunk létre közöset. A közös teljesítmény erősíti a közösséget.</p> <p>A résztvevők egyszerre előadói és közönségei is saját munkájuknak.</p>
<p><b>Gondolattérkép</b> – reflektálás a történetre.</p> <p>A résztvevőknek itt van lehetőségük reflektálni a saját maguk által megalkotott történetre. A beszélgetésnek körül a központi kérdés körül kell mozognia, hogy „milyen (külső és belső) sajátosságok, erőforrások segítettek Odüsszeusz-nak, hogy kikeveredjen elveszett helyzetéből?”.</p> <p>Ha esetleg a beszélgetés más irányt vesz, mert a résztvevőket valami sokkal jobban érdekli, az sem baj.</p> <p>Segíti a beszélgetést, hogyha a facilitátor a kulcsszavakat jegyzeteli közben (csomagolópapírra vagy a táblára).</p>	<p>Mindenképp teremtsünk alkalmat a reflexió számára. Lehet, hogy a résztvevőknek magáról a folyamatról is van mondandójuk, ami szintén hasznos lehet.</p> <p>Természetesen a facilitátornak is lehetnek reflektív megjegyzései. Minthogy a drámaóra egyenrangú, partneri viszonyra épül, ezért az ő véleménye épp olyan fontos, mint a tanulóké. (Pl.: Úgy tűnt nekem, hogy kicsit nehezen tudtunk dűlőre jutni a történet befejezését illetően, nem? Ti hogy éreztétek?) Ügyeljünk arra, hogy a megjegyzéseink ne hangozzanak nagyon „tanárosan”, semmiképp ne oktassuk ki a tanulókat!</p>

<p><b>Reflektálás – a szobor újraállítása.</b></p> <p>Térjünk vissza a kiinduló szoborhoz, amit tanárként megformáltunk, és amit a tanulók továbbfejlesztettek. Tegyük fel a kérdést: „ha ezt a szobrot bárhol felállíthatnátok a városban, az országban vagy bárhol a világon, ahol az emberek látják, hová állítanátok?”</p> <p>A facilitátor a válaszok nyomán tovább gördítheti a beszélgetést: „miért pont ezt vagy azt a helyet javasoljátok? Mire emlékeztetné az embereket, ha ott állna?”</p>	<p>A végső reflexió célja, hogy megteremtse a kapcsolatot a fikció világa és a résztvevők aktuális valósága között.</p> <p>Elég, ha kérdezzünk, beszélgetünk. A facilitátor számára izgalmas lesz látni, hallani, hogy a résztvevőknek milyen gondolataik vannak a kérdésről.</p>
--	---

## A Könyv

Az alábbi foglalkozás egy változatát marginalizált roma tanulócsoport próbálta ki. A következő óratervezet az ő hasonló élményeikre és tapasztalataikra épült.

### Célok:

- biztonságos és kreatív légkör megteremtése, hogy a tanulók elmélyedhessenek a szituációk felfedező elemzésében
- elmozdulás a cselekvő és reflektív felfedezés/tanulás irányába
- lehetőséget adni arra, hogy egy eseményt több különböző nézőpontból vizsgáljunk meg
- lehetőséget adni arra, hogy a tanulók más bőrébe bújjanak; együttérzés fejlesztése a beleélő megértés révén
- feltárni az iskolai helyzetekben működő társadalmi erőket
- tudatosítani a nyelvhasználatot: hogyan használjuk, és hogyan használjuk *ki* a nyelvet

### Kiindulópont:

- egy brutálisan szétvágott, késsel megrongált szótár
- a nyelv és az agresszió kapcsolata; cselekvés és beszéd

### A FOGLALKOZÁS MENETE

**A kiinduló probléma megjelenítése tárgyon keresztül:** A facilitátor kicsomagolja és megmutatja a résztvevőknek a megrongált könyvet. Arra kéri

őket, hogy mondják ki az első dolgot, ami csak a könyv láttán az eszükbe jut. A szavak kerüljenek fel egy nagy csomagolópapírra.

***A feladat célja, hogy beszélgetést generáljon, és hogy a csoport első asszociációit fel tudjuk jegyezni. Hangsúlyozzuk, hogy nincs jó vagy rossz válasz!***

**A szituáció felállítása:** A facilitátor elmondja, hogy ez a könyv jelenleg az iskolaigazgató asztalán fekszik. Elhelyezi az igazgató székét az asztal mögött, és még egy széket kitesz, szemben az igazgató asztalával, valamivel távolabb, háttal az iroda bejárati ajtajának.

***A fenti lépés célja, hogy megkönnyítse a résztvevőknek a belépést a dráma „mintha” terébe és idejébe. Az is lényeges, hogy a tér elemeit megjelöljük, és jelentőségteljessé tegyük (nem mind-egy például, hogy a második szék milyen messze áll az asztaltól, ahogyan az sem, hogy háttal van az ajtónak). A facilitátor azzal növelheti a tér jelentőségét, ha lelassítja az időt, és hangsúlyos-  
sá teszi a saját mozdulatait és a tárgyak elhelyezését.***

**Egy perc az igazgatói irodában – jelenet:** A facilitátor elmondja, hogy most megmutat egy percnyi jelenetet az igazgatói szobából. Ehhez annak a diáknak a szerepébe lép, akit épp behívtak az igazgatóiba. A tanár felhajtja a pulóvere kapucniját (ezzel jelzi, hogy szerepbe lép), majd leül a második székbe, ami távolabb van az asztaltól.

A diák (vagyis a facilitátor diákszerepben) lehajtott fejjel ül egy darabig, majd felnéz. Körülnéz és feláll. Ránéz a könyvre. Sóhajt. Kicsit közelebb lép a könyvhöz. Hátra pillant az ajtóra, majd egy ujjal megérinti a könyvet. Aztán lapozgatni kezdi, mosolyog. Egyik ujját a szétvágott könyv egyik hasadékába dugja. Otthagyja. Amikor kihúzza az ujját, a szétvágott lap elvágja az ujját (persze nem igazából). Az elvágott ujját a szájához kapja.

A facilitátor itt megáll, lehúzza a kapucnit a fejről, hogy jelezze a tanulóknak: kilép a szerepből.

***A jelenet célja, hogy konkrét cselekvésen keresztül mutassa fel a központi problémát, és így a résztvevők a maguk számára tud-***



***ják értelmezni, és jelentéssel feltölteni. A jelenet továbbá olyan situációt mutat a résztvevőknek, amit újra át tudnak gondolni.***

**A situáció elemzése:** A fenti jelenet előadása után a facilitátor arról kérdezi a csoportot, hogy mit láttak az imént. Attól függően, hogy a tanulók mit válaszolnak, további kérdésekkel segíti a gondolkodást. A cél az, hogy a tanulók értelmezzék a látottakat, és ne csak összefoglalják a történeteket. Hasznos, ha nyitott kérdésekkel segítünk.

***A beszélgetés célja, hogy az értelmezés és a jelentésadás folyamata elinduljon, hiszen ez fog a következő fázisban történeté fejlődni.***

**Improvizáció az igazgató szerepével:** A facilitátor elmondja, hogy kíváncsi, hogyan folytatódhat vajon az előbbi jelenet, amikor az igazgató belép az irodába. Ahhoz azonban, hogy segíteni tudjuk az igazgató szerepének megformálását, hasznos lehet megfogalmazni, hogy mi lehet vajon az igazgató *mottója*, ami az asztala mögötti falra ki is van függesztve. Írjuk fel egy papírra, és ragasszuk fel a falra a közösen kitalált mottót.

A facilitátornak szüksége lesz valakire, akivel együtt tudják megalkotni a jelenetet. Megkérdezi, hogy kinek lenne kedve kipróbálnia magát az igazgató szerepében. Hasznos lehet, ha újra biztosítjuk a csoportot, hogy az igazgató szerepét játszó tanuló bármikor megállhat, és kérhet segítséget, ötleteket a többiektől.

A facilitátor (az igazgatóiba behívott diák szerepében) nem beszélhet a jelenet alatt. Finoman reagál arra, amit az igazgató mond vagy tesz, de nem szólal meg. Az igazgatót játszó tanuló természetesen beszélhet, és előre meg kell neki mondani, hogy a tanuló(t játszó facilitátor) nem fog megszólalni.

Az improvizációt rövid megbeszélés követi arról, hogy vajon miért maradt csendben a tanuló, és hogy az igazgatónak vajon mi a célja, és miért.

***Az improvizáció célja, hogy felnyissa és kitérítse azt a kiinduló problémát, amelyet a megrongált könyv behozott. A diák hallgatása a jelenet során produktívan hathat az igazgató szerepére, hiszen arra ösztönzi, hogy minél több mindent kipróbáljon.***

**Történetépítés állóképekkel:** A résztvevőket arra kérjük, hogy találják ki,

mi történhetett az igazgatóiban lejátszódó események előtt. Ehhez állóképeket kell létrehozniuk (mintha fényképek lennének egy-egy pillanatról), amelyek a következő eseményeket jelenítik meg:

- A megrongált könyvet megtalálják a diákok. Tanár nincs a közelben (ők döntenek el, hogy az iskolán belül hol találják meg és hogyan).
- A diákok átadják a könyvet egy tanárnak.
- A könyv már a tanáriban van, ebben a képben csak tanárok vannak.

Miután a résztvevők létrehozták az állóképeket, a rendelkezésünkre álló idő és a csoport képességeitől függően választhatjuk azt, hogy először megosztjuk az állóképeket, és csak aztán haladunk tovább, vagy léphetünk egyből a következő lépésre, anélkül, hogy közösen megnéznénk az állóképeket.

Rövid jelenet alkotása az állóképekből: A csoport által létrehozott állóképeket rövid, max. 20-30 másodperces jelenetekké fejlesztjük. Az állókép lehet a jelenet kiindulópontja, záróképe vagy akár a jelenet valamely köztes állomása is – ezt bízunk a csoportra. A jelenetek ábrázoljanak realisztikus pillanatokat, és mutassanak fel konkrét attitűdöket és a helyzetre adható releváns válaszokat.

***A feladat célja, hogy a résztvevők a szerep biztonságából reagálhassanak a megjelenített problémára. Lehetőségük van arra, hogy az eseményre adható több lehetséges választ és reakciót is mérlegeljenek, kipróbáljanak, illetve hogy számukra izgalmas jelenetet formáljanak.***

**Egész csoportos improvizáció:** Miután röviden beszélgettünk a jelenetekről, a facilitátor azt ajánlja, hogy nézzük meg, hogyan folytatódik az igazgatóiban látott jelenet. Az igazgató értekezletet hívott össze, hogy a tanári karral közösen beszélje meg a helyzetet. A résztvevők a tanári kar tagjainak szerepében hivatalosak az értekezletre. Ebben a jelenetben az igazgatót a facilitátor fogja játszani. Az improvizáció a tanáriban beállított állóképből indul – így a résztvevőknek van egy kis ideje szerepbe lépni. Az igazgató (facilitátor szerepben) indítja és vezeti az értekezletet.

***A feladat célja, hogy az eseményekhez kapcsolódó különböző attitűdök és értelmezések nyelvi kifejezést nyerjenek. Az igazgató viselkedése nagyban függ a csoporttól: lehet, hogy provokatívnak***

***kell lennie, hogy előhozza az eltérő véleményeket és értelmezéseket, de az is lehet, hogy óvatosan, visszafogottan kell irányítania.***

**Reflexió a tárgy nevében:** A csoportos improvizáció után a facilitátor a történet világában maradva kéri a résztvevők reflexióit, egyúttal visszavezeti a gondolkodást a kiinduló tárgyhoz. Azt kérdezi a résztvevőktől, hogy vajon a könyv maga hogyan mondaná el ezt a történetet, hogyan mondaná el, mi történt vele? A résztvevőket arra kéri, hogy fogalmazzák meg a könyv nevében gondolataikat, írják fel egy-egy post-it-re, mit mondana a könyv, majd tegyék a cetliket a könyvre és a könyv köré az asztalra.

***A feladat célja, hogy újra más nézőpontból tekintsünk végig az eseményeken, és másképp reflektáljunk rá.***

### **Beszélő tárgyak**

A tárgyak a mindennapi életünk részei. A számunkra jelentőségteljes tárgyak pedig óriási érzelmi töltettel bírnak. A gyerekek különösen nagy előszeretettel használnak átmeneti tárgyakat arra, hogy szükségleteiket, félelmeiket vagy vágyaikat artikulálják. Ennek nemcsak a szociálpszichológusok vagy a fejlődéslélektan szakértői vannak tudatában, de a művészetek is. A színház formanyelve szintén épít a tárgyak szimbolikus jelentőségére.

A következő drámafoglalkozás alapja, hogy a gyerekek a tárgyaikon keresztül tudjanak kapcsolódni egymáshoz, és a tárgyaikat játékba hozva legyen lehetőségük a problémamegoldó gondolkodásra.

**Célcsoport:** 5-7 éves gyerekek, óvodások vagy kisiskolások.

### **Célok:**

- tárgyhasználattal segíteni a csoport tagjai közti kapcsolódást és történetmegosztást
- átmeneti tárgyakkal kapcsolatot építeni az óvoda-/iskola- és az otthon világa között
- lehetőséget adni arra, hogy a csoport tagjai a közös munka jó élményeit vigyék haza

### **A FOGLALKOZÁS MENETE**

A csoport tagjait előzetesen megkérjük, hogy a foglalkozás napjára hoz-

zának be egy olyan tárgyat otthonról, ami valami miatt fontos a számukra.

A csoport tagjait arra kérjük, hogy mutassák be a tárgyaikat, mégpedig úgy, hogy a tárgy nevében mutatkoznak be, mintha csak a tárgy élő ember lenne. Olyan kérdésekkel segíthetjük az egyes szám első személyű bemutatkozást, mint: mi a tárgyad kedvenc tevékenysége? hova szeretne leginkább eljutni? stb. Ezek a kérdések segíthetnek a gyerekeknek, hogy a tárgyaik nevében kezdjenek el gondolkodni, és őket megszemélyesítve beszélni.

A facilitátor további kérdései: Ha ezek a tárgyak tudnának beszélni, milyen lenne a hangjuk? Hogyan beszélnének? És legjobban miről szeretnének beszélgetni? Mit mesélnének a tulajdonosaikról? Lépésről-lépésre segítünk, hogy a résztvevők a tárgyaik helyzetébe lépjenek és az ő nevükben tudjanak beszélni. Mindezt játékosan, nagy-nagy rugalmassággal, a csoport igényeinek megfelelően – ahogy ennél a korosztálynál megszokott és elvárható.

A facilitátor arra kéri a gyerekeket, hogy gondoljanak valami igazán nehéz helyzetre, amibe az ember kerülhet, és amiben a tárgy a segítségére lehet. A „nehéz helyzetnek” nem kell realizisztikusnak lennie, egészen meszeszerű helyzetek is előkerülhetnek. Bátorítsuk a gyerekeket, hogy osszák meg egymással az ötleteiket a nehéz helyzetről.

Miután a gyerekek megosztották a nehéz helyzeteket és az ahhoz kapcsolódó történeteiket, a facilitátor azt javasolja, hogy mi lenne, ha eljátszának egy ilyen történetet. A történetet a facilitátor több meghallgatott helyzet és történet elemeiből rakja össze, vagy ha van olyan ötlet, ami mindenkit érdekel, esetleg olyan nehéz helyzet, amely az egész csoportot lekötné, akkor amellett is dönthet, hogy azt választja ki. A történet eljátszása átmeneti formában zajlik: egyrészt a facilitátor történetmeséléséből („egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy csapat gyerek, akik épp egy buszon utaztak, amikor...”); másrészt időnként a történet jeleneteinek eljátszásából. A történet tetőpontján a tárgyakkal kell megmenteniük a tulajdonosaikat. A mesélést ezen a ponton szakítsuk meg, hogy a gyerekek javaslatokat tehessenek arra, hogy az ő tárgyük hogyan mentené meg őket, hogyan tudná megoldani a nehéz helyzetet. Természetesen a megmentést is eljátszhatjuk, hogy a boldog vég a játékban realizálódjon.

A történet végén kérdezzük meg a résztvevőket, hogy az ő tárgyük milyen tanácsot adna nekik az eset után. Miután ezt megbeszéltük, a gyerekek tegyék el tárgyaikat, hogy később majd haza tudják vinni.

## Néhány további drámás eszköz

## Drámás játékok és drámaalapú tevékenységek

A számos forrásból származó és igen változatos játékok a drámapedagógia eszköztárának talán legkönnyebben adaptálható formái. A játékok eredetüket tekintve nagyon sokfélék, régi népi játékok, színházi tréningek munkaformái, de akár a sport vagy a pedagógia területéről származó játékokat is használhatunk aktuális céljainknak megfelelően. A sokszor mozgásos, közös játéktevékenység segít oldani a résztvevőket és növeli a koncentrációt; segíti a csoport együttműködését, és jól hat a csoportdinamikára is. Ugyanakkor fontos szem előtt tartanunk, hogy ezekből a játékformákból hiányzik az emberi szituációk alkotó megértése.

1. példa: *Ül, áll, fekszik?*

**Célcsoport:** kisebb csoportok

**Idő:** 5-10 perc

**Készségfejlesztés területei:** koncentráció, improvizáció, spontaneitás, kooperáció, szerepjáték

### A JÁTÉK MENETE

A résztvevők három fős csoportokat alkotnak. A feladat az, hogy mindig legyen közülük egy, aki fekszik, egy, aki ül és egy, aki áll. A játékot forgatókönyvvel továbbfejleszthetjük, pl.: játszhatjuk azt, hogy a kórházi sebészen vagyunk, és ennek megfelelően kell folytatni a jelenetet (amelyben valaki fekszik, valaki ül és valaki áll).

Abban a pillanatban, amikor a három fős kiscsoport bármely tagja pozíciót vált, a többieknek azonnal reagálni kell, és új pozíciót kell felvenniük – annak megfelelően, hogy újra legyen valaki, aki áll, valaki, aki ül, és valaki, aki fekszik.

Bátorítsuk a csoportot, hogy nyugodtan használják ki az idejüket, és ne kapkodjanak a pozícióváltásokkal, így elkerüljük a kapkodást, és elmélyültebb lesz a játék.

### JÁTÉKVARIÁCIÓK

Nyugodtan változtassunk a három pozíción. Választhatunk más testhelyzeteket vagy akár hanghatásokat is (pl.: kiabál, suttog, nevet).

## 2. példa: Tolvajlépés<sup>3</sup>

**Célcsoport:** nagycsoport, 5 éves kortól

**Idő:** 10-15 perc

**Készségfejlesztés területei:** mozgás, utánzás, koncentráció, csoportdinamika

### A JÁTÉK MENETE

A csoport egyik tagja játssza a nagymamát. A nagymama háttal áll a többieknek a terem egyik végében, a fal felé fordulva. A mögötte álló gyerekek próbálnak észrevétlenül hozzá lopakodni, és hátulról megérinteni a vállát. A nagymama (vagyis a háttal álló gyerek) azonban bármely pillanatban hirtelen megfordulhat, és ha valakit mozogni lát, azt visszaküldi a kiinduló pontra, vagyis senki sem mozdulhat, amikor a nagymama látja. Az nyer, aki először megérinti a nagymama vállát. A következő körben ő lesz a nagymama. Nagyon vidám és felszabadító játék, ami ráadásul fejleszti a türelmet és a koncentrációt.

