

Csató Anita

Tanulói aktivitásra épülő módszerek és irodalmi alkotások az érzelmi készségek fejlesztésének szolgálatában

Az érzelmi készségek fejlesztése a nevelői-oktatói munka során mindig is fontos célkitűzésként jelent meg. Az iskolában történő fejlesztés jelentősége napjaink felgyorsult technikai fejlődése, társadalmi változásai közepette tovább növekedett. Tanulmányomban azt vizsgálom, hogyan járulhatnak hozzá a tanulói aktivitásra épülő módszerek a diákok élményszerző tanulása során az érzelmi készségek fejlődésének támogatásához.

Munkám első részében áttekintem azokat a neveléseméleti és tanuláselméleti alapvetéseket, melyeket az érzelmi készségek fejlesztésével kapcsolatban jelentősnek tekinthetünk, majd ezt követően a tanulói aktivitásra építő módszerek kapcsolatát vizsgálom ezekkel a neveléseméleti, tanuláselméleti nézetekkel. Tanulmányom második felében a tanulási aktivitásra építő módszerek közül a drámajátékok, valamint a kreatívírás-gyakorlatok tanórán történő alkalmazására mutatok be jó gyakorlatokat. A feladatok elsődleges célja az irodalmi szövegekre építő tevékenységen keresztül olyan komplex fejlesztés megvalósítása, melynek központjában a diákok szövegértési készségeinek fejlesztésén túl az érzelmi készségek támogatása is fontos szerepet játszik. A gyakorlatok tantárgyközi jellegűek, az esztétikai és erkölcsi nevelés egyensúlyának jegyében egyaránt megvalósíthatók mind magyar nyelv és irodalom, mind etika- és erkölcsstanórákon.

I. Az érzelmi készségek és az iskola – neveléseméleti és tanuláselméleti alapok

Az érzelmi készségek fejlesztése már az antikvitáskori neveléseméletekben is fontos szerepet játszott, támogatása a harmonikus személyiség komplex fejlődésének elengedhetetlen része volt. E készségek fejlesztésének fontossága a XX. század közepétől kezdődően újra fokozottan a neveléstudomány figyelmének központjába került. Mind a neveléstudomány, mind a pszichológia területén olyan nagyszabású munkák jelentek meg ez idő tájt, melyek hangsúlyozták a család mint elsődleges szocializációs színtér mellett az iskola szerepének fontosságát az érzelmi készségek kimunkálásában.

Ekkor, a XX. század végén jelent meg *Spencer Kagan* nagyszabású műve, mely a kooperatív tanulásmélet pszichológiailag és pedagógiailag megalapozott összegzését nyújtja (*Kagan, 1994*). A *Kagan* által kidolgozott kooperatív tanulásmélet és módszer olyan társadalmi változásokra reflektált, melyek nemcsak korának, hanem napjaink iskolájának is fontos tényezőjét jelentik. *Kagan* ezek közül a társadalmi változások közül kiemelte a technológia rohamos fejlődésének hatását a tanulókra. A tömegkommunikáció és média egyre nagyobb térnyerésének következtében jelentős mértékben átalakult a XX. század végére a családi kommunikáció: a diákok egyre több időt töltöttek a tv-készülékek előtt, miközben az élőszó, a mese, a történetek közös feldolgozása egyre inkább háttérbe szorult. Ez a folyamat egyaránt hatással volt mind a diákok kommunikációs készségeinek alakulására, mind pedig az érzelmi készségeik fejlődésére. A két terület együttes megjelenése nem véletlen, a verbális kommunikációs készségek és az érzelmi készségek valószínűsíthető összefüggéseiről számol be szintén a XX. század második felében *Daniel Goleman*.

Goleman szerint a diákok érzelmi nevelését kora pusztán a „véletlenre bízta”,¹ ez az állapot azonban jelentősen rontja a diákok jövőbeli esélyeit. *Goleman* álláspontja alapján ugyanis az érzelmi készségek és az érzelmi intelligencia nem csupán a verbális kommunikációs készségekkel mutatott valószínűsíthető kapcsolatot, hanem a jövőbeli sikerességgel is.

Ahogy *Kagan*, úgy *Goleman* munkásságában is megjelennek ugyanazok a gyors ütemű, nagymértékű társadalmi változások, melyek indokoltá tették azt, hogy az iskolákban fokozottan foglalkozzanak a diákok érzelmi készségeinek támogatásával. *Goleman* egyértelművé tette, hogy „a kulcsfontosságú érzelmi készségeket igenis tanulni, fejleszteni képesek a gyerekek – ha vesszük a fáradságot pallérozásokra” (*Goleman, 2019, 61. o.*).

Mindkét szerző úgy vélte, hogy a család mint elsődleges szocializációs színtér mellett az iskola egyik fő feladata a diákok érzelmi készségeinek támogatása. *Goleman* 1995-ben megjelent, az érzelmi intelligenciát mind pszichológiai, mind pedagógiai szempontból vizsgáló műve (*Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*) nyomán az érzelmi intelligencia és az érzelmi készségek fogalma egyre inkább a gondolkodás központjába került. A kilencvenes évek végétől kezdődően – többek közt *Goleman* munkásságának hatására – egyre több olyan pedagógiai program jelent meg, mely az érzelmi készségek fejlesztését tűzte ki fő célul. (Ilyen program például az Egyesült Államokban napjainkban is működő *Social and Emotional Learning* [SEL] vagy az angliai *Social and Emotional Aspects of Learning* [SELA], melyek elsődleges célja a szociális és érzelmi készségek tanulás során történő támogatása.)

¹ „Ma a véletlenre bízunk gyermekeink érzelmi nevelését, egyre katasztrofálisabb eredménnyel. Megoldást kínál, ha új szempontok szerint vizsgáljuk, mit tehet az iskola a teljes személyiség neveléséért, elmét és szívet egyaránt bevonva a tanterembe.” (*Goleman, 2019, 15. o.*)

A hazai neveléstudományban a kétezres évek elején szintén megfigyelhető az érzelmi készségek fejlesztéséhez kapcsolódó programok, valamint elméleti munkák megjelenése.²

Azok a társadalmi változások, melyek megjelentek Kagan és Goleman munkáinak hátterében, amikor az érzelmi készségek fontosságára irányították a figyelmet, napjainkra sem lassultak, sőt. Jávorné 2015-ben megjelent *Korunk gyermekeinek érzelmi élete – az iskolában folyó érzelmi nevelés* c. tanulmányában (Jávorné, 2015) hasonló, komplex, sokszor összefonódó, egymást erősítő multikazuális jelenségeket sorol fel, mint Kagan és Goleman tette a XX. század végén. Réthy Endréné szerint „az érzelmi nevelés a nevelési folyamat jelentős dimenziója” (2016, 89. o.) napjainkban is. A kérdés az, hogy az iskola milyen módszerekkel tud hozzájárulni támogatásához.

Kagan a XX. század végén a kooperációban látta a megoldást kora problémáira. Véleményem szerint a kooperatív együttműködés ma is olyan vitathatatlan módszerét képezi az oktatásnak, melyre építeni lehet. A kooperáció során elengedhetetlen a diákok aktivitásának felébresztése, hiszen az ismeretszerzésnek e munkafolyamat során elsődlegesen nem a pedagógus a forrása, hanem a diákok építő egymásrautaltsága, együttműködése. A tanulói aktivitás felébresztésének egyik fontos kritériuma, hogy a diákok „szólítsa meg” a tananyag, kapcsolódjon előzetes ismereteihez, legyen képes azzal dialógusba lépni, legyen érdekelt és motivált az ismeretek elsajátításában. Ennek kapcsán pedig két fontos tanulásméleti, nevelésméleti felfogásra kell kitérnünk: a konstruktivizmus, valamint a hermeneutikai pedagógia tanulásról, nevelésről alkotott elképzeléseire.

Nahalka a konstruktivizmust személelmódnak tartja, mely „alapvetően azzal kapcsolatos, hogy az ember miképpen tanul, e folyamatra milyen törvényszerűségek érvényesek” (*Nahalka*, 2013, 21. o.). A definíció hűen tükrözi a XX. század közepén kialakult konstruktivizmus fogalmának több oldalról lehetséges megközelíthetőségét: a konstruktivizmus leginkább szemlélet, mely nem csupán a tudás kialakulásával foglalkozik, hanem a nevelés további folyamataira is kiterjeszhető (*Nahalka*, 2013).