### JÁTÉKVARIÁCIÓK

A játék végén beszéljük meg a csoporttal, hogy mely stratégiák voltak a leghatékonyabbak!

Még izgalmasabbá tehetjük a játékot, hogyha a nagymama és a gyerekek közti térbe a földre helyezünk néhány nagy-kelléket és jelmezt (pl. a nagymama kalapját, táskáját stb.). Egészítsük ki a szabályt azzal, hogy a gyerekeknek magukra kell venniük a nagy valamelyik holmiját, mielőtt megérintenék a vállát!

## Drámakonvenciók és stratégiák

A színház és a dráma a jelentést a drámai szituáció elemeibe sűríti, és látthatóvá teszi a nézők, befogadók számára. Számos drámai forma alkalmaz-

3 Forrás: <https://dramaresource.com/grandmas-footsteps/>

ható az oktatásban azzal a céllal, hogy az emberi lét tapasztalatait megragadjuk és megvizsgáljuk. A következőkben néhány olyan alapvető drámai formát, konvenciót mutatunk be, amely alkalmas arra, hogy megállítsa az időt, kimerevítse az élet egy-egy pillanatát, és így láthatóvá, vizsgálhatóvá tegye a benne lévőket helyzetét. Látszólag nagyon hasonló formákról lesz szó, amelyek csak egy-egy elemükben különböznek, de éppenséggel ezek az apró különbségek a színházi jelentésadás és értelmezés nagyon is eltérő módjait hozzák létre.

Számos módon dolgozhatunk **tárgyakkal** a drámaórákon, és rengeteg játék építhető a különböző jelentéssel bíró tárgyak köré, épp azért, mivel a tárgyaknak nagyon eltérő jelentésrétegei lehetnek. Egy faragott botnak például lehet valamilyen konkrét ára (piaci értéke), de ha ez az egyetlen bot, amivel valaki meg tud nyomni egy túl magasan lévő kapcsológombot, akkor az adott helyzetben egészen más értékre tehet szert (használati érték); hogyha pedig ez az a bizonyos bot, amivel valaki gyerekkorában a nagypapájával játszott, akkor az ő számára megint csak más értéke lesz ugyanannak a tárgynak (érzelmi érték).

**Állókép.** Az állókép egy megfagyott, kimerevített pillanatot ragad meg, mintha csak filmet állítanánk meg egy jelentős filmkockánál. Lényeges eleme, hogy az adott pillanatnak különösen fontosak, jelentőségteljesnek kell lennie. Használhatjuk arra, hogy egy képzeletbeli pillanatot megjelenítsünk (mondjuk egy történet adott pontját), de arra is, hogy a valóság egy pillanatát tegyük láthatóvá. Az ereje abban rejlik, hogy a beszédből, a beszélgetésből átlép a jelenet (vagyis a cselekvés) felé. Például, hogyha gyerekeknek mesélünk egy történetet, és arra kérjük őket, hogy jelenítsék meg állóképben a történet számukra legfontosabb pillanatát, akkor máris jelenetként, szituációként kezdenek dolgozni vele, ami egész másfajta gondolkodást hív elő, mintha beszélgetnének a történetről. A konvenció lehetőséget ad a tanár/facilitátor számára, hogy visszajelzést kapjon arról, mi érdekli leginkább a gyerekeket, továbbá kérdéseket hív elő, beszélgetést indít, és további lehetőséget ad a gyerekek által választott szituáció továbbfejlesztésére. Egyszerűsége miatt széles körben használt formáról van szó, ami számos irányban továbbvihető, fejleszhető.

**Ábrázolás** (festmény, tábló, szoborcsoport). Az ábrázolás konvenciója nagyon hasonlít az állóképre, azzal a lényeges különbséggel, hogy míg az állókép egy kiragadott pillanatot mutat fel, addig az ábrázolás inkább nézők számára készült festményre hasonlít. Ez azt is jelenti, hogy mivel ebben az esetben tudatos ábrázolásról van szó, a csoportnak nem egy valós

(vagy fiktív) pillanatot kell megragadnia, hanem vizuális eszközökkel kell kifejezniük, megjeleníteniük az értelmezésüket az ábrázolásban. Vagyis a helyzetről és a benne szereplőkről való értelmezésüket bele kell kódolniuk a képbe, vizuális eszközökkel kell jelentőssé tenniük az ábrázolást.

**Szobor.** A szobor drámai konvenciója hasonlít az ábrázolásra, amennyiben itt is megjelenik az alak értelmezése, de a szobor egyetlen szereplőre és annak helyzetére koncentrál, nem pedig az egész szituációra vagy a szereplők viszonyaira. A szobor lehetővé teszi, hogy a résztvevők részleteiben is megvizsgálják egy szereplő helyzetét, miközben megformálják a szobrot. A szoborállításra alkalmas lehet a kiscsoportos vagy az egész csoportos munkaforma is. Érdemes megvizsgálni a szobrot abból a szempontból, hogy készítőinek a szándékolt jelentésadása mennyire jelenik meg a szobron, mennyire válik láthatóvá a többiek számára.

## **Források**

### *Fontosabb online források*

A Magyar Drámapedagógiai Társaság honlapja, ahonnan a Drámapedagógiai Magazin korábbi számai letölthetők: [www.drama.hu](http://www.drama.hu)

DICE kutatás eredményei: <http://www.dramanetwork.eu/>

Színházi neveléssel, színházpedagógiával kapcsolatos információk, tudástár, ahonnan két teljes könyv is letölthető: [www.szinhazineveles.hu](http://www.szinhazineveles.hu)

Angol nyelvű források:

A demokrácia és a dráma kapcsolatáról: <https://demodram.com/role-democracy-drama/open-education-resources/>

Videófelvételek demokrácia és dráma témában: [https://www.youtube.com/watch?v=FlemSYHBdmY&list=PLyTORC6pWIfuaPngMnF9p0gLYU4Rc\\_2ly](https://www.youtube.com/watch?v=FlemSYHBdmY&list=PLyTORC6pWIfuaPngMnF9p0gLYU4Rc_2ly)

A "Facing the Gap" projekthez kapcsolódó felvételek: <https://www.youtube.com/watch?v=6kBu4rcP6WY&list=PLyTORC6pWIfuu58NKboamjsiPvxPLZdfq>

Mantle of the Expert Drama Approach: <https://www.mantleoftheexpert.com/>

InSite drámafoglalkozások felvételei: [https://www.youtube.com/watch?v=FlemSYHBdmY&list=PLyTORC6pWIfuaPngMnF9p0gLYU4Rc\\_2ly](https://www.youtube.com/watch?v=FlemSYHBdmY&list=PLyTORC6pWIfuaPngMnF9p0gLYU4Rc_2ly)

Játékok: <https://dramaresource.com/drama-games/>

Játékok: <https://www.dramatoolkit.co.uk/drama-games/>

Improvizációs játékok: <http://www.learnimprov.com>

Általános drámás források: <http://www.creativedrama.com>



Általános drámás források: <http://www.thedramateacher.com>

### Fontosabb könyvek

A színházi megközelítésről: Alan Perks and Jacqueline Porteous (2009) *AS Drama and Theatre Studies: The Essential Introduction for Edexcel*. Routledge, London.

A konvenciók alap-szakirodalma: Jonathan Neelands and Tony Good *Structuring Drama Work* (1990, Cambridge University Press, Cambridge)

Az idegennyelv-tanításban használt technikák talán legszélesebb gyűjteménye: Maley, A., and Duff, A. (2005) *Drama Techniques*. Third Edition. Cambridge University Press, Cambridge

#### TOVÁBBI AJÁNLOTT BEVEZETŐ SZAKIRODALMAK

Bethlenfalvy Ádám (2020): *Dráma a tanteremben*, Budapest: L'Harmattan Kiadó - KRE

Boal, Augusto (1985): *Theatre of the Oppressed*, New York: Theatre Communications Group

Boal, Augusto (2002): *Games for Actors and Non-Actors*, London: Routledge

Bolton, Gavin (1984): *Drama as Education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*, London: Longman

Bolton, Gavin (1992): *New Perspectives on Classroom Drama*, Herts: Simon & Schuster Education

Bolton, Gavin (1998): *Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis*, Birmingham: UBC/Trentham Books

Bowell, Pamela and Heap, Brian S. (2001): *Planning Process Drama*, London: David Fulton

Davis, David ed. (2010): *Gavin Bolton. The Essential Writings*, Stoke on Trent: Trentham Books

Davis, David (2014): *Imagining the Real*, Stoke on Trent: Trentham Books

Heathcote, Dorothy and Bolton, Gavin (1995): *Drama for Learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth, NH: Heinemann

Heathcote, Dorothy and Bolton, Gavin (1999): *So you want to use role-play? A new approach in how to plan*, Stoke on Trent: Trentham Books

Johnstone, Keith (1979): *Impro. Improvisation and the theatre*, New York: Theatre Arts Books

- Johnstone, Keith (1999): *Impro for storytellers*, New York: Theatre Arts Books
- Kaposi László (szerk) (2013): *Drámapedagógiai olvasókönyv*, Budapest: II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft.
- Morgan, Norah and Saxton, Juliana (1987): *Teaching Drama. A mind of many wonders*, London: Hutchinson
- Neelands, Jonathan (1984): *Making Sense of Drama*, London: Heinemann
- Nicholson, Helen (2009): *Theatre and Education*, London: Palgrave – Macmillan
- O'Neill, Cecily (1995): *Drama Worlds. A framework for process drama*, Portsmouth: NH Heinemann
- O'Neill, Cecily ed. (2015): *Dorothy Heathcote on Education and Drama: Essential writings*, London: Routledge
- Prendergast, Monica and Saxton, Juliana eds. (2009): *Applied Theatre. International Case Studies and Challenges for Practice*, Bristol: Intellect Books
- Prentki, Tim and Preston, Sheila eds. (2008): *The Applied Theatre Reader*, London: Routledge
- Schonmann, Shifra ed. (2010): *Key Concepts in Theatre/Drama Education*, Rotterdam: Sense Publishers

# Digitális történetalkotás

Szerzők: *Eduard Muntaner-Perich, Mariona Niell, Mariona Masgrau és Jordi Freixenet, University of Girona, Spanyolország*

## Elméleti bevezetés

A **digitális történetalkotás** viszonylag új fogalom. A történetalkotás olyan formái tartoznak ide, amelyek fényképeket, videókat, hangeffekteket, diálógusokat és narrátori szólamot is használnak, továbbá számos kontextusban alkalmazhatók az osztályteremben.

A digitális történetek többnyire lebilincselő és érzelmileg megmozgató, interaktív formák. A „digitális történetalkotás” olyan összefoglaló fogalom, amely digitális narratívák széles spektrumát lefedi (pl. web alapú történetek, hipertextusok és narratív számítógépes játékok).

A digitális történetek fontos jellemzője, hogy immár nem kell alkalmazkodniuk a történetmondás hagyományos formáihoz, hiszen a digitális forma vegyíti a kép (festmény, rajz stb.), a mozgókép, a hangosfilm és a felirat eszközeit; képes nem lineáris narratívát mozgatni, és interaktív elemeket beépíteni. A technológia gazdag és sokszínű kifejezési lehetőséget biztosít, amelyet beemelhetünk a történetalkotás folyamatába.

## *Digitális történetalkotás az oktatásban*

A digitális történetalkotás rendkívül hatékony tanulásmódszertani eszköz. Használhatják a tanárok bármilyen projektben és bármely tantárgyi tartalomhoz kapcsolódva; a tanulók pedig létrehozhatják a maguk digitális történeteit, amelyeket aztán megoszthatnak egymással. A tanárok támogathatják az osztálytermi beszélgetéseket, vagy új témát is bevezethetnek, esetleg egy-egy absztrakt fogalom megértését is segíthetik digitális történetekkel. Ezek a történetek a legtöbb tantárgy esetében bármely tanórának integráns részei lehetnek. Ha a tanulók maguk hoznak létre digitális történetet, akkor sajátjuknak érzik az anyagot, amivel dolgoznak,

elemzik, szintetizálják és kifejezik saját gondolataikat és elképzeléseiket, vagyis magasabb szintű gondolkodási műveleteket hajtanak végre.

Miközben a tanulók részt vesznek a digitális történetalkotás több lépésből álló munkafolyamatában megtervezik, létrehozzák és bemutatják a maguk történetét, számos készségük és képességük fejlődik, úgy mint

- kutatási, önálló információ-keresési készségek (a hiteles történet-hez)
- szövegalkotási kompetencia (forgatókönyvírás)
- szervezési készségek (a projekt lebonyolítása a határidők betartásával).

A tanulóknak fejlődik a digitális kompetenciájuk is a különböző eszközök használata révén (digitális kamera, multimediális szoftverek, programnyelvek), valamint gyakorolják az előadást és prezentálást a történetek nyilvános bemutatásával. A tanulók a maguk digitális történetének létrehozása során használják az intraperszonális és interperszonális kompetenciájukat, a problémamegoldó és helyzetértékelő gondolkodást, valamint gyakorolják az építő kritika használatát. A digitális történetalkotás többnyire együttműködésen alapuló munkafolyamat eredménye, sokszor csoportok közti együttműködést is igényel, így a tanulóknak fejlődik a kooperatív kompetenciájuk is.

A konstruktivizmusra és a játékosításra építő didaktikai módszerként a digitális történetalkotás:

- motiválja az olvasási és újraolvasási tevékenységet, hiszen történeteket az olvasmányainkban találunk
- javítja a másokra való odafigyelés és a nyilvános önkifejezés képességét
- arra bátorítja a tanulókat, hogy tudatosítsák és kifejezzék érzéseiket, érzelmeiket és gondolataikat
- bármely életkorban használható az óvodás kortól az egyetemig
- együttérzésre nevel.

### *Elméleti alapvetések*

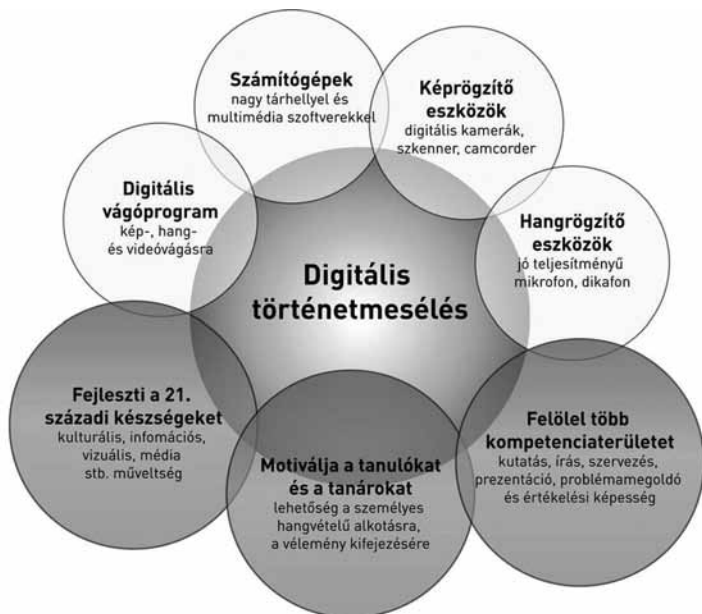
A mai digitális történetalkotásnak vannak történeti előzményei. A digitális történetalkotási mozgalom Joe Lambert és Dana Atchley közreműködésével indult meg az 1980-as évek végén, amikor megalapították a **Center for**

**Digital Storytelling (CDS)**-et. A nonprofit közösségi szervezet a kaliforniai Berkeley-n működik, és az 1990-es évek óta többek között képzésekkel is segíti azokat, akik szeretnék a saját történetüket megalkotni. A *digitális történetalkotás hét elemét* szintén a CDS dolgozta ki, és tette közzismertté. (Lásd 1. táblázat)

1. táblázat A digitális történetalkotás hét eleme	
1. Nézőpont	Mi a történet lényege, és mi jellemzi a szerzői nézőpontot.
2. Drámai kérdés	A történet kulcskérdése, ami megragadja a néző figyelmét, és ami a történet végén kap választ.
3. Érzelmii tartalom	Személyes és fontos, komoly téma, ami kapcsolatot teremt a történet és a nézők között.
4. A hangod adománya	Ezzel tudod személyessé tenni a történetet és támogatni a nézőket, hogy megértsék az összefüggéseket.
5. A háttérzene és a hangeffektek ereje	A zene és más hanghatások támogatják és gazdagítják a cselekményt.
6. Gazdaságosság	Pontosan annyit adni a nézőnek, hogy érthető legyen a történet, nem többet és nem kevesebbet.
7. Ütemezés	A cselekmény ritmusa. Milyen gyorsan illetve lassan halad a történet.

A digitális történetalkotás kezdetén – ahogy Bernard Robin meséli – Lambertet lenyűgözte, hogy teljesen átlagos emberek milyen „hatásosan tudták megragadni a saját történetüket, viszonylag rövid idő alatt, és viszonylag kevés pénzből”. Ha előrepörgetjük az időt, akkor azt látjuk, hogy a digitális történetalkotásban használható eszközök – a számítógépek, a digitális kamerák, okostelefonok – valami elképesztő ütemben és mennyiségben váltak mára elérhetővé. Rengeteg olcsó és hatékony szoftver teszi lehetővé, hogy akár az egészen kezdő számítógépfelhasználók is digitális tartalmakat gyártsanak, szerkesszenek, olyan minőségben, ami aligha lett volna elképzelhető Lambert és Atchley számára, amikor munkájukat megkezdték. A digitális történetalkotás oktatási felhasználásának drámai növekedését tapasztaljuk, ami egyrészt együtt halad az elérhető technológiai fejlődéssel, másrészt a kortárs tantermi kihívásokkal (Lásd 1. ábra).

1. ábra. Digitális történetalkotás az oktatásban (Robin, 2008).



A digitális történetalkotás, mint didaktikai módszer, remekül illeszkedik a **Seymour Papert** által kidolgozott konstruktivista tanulásmélelet paradigmájába, hiszen a gyerekek a technológiát a kifejezés médiumaként használva maguk alkotják meg a saját tudásukat, azáltal, hogy létrehoznak valamit (pl. robotot, digitális történetet stb.).

**Mitch Resnik** Papert elméletét követve vázolta fel a kreatív gondolkodás spirális modelljét (2. ábra), ami szintén tökéletesen illeszkedik a digitális történetalkotás alapelveihez, amely szerint a gyerekek közös együttműködéssel és játékosan hozzák létre a saját történeteiket.

2. ábra. A kreatív gondolkodás spirális modellje (Resnick, 2007).



[A felhőkben bentről kifelé a nyilak irányában haladva: képzelet → alkotás → játék → megosztás → reflektálás → képzelet → ]

## Módszertan

A módszer leírásához és bemutatásához egy konkrét programot használnunk: a **Scratch**-et.



A Scratch olyan programnyelv és online közösség, amely lehetővé teszi, hogy bárki könnyen megalkossa a maga interaktív történetét, játékát vagy animációs kisfilmjét – és meg is ossza az alkotását az online közösségben. Amikor a fiatalok Scratch projektet hoznak létre, akkor egyúttal kreatívan, módszeresen és logikusan gondolkodnak, együtt dolgoznak másokkal, miközben fontos matematikai és számítástechnikai tudásra tesznek szert. A fiatalok immár világszerte több mint 40 millió Scratch projektet osztottak meg, és ez a szám naponta tízezresével nő.

A Scratch-et a Lifelong Kindergarten nevű kutatócsoport hozta létre a **MIT Media Lab**-ben. A Scratch gyerekfelhasználók számára készült (bár rengeteg felnőtt is használja), és alapvetően kötődik a konstruktivista pedagógiához.

A Scratch-nek, mint módszertani eszköznek számos előnye van, úgy mint:

- a program online és ingyenes, vagyis nem kell semmiféle különleges szoftvert telepíteni ahhoz, hogy használni lehessen
- multiplatform, vagyis számítógépen, tableten és okostelefonon is működik
- számos nyelven elérhető
- felfedezésen alapuló tanulást támogat
- használható digitális történetek, játékok, művészeti projektek, szimulációk stb. fejlesztésére
- lehetővé teszi a projektek internetes megosztását és kombinálását
- hatalmas felhasználói tábora van
- bárki könnyen elkezdhet alkotni vele (alacsony belépési küszöb), ugyanakkor a tapasztaltabbak összetett projekteket is létre tudnak hozni a segítségével (magas plafon); nagyon széles és változatos lehetőségeket nyújt az alkotásra és a tanulásra (tágas tér)
- lehetővé teszi a hagyományos és a digitális médiumok és eszközök kevert használatát
- a kiterjesztések révén zenét és hangot is hozzá lehet rendelni a történetekhez (pl. felvett hanganyagot) és össze lehet kapcsolni a képernyőn futó történetet a (valós) külvilággal (pl. robotok és szenzorok segítségével).

### *A módszer céljai*

A Scratch jól használható az alapfokú- és a középfokú oktatásban is, valamint létezik a Scratch Jr verzió is, ami kifejezetten kisgyerekek, illetve még nem olvasó gyerekek számára készült.

Mivel a programot számos nyelvre lefordították, ezért nagyon sok ország oktatásában használható, illetve különösen hatékony eszköz a többnyelvű osztályok tanításában, hiszen akár egy időben, azonos osztályban az egyes csoportok dolgozhatnak különböző nyelven is a maguk történetén.

Annak ellenére, hogy az elsődleges felhasználói célcsoportot az iskolás gyerekek alkotják, a tanárok, a szülők és a családok is részt vehetnek az alkotásban, ők ugyanúgy lehetnek a program hasznélvezői.



## *Kereszttantervi kapcsolódások, tantárgyi integráció*

A Scratch-csel nemcsak a programozás alapjait lehet elsajátítani, hanem egyúttal olyan programnyelvet és környezetet is biztosít, amely számos tantárgy tanítására és tantárgyközi projektek megvalósítására is alkalmas. Mindegy, hogy éppen idegennyelv-, matematika-, rajz- vagy természetismeret órán használjuk: a Scratch alkalmas arra, hogy történeteket, játékokat, szimulációkat vagy művészeti projekteket hozzunk létre, ugyanakkor a munkafolyamat során mindenképp több tantárgyi terület is megjelenik.

Amikor a tanulók a Scratch-csel digitális történetet alkotnak, akkor mindenképp fejlődik a nyelvi kompetenciájuk (forgatókönyvírás, dialógusok), a vizuális kompetenciájuk (storyboard, háttér és karakterrajzolás), az info-kommunikációs kompetenciájuk (programozniuk kell az animációt és a mozgást). A módszer fejleszti a globális-társadalom tudatosságot (mivel a program révén más országokban élővel kapcsolódhatnak össze és kommunikálhatnak), a kreatív gondolkodást, a kritikai gondolkodást, a kooperatív kompetenciát, az együttérzést, a kíváncsiságot és így tovább.

## *Technikai feltételek és eszközigény*

A Scratch használatához nem lesz szükségünk másra, mint egy számítógépre (vagy tabletre, okostelefonra) és internetkapcsolatra. Ha nem áll rendelkezésünkre internetkapcsolat, akkor le is tölthetjük a programot.

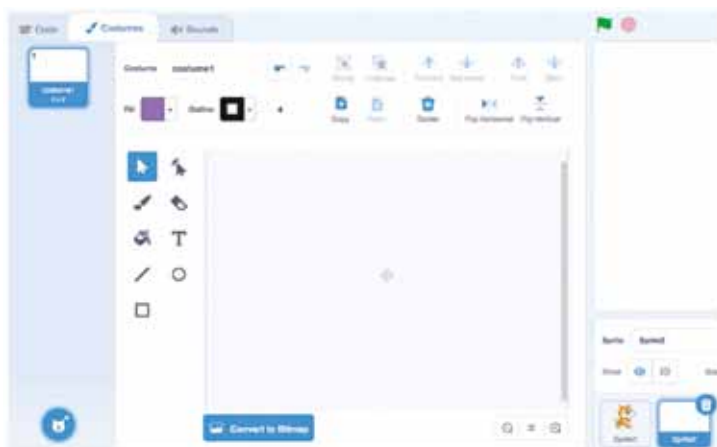
Digitális történet alkotásához (bár nem szükségszerű, de) jó, ha vannak hagyományos eszközeink is, úgy mint papír, ceruzák, filcek, karton, olló stb. Így a papíron megrajzolt vagy más kézműves technikával létrehozott szereplőket vagy hátteret befotózzhatjuk/szkennelhetjük, és feltölthetjük a Scratch-be.

## *Karakter (sprite) és háttér létrehozása*

A következőkben a karakter és a háttér létrehozásának két különböző módját fogjuk bemutatni a Scratch-ben. Az egyik esetben közvetlenül a Scratch szerkesztői felületén fogunk tervezni egy figurát, a második esetben azonban hagyományos eszközökkel (ceruza, filc, ecset, karton) készült rajzot fogunk felvinni a programba. Ezután megnézzük, hogyan tudunk



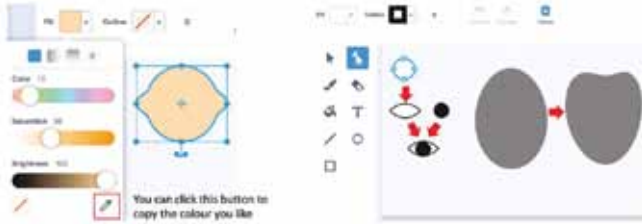
Amennyiben saját, eredeti szereplőt szeretnénk létrehozni, a Scratch ezt is segíti. Kezdjük azzal a lehetőséggel, amikor közvetlenül a Scratch szerkesztői felületén rajzolunk szereplőt. Ehhez kattintsunk az ecset ikonra (festés), és a képernyő bal felén máris megjelenik a rajz-szerkesztő program.



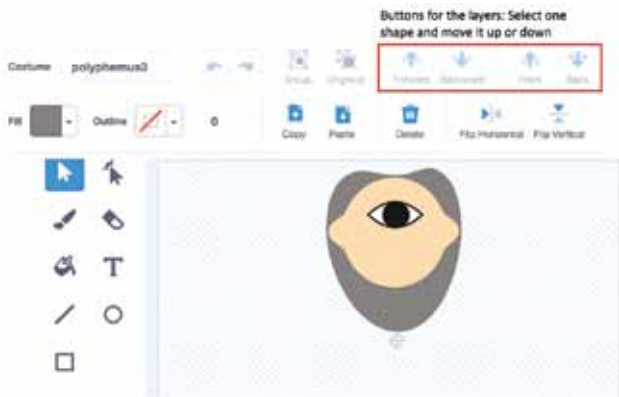
Kezdjük Polüphemosz arcával. Lépésről lépésre fogunk haladni. Körvonalakkal fogunk dolgozni, amiket megfelelő formájúra tudunk húzni, ezzel rajzolunk szemet, arcot és haját. Rákattintunk a körre, és behúzzuk a rajzterbe. Pontok kijelölésével tudjuk megfelelő formára alakítani a körvonalat.



Megismételjük ugyanezt a másik oldalon is. Az alak színét úgy tudjuk megadni, hogy kijelöljük, majd a „kitöltés”-re kattintva választunk színt. Játsszunk szabadon a színekkel: a telítettség és a fényerő állítgatásával! A fentihez hasonló módon tudunk szemet és haját is rajzolni.



A formáinkat bárhova húzhatjuk, áthelyezhetjük a rajzfelületen, csak ki kell őket jelölni. Az előreküldés-hátraküldés gombokkal helyezhetjük el a formákat egymás elé-mögé. A másolás/beillesztéssel és a forgató nyilakkal tudjuk tovább alakítani a rajzot. A csoportosítás gombbal tudjuk a rajzunk részleteit összekapcsolni, hogy a program egy egységként kezelje. Ebben az esetben például a szem két körből készült, amiket aztán csoportként rögzítettünk egymáshoz, hogy egy szemet adjanak ki.



Ha elkészült az arc, akkor ugyanezen a módon megrajzoljuk a szereplő többi részét is.



Nincs más hátra, mint hogy életre keltsük a szereplőnket, amihez be kell vezetnünk a jelmez fogalmát. Az elkészült rajzra nyomunk egy jobb klikket, majd kétszer rákattintunk, és a program megkettőzi a szereplőnket. Innentől már könnyű: a második rajzot szabadon módosíthatjuk annak megfelelően, hogy milyen jelmezre lesz szükségünk a történethez. A Polüphemosz projektben két új jelmezt készítettünk, így a kódolás során szabadon váltogathatjuk majd ezeket, hogy élővé tegyük a szereplőnket.



Polyphemus

### **SZEREPLŐ KÉSZÍTÉSE SAJÁT KÉZZEL**

A következőkben az egyik kedvenc módszerünket fogjuk bemutatni, amit különösen ajánlunk pedagógiai hatásai miatt, mivel úgy tapasztaljuk, hogy a tanulók nagyon sokat tanulnak egy ilyen munkafolyamatból. Arról lesz szó, hogyan tudunk különböző médiumok kombinálásával saját szereplőt vagy hátteret készíteni. Végig vesszük, hogyan tudunk papíralapon megrajzolt (akár festett, filccel, ceruzával rajzolt vagy papírból kivágott) figurákat beépíteni a Scratch programjába. Amikor elkészült a hagyományos eszközökkel készített figuránk, akkor először is le kell fotóznunk, majd a „szereplő feltöltése” kiválasztásával tudjuk feltölteni a Scratch projektünk felületére. Nézzünk egy példát!



We first see the result of importing a drawing with markers. Then, we use the "eraser" tool, and initially we erase the background of the drawing, but also the inner parts. This process requires some technique, skill and a lot of patience. It's good to zoom in and change the "size of the eraser", to gradually refine the result.



The holes that we leave in the inner parts can be filled with the colour that we want. To do this we will use the "fill" tool. Don't worry, if something goes wrong, or we make a mistake, we have the "undo" and "redo" buttons, to correct what goes wrong. In this example we finally decided to erase Penelope's face, and draw with Scratch two new eyes, nose and mouth.

[Szöveg a fenti kép alján: A képernyőn először a filccel rajzolt szereplőnk jelenik meg. A „radír” használatával távolítjuk el a hátteret, és a belső részeket (hogy csak a kontúr maradjon). Ez a folyamat igényel némi gyakorlatot és főleg: sok türelmet. Segít, ha belezoomolunk a képbe, megváltoztatjuk a radír méretét, hogy fokozatosan finomítsunk a végeredményen.]

[Szöveg az alsó kép alatt: A kiradírozott belső részeket bármilyen színnel kitölthetjük. Ehhez a „kitöltés” gombot használjuk. Ne ijedjünk meg, ha valami nem úgy sikerül, ahogy szeretnénk, bármikor használhatjuk a „visszavonás” jelet. A fenti példában végül úgy döntöttünk, hogy kiradírozzuk Pénélopé arcát, és inkább a Scratch-el rajzoltunk neki új szemeket, orrot és száját.]

Nézzünk egy másik példát, Odüsszeuzét:



Odüsszeuszt eredetileg papírra rajzoltuk meg, ceruzával és filccel, feltöltöttük a Scratch-be, kiradíroztuk a hátteret és a belső részeket, majd a „kitöltéssel” színeztük ki.

Jelmezeket is készíthetünk az új szereplőink számára. Az egyik lehetőség, hogyha papíron eleve több variációban rajzoljuk meg a szereplőnket. A másik lehetőség, hogyha a szereplő digitális formáját variáljuk a programmal. Ez utóbbinak a fentebb más bemutatott lépései: kivásás, beillesztés, kijelölés és mozgatás, a száj, a végtagok stb. mozgatása a kívánt pózba. Engedjük, hogy a tanulók szabadon kísérletezzenek különböző jelmezekkel.

A háttér megalkotásának lehetőségei pontosan ugyanazok, mint amiket a szereplő esetében láttunk. Választhatunk hátteret közvetlenül a Scratch galériájából, rajzolhatunk magunk is hátteret a Scratch rajz-szerkesztő-programjával vagy papíron elkészített rajzot, festményt stb. is feltölthetünk a programba. A tengerről és a holdról készített festmény esetében a feltöltés után csak a kivágást kellett módosítanunk, majd kiterjesztenünk, hogy az egész hátteret ez a kép fedje.



A projektünkhöz több, különböző háttérre lesz szükség, ezért később majd látni fogjuk, hogyan tudjuk váltogatni a hátteret jelenetről jelenetre.

## A szereplők mozgatása

Ha elkészültünk a történet szereplőivel (spritejaival), körbe forgathatjuk őket a színpadon. A Scratch bármely irányban lehetővé teszi a mozgatást: tudnak fordulni, csúszni ide-oda stb.

### MOZGÁS ÉS FORDULÁS

A két leggyakoribb mozgásparancs a „menj” és a „fordulj”. A kék „mozgás” menüben találjuk őket.

A „menj x lépést” parancs esetén a szereplő x lépést fog tenni abba az irányba, amerre néz. A „lépés” a távolság mértékegysége a Scratch-ben. A

Scratch nem centiméterekben vagy miliméterekben számol, hanem „lépés”-ekben.

Ezzel a mozgásparancssal a szerelő elmozdulása azonnali lesz. Eltűnik abból a pozícióból, ahol volt, és megjelenik x lépéssel odébb. Vagyis nem lassan csúszik át egyik helyzetből a másikba, hanem átugrik oda.

Az alábbi képen azt látjuk, hogy Odüsszeusz 200 lépést mozog előre.



Ha el akarjuk fordítani a szereplőnket, akkor a „fordulj x fokot” parancssal tudjuk ezt megtenni. Forgathatjuk jobbra (óramutatónak megfelelően) vagy balra (óramutatóval ellentétes irányban) is a szereplőt, 0-360 fokkal.

A „nézz x fokos irányba” parancssal konkrét irányba fordíthatjuk a szereplőt. Ne tévesszük össze a két parancsot. Az egyikkel x fokkal elforgatjuk, a másikkal azt határozzuk meg, hogy milyen irányba nézzen.

Az alábbi példán Odüsszeusz jobbra néz (vagyis 90° irányába). Ha 90°-kal elforgatjuk az óramutató járásának megfelelően, akkor lefelé fog nézni (vagyis 180° irányába).



### KOORDINÁTA RENDSZER

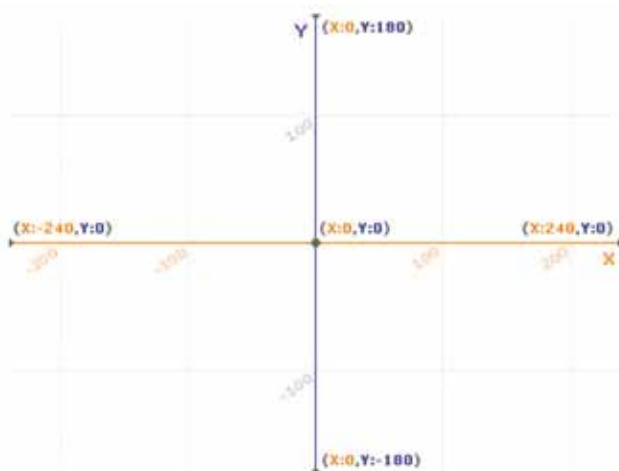
A Scratch koordináta rendszere két tengelyt használ, az x-et a vízszintes, az y-t a függőleges irány jelzésére. x és y értékei határozzák meg a szereplő elhelyezkedését a színpadon. A színpad a Scratch-ben egy 480x360-as



téglalap, vagyis az  $x$  értéke  $-240$ -tól  $+240$ -ig terjedhet ( $-240$  a színpad bal széle,  $+240$  a jobb széle), míg az  $y$   $-180$ -tól  $+180$ -ig ( $-180$  a színpad legalja,  $+180$  a legteteje).

A koordináták a hagyományos módon működnek, vagyis egy pontot két értékkel tudunk meghatározni. A középpont a  $0,0$ .

Az alábbi képen látható a koordinátarendszer.



Két lehetséges paranccsal tudjuk a szereplőt meghatározott  $x, y$  pozícióba mozgatni:

- „Ugorj ide:  $x, y$ ” ekkor a szereplő azonnal azon a pozíción jelenik meg, amit kijelöltünk.
- „Csússz  $z$  mp-ig ide:  $x, y$ ” ekkor a szereplő a jelenlegi helyéről a másodpercnyi idő alatt csúszik át a kijelölt pozícióra. A csúszás időtartamát mi határozzuk meg.

A „csússz” parancs nagyon hasznos, különösen amikor animációs filmet készítünk, hiszen lehetővé teszi, hogy a szereplőket finom, kontrollált mozgásokra bírjuk.

#### *JELENJ MEG – TŰNJ EL*

A „jelenj meg” parancsot a sötétlila „kinézet” menüpont alatt találjuk. Ha a szereplő nem látszik, akkor ezzel tudjuk előhozni; ha pedig látható éppen,

akkor a „jelenj meg” semmilyen változást nem idéz elő. Ez az egyik legegyszerűbb és legtöbbit használt parancs a kinézet menüben.

A „tűnj el” épp ellenkezőleg működik: ha a szereplő látszik, akkor ezzel tudjuk eltüntetni, ha pedig nincs jelen, akkor nem idéz elő változást.

Ez a két parancs rendkívül hasznos, amikor történetet hozunk létre. Jelenetről jelenetre változik, hogy melyik szereplőre van éppen szükségünk, és melyik nem játszik szerepet. A „jelenj meg” és a „tűnj el” segítségével bármikor félretehetjük és újra elővehetjük a szereplőinket.

### A SZEREPLŐ MÉRETÉNEK VÁLTOZTATÁSA

Minden szereplőnek van mérete. A méret alapértelmezett állapotában 100%-on áll, ez a szereplő normál mérete, amit azonban bármikor megváltoztathatunk a „méret” parancsokkal.

A „méret változzon x” parancs az egyik lehetőség a „kinézet” menüben. A parancs x mértékben változtatja meg a szereplő látszólagos méretét. Mivel az alapértelmezett méret 100%, ezért a 100 alatti szám zsugorítja, a 100 fölötti növeli a szereplő méretét.

A „méret legyen x” parancs átállítja a szereplő méretét a meghatározott nagyságra.

A következő példában Odüsszeusz kiinduló mérete 80%-os. A „méret változzon 40-el” parancs végrehajtása után ezért 120%-os méretűre változott.



### A SZEREPLŐ JELLEMZŐINEK MEGHATÁROZÁSA

Láttuk, hogy hogyan tudjuk mozgatni, eltüntetni, visszahozni vagy növelni és kicsinyíteni a szereplőinket. Mindezt a parancs blokkokkal értük el, amelyeket a történet animálása (programozás) során használunk.

Mindezeket a jellemzőket és meghatározottságokat a színpad alatti gombokkal is tudjuk változtatni. A színpad alatti gombokkal főleg a történet kezdőképét szokás beállítani, de utána, az animált történet során már a parancs-blokkokat kell használunk, ahogyan azt fentebb elmagyaráztuk.