A konstruktivista tanulásmélet, nevelésmélet ugyan nem köteleződik el egyetlen módszer mellett, melyet kiemelten hatékonynak tekintene a nevelői-oktatói munka során, azonban a tanulói aktivitásra építő módszerekkel rendkívül könnyen összhangba hozható, leginkább a közös kulcsfogalmak, s a tanulásról, nevelésről alkotott hasonló szemlélet által.

A konstruktivista pedagógia kiemelt kulcsfogalmai a teljesség igénye nélkül a következők: előzetes ismeretek (s azok mozgósítása), különféle tanulástípusok megkülönböztetése, konceptuális váltás, adaptív ismeret. E fő fogalmak mentén megragadhatóak a tanulói aktivitásra építő módszerek is. A diákok előzetes ismereteinek, élményeinek mozgósítása rendkívül fontos szerepet játszik motivációjuk, kíváncsiságuk, aktivitásuk felébresztése

² Fontos szerepet kap többek közt például *Zsolnai József* programjában (ÉKP) az érzelmi készségek fejlesztése már a XX. század végén.

során. Amennyiben van előzetes ismeret, melyhez valamilyen módon kapcsolódni tud az új tananyag, úgy az aktivitás sokkal könnyebben kiváltható. Az aktivitás mint tevékenység, ami különböző formákban ölthet testet a tanórán, elvezethet a konceptuális váltás támogatásához: a tanulói aktivitásra építő módszerek során a diákok énbemvonódása fokozódik, sokszor akár tapasztalati tanulás szintjét érheti el, ami támogathatja a konceptuális váltás s ezt követően az adaptív ismeretek kialakulását.

Hasonló megfontolások alapján ki kell térnünk a pedagógiai hermeneutika tanulásról, nevelésről alkotott képére, hiszen több ponton hasonlóságot mutat a tanulói aktivitásra építő módszerek tanulásról, nevelésről alkotott felfogásával.

A tanulói aktivitás fokozásának a célja, hogy elérjük, hogy a diákok aktív, cselekvő résztvevői legyenek a tanulásnak. Ezáltal nő a diákok énbemvonódása az ismeretszerzés, nevelődés folyamatába, mely során megtapasztalják az alkotást és élményszerzést. A kérdés, hogy a pedagógiai gyakorlatban ezt a folyamatot hogyan tudjuk támogatni. A pedagógiai hermeneutika a választ a párbeszéd megteremtésében látja.

Hermeneutika alatt eredetileg a megértés művészetét értjük, melynek hagyományai egészen az antik görögökig visszavezethetőek. Ugyanakkor a hermeneutika nem áll távol a pedagógiától, s bizonyos szempontból beszélhetünk egyfajta pedagógiai hermeneutikáról is.³

A hermeneutika a megértés, az értelmezés során hangsúlyozza a dialógus fontosságát. A párbeszéd csak akkor veheti kezdetét, ha az értelmező kapcsolatba kerül az értelmezés tárgyával. *Gadamer*, a hermeneutikai filozófia XX. századi egyik legjelentősebb gondolkodója a hermeneutikai kör leírásával ragadja meg e folyamat jellegét. A műalkotások értelmezése során kiemeli a befogadó és szöveg közötti folytonos, megszakíthatatlan kapcsolatot: a befogadó mindig rendelkezik valamilyen előzetes ismeretekkel, tapasztalatokkal, melyek meghatározzák az alkotás olvasatát; ugyanakkor a mű világa is hat ezekre az előzetes tapasztalatokra, így a befogadó és az értelmezett műalkotás között folytonos, szakadatlan kapcsolat áll fenn (*Gadamer*, 2003). Ebben a körforgásban jön létre a párbeszéd az értelmező és az értelmezett szöveg által.