## Szereplők közti dialógus

A szereplők közti dialógushoz szükségünk lesz legalább két szereplőre, akik egyszerre láthatók ugyanazon a helyen, a megfelelő pozícióban.

Mindkét szereplőt programozni kell: meg kell adni az egymást követő mondatokat, amelyeket a szereplők mondani fognak, és azt is, hogy pontosan mikor mondják.

Alapesetben dialógus programozásához a következő sémát használjuk:

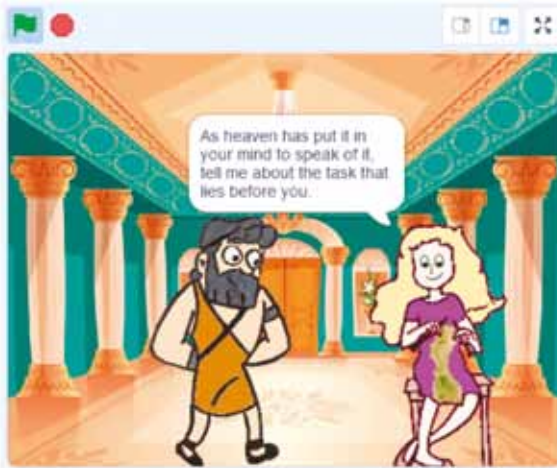
- Elhelyezzük a szereplőket a megfelelő pozícióban.
- Megjelenítjük őket („jelenj meg”).
- Beszéltetjük és váratjuk őket az előkészített szövegüknek megfelelően („mondd” és „várj”).

### A DIALÓGUS SZINKRONIZÁLÁSA

Minden, a jelenetben szereplő figura egyszerre fog játszani, vagyis a programjaik párhuzamosan futnak majd. Ahhoz, hogy egymással összhangban legyenek, ugyanazzal az „esemény”-nyel (sárga menü) kell indítanunk a programjukat (zöld zászló).

A dialógus akkor fog jól működni, és akkor nem fognak egymásra torlódni a mondatok, hanem szépen egymást követni, hogyha jól használjuk a „várj” parancsot. Mondjuk ha két szereplőnk van, és az egyik kezdi a beszédet azzal a paranccsal, hogy „mondj Hello 3 mp-ig”, akkor a másik szereplőnk a „várj 3 mp-ig” paranccsal kell irányítanunk. És így tovább. A „mondj” parancs a „kinézet” menüben van, a „várj” pedig a vezérlés alatt (narancssárga).

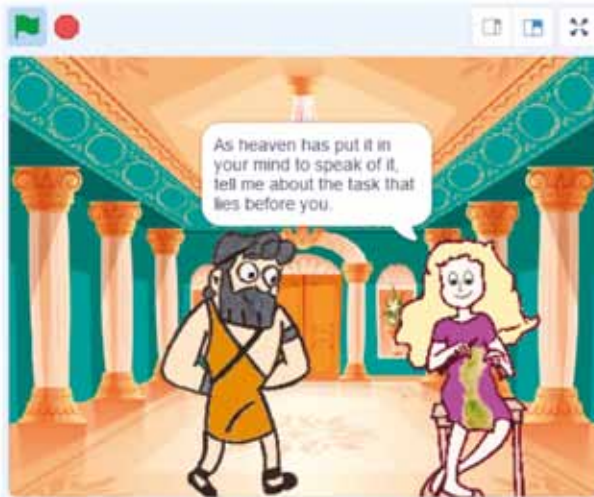
Az alábbi példában Odüsszeusz és Pénélopé rövid beszélgetésének programozását látjuk.



Odüsszeusz:



Pénélopé:



Odüsszeusz:



Pénélopé:



### BESZÉLŐ PROJEKT KITERJESZTÉS

A Scratch-ben a bővítmények között (programblokksor alatt) találjuk a beszédhangok hozzáadásának lehetőségét. A „mondd”, „hang legyen” és „nyelv legyen” blokkok használatával tudjuk szóra bírni a szereplőket. A programot az Amazon Web Services biztosítja.

Először rá kell nyomnunk a „bővítmény hozzáadása” menüre, ekkor megjelennek a további lehetőségek. Válasszuk a „Text to Speech”-et, és ekkor megjelenik a blokkok új menüsora a programfelületen. A „hang legyen” blokkban öt hang közül választhatunk:

**Alt:** átlagos női hang.

**Tenor:** átlagos férfi hang.

**Vinnyogás:** nagyon magas, nyávogó női hang.

**Óriás:** mély férfi hang.

**Cica:** a „miaúúú” hangot ismétli.

A Scratch által támogatott nyelvek: arab, kínai (mandarin), dán, holland, francia, német, hindi, izlandi, olasz, japán, koreai, norvég, lengyel, portugál (brazil és európai), román, orosz, spanyol (latin-amerikai és európai), svéd, török és walesi.

A következő példában Odüsszeusz ugyanazt fogja mondani Pénélopénak, mint az előbb, de most használjuk a text to speech bővítményt hozzá.



### SAJÁT HANG HOZZÁADÁSA

A „Hangok”-nál megnyílik a Scratch hangszerkesztője, ahol bármilyen hangot vagy zenét felvehetünk és szerkeszthetünk. Itt is van galéria, ahonnan válogathatunk az előre elkészített hangok közül.

Először nyissuk meg a „Hangok”-at, majd menjünk a „válassz hangot”-ra vagy a „felvétel”-re. A felvételhez mikrofont fogunk használni (a Scratch engedélyt kér a mikrofon használatához), amivel bármilyen beszédhangot, zajt vagy zenét rögzíthetünk.

A felvett hang valahogy így fog kinézni:



Szerkeszthetjük a hanganyagot:



És végül felhasználhatjuk a programozásban:



## Történetalkotás – jelenetsor

Az eddig bemutatott lépésekből most már lehetővé válik animációs történet összeállítása a Scratch-csel. A következő részben azt vesszük majd szemügyre, hogyan lehet kooperatív, összetett csoportmunkával történetet alkotni. Most azonban azt tanuljuk meg, hogyan tudunk egy-egy jelenetet létrehozni, majd jelenetről jelenetre pörgetni.

### **JELENET LÉTREHOZÁSA**

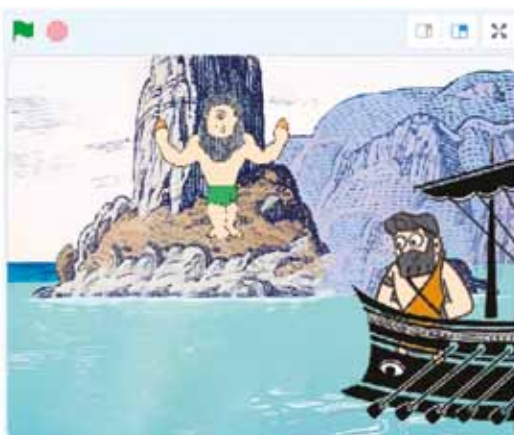
Jelenet során a szereplők általában megjelennek egy adott kezdőpontra, mozogni kezdenek, és beszélnek egymással, majd eléri a jelenetbeli végpozíciójukat, és eltűnnek.

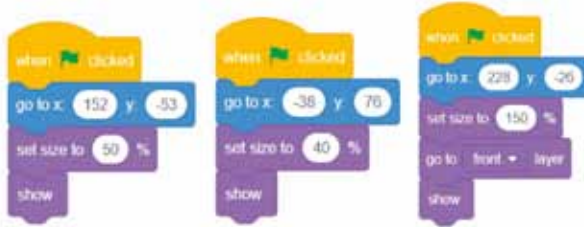


Először tegyük láthatóvá a jelenetben szükséges szereplőket és a hátteret. Az alábbi példában Odüsszeusz, a hajó és Polüphemosz a szereplők, a háttér pedig a sziget.



Elhelyezzük őket a kiinduló pontjukon, kiválasztjuk a megfelelő méretet, és láthatóvá tesszük őket:





Odüsszeusz

Polüphemosz

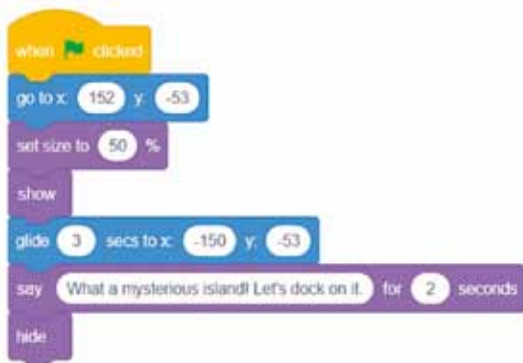
Hajó

Figyeljük meg: ahhoz, hogy úgy tűnjön, Odüsszeusz a hajóban van, az „előre küldés” „hátra küldés” blokkokat használtuk.

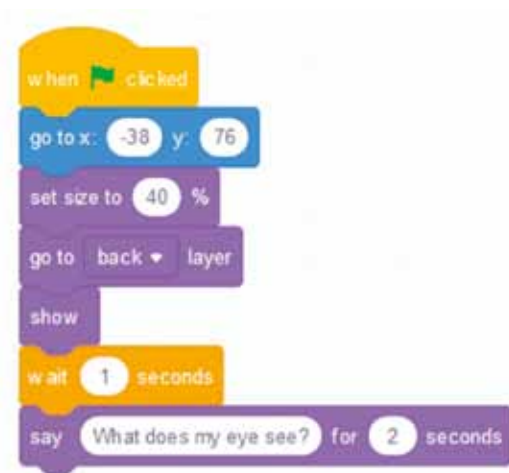
Ezután mozzgatjuk és beszélgetjük őket, ahogyan a jelenet terve megkívánja:



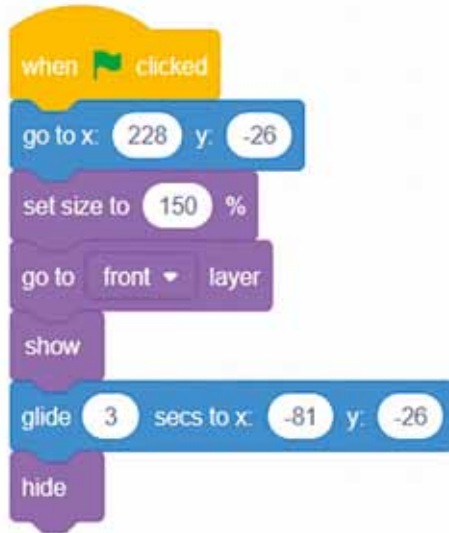
Odüsszeusz:



Polüphemosz:



Hajó:



### UGRÁS A KÖVETKEZŐ JELENETRE

A jelenetek közti váltást nagyon gondosan kell szinkronizálnunk. Ennek több lehetséges módja van, most lássuk a két leggyakoribbat:

- **Szinkronizálás az idővel:** hasonlóan kell eljárunk, mint a dialógusok szinkronizálásakor. Minden szereplőnél pontosan meg kell adnunk a cselekvések idejét, és gondoskodnunk kell róla, hogy a váltás egyszerre történjen.
- **Szinkronizálás üzenettel:** a szereplők tudnak üzenetet küldeni egymásnak. Válasszuk ki az egyik szereplőt, aki vezetni fogja a jelenetet, és üzenetet küld, amikor a jelenetnek ugrania kell a következőre.

A második variációra nézzünk egy példát.

Az alábbi esetben Odüsszeusz a vezető, és a programja végén a „küldj üzenetet” parancs áll (események menü), amivel az összes többi szereplőnek és a háttérnek is üzen. A példánkban az üzenet a következő: „váltás a 2. jelenetre”.



Az összes többi szereplőnél és a háttérnél használjuk az „üzenet érkezéskor” parancsot, így kontrollálni tudjuk, hogy mi történjen a „váltás a 2. jelenetre” üzenet megjelenéskor. Íme a három szereplő és a háttér programja:



Odüsszeusz



Polüphemosz



Hajó



Háttér

Amikor jelenetet váltunk, meg kell határoznunk, hogy melyik szereplő fog látszani az új jelenetben, és melyik nem. A látható szereplőknek meg kell adnunk a kezdőpozícióját, a méretét, és aztán kezdetjük megint mozgatni és beszéltetni őket. Az alábbi példában Odüsszeuszt elfordítottuk 180°-kal, hogy a küklopsz felé nézzen. A Hajóra most nem lesz szükségünk, ezért őt eltüntettük.



1. jelenet

2. jelenet

### HÁTTÉRZENE ÉS HANGHATÁSOK HOZZÁADÁSA

Használhatjuk a Scratch zenetárát, létrehozhatunk zenét a Bővítmények-nél található Zene felületen vagy fel is tölthetünk bármilyen saját mp3 fájlt. Az alábbi példa a fájl feltöltés lépéseit mutatja:



1. lépés



2. lépés

**3. LÉPÉS**

A példában a „játszd végig” parancsot használtuk a hang (sötétrózsaszín) menüből. A parancs bármely szereplő programjába beilleszthető.

**Még néhány eszköz**

Van néhány gyakran használt eszköz, amelyek általában előkerülnek, amikor tanuljuk a Scratch használatát, és történetet készítünk vele. A következőkben a leggyakrabban felmerülő kérdéseken megyünk végig.

**JELMEZ BALRA-JOBBRA NÉZET**

Gyakran van szükség arra, hogy a szereplő megforduljon, és az ellenkező irányba nézzen. Ha ilyenkor a „fordulj el” blokkot használjuk, akkor megessik, hogy a szereplő ahelyett, hogy megfordulna, a feje tetejére áll vagy lefekszik – ami nem éppen a kívánt hatás.

A szereplőt legegyszerűbben a „jelmez balra-jobbra nézet” paranccsal tudjuk átfordítani (mozgás menü).

A következő példán megfigyelhetjük, hogy mi a különbség a „fordulj” és a „jelmez balra-jobbra” között.

**HOVÁ TÚNT A SZEREPLŐ?**

Előfordul, hogy belemerülünk a jelentek egymásutánjába, készül a történetünk, aztán egyszer csak, amikor újraindítanánk, a szereplők eltűnnek. Ez azért történhet meg, mert amikor a történet végére értünk, akkor eltüntettük őket, és még nem kaptak parancsot arra, hogy jelenjenek meg.

Sose felejtsük el, hogy először mindig láthatóvá kell tennünk a szereplőket a kezdőpontjukban!

**RÉTEGEK**

A Scratch látványvilága rétegesen épül fel, ezért amikor a szereplők egymásra kerülnek, akkor kitakarják egymást: mindig lesz egy felső figura, a következő mögötte és így tovább.

Amikor a történet megkívánja, hogy az egyik szereplő a másik elé vagy mögé menjen, akkor használjuk az „előre küld/hátra küld” parancsot.

A következő példán megfigyelhetjük, hogy mi a különbség a között, hogyha Odüsszeusz van elől vagy hogyha a hajó. Nekünk arra a változatra



lesz szükségünk, amikor a hajó van elől, mert így érzük el azt a hatást, mint-  
ha Odüsszeusz a hajóban lenne.



A hajó előre küldésével.



Odüsszeusz előre küldésével.

## Történetalkotás kooperatív csoportmunkában

### HOGYAN HOZZUNK KÖZÖS DÖNTÉST A TÖRTÉNETÜNKRŐL?

Digitális történetalkotási folyamat tervezésekor a tanárnak elegendő időt kell szánni minden egyes munkafázisra: a tervezésre, az alkotásra és a bemutatásra is.



[Cím: A történetmondás alkotó folyamat.

A szövegdobozokban, fentről lefelé:

Tervezés: A folyamat kezdő fázisa, ötletbörze, szervezés.

Összeállítás: Az első vázlatoktól kezdve a szövegírás vagy a programozás teljes alkotó folyamata. Reflexió: A végső fázis, melynek során újra végigolvasunk vagy végignézzük a munkánk eredményét, összevetjük a kezdeti ötletekkel és ellenőrizzük, hogy működik-e a történet.]

A tervezési fázisban ötletek születnek, a tanulók válogatnak az ötletekből és kialakul a történet. Az összeállítás során nyernek a kezdeti ötletek nyelvi, retorikai vagy digitális formát, a tanulók szövegalkotási vagy programozási tevékenysége nyomán. A reflexió a folyamat záró fázisa, amikor újra végigtekintünk a munkánk eredményén, és megbizonyosodunk róla, hogy a végeredmény megfelel az eredeti ötletünknek, és hogy a történet végül

összeállt (vagyis nem maradtak benne ellentmondások, valószerűtlen vagy indokolatlan lépések, elnagyolt szereplők stb.).

Ez a fejezet a tervezési fázissal foglalkozik: azzal az állomással, amikor a kreatív folyamat indul, és a történet megszületik. Ezt a lépést semmiképp sem lehet siettetni vagy átugrani: az ötletek formálódásához időre és találékonyságra van szükség. Ez a fázis alapozza meg, hogy a tanulók aztán kitartóan tudjanak koncentrálni a digitális történetalkotás programozási fázisában. A tervezési fázisban a tanárnak erőforrásokkal és stratégiákkal kell támogatnia a tanulók ötletelését. A stratégiákat pedig váltogatni kell a tanév során. Íme néhány javaslat:

**1. Hozott szöveg.** Maga a valóság is tele van hatásos történetekkel. Néha elég, ha beleolvasunk az újságba vagy meghallgatjuk a híreket, és máris találunk remek cselekményű történeteket. Keresgélhetünk a hírek között például olyan történetek után, amelyekben a jó- vagy a balszerencse játszott sorsfordító szerepet; a történelem tankönyvek is szolgálhatnak forgatókönyv-alapul; a mélyinterjúk rövid életrajzi filmek kiindulópontjai lehetnek...

**2. A hozott szöveg felélesztése, azonosulás kiépítése.** Vannak igazán megrendítő hírek (néha ezek eltalálnak minket, máskor meg nem), amelyekből forgatókönyv és történet fejleszthető, ha megtagogatjuk őket, és ha segítünk más perspektívából szemlélni az esetet, mint a média. Például a „Tizenegy bevándorló sodródott part-ra tegnap Ibiza partjainál” szalagcím rögtön történetté szélesedik, amint arcot és nevet adunk a 11 embernek (vagy legalább néhánynak közülük); ha elképzeljük, hogy vajon kik ők, ismerték-e egymást, amikor beszálltak a hajóba, milyen viszonyok alakulhattak közöttük az út során, miközben a tenger és a félelem hullámain hanykolódtak.

**3. Változatok.** A klasszikus történetek, mítoszok vagy mesék bármikor átdolgozhatók, pl. ugyanaz a történet másik nézőpontból, másik szereplővel a középpontban...

**4. Közös történetírás.** Fejlesszünk történetet közösen más tanulókkal, osszák meg egymással az ötleteiket, eltérő nézőpontjaikat. A történetek a közös megbeszélés, ötletelés során nőnek, alakulnak és fejlődnek.

A tanárnak arra kell törekednie, hogy a tanulók képessé váljanak remek ötleteiket jó történetekbe átfordítani: ehhez segíteni kell nekik, hogy minden résztvevő elképzelése beépüljön a tervezés során, és hogy elvarrják

a történet szálait. Tudatosítani kell bennük, hogy a legtöbb történetnek van eleje, közepe (valamiféle konfliktus) és vége (lezárása). Lehet, hogy a tanulók végül úgy döntenek, hogy nem követik ezt a sémát, és inkább portrét vagy leírást készítenek, amiben nincs szerepe a konfliktusnak. De a tanárnak biztosnak kell lennie abban, hogy a tanulók tudatos és átgondolt döntést hoztak ezzel kapcsolatban, és hogy nem fognak érthetetlen vagy félbemaradt történettel előállni.



[Az ábrán balról jobbra haladva: 1. Bevezetés. karakterek, kontextus. 2. Konfliktus. probléma, összeütközés, betegség, változás. 3. Megoldás. új helyzet, visszaáll a rend]

Hogyha például tanárként azt látjuk, hogy a csoport rengeteg szereplőt tervezett, akkor kérdezzünk rá, hogy az egyes szereplőknek mi lesz a történetben a funkciója, pontos szerepe; hogyha van olyan szereplő, aki nem szükségszerű a történethez, nem tesz hozzá igazán semmit, akkor javasoljuk azt a tanulóknak, hogy az adott szereplőt vagy hagyják ki, vagy alakítsák át. Vagy, hogyha valamelyik kezdeti konfliktus, problémás helyzet nem nyer megoldást a történet végére, akkor figyelmeztessük a tanulókat, hogy azzal kezdeniük kell valamit.

### **Közös ALKOTÓMUNKA**

A közös alkotás lehetősége olyan adottság, amit érdemes kihasználni, hiszen a többiekkel való beszélgetés és eszmecsere támogatja az egyéni kreativitást: egyik ötlet szüli a másikat, és így tovább. Ugyanakkor a tanulóknak néha szükségük van egy szikrára, hogy a képzeletüket összpontosítani tudják az új jelenetre, vagy a következő konfliktusra, esetleg

az új szerepelőre. Támogassuk őket, hogy igazán eredetiek és kreatívak tudjanak lenni. Ebben Gianni Rodari: *A képzelet grammatikája* című, számos nyelvre lefordított munkája lehet a segítségünkre. Rodari mára klasszikusnak számító könyve a kreativitás taníthatóságáról és módszertanáról szól: körülbelül negyven olyan technikát mutat be részletesen, példákkal, amelyek megsarkantyúzzák a gyerekek és a fiatalok képzeletét, hogy igazán eredeti történeteket tudjanak kitalálni. Rodari gyakran folyamodik az „idegenség”-hez, ami megtöri a szokásos logikai kapcsolatokat, és kimozdítja a gondolkodást a megszokott pályákról. Az idegenség új gondolatokat hív elő, mivel a tanulókat is kimozdítja a megszokott helyzetükből. Az idegenség hatását azzal éri el, hogy furcsa párosításokat hoz létre, vagy egy tárgyat kiszakít a kontextusából, egy szereplőt máshová helyez, a mindennapi élet alapvető körülményeit eltorzítja és így tovább. Nézzünk néhány példát Rodari módszerei közül:

**Fantasztikus páros:** Ha azt kérjük a tanulóktól, hogy találjanak ki egy mesét a cicáról és a kutyáról, akkor feltehetően a cselekmény a két szereplő harcáról fog szólni, és nem lesz valami meglepő. De mi történik vajon, ha ehelyett inkább a cicáról és a kenyérpírtóról kell mesét kitalálniuk? Vagy a kutyáról és a borotváról? A tanulókat kihívás elé állítja, ha nem a megszokott párost kínáljuk fel nekik. Rodari azt tanácsolja, hogy válasszunk véletlenszerűen két szót, és tegyük meg őket a történet kiindulópontjául. Ez a módszer kétségtelenül kevésbé megszokott történetekhez vezet majd.

**Mi lenne, ha... fantasztikus hipotézisek:** Ha a mindennapi életünknek csak egyetlen körülményét is megváltoztatjuk, minden a feje tetejére áll, és igazán nagyszabású történet bontakozhat ki. Mi lenne, ha holnaptól minden egyszínű lenne (mondjuk piros)? Mi lenne, ha nem lennének többé ajtók? Ehhez hasonló történetindításokkal be lehet lendíteni a gyerekek fantáziáját, akik bátrabban fognak új utakra merészkedni a történetalkotás során.

A kitalálási fázisban nagyon fontos a diákok közti interakció, hiszen ezáltal termelődnek az ötletek és fejlődnek történetté. A kiinduló ötlethez a közös öteltelés, beszélgetés során mindenki hozzáteheti a magáét, hogy a történet egyre részletgazdagabb legyen.

**Klasszikus történetek újraírása:** Használjuk ki a jól ismert történetek hatásos szereplőit és erős sztorijait, amiket több stratégia mentén is átírhatunk. Rodari erre több lehetőséget is kínál:

- **áthelyezés:** helyezzük át a régi történetet vagy annak hősét a mába, saját társadalmunkba. Az adaptáció során érvényesíthetünk gender szempontokat vagy társadalmi elemzést. Pl. hogyan viselkedne a hercegnő ma? Hogyan hangozna a történet, ha a gonosz szereplő mesélné el?
- **folytatás:** készítsünk folytatást a klasszikus történethez. Mi történt az után? Az erős és határozott hősökre könnyebb folytatást építeni.
- **nézőpontváltás:** legyen a mellékszereplőből főszereplő. Adjunk hangot annak, aki mindig háttérben volt.

A fenti átírásokhoz, adaptációkhoz elengedhetetlen, hogy a tanulók jól ismerjék az eredeti mesét, mítoszt vagy történetet, különben nem fogják tudni megragadni a lényegét. A munkafolyamat elején ezért közösen újra kell olvasni a szöveget, amivel dolgozni szeretnénk, és mélyen, alaposan át kell beszélni; csak ezt követően lehet nekiállni a régi történet új formába öntésének, hogy az eredeti történet lényegét megőrizzük.

Lássunk két példát, hogyan lehet az *Odüsszeia* részleteiből új történeteket alkotni:

- > Polüphemosz, az egyszemű küklopsz, aki elkapta Odüsszeuszt és a társait, és akitől végül csak Odüsszeusz tudott elmenekülni, igazán félelmetes alak. Erős, magas, kegyetlen és idegenszerű a fél szemével. Hogyan nézne ki egy mai, nagyvárosi Polüphemosz? Milyen tulajdonságai lennének, hogy igazán félelmetes és nyugtalanító jelenség legyen?
- > Pénélopé húsz évig vár a férjére hűségesen, anélkül, hogy bármi hírt kapna felőle. Alázatos és hűséges viselkedésével bizonyítja hitvesi szerelmét. Mit gondolsz, ma is így viselkedne egy jó feleség? Mit tenne egy mai Pénélopé, hogy kimutassa szerelmét?

## Szervezés. A közös munka lehetőségei

A Scratch-csel számos módon lehet közös történetet alkotni. A következőkben a három leggyakoribb lehetőséget mutatjuk be.

### **MINDEN CSOPORT A MAGA TÖRTÉNETÉT HOZZA LÉTRE**

Az egyik lehetőség, hogy az osztályt csoportokra osztjuk, és minden cso-

portnak felajánljuk, hogy hozzák létre a saját történetüket. Ha így járunk el, akkor az egyes csoportokon belül megvalósul az együttműködés, de a csoportok között nem.

A módszer előnye, hogy a végén egy csomó különböző történetünk lesz; hátránya, hogy a csoportok között nem alakul ki együttműködés.

#### **CSOPORT-PÁROK**

Ebben a megközelítésben szintén csoportokra bontjuk az osztályt, de aztán a csoportokból partner-csoportokat hozunk létre, vagyis minden csoportnak lesz egy párja. A történetet közösen találják ki, és aztán az egyik csoport a történet felét készíti el, a másik pedig a másik felét.

Ebben az esetben a csoporton belül is megvalósul az együttműködés, és két csoport között is. A csoportpárokat akár különböző osztályokból, sőt akár más iskolákból vagy országokból is létrehozhatjuk.

Ezt a munkaformát a Scratch izgalmas lehetőségei is támogatják, mint pl. a megosztás, a tálca és a remix funkciók (erről a III. 2. 10. 5. részben lesz szó bővebben).

#### **MINDEN CSOPORT MÁS JELENETEN DOLGOZIK**

Ez a munkaforma izgalmas lehetőségekkel jár. Az osztályt itt is csoportokra bontjuk, de a történetet közösen találjuk ki. Ezután a történetet jelene-tekre bontjuk, és minden csoport kap egy jelenetet.

Ilyenkor a csoporton belüli együttműködés mellett az osztály egészében is megvalósul az együttműködés a csoportok között.

A közös munkát ebben az esetben is a Scratch fent említett funkciói támogatják.

A teljes történet prezentációjához több lehetőségből választhatunk. A leglátványosabb, és legizgalmasabb lehetőség, hogyha a csoportok gépeit sorba állítjuk, szinkronizáljuk a jelentekeket (akkor kezdődik a jelenet, amikor az előző véget ért), és közösen megnézzük a végeredményt.

Hogyha közös háttérrel dolgoztak, és sikerül jól szinkronizálni a jelentekeket, akkor az lesz a benyomásunk, mintha a szereplők sorban átugránának a következő gépbe.

#### **A KÖZÖS ALKOTÁST TÁMOGATÓ SCRATCH FUNKCIÓK: MEGOSZTÁS, TÁLCA, REMIX**

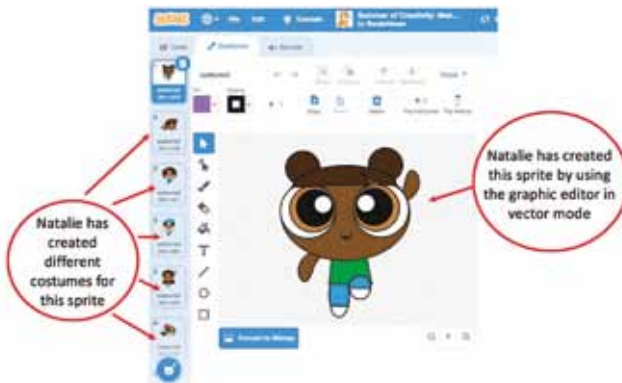
Az alábbiakban megpróbáljuk elmagyarázni, hogyan lehet a Scratch-ben közös projekteken dolgozni másokkal. A csapatmunkához és a tanulók közti együttműködéshez szigorúan ragaszkodunk. Márpedig a csapatmunka nem

jelentheti azt, hogy az egyik gyereknél van a klaviatúra, ő irányítja a gépet, a másik kettő pedig nézi. A csapatmunka során mindenkinek ki kell venni a részét a tervezésből és a szervezésből, mindenkinek legyen dolga, és mindenki nézzen rá a másik munkájára is, segítsék egymást, hogy a közös munka minél jobb legyen. A történet lassan épül, és sokszor megáll, meg kell nézni, meddig jutottunk, korrigálni kell a folyamatot, újratervezni stb., ami mind közös munka. Mindehhez szükség van bizonyos eszközökre, hogy ugyanazon a projekten többen is tudjanak egyszerre dolgozni. Az egyik lehetőség, ha közös felhasználónévvel és jelszóval dolgoznak a csapattagok. Ennél a megoldásnál csak arra kell figyelnünk, hogy nem dolgozhatnak két külön gépről egy időben (egyszerre) ugyanazon a projekten (ha mégis ez történne, akkor mindig csak azt a verziót menti el a Scratch, amelyiknél utoljára nyomtak rá a mentésre). Egy másik lehetőség, ha a projektet lementjük egy pendrive-ra, feltöltjük a másik gépre, vagy ha átküldjük emailen, vagy...

### A „TÁLCA” MÓDSZER

Képzeld el, hogy ketten-hárman is dolgoznak éppen ugyanazon a projekten. A példánkban Natalie és Mariona osztálytársak, és mindketten az #Odyssey projekten dolgoznak. A feladat szerint mindkettejüknek rajzolniuk kell egy-egy szereplőt. A következőkben megnézzük, hogyan tudja Mariona beépíteni a saját projektjébe azt a szereplőt, akit Natalie rajzolt meg.

Tegyük fel, hogy NATALIE felhasználóként létrehozott egy szereplőt a Scratch vektor-módú szerkesztőjével több jelmezzel együtt (a példa magyarázatához a @scratchteam felhasználónevet használtuk)<sup>4</sup>.



4 A projekt leírását lásd: <https://scratch.mit.edu/projects/323395688/editor/>

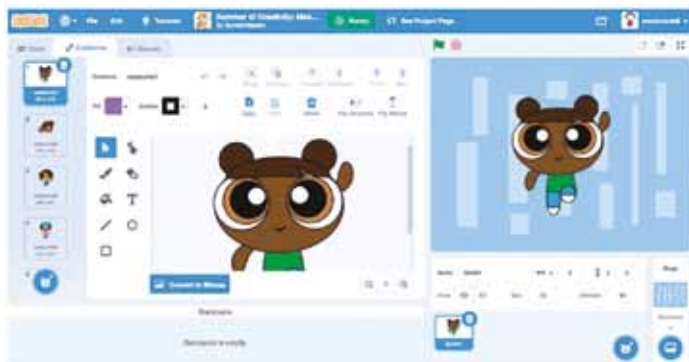


MARIONA a saját felhasználónevével (@marionaniell) felmehet NATALIE projektjének oldalára, és bármit kimásolhat onnan, amire csak szüksége van a saját projektjéhez. (Tulajdonképpen bármely projektből ki lehet másolni a szereplőket, vagy ami kell.) Ahhoz, hogy Mariona el tudja hozni a kiválasztott szereplőt, a „Tálcát” használja. Csak annyit kell tennie, hogy a szereplőt kijelöli, és behúzza a tálcára. Minden felhasználónévvel belépőnek van tálcája: a tálca akkor jelenik meg, ha az egérrel a képernyő aljára kattintunk.

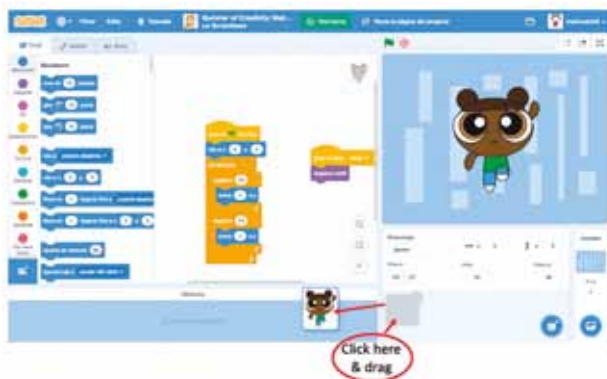
Figyelem! A tálca csak akkor jelenik meg, ha felhasználói fiókkal léptünk be! A Scratch-ben felhasználói fiók nélkül is tudunk projekteket készíteni, de ilyenkor nincs tálca-funkció. A tálcára bármit fel lehet tölteni, és ki is lehet üríteni: használjuk, ahogy éppen szükségünk van rá. Lássuk a konkrét példát. Vajon hol van a @marionaniell-hez tartozó tálca? A képernyő alján találjuk:



És ha ráklikkelünk, akkor ezt látjuk:



A tálca kinyílik, és kiírja, hogy jelenleg üres. Nincs más dolgunk, mit lehúzni a kívánt szereplőt a tálcára. Mariona is így járt el:



És az eredmény:



Most Mariona belép a saját projektjébe. Rákattint a @marionaniell-re (jobb fönt):



és amikor a „Cuccom”-ra kattint, ez jelenik meg:



Rákattint a „Lásd belülről”-re, hogy tovább dolgozhasson az #Odyssey projekten



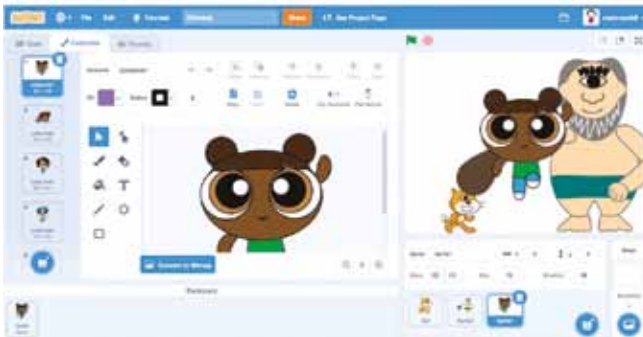
És ha most rákattintunk a tálcára (ugyanott, a képernyő alján):



Máris megjelenik, amit az imént a tálcára tettünk, és behúzzhatjuk a saját projektünkbe:



És máris beillesztettük a saját projektünkbe a szereplőt:



Ha most a „Jelmez”-re kattintunk, akkor megjelenik az összes jelmez, amelyeket Natalie készített a szereplőnek, ha pedig a „Kód”-ra, akkor azok a parancsok is, amelyeket Natalie már beprogramozott. A szereplő most már bármikor megjelenhet és eltűnhet a történetünkből, amikor csak parancsot adunk rá (a Kinézet menüben).

### REMIX

A következőkben arról lesz szó, hogy hogyan tud két csapat felváltva közös projekten dolgozni (mindkettő saját felhasználói fiókkal), úgy, hogy a munkájukhoz a remix és a megosztás funkciót használják.



Ha emlékszünk, az A csoportnak nem tartozott a feladatai közé, hogy Polüphemoszt megrajzolják, de mégis rajzoltak egyet. Amikor a B csoport átveszi a munkát, úgy döntenek, hogy kivesszük az A-sok küklpszát, és inkább a sajátjukat használják.



Mariona, a B csoportból, készített egy bárányt, és folytatja a történetet a megbeszélte cselekmény-terv szerint. Mozgatja és beszélgeti a szereplőket a jelenetben. Amikor a B csoport elkészült a saját részével, rákattintanak a „Remix”-re, és aztán a megosztásra. Ilyenkor a képernyő felső része így néz ki:



Hogyha pedig a projektre kattintunk:



Most a B csoport hozzá tudja adni a projektet a stúdióhoz, ahol az összes projekt tárolódik.

Most megint az A csoporton a sor, hogy folytassa a történetet. Ők most már a B csoport által megosztott verziót veszik kiindulópontul, és azzal dolgoznak tovább: újabb jeleneteket programoznak, hátteret vagy szereplőket adnak hozzá, remixelik, újra megosztják: és így tovább.

## Három óraterv

### *A Scratch felfedezése: az első lépések*

**Tervezett idő:** 50 perc

**Célcsoport:** 8 éves kortól, 10-30 fő, 2 fős csoportokban

**Eszközigény:** csoportonként egy számítógép, internet hozzáférés

**Cél:** Bevezetés a Scratch program működésébe azoknak, akinek nincs, vagy alig van korábbi tudása a témában. Az óraterv támaszkodik a Harvardon fejlesztett kreatív programozás tantervre (creative computing curriculum), ahol az olvasó további jó gyakorlatokkal és óratervekkel ismerkedhet meg, amelyek alkalmasak a Scratch tanítására.

**Leírás:** rövid bevezető gyakorlatok és tevékenységek, melyek részben tanári magyarázatra, részben a diákok felfedező-, önálló tanulására épülnek.

**1. Lépés:** Az első 15 percben a tanár bemutatja a Scratch alapjait, amiből a gyerekek megismerik a Scratch három alapvető felületét: a játékkeret (ahol történnek a dolgok), a rajz-szerkesztő felületet (ahol szereplőket és háttereket tudunk létrehozni) és a programozó felületet (aminek a segítségével animáljuk majd a szereplőket).

Megmutatjuk a blokkokat és a menüket, hogyan tudunk rákliccelni vagy váltani köztük, hol találjuk a parancsokat stb.

Megmutatjuk, hogyan tudunk parancsokat adni a szereplőnek, és hogy olyankor mi történik a játéktéren.