Ugyanez a struktúra valósulhat meg tanórákon is: ezzel a felfogással találkozunk például *Orbán Gyöngyi* tanulmányában, melyben az irodalomórát mint hermeneutikai szituációt értelmezi (*Orbán*, 2016). A diákok és a műalkotás között a szövegértelmezés során kialakuló párbeszéd során megvalósul a hermeneutikai kör: a diákok előzetes tapasztalatai beépülnek a műalkotásokról alkotott értelmezéseikbe, ezáltal az irodalmi szövegek sohasem a tanóra pusztá „anyagát”, tárgyát képzik, hanem élő tapasztalatként

³ Ballér *A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai – Gadamer Igazság és módszer c. tanulmányában* (2002) felhívja rá a figyelmet, hogy szükség lenne a pedagógiai hermeneutika fogalmának pontosabb definíciójára, de hasonló gondolatokat figyelhetünk meg *Martin Buber* munkásságában is, aki a hermeneutika kereteit kiterjeszti a nevelés területére (*Molnár*, 2017).

vannak jelen az oktatás során (Orbán, 2016). A pedagógus a megfelelő módszerek birtokában ezt a dialógust a diákokban tudatosítani, mélyíteni képes.

A tanulói aktivitásra épülő módszerek, köztük a drámajátékok és a kreatívírásgyakorlatok remekül illeszkednek mind a konstruktivizmus, mind a hermeneutika tanulásról, nevelésről alkotott képébe. A közös pont a két elméletben az előzetes tapasztalat, tudás, mely teret nyit a tanulás különböző formáinak s a párbeszéd kialakulásának. Ezek az előzetes tapasztalatok, ismeretek azok, melyek remek motivációs bázist jelenthetnek a pedagógiai munka során: mozgásba lendítésük fontos szerepet játszik a tanulói aktivitás felébresztésében, amennyiben a diák (a hermeneutika fogalmával élve) „megszólítottnak” érzi előzetes ismeretei által önmagát, sokkal könnyebben kapcsolódik a tananyaghoz, s válhat aktív részesévé az órának. A tanulói aktivitásra építő módszerek ezért jelentős mértékben támaszkodnak az előzetes ismeretekre. Ezek a módszerek azáltal, hogy támogatják a diákok cselekvő, aktív részvételét, megteremtik a tapasztalati tanulás feltételeit, növelik az énbemvonódás mértékét, teret biztosítanak az alkotásnak, s az élményszerző tanulás forrásává válhatnak. Ezek azok a pontok, melyek által a diákok komplex készségfejlődéséhez járulhatnak hozzá, és az érzelmi készségek fejlődését is magukba foglalják.

II. Drámajátékkal és kreatívírásgyakorlatokkal történő fejlesztés lehetőségei

A tanulók aktivizálása a modern didaktika egyik fontos alapvetése, melynek célja a tanulók aktivitásának kialakítása. Az aktivitás egyaránt lehet fizikai cselekvés s belső intrapszichikus tevékenység, mely során a diákok személyisége fejlődik, aminek fontos eleme az érzelmi készségek támogatása. A továbbiakban a drámajátékok és kreatívírásgyakorlatok oktatásban történő alkalmazásának kérdését vizsgálom, melyek alapvetésem szerint jól alkalmazhatóak az oktatás gyakorlatában a diákok aktivitásának fokozására.

A drámajátékok elsődlegesen szabadidős tevékenységként kerültek be a magyar pedagógiai gondolkodásba az ezredforduló előtti években, majd önálló tantárgyként is megjelent a hazai oktatásban a dráma. A '80-as, '90-es évektől egyre több tantárgy oktatása során használták tudatosan a drámapedagógia eszköztárába tartozó játékokat (Eck, 2016). A drámajátékok gyors terjedése nem véletlen, hiszen gyakorlatai olyan módszert jelentenek, melyek tantárgyfüggetlen módon alkalmazhatóak a nevelési-oktatási folyamat során (Kusper, 2021).

Ahhoz, hogy jobban meg tudjuk világítani, miért is alkalmasak ezek a játékok a diákok aktivitásának növelésére, s végső soron a személyiség komplex fejlesztése által az érzelmi készségek fejlesztésére, vizsgáljuk meg a drámajáték fogalmát.

Mind a drámajátéknak, mind a játékok módszeres, rendszeres és következetes alkalmazását képző drámapedagógiának többféle meghatározása ismert. *Gabnai Katalin* definíciója szerint „drámajátéknak nevezünk minden olyan játékos emberi megnyilvánulást,

melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lehetőek föl. [...] Drámajátékaink az emberépitést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése.” (Gabnai, 2005, 9. o.). Pinczésné pedig a következő meghatározását adja a drámajátékokra építő drámapedagógiának: „A drámapedagógia a személyiségfejlesztésnek olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (drámatanár) által irányított, csoportban végzett, közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek. [...] Ennek köszönhetően [...] fejlődik az empátiás képességük és toleranciájuk”. (Pinczésné, 2003, 33–36. o.)