Végül levetíthetünk egy rövid videót is, ami bevezeti a Scratch használatát: (<http://scratch.mit.edu/about>)

**2. Lépés:** Most ismételjük át ugyanezeket, de úgy, hogy a gyerekek is csinálják velünk együtt a lépéseket a saját gépükön. Mondjuk próbáljuk ki, hogy lehet megtáncoltatni a macskát (kb. 10 perc):

A kiterjesztések közül válasszuk ki a Zenét, majd a blokkok közül a „játsz dobon”-t. Kiklikeljük rá, és hallgassuk meg, milyen hangot ad. Húzzuk be a „játsz dobon”-t a programfelületre, majd fölé a „menj 10 lépést”. Ha most ráklikkelünk erre a két egymás alá elhelyezett parancsra, akkor a macska mozogni fog, és közben a dob hangja hallatszik.

Másoljuk a két parancsot, és illesszük be az eredeti alá. Állítsuk át a második mozgás parancsot -10 lépésre, így a macska visszafelé fog mozogni. Innentől ahányszor csak ráklikkelünk erre a négy parancssorra, a macska mindannyiszor előre-hátra fog mozogni a dob ütemére.

Most válasszuk ki a „Vezérlés”-ből az „ismételd 10” blokkot. Illesszük az eddig létrehozott négysoros parancsblokkok köré. Ha most ráklikkelünk, akkor 10-szer fog a macska előre-hátra mozogni a dobra. Ezen a ponton bevezethetjük a „hurok” illetve „hurkolás” fogalmát: ami a gyerekek első programnyelvi fogalma lehet. Végül válasszuk ki az Események közül az „ezen szereplőre kattintáskor”-t, és illesszük az egész parancssor tetejére. Most már elég a macskára kattintanunk a programsor helyett ahhoz, hogy a macska táncolni kezdjen.

**3. Lépés:** Adjunk kb. 20 percet a tanulóknak, hogy szabadon felfedezzék a Scratch lehetőségeit. Mondjuk meg, hogy 20 percük van szabadon kipróbálgatni a programot. Bátorítsuk őket, hogy kísérletezzenek szabadon, bátran. Ne féljenek attól, hogy elronthatnak valamit!

Próbálgassák a parancsblokkokat, nézzék meg, mi történik, ha ráklikkelnek egy-egy parancsra. Kössenek össze két-három parancsot, és így is próbálják ki. Hagyjunk teret arra is, hogy megosszák egymással a felfedezéseiket!

**4. Lépés:** Az óra végén hagyjunk egy kis időt arra, hogy a résztvevők elmondják mi volt a leginkább meglepő az órán, mit tapasztaltak stb. Ez osztály szintű beszélgetés, kérjük meg őket, hogy figyeljenek egymásra. Hangsúlyozzuk, mennyire fontos, hogy tudjunk egymásra figyelni!

### **További lehetőségek és kihívások**

Milyen további kihívásokat ajánlhatunk?

Kérjük meg a résztvevőket, hogy rajzoljanak négyszöget a macskával:



ehhez használják a „Toll” kiterjesztést a vezérlést és az eseményeket. Hagyjuk, hadd fedezzék fel maguk a lehetőségeket. Mindig hangsúlyozzuk, hogy ugyanazt a feladatot több féle képpen is meg lehet oldani, bátorítsuk őket, hogy megtalálják a maguk megoldásait.

Kérjük meg a diákokat, hogy válogassanak a „Gyakorlatok” között további fejlesztő-oktató videók közül. Fedezzék fel a rajz-szerkesztő felületet, ahol meg tudják rajzolni a saját szereplőjüket. A grafikai szerkesztő a Scratch-ben egyszerű és hatásos. Engedjük, hadd fedezzék fel a hangszerkesztőt is.

Felajánlhatjuk a csoportok közti közös munka lehetőségét is. Ezzel a munkaformával a csoportoknak lehetőségük nyílik arra, hogy felfedezzék, hogyan gondolkodik a másik csoport, folytathatják egymás megkezdett történeteit, ami izgalmas folyamat.

## ***Versírás Scratch-csel – óraterv általános iskolásoknak***

Az óratervet a *Constantin Ianculescu* (Románia) Általános Iskolában fejlesztették és próbálták ki.

**Tervezett idő:** 6 óra (igény szerint rövidíthető)

**Célcsoport:** 8-10 évesek, 10-30 fő, 2-3 fős csoportokban

**Eszközigény:** csoportonként egy számítógép, internet kapcsolat, papír, tollak

**Cél:** angol nyelvi készségek fejlesztése, költészettani ismeretek, programozási alapismeretek, digitális kompetencia, együttműködési készségek

**Leírás:** A munkafolyamathoz a *Happy Halloween* című verset választottuk, amelyet lerövidítettünk, hogy a csoport angol nyelvi szintjének megfelelő legyen.

### **Happy Halloween!**

White ghost, white ghost, what do you see?

I see a black bat looking at me.

Black bat, black bat, what do you see?

I see a brown owl looking at me.  
 Brown owl, brown owl, what do you see?  
 I see a black cat looking at me.  
 Black cat, black cat, what do you see?  
 I see a jack-o-lantern looking at me!  
 Happy Halloween!

**1. Lépés:** A tanár segítségével a tanulók lefordították (esetükben románra) és megértették a vers szövegét.

**Boldog Halloweent!**

Fehér szellem, fehér szellem, te mit látsz?  
 Fekete denevért, aki rám néz.  
 Fekete denevér, fekete denevér, te mit látsz?  
 Barna baglyot, aki rám néz.  
 Barna bagoly, barna bagoly, te mit látsz?  
 Fekete macskát, aki rám néz.  
 Fekete macska, fekete macska, te mit látsz?  
 Töklámpást látok, aki rám néz!  
 Boldog Halloweent!

**2. Lépés:** A tanulók belépnek a Scratch-be, és kitörlik a macskát, majd választanak egy megfelelő hátteret, amit a kitöltéssel a választott színre színeznek.

**3. Lépés:** A Scratch galériájából kiválasztják a vers szereplőit: a fekete denevért, a fehér kísértetet, a barna baglyot és a töklámpást. (Ha nem talál-  
 nak olyat, amit megfelelőnek érznek, akkor választhatnak szereplőt az internetről is).



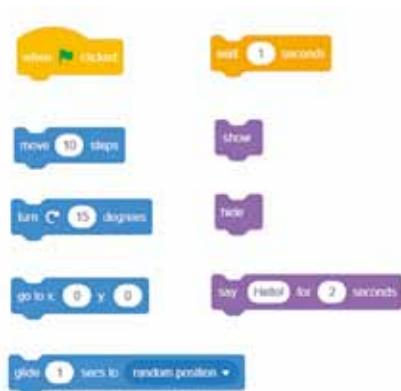


A tanár megmutatja, hogyan tudnak a tanulók képet lementeni a netről, feltölteni a Scratch-be, majd ott szereplőként használni. Lehet, hogy a szereplőkészítés során ki kell radiózni a kép háttérét, vagy változtatni kell a méretén. Ezek a lépések lehetőséget adnak a digitális kompetencia fejlesztésére.

Amint megvan az összes szereplő a Scratch-ben, módosíthatják a színiüket, méretüket és elkészíthetik a jelmezeket stb.

**4. Lépés:** Most már kezdődhet a programozás. Próbáljuk meg a szereplőket mozgatni, beszéltetni, és kimondatni velük a vers sorait. Nagyban megkönnyíti a programozást, hogyha a tanulók először papíron megtervezik a jeleneteket és a dialógusokat, elkészítik a storyboardot.

**5. Lépés:** Az alábbi blokkokon láthatók azok a parancsok, amelyekre a tanulóknak szükségük lesz. A tanár példákkal mutassa meg, hogyan kell használni a blokkokat, hogyha a tanulóknak szükségük van rá. Engedjük, hogy a diákok más blokkokat is felfedezzenek, használjanak. Ha a diákoknak még nehézséget okoz az angol, akkor használhatják a Scratch saját anyanyelvükre fordított változatát is.



**6. Lépés:** A diákok tevékenysége elég szabad: számos megoldás-variáció elképzelhető a feladatra. Jól használható a Text-to-speech kiterjesztés, de a tanulók rögzíthetik a saját beszédhangjukat is, így legalább gyakorolják az angol beszédet.



*Hekeld meg az ablakod!*

**Tervezett idő:** 60 perc

**Célcsoport:** 8 éves kor fölött bárki

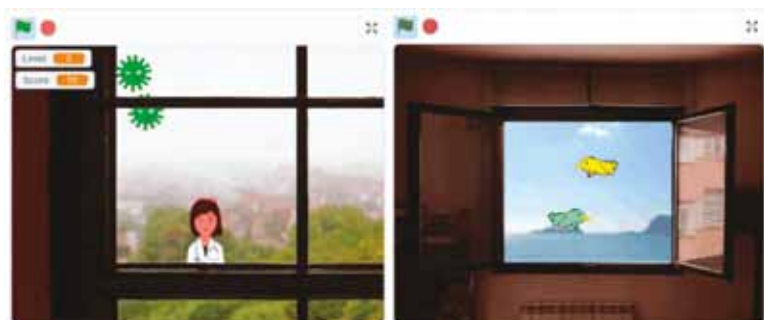
**Eszközigény:** csoportonként (családonként) egy számítógép, internet kapcsolat, képrögzítő eszköz (digitális fényképezőgép, okostelefon stb.)

**Csoportok:** otthon lévő családok

**Cél:** digitális történet alkotása az otthoni ablakról készült kép és a Scratch felhasználásával.

**Megjegyzés:** Az alábbi tevékenységtervet a COVID19 járványhelyzet ihlette, amikor a családok a karantén idejére otthonaikba szorultak. Kifejezetten családi programnak szántuk, de átalakítható iskolai használatra is.

**Leírás:** Készítsünk egy fényképet az otthoni ablakunkról, majd a Scratch-be feltöltve legyen ez a kép a számítógépes játék, animációs film vagy művészeti projekt kiindulópontja, háttere. A lehetőségek végtelenek, csak a fantázia szabhat határt. Ötletekért és segítségért lásd: <https://hackart.eduard.cat/2020/03/hack-your-window.html>



**1. lépés:** Fotózd le az ablakodat.



**2. lépés:** Töltsd fel a képet a Scratch-be.

A Scratch-ben hozzunk létre új projektet, és a képet adjuk hozzá új szereplőként. Irány a jelmezek funkció! A képszerkesztővel módosíthatjuk az eredeti fotót, például vágjuk ki a kép közepét (az ablaküveg helyét). Küldjük az ablak-szereplőt előre, a legelső réteg helyére, és akkor a többi szereplő mögötte fog látszódni.



### 3. Lépés: Adjunk hozzá színpadot és új szereplőket.

Az alábbi példában kiürítettük az ablak középső részét, és szép kilátást tettünk a helyére. Bármit használhatunk: rajzot, fotót, képet az internetről stb. Adjuk hozzá a Scratch-hez színpadként definiálva, és már jöhetnek is a szereplők! A példánkban két madarat és egy varázslót használtunk.

### 4. Lépés: Alkossuk meg a történetünket (vagy játékunkat, művészeti projektünket stb.)

Ha megvan minden szereplő, kezdődhet a legizgalmasabb rész: fedezzük fel, hogyan tudjuk úgy programozni őket, hogy a projektünkben az történjen, amit szeretnénk! Mozgassuk, beszéltesük, rajzoltassuk a szereplőket! Nem kell attól félnünk, hogy bármit elronthatunk. A madaraim például így mozogtak:



Ha elkészültünk, ne feledjük megosztani a projektünket a Scratch oldalán, aztán adjuk ehhez a stúdióhoz: Hack your Window, (<https://scratch.mit.edu/studios/25970382/>) így bárki megnézheti, és inspirálódhat belőle.

Amennyiben a közösségi oldalakon is megosztják az alkotásukat, használják a #HackYourWindow és a #ScratchAtHome -ot. Köszönjük!

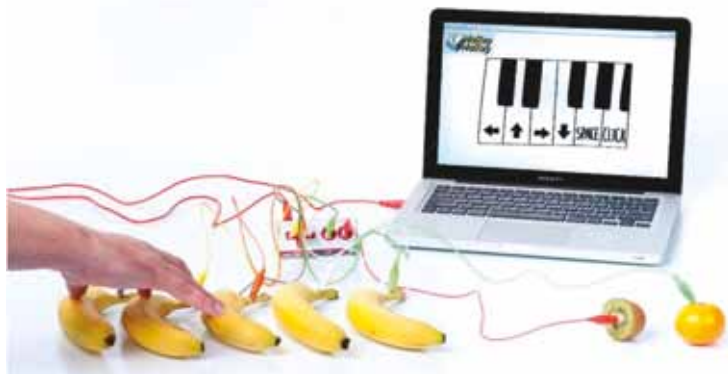
## Néhány további módszer

A következőkben szeretnék bemutatni néhány további izgalmas eszközt és lehetőséget: olyan programokat, amelyek kompatibilisek a Scratch-csel, és amikkel kapcsolatot tudunk teremteni a fizikai valóság és a számítógép között.

### *Makey Makey*

<https://makeymakey.com/MakeyMakey>

A Makey Makey 21. századi találmány: olyan felszerelés, amely a tárgyakat képes touchpaddá alakítani, és összekapcsolni az internettel. A működése egyszerű áramkörön alapul, és rengeteg területen használható: művészeti projektekben, műszaki tervezésben, zenei vagy társadalmi tanulmányok területein, nyelvtanulásban és így tovább. USB-vel kapcsolható a géphez, ami egérként vagy billentyűzetként ismeri fel. Bármilyen laptophoz, okostelefonhoz, tablethez vagy számítógéphez kapcsolható.



**micro:bit**

<https://microbit.org/>

A micro:bit olyan programozó eszköz, amely hidat képez az absztrakt elképzelések és a megfogható, reális világ között. Egyszerre van jelen benne a számítástechnikai, programozó gondolkodás, a kreativitás és az innováció. A micro:bit használatával a tanulók életszerű feladatokon keresztül fejlesztik a kritikai gondolkodásukat, az együttműködési készségeiket. Képesek lesznek szabadon ötletelni, és hinni az ötletek megvalósításában. A micro:bit azonnali sikerélményt ad, mivel kifejezetten egyszerű használni, de nagyon kifinomult eszközként is lehet használni, amint a tanulók egyre gyakorlottabbá válnak, és ahogy egyre jobban megértik a működését. Amint megvan a tudásuk hozzá, a tanulók bonyolultabb, kifinomultabb feladatokra is tudják használni.

**Források****Online elérhető források**

- Scratch: <https://scratch.mit.edu>
- A Scratch tanári közösségének weboldala: <https://scratched.gse.harvard.edu>
- Ingyenes kurzus a Scratch használatán alapuló tanításról (A kreatív tanulás tanítása): <https://learn.media.mit.edu/lcl/>
- Scratch jógyakorlatok gyűjteménye: <https://sip.scratch.mit.edu>



- Scratch tutorials: <https://scratch.mit.edu/projects/editor/?tutorial=all>
- Scratch kártyák: <https://resources.scratch.mit.edu/www/cards/en/scratch-cards-all.pdf>
- Scratch kártyák használatáról: <https://resources.scratch.mit.edu/www/guides/en/TeacherGuidesAll.pdf>
- Digital Storytelling Using Scratch: Engaging Children Towards Digital Storytelling (Vinayakumar et al. 2018).
- The writers' workshop for youth programmers: digital storytelling with scratch in middle school classrooms (Burke & Kafai 2012).
- INCLUDED Erasmus+ Project: Inclusive childhood education supported by multimedia and digital storytelling (INCLUDED Project) is a training and action-research project promoted by the European Commission (Erasmus+).
- Digital Storytelling with Refugee Youth: A Tool for Promoting Literacy and Youth Empowerment And a Catalyst for Social Action (Christina Chen 2015).
- Interactive Digital Storytelling with Refugee Children (Toby Emert 2014).
- Playful coding guide: Az Early Mastery Erasmus+ project eredményei. Számos lépésről-lépésre bemutatott tevékenységet és foglalkozást tartalmaz a Scratch digitális történetalkotó módszerének felhasználásával. (Scratch és a költészet, közös történetalkotás a Scratch-csel stb.).
- Digital Storytelling in the Primary Classroom
- Digital Storytelling Tools: a digitális történetben használható weboldalak és applikációk EdShelf gyűjtemény.

### *Nyomtatott források*

- Creative Computing Guide (Harvard): A Harvard Creative Computing Lab által tervezett tananyag rengeteg ötletet, tevékenységet, óratervet kínál a Scratch-csel és a digitális történetmeséléssel folytatott munkához.
- Family Creative Learning Guide (MIT): Ez a kiadvány útmutatót kínálhat tanároknak, közösségekben dolgozó szakembereknek, hogy gyerekeknek és családoknak tartsanak workshopokat, amik közösségük kreatív alakítóivá teszi őket.
- Center for Digital Storytelling. (2005). Center for Digital Storytelling Web site. <http://www.storycenter.org/history.html>

- Papert, S. (1980). Mindstorms—Children, Computers and Powerful Ideas. New York Basic Books, Inc.
- Resnick, Mitchel. (2007). All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten. Creativity and Cognition 2007, CC2007 - Seeding Creativity: Tools, Media, and Environments. 1-6.
- Robin, Bernard. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. Theory Into Practice - THEORY PRACT. 47. 220-228. 10.1080/00405840802153916.
- Tucker, G. (2006). First person singular: The power of digital storytelling. Screen Education, 42, 54–58.

# Népmesék

Szerző: Nikolas Kamtsis, Centre of Higher Education in Theatre Studies, Görögország

## Elméleti bevezetés

A mese műfajfogalom számos szóbeli hagyományban gyökerező történet-típust lefed. Margarete Misch (2008) kategorizációja alapján ide tartoznak:

- népmese: ami tartalmazhat vallásos, képzeletbeli vagy mitikus elemeket, de néha a mindennapi élet eseményeit jeleníti meg
- legenda: olyan emberek élettörténete, akik csodálatos tetteket hajtottak végre
- mítosz: emberfeletti hősök történetei, amelyek az idők kezdetéről szólnak; a fabulák ebben a rendszerben a mítosz részhalmozát adják: állatszereplőkkel és erkölcsi tanulsággal bírnak
- példabeszéd: erkölcsi tanítómesé, Jézusnak tulajdonított műfaj
- allegória: kettős jelentésű történetek, ahol a felszíni (szó szerinti) jelentés mögött politikai vagy morális üzenet rejlik, pl. *Gulliver utazásai*
- tündérmese: a hős vagy hősnő kalandos történetét csodás elemek szövik át

## Népmesék használata az osztályteremben

A népmesék szerte a világon, bármely kultúrában jelen vannak, aminek elsősorban cselekmény-struktúrájukban rejlik a magyarázata. A mesék különösen a gyerekek számára lebilincselő hatásúak, mivel

„[A gyerekek] könnyen bevonódnak a történetbe, azonosulnak a hősökkel és az elbeszélte helyzetekkel, és ennek eredményeképpen a történet, amely az elbeszélésből jön létre, a tapasztalati valóság részévé válik számukra.” (Grammatas, é.n.)

A történet iránti elkötelezettség növeli a gyerekek koncentrációs szintjét és kreatív gondolkodását, továbbá lehetőséget ad a problémamegoldó képesség fejlesztésére.

A népmesék növelik a tantermi inklúziót. Az a tény, hogy a népmesék minden kultúrában jelen vannak, a tanulás univerzális eszközévé teszi ezeket a történeteket. Bármelyik gyerek megkérheti a családtagját, hogy mondjon neki egy mesét, vagy keressenek egy mesét együtt a neten, s aztán ki-ki behozhatja az iskolába a gyűjtött meséit. A tanulók így részeseivé válnak a tanórának, hiszen mindegyiküknek lesz a tarsolyában valami értékes, amit érdemes egymással megosztani.

A nyelvi és kommunikációs kompetencia fejlesztésében a népmeséknek kiemelt szerepük van. A hangos olvasás számos nyelvi és kognitív kompetenciára fejlesztően hat a gyerekek (Duursma, Augustyn, Zuckerman, 2006) és a felnőttek (Hardach, 2020) körében is. Az olyan osztályokban, ahol nyelvi kisebbségi gyerekek is jelen vannak (nyelvi diverzitás), a módszer révén lehetőség van minden gyerek anyanyelvi képzésére. Ebben a megközelítésben a kétnyelvű gyerekek (akiknek az anyanyelve nem egyezik a tanítás elsődleges nyelvével), és a domináns nyelven beszélők egyaránt előnyökhöz jutnak.

Ahol a kétnyelvű gyerekeknek lehetőségük van saját, elsődleges szocializációs nyelvükön megtanulni írni és olvasni, ott az általános tanulási képességeik is jobban fejlődnek, továbbá a másodlagos (domináns) nyelven folyó tanulásuk is sikeresebb lesz (Branum-Martin és mások, 2010., Cobo-Lewis és mások, 2002., Thomas és Collier 2002., Kenner és mások, 2008.). A kétnyelvű tanulók tanulási folyamatának elsődleges szocializációs nyelvi (anyanyelvi) támogatása nemcsak az ő, de az egynyelvű (domináns kultúrájú) társaik tanulási folyamatait is segíti, támogatja (Chin, Daysal, Imberman 2012.).

A Diverse projekt célkitűzéseit figyelembe véve – vagyis az inkluzív oktatás biztosítása, különösen az újonnan érkező menekültek és bevándorlók számára – a strukturált többnyelvűség osztálytermi használata (ide értve a bevándorlók eredeti nyelvét) lényeges szociális és érzelmi eredményeket hozhat, úgymint:

- önbecsülés és érzelmi jóllét erősítése (Bougie, Wright és Taylor 2003., Combs 2005.)
- a szülőföld iránti tisztelet kialakítása (Conteh 2007.)
- családi kohézió támogatása (Wong-Fillmore 1991.).

A fenti eredményeken túl a módszer serkenti az otthoni, anyanyelvi, szülő-gyerek kommunikációt is a mesék összegyűjtése és megosztása révén.

## Módszertan

A népmesék és tündérmesék osztálytermi használata nagyon sokféle formát ölthet:

- a tanár felhasználhat már létező mesét, vagy
- akár ki is találhat új mesét a tanóra aktuális céljaihoz igazítva.

A meséket feldolgozhatjuk:

- színházi, drámai eszközökkel
- tanár és diákok közti interakciók mentén
- vagy akár tanári meséléssel, előadással is.

### *Módszertani alapok*

A kreatív tanulás a történetmondásból (mesemondás, tündérmese, népmese stb.) indulhat el. A tanár követheti a drámapedagógia módszertanát is. Kreatív tanulás során a tudást és a készségeket aktív részvétellel sajátítjuk el, a mesemondást pedig mindez jellemzi. A mesemondás, mint tanítás-módszertan többé-kevésbé mindig ugyanazt az utat követi. Olyan vegyes módszerről van szó, amely az egyén szociális és természeti környezete közti kreatív cserefolyamatokra épül.

A tanulás olyan összetett emberi funkció, melynek fiziológiai és pszichológiai gyökerei is vannak. A tanulás egyszerre belső és külső műveletek eredménye, melyek célja a tudás és a képességek fejlődése. A tanulási folyamat jóval érdekesebbé és összetettebbé válik, amikor elmozdul a pusztán lexikai memorizálástól, és alapvető emberi funkciókat is bevon, aktivizál.

A tanulást akkor nevezhetjük kreatívnak, hogyha megmozgatja a képzeletet, az emlékezetet, az érzékeket, az érzelmeket és az (arisztotelészi értelemben vett) utánczást (mimézist) is; hogyha játékos és alkotó (a művészi értelemben), illetve, hogyha a fenti tapasztalatokra törekszik. Amikor népmeséket használunk a tanítás kereteként és eszközeként, akkor nem teszünk mást, mint hogy az összes fenti sajátosságot és célt az oktatás folyamatába emeljük.

Narratív technikák alkalmazásával, a tanórán elmesélhető történettel az előadóművészetek összes működés módját és hatását az oktatási folyamat szolgálatába állíthatjuk. A történetmondás mentén felépített tanórán számos más módszer is használható, mint pl. a szerepjáték, a drámás játékok és a mesemondás. A cél ugyanakkor mindig a tanuló önmagáról és a környezetéről való tudásának növelése, fejlesztése.

A történetmondásra és a népmesékre épülő módszertan számos drámás technikát alkalmaz, és szívesen merít más művészetek eszköztárából, kifejezőmódjából is. Habár a módszer alapja a történetmondás, a cselekvést és a tapasztalati tanulást is magában foglalja. A módszer előnyben részesíti a közös tapasztalatszerzést az egyéni tanulási folyamatok felett.

Íme, egy alternatív tanulási forma, amelynek módszertana a történetmondásból és az előadóművészetekből merít, és amely megteremti azt a környezetet, ami elengedhetetlen a hatékony munkához.

A tantermi történetmesélés eltér a színházi előadástól vagy a hivatásos mesemondók előadásaitól, hiszen a színházban (vagy más előadások esetében) a lényeg az *előadás*, a maga tökéletes, zárt befejezettségében: vagyis az előadást magáért az előadásért érdemes megnézni. *Amikor a mesemondás a tanítás módszerévé válik, akkor a lényeg mindig az, hogy a tanulók mennyit tanulnak a folyamatból, hogy mennyire sikerül megragadniuk a tárgyat – ebben az esetben az előadás vagy a mesemondás pusztán a tanítás eszköze és médiuma.*

Még egyszer le kell szögeznünk, hogy a kreatív tanulás egyáltalán nem merészkedik a művészet territóriumára. A művészi „szépségnek”, amelyet a művészi alkotásokban találunk, egészen más jelentősége lesz, amikor a tanulás módszertani keretében használjuk fel. Csakis abban az értelemben beszélhetünk szépségről, amennyiben a tudás mértékére utalunk, amelyet játékkal, alkotással és cselekvéssel érünk el. Érdeklődésünknek és elköteleződésünknek a tanulás területére kell összpontosulnia; arra, hogy milyen mély és mennyire kiterjedt tudást tudunk elérni.

## ***A történetmesélés főbb jellemzői***

Oktatási céljaink és módszereink figyelembevételével a következő szempontokat kell mérlegelnünk a tervezés során:

### **EMBERI SAJÁTOSSÁGOK**

Attól a pillanattól kezdve, hogy a történetmondás elindul, és a hőseink kalandokba keverednek, számolnunk kell az emberi sajátosságokkal, tulajdonságokkal. Ebből a szempontból mindegy, hogy emberek szerepelnek-e a mesénkben vagy más lények (esetleg tárgyak, állatok stb.) emberi tulajdonságokkal felruházva.

### **A KÉPZELET BIRODALMA**

Akár jól ismert népmesével dolgozunk, akár egy olyan, új mesével, amit a tanár az óra aktuális céljaihoz talált ki, a folyamat során mindenképp belépünk a képzelet birodalmába, és végig kell mennünk azon a képzeletbeli úton, amit a mese kínál, egészen a folyamat végéig.

### **HŐSÖK – SZEREPLŐK**

A történetmesélés módszertanát használó tanóra a szereplők közt fejlődő cselekményre épít. A szereplők (akár állatok, akár emberek, akár valamilyen más lények) olyan módon beszélnek és cselekszenek, ami ismerős számunkra.

### **DRÁMAI KONFLIKTUS**

A szereplők között konfliktus alakul ki a mesében, ami a tanóra tantárgyi, tanulási és megértési témáját érinti, így a tanóra eredményeként a tanulók megértik az adott kérdést.

### **A KÉPZELET TERE**

A mese képzeletbeli helyszíneken játszódik, ahol az időnek nincs jelentősége.

### **SZIMBÓLUMOK**

A szereplők és a cselekmény a mesében kilépnek a valóság kontextusából, és szimbolikus jelentőségűvé válnak. Ez további előnyökkel jár. A szimbólumok nemcsak a gondolkodást mozgatják meg, de az érzelmeket is, ami elmélyíti és tartósabbá teszi a tudást.

A cél az, hogy a tanulók minél jobb, minél mélyebb megértésre tegyenek szert. A tanárnak az a feladata, hogy az oktatási cél érdekében a lehető leghatékonyabb eszközöket és módszereket megtalálja. Közismert, hogy számos témát és tantárgyi anyagot fel lehet dolgozni történetmesélésre épülő módszertannal.

A tanulási egység a történetmesélés és a dramatikus módszerek kombinált használatára is épülhet. A tanóra (modul) indulhat történetmeséléssel, majd átválthat dramatikus formára, és végül lezárhatjuk a tanulási egységet ismét meséléssel.

A tanárok tisztában vannak vele, hogy az ismétlődés és a rutin csökkenti a tanulói érdeklődést és a tanórai koncentrációt. Éppen ezért az új tanításmódszertanok alkalmazása kibillentí a tanulási folyamatokat a megszokott kerékvágásból, ami vonzó a tanulók számára, és hatékonyabb tanulást eredményez.

### *Történetmondásra épülő tanóra tervezése*

Történetmesélésre építő tanóra tervezésekor a következő szempontokat kell figyelembe vennünk:

#### **1. A cél meghatározása**

Milyen konkrét tudáselemet szeretnénk közvetíteni az adott tanórán. Mit akarunk bizonyítani? Meg kell határoznunk a konkrét tanulási célt.

#### **2. Válasszunk olyan mesét, amely**

- konfliktus köré épül
- izgalmas cselekményű; az „egyszer volt, hol nem volt” sémával indít, majd a bonyodalom a „boldogan éltek, amíg meg nem haltak” sémával zárul
- a konfliktus két szereplő, vagy két álláspont között feszül
- a történet végére elérjük a tanítási célunkat.

#### **3. Ellentétes tényezők meghatározása**

Tisztázzuk, hogy mely összecsapás vagy vita vezet a célzott eredményre (eredmény – konklúzió – tanulság).

#### **4. A fő konfliktus eredményeinek azonosítása**

Ha sikerült a történetünket megfelelően kidolgozni, akkor a gyerekek kisebb bátorítás után szívesen vonják le maguk a tanulságokat. A folyamat végén beszéljünk a meséről, és támogassuk a tanulókat abban, hogy maguk fogalmazzák meg, mit tanultak a történetből.



## Három óraterv

A kreatív tanulás számos lehetőséget ad arra, hogy tündérmeséket, vagy az óra céljához kitalált meséket használjunk a tanítás során. Arra bátorítjuk az olvasót, hogy olvasson tovább a módszertanról, hogy minél jobban megértse, és tanárként maga is képes legyen alkalmazni a jövőben.

### *Természetismeret (A levegő tulajdonságai)*

A következő óraterv fő tantárgyi célja, hogy a tanulók azonosítsák és megértsék a levegő tulajdonságait.

A fenti tanulási cél eléréséhez két, egymással szemben álló szereplőt választunk. Az alábbi példában ezek a szereplők egy zászló (amelyik nem tud körbefordulni) és egy sirály lesznek. A sirály, aki folyton mozgásban van, repülése miatt ismeri a levegő tulajdonságait, a zászló azonban saját meghatározottságai miatt nem. Természetesen más szereplőket is választhatunk, akik hordozzák ezt a szembenállást és tudáskülönbséget.

Ezután kiválasztjuk a levegő azon tulajdonságait, amelyekre fókuszálni szeretnénk, majd ennek mentén alkotunk párbeszédet. Fontos, hogy a két, szemben álló karakter véleménye eltérő nézőpontból fogalmazódjon meg. Az alábbi párbeszédben az egyik szereplő képtelen a helyváltoztatásra, az utazásra, és ez nézőpontjában, tudásában is megjelenik. A másik épp ellenkezőleg: folyton úton van. A tündérmesékben az utazás többnyire összekapcsolódik a tudással és a tanulással.

A történeteket úgy kell felépítenünk, hogy mindig legyen egy első, bevezető rész (ahol a háttérszituáció kibontakozik, és a tanulók megismerik a szereplőket), egy középső rész (ahol a történet kibontakozik), és végül egy befejezés (ami a tanulást hordozza).

### **Példa egy drámai dialógusként is eljátszható történetre**

**Téma:** természetismeret

**Tárgy:** a levegő és a tér

**Mese a magányos zászlóról, aki azt hitte, hogy a levegő nem is létezik, és hogy a tér üres**

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy zászló. A zászlót nem hagyta nyugodni egy kínzó filozófiai létkérdés. De kezdjük az elejéről. A zászló már jó ideje egy épület tetején lévő, magas póznán függött. Az épület be-

járata fölé ez volt kiírva: ISKOLA. Az igazat megvallva már jó rég ottfelgették, még valamikor egy réges-régi nemzeti ünnep idején. Ottfelgették, ő meg unatkozott. Telt múlt az idő, és a zászló egyre öregebb és öregebb lett. A színei megfakultak, a széleit kikezdte a szél. Na igen, a szél... csak-hogy most már jó ideje a szél sem járt arra, amitől a zászló még búskomorabbá vált. Szomorúságában azon töprengett, hogy vajon miért nem jön már a szél, miért nem fújja őt, és miért nem lehel rá friss levegőt többé? Csak valami büdös szag szúrta az orrát odafent. És egyébként is, ki lehet az a szél? És vajon miért hagyta el őt? Persze, amúgy is elég ellenszenves és fensőbbeséges volt. Vajon él még valahol? Létezik egyáltalán?

Egy nap a zászló elhatározta, hogy megkérdezi a sirályt, aki arrafelé repült.

ZÁSzló Uram, uram, egy pillanatra! Közelebb jönne egy kissé?

SIRÁLY Mit akarsz? Nekem dolgom van, a hajók most értek be a kikötőbe, a hálók tele vannak hallal, és én éhes vagyok.

ZÁSzló Hát jó, értem... Kérlek, gyere egy kicsit közelebb, csak kérdezni akarok valamit, aztán már mehetsz is. Mondd meg nekem, hogy miért nem jár erre mostanában a levegő! Azért nem jön erre, mert gőgös, vagy elhagyta ezt a vidéket, netán meghalt?

SIRÁLY Miről beszélsz? A levegő mindig itt van. Itt és ott, mindenhol körülöttünk.

ZÁSzló Hogy lenne már itt? Ha itt van, akkor miért nem lobogok többé? Csak szomorúan csüngök itt, és lógok.

SIRÁLY Nézz csak fel az égre! Mit látsz?

ZÁSzló Felhőket. Amik állnak az égen, nem mozdulnak.

SIRÁLY És mi az a felhő, miből van?

ZÁSzló A felhő az felhő, mi más?

SIRÁLY Nem, a felhő az levegő, különböző nedvsűrűséggel.

ZÁSzló Bolond vagy! Azt akarod mondani, hogy a felhő, amit látok, nem is létezik. A levegő, amit meg nem látok, az létezik?

SIRÁLY Akár hiszed, akár nem, IGEN. A levegő itt van, csak épp nem siet sehová, nem rohan, nyugodtan áll.

ZÁSzló Nem igaz. Én ismerem a levegőt. Ő tiszta és hűvös. Most pedig csak valami koszos bűzt érzek.

SIRÁLY Az a kipufogógőz. Az autókból és a motorokból jön ki, ott lenn, az úton.

ZÁSzló Bármilyen legyen az, amikor a levegő erre járt, akkor az egészet eltakarította. Úgyhogy most nincs itt.

SIRÁLY Ó, tényleg? És akkor mégis hogy jön föl ide szerinted az autók szaga? És én hogyan tudok repülni? Nézd csak ezt a fényes napsugarat! Mit látsz? (Valaki porszemeket fúj a fénysugár törésébe.)

ZÁSZLÓ Kosz. Apró porszemek.

SIRÁLY Így van. És mit gondolsz, a porszemek hogyan tudnak ide-oda repülni?

ZÁSZLÓ Nem tudom.

SIRÁLY Hát a levegőtől. A levegő repíti őket. A levegő ott van mindenhol. Akár siet és fúj, akár nyugodt és áll, akár hűvös, akár forró: itt van körülöttünk.

ZÁSZLÓ Azt mondod?

SIRÁLY Igen. De most már hadd menjek, mert a vitorlások gyorsan befutnak a kikötőbe, és a hálóik tele vannak hallal. Megyek enni.

ZÁSZLÓ Hahahaha! Gyorsan? Gyorsan?! Mégis honnan veszed, hogy gyorsan jönnek? Hogyhogy látod őket innen?

SIRÁLY Látom. Nem vagyok vak. Te nem látod, hogy a vitorláik tele vannak, csak úgy duzzadnak?

ZÁSZLÓ Tele? Mivel vannak tele?

SIRÁLY Hát levegővel, te szerencsétlen! A levegő mindenütt ott van, és mindenről gondoskodik. Repteti a porszemeket ide-oda, elviszi a hajókat, ahova a kapitány akarja, felhossa az autók bűzét az orrodba, és még engem is elrepít. Na, most már elég, megyek, mert különben éhen maradok!

A zászló ismét egyedül maradt, de rengeteg gondolkoznivalója akadt. Akkor most létezik a levegő vagy nem? Tényleg láthatatlan lenne, és mindenhol jelenlévő? Ideje, hogy megoldja a lét filozófiai kérdéseit, vagyis, hogy amit látunk, az talán nem is létezik, ami meg láthatatlan, az mégis mindenütt jelen van.

## Növénytan

Növény születik. Elvetünk egy magot, ami növekszik, gyümölcsöt hoz, majd a folyamat körbe ér: a növény újabb magot hoz létre.

Határozzuk meg a tanítási célt: szándékunk szerint a tanulók megértik és megtanulják, hogy a növények hogyan szaporodnak, hogyan fejlődnek és növekednek, és milyen körülmények között zajlik le ez a folyamat.

Találjunk ki egy érdekes, rövid kis történetet, ami lehet mondjuk a következő:

**A nyughatatlan kis csicseriborsómag kalandjai**, aki elhatározta, hogy szerencsét próbál, és elindult az ismeretlenbe

- a történet kezdődhet úgy, hogy „egyszer volt, hol nem volt...”; párbeszéd a csicseriborsó mamával, akinek a kis mag bejelenti, hogy el akar indulni
- a történet folytatásában a kis mag számos szereplővel találkozik (levegő, talaj, napfény stb.)
- a történet úgy érjen véget, hogy „és boldogan éltek, amíg meg nem haltak”
- megismételhetjük az egész történetet, és annak összes párbeszédét, de most már az új maggal
- határozzuk meg az ellentétesen ható erőket, melyek a dialógusokban összezsapnak, és amiből a tanulság kifejlődik
- hősünk a csicseriborsómag lesz
- a további szereplők lehetnek például a szél (ami felkapja a magot, és máshová repíti)
- egy göröngynyi talaj (ami mellé lehullik)
- egy kis patak, ami a közelben fut, és öntözi őt
- egy kavics, ami a fejlődő gyökerek útjában van
- és a napfény, ami a legfontosabb tápláló erő a számára

A történet addig folytatódik, amíg az új növény fel nem nő, és nem hoz maga is új magokat.