Mindkét fenti fogalom a drámajátékok személyiségfejlesztő voltát hangsúlyozza. A dramatikus folyamat elemeire építő játék segíti a feldolgozott téma értelmi megértésén túl annak érzelmi átélését. Teszi ezt a drámát meghatározó elemek kölcsönhatásában: a dráma minden esetben társas együttjátszás, mely során a diákok közösen dolgoznak. A dráma mindig együttalkotás, melyben hangsúlyos az egyéni elmélyült gondolkodás, megértés és átélés, valamint a közös elmélkedés is. A dráma mindig metaforaként funkcionál, mely a sűrítés eszközével élve segíti a diákok problémamegértését, a társas együttműködés során pedig ön- és társas ismeretük fejlődését (Mészáros, 2000). A dráma mindig határhelyzet: a dráma tere fiktív világot teremt, melybe szereplőként vonódnak be a diákok, azonban a fiktív térben valós tapasztalatra, tudásra tesznek szert (Kaposi, 2008).

A drámához köthető „valós tudás” fogalma leginkább a konstruktivizmus korábban említett adaptív tudásának meghatározásával rokonítható: olyan ismeret, melyet a diákok saját életükben adaptívnek képesek tekinteni. A drámajátékok ismeretszerzésről alkotott képe nemcsak az adaptív tudás tekintetében mutat hasonlóságot a konstruktivista pedagógiával, hanem a diákok előzetes élményvilágának fontossága tekintetében is. A dráma mint metafora, sűrített élethelyzet feldolgozásában, megértésében fontos szerepet játszanak a diákok előzetes ismeretei. Az előzetes élmények, tapasztalatok aktivizálódása nélkül az együttjátszás nem kezdődhet el: a diákok mindig előzetes élményekkel, ismeretekkel lépnek be a drámajátékok fiktív világába. Ezek a tudáselemek fontos szerepet játszanak a dráma mint metafora értelmezésében és megértésében is: a diákok előzetes ismeretei befolyásolják a tudás konstruálódását, beépülnek a dráma fiktív világába, így végső soron a később kialakult új tudásba is. Ez által a folyamat által a hermeneutikai körhöz hasonló szituációba kerülnek a diákok a drámajátékok által: a befogadó hat a játékban megjelenő fiktív világra, ami segíti az új ismeret kialakulását, így az értelmező és értelmezett (szituáció) folytonos oda-vissza kölcsönhatásban formálódik a játék során.

A dráma a felsorolt elemek összehatása által képes a diákok fizikai és intrapszichikus aktivitásának kiváltására, hozzájárulva mind a tananyag-elrendezéshez, mind az élményszerű tanuláshoz a diákok komplex személyiségfejlesztése során, támogatva a diákok érzelmi készségeinek fejlődését.

A drámajátékokhoz hasonlóan alkalmasnak tekinthetjük a tanulók aktivitásának fokozására a kreatívírás-gyakorlatokat.

A kreatív írás gyakorlatai az oktatás praxisában leginkább humán jellegű tárgyak esetében elterjedtebbek, klasszikus értelemben a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretei között a legjellemzőbb alkalmazásuk. Nem véletlen, hogy *Samu Ágnes* a következőképpen definiálta ezeket: „A kreatív írás gyakorlatába leginkább a versek, rövid történetek, novellák, dalok, naplók, monológok, jelenetek tartoznak – olyan műfajok, amelyek már témaválasztásuk révén is személyes jellegű megszólalást tesznek lehetővé, segítik a személyiség fejlődését, társadalmi megnyilvánulásainak hatékonyságát, fejlesztik önbizalmát és helyes önértékelését, azaz az önkifejezés eszközei.” (*Samu*, 2012).