A fenti történet számos lehetőséget kínál arra, hogy a szereplők közti konfliktusokból és dialógusokból kibontakozzon a tanulság, érthetővé és elsajátíthatóvá váljon a célzott tananyag. A foglalkozás végére érthetővé válik a természetben ható erők viszonyrendszere és hatásaik a növényvilágra.

## *Történelem*

A következő foglalkozás az általános iskola alsó tagozatán megvalósítható. Az óraterv forrása: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-C103/737/4824,21988/>

**HERKULES**

14 részes történet sorozat

**Tanári mesemondás:**

(A tanár használhat bábokat, maszkot, árnyjátékot stb., ahogyan az óra koncepciója megkívánja.)

Egyszer volt, hol nem volt, élt egyszer egy öregember. Az öregembert Platónnak hívták. Nagyon vén és bölcs ember volt. A falut, ahol Platón lakott, sűrű, sötét erdő övezte. A falubeliek kijártak az erdőbe, hogy madarakat és nyulakat lőjenek a családjuk számára, de nagy ritkán előfordult, hogy egy-két falusi odaveszett, eltévedt, és nem tért vissza a vadászatról. A falubeliek félni kezdtek, és nem mertek többé vadászni az erdőben.

Platón sokat gondolkodott, míg végül kitalált egy módszert, amivel bátorítani tudta a falubelieket, és rávette őket, hogy újra vadászni menjenek. Sőt, nemcsak bátorságot öntött beléjük, de megtanította őket, hogyan tudnak együttműködni, és vigyázni egymásra, hogy senki se vesszen oda. Vajon mivel sikerült neki mindez? Mesemondással!

Platón a tűz köré gyűjtötte a falusiakat, és mesélni kezdett. Minden vadászat előtt egy mesét.

„Egyszer volt, hol nem volt, élt egyszer egy fiatal férfi, úgy hívták, hogy Herkules. Nagyon erős és bátor férfi volt, mivel csecsemő korában Zeusz, az istenek királya, ellopta a felesége, Héra tejét, és azzal táplálta a kis Herkulest. Így aztán az istennő tejétől Herkules erős és legyőzhetetlen lett.”

A falusiak Platónhoz mentek, és kijelentették, hogy többet nem mennek vadászni, mert előző nap, amikor vadásztak, megjelent egy kígyó, és megölte három társukat. Platón gondolkodott egy darabig, majd így szólt:

„Amikor kisfiú voltam, és iskolába jártam, a tanáromnak volt egy nagyon erős kisbabája. Azért volt olyan erős, mert a tanárom felment a hegyekbe, és megkérte Zeuszt, hogy legyen a gyerek keresztapja. Zeusz elfogadta a felkérést, így aztán ő lett a gyerek keresztapja. Megígérte, hogy vigyázni fog a kisbabára, és mire felnő, csaknem olyan erőssé teszi őt, mint az istenek.

Amikor Herkules még kis csecsemő volt, Héra megharagudott az elloptott anyatej miatt, és haragjában két mérges kígyót küldött a kiságyhoz, hogy öljék meg álmában a kisbabát. Zeusz azonban az utolsó pillanatban észrevette, mi készül, villámot dobott a szobába, mire Herkules felébredt, megragadta a kígyókat, és megfojtotta őket.

Platón a falusiak szemébe nézett, és így szólt: ha egy kisbaba meg tudott ölni két mérgeskígyót, amiket Héra küldött, akkor ti, felnőtt férfiak is be

tudok menni az erdőbe, hacsak nem vagytok gyávák. És ha jönne a kígyó, tegyétek ugyanazt, amit a kis Herkules csinált. És most menjetek vadászni.

A vadászok összeszedték a bátorságukat, és félelem nélkül indultak neki az erdőnek.

A történet további epizódjai hasonlóan követik egymást. A falusiak mindig Platónhoz mennek, és panaszkodnak. Például, hogy láttak egy oroszlánt az erdőben, mire ő elmeséli a nemei oroszlán történetét, és így tovább a krétai bika, a sztümphaloszi madarak, a lerniai Hydra és a többi próbatétel történetét.

## Néhány további módszer

Számos módon bevihetjük a népmeséket és a tündérmeséket a tanórára. A következőkben néhány ilyen lehetőséget veszünk szemügyre.

### *Tárgyakra épülő történetmesélés*

Arra kérjük a tanulókat (vagy más résztvevőket, gyerekeket, a csoportot), hogy hozzanak egy-két olyan tárgyat magukkal, amelyek jelentősek, fontosak a számukra. A legjobbak azok a tárgyak, amelyekhez emlékek kötődnek, lehet ez akár a gyerekkorból megmaradt, vagy valamelyik szülőtől vagy nagyszülőtől kapott régi (vagy új) tárgy. A tárgyak talán egyszerűnek és hétköznapiak tűnnek, de hatalmuk van. Emlékeket hívnak elő és képek a történetalkotás csodájára.

A következő óraterv a történetmesélésre épül, és mindig nagyon jól alkalmazható olyan osztályokban, ahol eltérő szociokulturális közegeből érkezett vagy kisebbségi, hátrányos helyzetű gyerekek is vannak. Az óraterv segíti a résztvevők közti interaktivitást és a kortárs kapcsolatok kialakulását, erősítését.

#### **1. lépés**

A tanár kisebb, 3-5 fős csoportokra osztja az osztályt, a kiscsoportokban egy kupacba rakják a behozott tárgyakat. Ezek bármik lehetnek, pl. régi fényképek, doboz, gyufás skatulya, kesztyű, kavics, játék... bármi, attól függően, hogy ki mit hozott aznap, fantáziától és kreativitástól függően.

Alternatív megoldás lehet, ha a tanár oszt szét véletlenszerűen tárgyakat.

## 2. lépés

A cél az, hogy minden csoportban vizsgálgassák egy darabig a tárgyakat, majd kezdjenek el egy történetet kitalálni. Nevezék meg a hőseiket, találják ki a helyszínüket, és alkossanak belőle tündérmesét vagy mítoszt. Készíthetnek jegyzeteket, és bármit leírhatnak, ami csak a segítségükre lehet. A lényeg, hogy legyen a történetnek eleje, közepe, fokozódó cselekménye és megnyugtató lezárása.

## 3. lépés

Amikor elkészültek, akkor minden csoport felolvassa (vagy elmeséli) a maga történetét a többieknek. Ez történhet csoportosan vagy a csoport egyik tagjai által, ahogyan a tanár megfelelőbbnek tartja.

## 4. lépés (haladó változat)

A tanulók/résztvevők készíthetnek kisebb, improvizált jelenetet is a történetükből, és előadhatják ezeket egymásnak. Amint az osztály vagy csoport gyakorlottá válik a módszertan használatában, a tanár további, speciális tantárgyi célokhoz illesztheti a módszereket. Például lehet a fenti módszertannal irodalmat, történelmet vagy akár földrajzot is tanulni/tanítani. Ebben az esetben a tanár maga választhat a témához illeszkedő tárgyakat, és instrukcióival irányíthatja a történet menetét is, hogy az a tantárgyi témát támogassa.



## *Történetalkotás tanári vezetéssel és aktív tanulói részvétellel*

### **1. lépés**

Indítsuk a foglalkozást egy rövid, bizalomépítő, közösségépítő játékkal (kb. 10 perc). Előfeltétel, hogy a résztvevők ugyanabból az osztályból érkezzenek és ismerjék egymást. Hogyha mégsem ez a helyzet, akkor ezt a fázist jóval hosszabbra kell terveznünk, több tevékenységgel kell elélnünk, hogy a résztvevők között bizalomteljes kötődések alakuljanak ki, és hogy a csoport jól tudjon együttműködni.

### **2. lépés**

A tanár elkezd mesélni egy történetet (amit az aktuális tantárgyi célok-nak megfelelően készített elő és tervezett meg). A történet olyan előzetes tudásra építsen, amely az óra tantárgyi céljaihoz illeszkedik. A történetet majd az osztálynak kell befejeznie, a befejezéshez pedig az óra témáját és tudáselemeit kell majd használniuk.

### **3. lépés**

A tanár csoportokra bontja az osztályt, és arra kéri a kiscsoportokat, hogy fejezzék be közösen a történetet.

Miután a csoportok megosztották egymással a korábban tárgyalt módok valamelyikén a történetbefejezéseiket, a tanár haladhat tovább az adott óra témájának megfelelően.

Lássunk egy példát matematikaórára, az összeadás és a kivonás témaköréből:

A mese hőse legyen a tejesember, aki minden nap körbejárta a falut, hogy szétossza a tejet a lakóknak. A tejesembernek négy fia volt, akik segítettek neki a munkában. A négy fiú a szélrózsa négy irányába indult reggelente, az egyik északnak, a másik délnek, a harmadik keletnek, a negyedik nyugatnak. Mi történt vajon a falu a: északi, b: déli, c: keleti, d: nyugati felében? A tanár az égtájak szerint négy csoportra osztja az osztályt. Minden csoport kap 15 percet, hogy képzeletben megalkossák a maguk történet-részét.

### **4. lépés**

A négy csoport elmeséli/bemutatja egymásnak a történetet, amit kitaláltak. A saját történetükben a tejesember egyik fiának kalandjait alkotják meg.



## 5. lépés

Kérdések és válaszok mentén tovább épül a matematikaóra az osztállyal. Például:

A boltban reggel 40 doboz volt, és minden dobozban 10 üveg tej. Ha a tejesember minden fiának 8 dobozt adott, hogy osszák szét, akkor

- a) Hány üveget osztottak szét a fiai fejenként? (80-at)
- b) Összesen hány üveg tejet vittek el reggel a fiúk? (360-at)
- c) Hány doboz maradt a boltban? (8)
- d) Hány üveg tej maradt a boltban? (80)

A kérdéseket és a feladatokat könnyen módosíthatjuk a csoport igényeinek megfelelően, lehetnek nehezebbek és könnyebbek is.

## *Hagyományos mesék használata multikulturális osztályokban*

### 1. lépés: A mesék összegyűjtése

A tanár megkéri a gyerekeket, hogy hozzanak be egy otthon (szülőföldjükön, saját kultúrájukban) ismert mesét, írásban. Kérjék meg a szüleiket, nagyszüleiket, hogy mondjanak el nekik egy ilyen mesét, majd írják le, és hozzák be az osztályba. Ilyen módon az osztálynak lesz egy közös gyűjteménye, mesekincstára, amit később remekül használhatunk oktatási és nevelési célokra (kreatív játékok, drámajáték, színielőadás, illusztrációk készítése stb.).

### 2. Lépés: Tanulói mesemondás: az otthonról hozott mesék megosztása az osztályban

Kapcsolódó tevékenységek:

Beszélgetés: kérdések az ifjú mesemondókhöz.

Közös rajzolás: a mese nyomán felmerült képek rajzolása. Később az elkészült meseillusztrációkból kiállítást is rendezhetünk.

Újramondás: a történetek ismételt elbeszélése, amely során egy-egy tanuló vagy csoport adott részletet mesél újra.

### A módszer előnyei, várható hatásai

Nyelvi kompetenciafejlesztés:

A tanárnak lehetősége van a mesén keresztül nyelvi fejlesztésre, szókincsbővítésre (pl. ismeretlen szavak felkerülnek a táblára, a tanulóknak

meghatározásokat kell írniuk, vagy lefordítaniuk az adott szavakat saját anyanyelvükre).

Összehasonlíthatják a gyerekek anyanyelvi szórendjét, nyelvi szerkezeit a domináns kultúra nyelvével (pl. hova helyezi az adott nyelv a jelzöt – a jelzett szó elé vagy mögé?)

Etimológiai kitekintés: van-e hangzásbeli hasonlóság az anyanyelv és a domináns nyelv között? Lenyűgöző hasonlóságokra hívhatjuk fel a figyelmet, ha a felszín mögé tekintünk. Például az országok névadásai is összehasonlíthatók. Spanyolország onnan kapta a nevét, hogy valaha sűrű erdő borította, és a mítosz szerint ez volt a fák isteneinek lakóhelye. Németország nevében szintén az istenek földje szerepel (Deutschland = deus land).

Eszköztár:

Az osztály közösen gyűjtött mesekincstárát szabadon használhatjuk a későbbi tantárgyi tanítás során, akár földrajz, történelem, természettan vagy hittanórán.

Drámás és mozgásos módszerek:

A mesék gyakran tartalmaznak dramatizálható részeket, vagy utazást. Az utazást eljátszhatjuk/megjeleníthetjük az osztályban, pl. a terem egyik sarkából a másik felé utazhatunk éjféli hegyeken át (padok tetején), alvilági folyosókon (pad alatt kúszva), és csodás látványosságok között (székek, táskák).

Művészi aktivitás, feldolgozás:

Egy-egy mese, vagy több mese összegyűrva remek alapot adhat színi-előadáshoz, akár más osztályok vagy az egész iskola számára. A szülőknek is készíthetünk előadást egyes iskolai ünnepekre.

### *Meseírás mozaikmódszerrel*

A mesét rekonstruálhatják a tanulók az órán kooperatív mozaikmódszerrel is. A tanár ilyenkor darabokra vágja az eredeti mesét, amiből minden csoport csak egy részletet kap meg. Miután a csoport tagjai megismerték a saját mese-darabjukat, a tanár beszedi a szövegeket. A tanulók új csoportokba rendeződnek. Az új csoportban minden tanulónak fejből kell elmesélnie az előbb megismert részletet. A feladat célja, hogy az új csoportokban a tanulók összerakják a mesét, abban a sorrendben, ahogyan szerintük az eredeti mesében lehetett. Végül összehasonlítjuk az így összerakott meseváltozatokat az eredeti mesével.



## Források

### Fontosabb online források

Óratervek és tevékenységek népmesékre, mítoszokra és tündérmesékre épített tanórához: [www.scholastic.com/teachers/unit-plans/teaching-content/myths-folktales-and-fairy-tales/](http://www.scholastic.com/teachers/unit-plans/teaching-content/myths-folktales-and-fairy-tales/)

Melanie Green ötletei és módszerei a mesékkel való tanításhoz: [www.psychologicalscience.org/observer/storytelling-in-teaching](http://www.psychologicalscience.org/observer/storytelling-in-teaching)

A mesemondás érzelmi, szociális és kognitív előnyeiről gyermekkorban: <https://dinamico2.unibg.it/lazzari/doc/EL-lazzari-2016-sito.pdf>

További vizsgálatok és bizonyítékok a történetmesélés jótékony hatásairól gyermekkorban: [www.ibe.unesco.org/sites/default/files/bettelhe.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/bettelhe.pdf)

### Fontosabb könyvek és tanulmányok

Rahman, F (2017) 'The revival of local fairy tales for children education', *Theory and practice in language studies*, 7(5) [online]. [www.academy-publication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls0705336344](http://www.academy-publication.com/ojs/index.php/tpls/article/view/tpls0705336344)

Egan, K (1988) 'Teaching as story telling', *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 13(10) [online]. [www.researchgate.net/publication/228717328\\_Teaching\\_as\\_Story\\_Telling](http://www.researchgate.net/publication/228717328_Teaching_as_Story_Telling)

García-Barrero Baldó, C (2019) *Multicultural education in the CLIL Primary classroom through fairy tales* Universidad de Oviedo [online]. [https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/51402/TFM\\_CristinaGarc%EDaBarrero.pdf;jsessionid=2C8C0AB07771C12844A0DE3C8E25224D?sequence=6](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/51402/TFM_CristinaGarc%EDaBarrero.pdf;jsessionid=2C8C0AB07771C12844A0DE3C8E25224D?sequence=6)

Huiyu, G (2018) 'A study on the educational strategy of using folktales in kindergarten' *Advances in social science, education and humanities research*, 264 [online]. <file:///C:/Users/cisha/AppData/Local/Temp/25906295.pdf>

Schiro, M and Lawson, D (2004) *Oral storytelling and teaching mathematics: Pedagogical and multicultural perspectives* California: Sage.

# A kötetben hivatkozott irodalom jegyzéke

- Alexander, R. (2006). Education as dialogue: moral and pedagogical choices for a runaway world. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education with Dialogos.
- Bolton, G. (1998). Acting in classroom drama: a critical analysis. Birmingham: UBC/Trentham Books.
- Bougie, E., Wright, S., & Taylor, D. (2003). Early heritage-language education and the abrupt shift to a dominant-language classroom: Impact on the personal and collective esteem of Inuit children in Arctic Quebec. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 349-373.
- Branum-Martin, L., Foorman, B., Francis, D., & Mehta, P. (2010). Contextual effects of bilingual programs on beginning reading. *Journal of Educational Psychology*, 341-355.
- Chin, A., Daysal, N., & Imberman, S. (2012). Impact of bilingual education programs on limited English proficient students and their peers: Regression discontinuity evidence from Texas. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Cobo-Lewis, A., Pearson, B., Eilers, R., & Umbel, V. (2002). Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written English skills: a multifactor study of standardized test outcomes. In D. Oller, & R. Eilers, *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Combs, M. (2005). Bilingualism for the children: Implementing a dual-language program in an English-only state. *Educational Policy*, 701-728.
- Conteh, J. (2007). Culture, languages and learning: mediating a bilingual approach in complementary Saturday classes. In J. Conteh, P. Martin, & H. Robertson, *Multilingual learning: stories from schools and communities in Britain*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Costigan, C., & Dokis, D. (2006). Relations between parent-child accultura-

- tion differences and adjustment within immigrant Chinese families. *Child Development*, 1252-1267.
- Cziboly, A. (2010). *The DICE has been cast: research findings and recommendations on education theatre and drama*. Budapest: DICE Consortium.
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2006). Reading aloud to children: the evidence. Retrieved from *BMJ Journals*: <https://adc.bmj.com/content/93/7/554>
- Grammatas, T. (n.d.). Pedagogical use of the storytelling in a contemporary educational environment. Retrieved from Theodore Grammatas: <https://theodoregrammatas.com/en/pedagogical-use-of-the-storytelling-in-a-contemporary-educational-environment/>
- Hardach, S. (2020). Why you should read this out loud. Retrieved from *BBC Future*: <https://www.bbc.com/future/article/20200917-the-surprising-power-of-reading-aloud>
- Heathcote, D. (1981). Drama as education. In McCaslin, *Children and drama* (pp. 78-90). New York: Longman.
- Kenner, C., Gregory, E., Ruby, M., & Al-Azami, S. (2008). Bilingual learning for second and third generation children. *Language, Culture and Curriculum*, 120-137.
- Misch, M. (2008). Teaching Fairytales. Retrieved from *www.grin.com*: <https://www.grin.com/document/114381>
- Neelands, J. (2004). Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education. *Research in drama education*, 47-56.
- Resnick, M. (2007). All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten. *Proceedings of the 6th Conference on Creativity & Cognition*. Washington, DC.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 220-228.
- Thomas, W., & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Berkeley, CA: CREDE.
- Wong-Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 323-346.



A Diverse projekt elsősorban többnyelvű/ többkultúrájú csoportokkal dolgozó szakembereknek kínál eszközöket arra, hogy az inkluzív pedagógiai módszereket használva erősítsék a csoporton belüli sokszínűséget.

Ez a kiadvány három, történetmesélésre épülő módszertant jár körbe, a mesék/történetek pedagógiai alkalmazása mellett a drámapedagógia néhány kulcselemével, valamint a digitális történetmesélésen belül a Scratch felületének alkalmazásába kínál betekintést.