Ugyanakkor a drámajátékokhoz hasonlóan olyan tantárgyfüggetlen módszerről beszélünk, mely a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein kívül is hatékonyan alkalmazható. A legtöbb humán tantárgy esetében egyértelműnek tűnik a módszer alkalmazhatósága, azonban más tárgyak esetében is gazdagíthatja az oktatás gyakorlatát, hiszen a drámajátékokhoz hasonlóan a személyes jellegű bevonódás feltételeinek megteremtése által járul hozzá a diákok ismereteinek bővítéséhez. A kreatívírás-gyakorlatok a diákok anyanyelvi kompetenciáinak fejlesztésén túl hozzájárulnak az önkifejezés gazdagodásához. Ezt segítik az írásfolyamat összetevői, melyeket *Horváth* a komponálással, reflexióval és minőséggel azonosít (*Horváth*, 2015). E három elem együttese hozzájárulhat a tananyag-elrendezés, ismeretelsajátítás mellett a diákok önismeretének fejlődéséhez.

A társas együttműködés helyett a kreatívírás-gyakorlatok a diákok belső világa felé irányítják a figyelmet, ugyanakkor a drámajátékhoz hasonló szabályozó elemek megfigyelhetőek a gyakorlatok elemei között is: a diákok fiktív feladatok által vonódnak be az alkotás folyamatába, azonban a drámához hasonlóan a fiktív világban építőelemekként használják előzetes ismereteiket, tapasztalataikat. A diákok korábbi ismereteik mozgósítása során aktív, alkotó, reflektáló szereplőjévé válnak az ismeretszerzésnek, mely során az új ismeretek „élő tapasztalati mezővé” válhatnak. *Sári B. László* az irodalomra használja az „élő tapasztalati mező” kifejezést a kreatívírás-gyakorlatok esetében (*Sári*, 2015), azonban bármely tantárgy esetében hasonló „élő tapasztalatként” jelenhet meg a feldolgozott tananyag a kreatívírás-gyakorlatoknak köszönhetően. Így összességében a kreatív írás praxisa az oktatás gyakorlatában a drámajátékokhoz hasonlóan köthető a konstruktivista pedagógia, valamint a hermeneutikai pedagógia nevelésről-oktatásról alkotott nézeteihez, hiszen a diákok előzetes tudása olyan térben aktivizálódik a módszernek köszönhetően, mely valós, adaptív tudás megszerzéséhez segítheti hozzá őket.

III. A *Tátra-mesék* novelláinak feldolgozása drámajátékok és kreatívírás-gyakorlatok segítségével

A továbbiakban irodalmi alkotások feldolgozására mutatok be gyakorlatokat, melyek tanulói aktivitást támogató módszerekre támaszkodnak. A gyakorlatok gimnazisták (11–12. évfolyam) számára lettek kidolgozva, a tantárgyközi kapcsolatok erősítésének jegyében az irodalmi alkotások etikaórán is feldolgozhatóak a következő gyakorlatok segítségével, hiszen a művek világa és a feladatok jellege erősen kötődik a környezeti etika témaköréhez.

Háy János Tátra-mesék novellái két rövid történet együttesét képzik (*A Tátra kincsei, A karbunkulus torony*). Mindkét novella az RJR-modellre építő óravezetés keretében került feldolgozásra.

III.1. A *Tátra kincsei c. novella feldolgozása*

A *Tátra kincsei c. novella* megismerése előtt a ráhangolást két rövid írásgyakorlat jelentette (*1. táblázat*): az első feladat során a diákok olvasói jóslatot készítettek, majd ezt követően egysoros mottót alkottak a történethez. Mind a jóslat, mind a mottóalkotás egyik fő célja az előzetes ismeretek mozgósítása, a novellához való kapcsolódás segítése.

A ráhangolás gyakorlatai	
<i>Olvasói jóslat</i> <i>(írásgyakorlat)</i>	Egyéni feladat. A diákok 5–10 kulcskifejezést kapnak az óra elején a novella ismerete előtt. A kulcskifejezések nyomán rövid olvasói jóslatot kell készíteniük, melyben kitérnek a következő szempontokra: helyszín, szereplők, idő, cselekmény, narrátor.
<i>Egysoros mottó</i> <i>(írásgyakorlat)</i>	Egyéni feladat. A diákok a megírt olvasói jóslathoz egysoros mottót írnak/választanak. Lehet saját szöveg, tanult irodalmi művekből idézet, filmekből vagy dalszövegekből idézet.

1. táblázat

A ráhangolás gyakorlatait követően a diákok megismerkedtek a novellával. A novella megismerése után a ráhangolásban írt/gyűjtött mottót újraértelmezik a diákok a történet tükrében. Ezt követően az jelentésteremtés fő feladatát egy dramatikus gyakorlat képezi. A feladatot a diákok csoportokban oldják meg, majd a csoportok által választott szóvivők prezentálják a megoldásukat. A gyakorlat fő céljai között szerepel a társas együttműködés fejlesztése, a verbális kommunikációs készségek fejlesztése, a mű értelmi és érzelmi megértése. Ezt követően a novella szövegéből kapott idézettel dolgoznak

tovább a csoportok. A jelentésteremtést követően a reflektálás írásgyakorlattal zárul (2. táblázat), melyet csoportokban oldanak meg a diákok.

A jelentésteremtés gyakorlatai	
Egysoros mottók újraértelmezése	A novella megismerése után a diákok újraértelmezik, szükség esetén módosítják a választott/gyűjtött mottót.
Kibangosított gondolatok (dramatikus gyakorlat)	Csoportfeladat. A diákok 5 fős csoportokat alkotnak, a történet megismerése után megállítjuk a novellát egy-egy adott ponton, minden csoport más ponton megállított helyzetet kap. A szereplők ki nem mondott gondolatait a diákok életre keltik, csoportonként előadják.
Beszélgetőkör	„Ami senkié, az mindenkié. Ami mindenkié, az senkié.” – Valóban így lenne? Csoportfeladat. A diákok 5 fős csoportokat alkotnak, a kapott motivációs gondolatot csoportonként értelmezik a szöveghez kapcsolva azt. Cél a vélemények ütköztetése, a vitakultúra fejlesztése. A csoportok a kijelölt idő letelte után szószólókat választanak, akik ütköztetik a véleményeket.
A reflektálás gyakorlata	
Közös kincstárépítés (írásgyakorlat)	Csoportfeladat. A diákok 5 fős csoportokat alkotnak, közös kincstárt hoznak létre. A kincstárba kerülhetnek tárgyasult és nem tárgyasult elemek. A kincstárunkban maximum 10 hely van: csak olyan elemek kerülhetnek be, amiket a csoport minden tagja elfogad. A bekerült elemeket a csoportoknak meg kell indokolniuk.

2. táblázat

III.2 A *karbunkulus torony c. novella feldolgozása*

A novella feldolgozása során a ráhangolás (3. táblázat) A *Tátra kincsei*hez hasonlóan a novella előzetes ismerete előtt történik, asszociációs írásgyakorlat formájában. A feladat egyik fő célja az előzetes ismeretek mozgósítása, a történetbe való értelmi és érzelmi belépés támogatása.

A ráhangolás gyakorlata	
<i>A Táttra színei</i> <i>(írásgyakorlat)</i>	Csoportfeladat. A diákok 5 fős csoportokat alkotnak, minden csoport kap 1-1 elemet, ami megtalálható a Táttra élővilágában valamilyen formában. A csoportok feladata a kapott elem asszociációs ábrájának elkészítése. Mi lenne az adott elem, ha... <ul style="list-style-type: none"> • egy szín lenne? • egy hanghatás lenne? • egy íz lenne? • egy illat lenne? • egy érzés lenne?

3. táblázat

A ráhangolást követően a diákok megismerik a novellát. A novella feldolgozása kreatívírás-gyakorlat és drámajáték segítségével történik, a feladatok a történet rendszerezését, értelmi és érzelmi megértését támogatják. Az óra végi reflektálás kreatívírás-feladattal zárul (4. táblázat).

A jelentésteremtés gyakorlatai	
<i>A közepén kezdve</i> <i>(írásgyakorlat)</i>	Csoportfeladat. A diákok 5 fős csoportokat alkotnak. A megismert novellát egy történet fő részeként, tárgyalásaként ismerik meg, feladatuk megírni a történet előzményét (bevezetés), valamint a történet alternatív zárlatát (befejezés).
<i>Túlvilági randevú</i> <i>(dramatikus gyakorlat)</i>	Csoportfeladat. A diákok 5 fős csoportokat alkotnak, minden csoport más szituációval dolgozik. A történet alternatív befejezését alkotják meg a diákok: szereplők a történet tragikus zárlata után a túlvilágon találkoznak. Párbeszédüket a csoportok elkészítik, az önként jelentkező szószólók előadják azt.
A reflektálás gyakorlata	
<i>Segítő kártyák</i>	Egyéni feladat. Mindenki választ egy szereplőt a megismert történetből, aki számára megfogalmazza jó tanácsait. A tanácsok mellé mindenki választ egy Dixit-kártyát, ami szimbolizálja a diák által megfogalmazott tanácsot.

4. táblázat

Összegzés

A tanulók aktivitása olyan vitathatatlan feltétele az oktatás sikerességének, mely meghatározó tényezőt jelent a mindennapi gyakorlat során. A tanulmányban bemutatott drámajátékok, kreatívírás-gyakorlatok alkalmazásának célja, hogy elősegítsék, támogassák a diákok aktív részvételét a tanulási folyamatban.

Mind a drámajátékok, mind a kreatívírás-gyakorlatok fejlesztő hatása jól ismert a pedagógiában. Alkalmazásuk hozzájárul a szóbeli és írásbeli kommunikációs készségek, az értelmező- és rendszerezőkészség, a problémamegoldó gondolkodás, a képzelőerő, a fantázia fejlődéséhez. Támogatják az anyanyelvi önkifejezés, a stílus- és formagazdagság bővítését. Ezekon túl segítik a munkafolyamatok tudatos tervezését, valamint a tananyag értelmi megismerésén túl hozzájárulnak annak értelmi megértéséhez, átéléséhez, támogatva ezzel a diákok ön- és társismeretét, komplex személyiségfejlődését, hozzájárulva érzelmi készségeik fejlődéséhez. A drámajátékok és kreatívírás-gyakorlatok ezáltal olyan készségek fejlesztéséhez járulnak hozzá, melyekre napjaink diákjainak fokozottan szüksége van a jövőbeli sikeresség elérésének érdekében.

Felhasznált irodalom

- Ballér Endre (2002): A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai – Gadamer: Igazság és módszer. *Iskolakultúra*. **2002/12.** 21–23.
- Eck Júlia (2016): Drámapedagógia a tantárgypedagógiákban. In.: *ONK 2016.* 26–53.
- Gadamer, H-G. (2003): *Igazság és módszer – A filozófiai hermeneutikai vázlat.* Osiris. Budapest.
- Goleman, Daniel (2019): *Érzelmi intelligencia.* Háttér Kiadó. Budapest.
- Háy János (2014): Tátra mesék. In: *Alibi hat hónapra. Kincs.* Alibi Kft. Budapest.
- Horváth Viktor (2015). A pólusok között. *Korunk*. **26(11)**, 68–72.
- Jávorné Kolozsvári Júlia (2015): Korunk gyermekeinek érzelmi élete – az iskolában folyó érzelmi nevelés. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*. **3(1)**, 118–136.
<https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.1.118.136>
- Kagan, Spencer (1994): *Cooperative Learning.* Kagan Publishing.
- Kaposi László (2008): Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 2–6.
- Kusper Judit (2021): A művészetek jelenlétének lehetőségei a tanórákon – Irodalom, drámapedagógia, kreatív írás. In: Magyar István és Patkósné Hatvani Anikó (szerk.): *Gyakorlati tanácsok a Komplex Alapprogram megvalósításához.* Liceum Kiadó, Eger. 205–231.

- Mészáros Anita (2000): *Drámapedagógia az aktív tanulás és a vitakultúra szolgálatában*.
Letöltés: <http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000105.html> (2022. 09. 12.)
- Molnár Péter (2017): A hermeneutikai szemlélet alkalmazhatósága a nevelésben. *Erdélyi Múzeum*. 79. köt. 4. füz. 210–214.
- Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 1. 4. sz., 21–33.
- Orbán Gyöngyi (2016): Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció. In: Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*, Krónika Nova Kiadó. 78–91. o.
- Pinczésné Palásthy Ildikó (2003): *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen
- Réthy Endréné (2016): Miért fontos a tanulók kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra*. 26 (2)., 88–99.
- Samu Ágnes (2012): *Kreatív írás. Az ötlettől a kész írásműig – a fogalmazás tanítása másképp*. Holnap Kiadó. Budapest.
- Sári B. László (2015): A kreatív írás-oktatás és a kortárs amerikai próza. *Helikon: irodalomtudományi szemle*. 61. évf. 1. sz., 3–23.