

Drámapedagógia a történelemtanítás gyakorlatában

Kruzseczky Dóra

PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ, osztatlan hallgató

Drama Pedagogy in the Practice of History Teaching.

Abstract: This article explores the potential of drama pedagogy in history education. How does it support the development of students' historical empathy? What impact do role-playing and simulations have on students' understanding and motivation? Which methods can be used to integrate dramatic activities into classroom lessons without compromising the structured coverage of the curriculum? These questions are examined through practical examples and research, demonstrating how drama pedagogy can make history teaching and learning more engaging, interactive, and effective.

Absztrakt

Jelen tanulmány a drámapedagógia lehetőségeit vizsgálja a történelem tanításában. Hogyan segíti a tanulók történelmi empátiájának kialakítását? Milyen hatással van a szerepjáték és a szimuláció a tanulók megértésére és motivációjára? Milyen módszerekkel lehet a dramatikus gyakorlatokat a tanórák keretébe illeszteni anélkül, hogy a tananyag feldolgozása sérülne? Ezeket a kérdéseket jártam körül gyakorlati példákon és kutatáson keresztül, hogy bemutassam, miként teheti a drámapedagógia élményszerűvé, interaktívvá és hatékonyvá a történelemtanítást és -tanulást.

I. Bevezetés

„Legalább annyira kell törődnünk azzal, hogy hogyan tanítunk, mint amennyire korábban azzal törődtünk, hogy mit tanítunk.” (Bruer, 1993, 13)

A történelem oktatásának módszertana az elmúlt évtizedekben átalakult. A korszerű oktatás középpontjában a tananyag tartalma és a tanítás/tanulás módja is áll. Diákjainkkal meg kell értetnünk a letűnt korok szereplőinek döntései mögött álló társadalmi, kulturális és egyéni motivációkat. Ehhez azonban elengedhetetlen a történelmi empátia kialakítása a tanulóknál.

A drámapedagógia módszertana remek lehetőséget kínál, hiszen a dramatikus gyakorlatok, mint például a történelmi szerepjátékok, szimulációk lehetővé teszik a diákok számára, hogy érzelmileg kapcsolódjanak a múltbeli eseményekhez, miközben elmélyítik megértésüket a korabeli gondolkodásmódról és szokásokról. Előmozdítja az önálló gondolkodást, erősíti a kommunikációs készségeket és lehetőséget teremt a történelmi események és szereplők mélyebb megértésére az érzelmi tapasztalás által.

Ezen írás kitér arra is, hogy a drámapedagógiai módszerek hogyan illeszthetők be a tanórák keretei közé anélkül, hogy a tananyag strukturált feldolgozása csorbát szenvedne. Bemutatásra kerülnek olyan gyakorlati példák és módszerek, amelyek lehetőséget adnak a tanároknak arra, hogy a tanulók érdeklődésére, kreativitására és aktív részvételére építve hatékonyabbá és élvezetesebbé tegyék az oktatási folyamatot.

1.1. A téma jelentősége

A történelemtanítás kiemelt szerepet tölt be a társadalmi identitás formálásában és az állampolgári kompetenciák fejlesztésében (Fűz, 2017), azonban gyakran száraz, lexikális ismeretekre épít, ami nehezen kelti fel a diákok érdeklődését.

Korszerű megoldást jelenthet a projektalapú tanulás (Orgoványi-Gajdos & Virág, 2024), a digitális eszközök használata, mely hozzájárulhat a tanulók érdeklődésének fenntartásához. Az interdiszciplináris megközelítés (Trencsényi, 2013, 183–184), amely összekapcsolja a történelmet más tantárgyakkal, például az irodalommal vagy a művészetekkel, lehetőséget kínál a tananyag gazdagítására és a diákok képzeletének megmozgatására.

A 21. századi történelemszemlélet egyre inkább a multiperspektivikus megközelítés fontosságát hangsúlyozza, amely a különböző történelmi narratívák párhuzamos bemutatását és ütköztetését helyezi előtérbe. Az eltérő nézőpontok megértése és az ezek közötti összefüggések feltárása elősegíti a diákok érvelési és kommunikációs készségeinek fejlődését.

Ez a módszer szorosan kapcsolódik a pszichológiához, különösen a gyermeklélektanhoz és a játékpszichológiához, továbbá támaszkodik a szociálpszichológia, kommunikációelmélet és művészetpszichológia eredményeire. A dramatikus játék során a gyermek kognitív és érzelmi szinten is mély megértést szerezhet a világról és önmagáról.

1.2. A kompetenciafejlesztés szerepe és lehetőségei a történelemtanításban

A kompetenciák, mint például a kritikus gondolkodás, az érzelmi intelligencia, a problémaérzékenység vagy a társas készségek kulcsszerepet játszanak abban, hogy a tanulók képesek legyenek eligazodni a múlt tanulságai és a jelen kihívásai között.

A PISA elméleti alapjait kidolgozó Franz Weinert pszichológus definíciója szerint „a kompetenciák meghatározott problémák megoldását szolgáló gondolkodási képességek és készségek, valamint az ezekhez kapcsolódó motivációs, akarati készség és társas képességek, melyek a megoldás sikeres, felelős felhasználására irányulnak különféle helyzetekben” (idézi Barricelli et al., 2012, 212). A meghatározás teret enged a többdimenziós megközelítésnek a téma kapcsán, hiszen belefoglalja a gondolkodási képességeket, bevonja az akarati és motivációs tényezőket és kitér a társas képesség szélesebb értelmezésére is (Kaposi, 2017a).

A drámapedagógia módszerei célzatosan támogatják a történelmi gondolkodás fejlesztését azáltal, hogy lehetőséget biztosítanak a történelmi események mélyebb megértésére, a szituációk újraalkotására és a résztvevők aktív részvételére. A történelmi források dramatizálása például elősegíti a tárgyi kompetenciák (fogalmak és ismeretek alkalmazása) fejlesztését, míg a szerepjátékok és konfliktusok dramatikus feldolgozása a kérdezési és orientációs kompetenciákat erősíthetik.

Az elbeszélés képessége különösen fontos szerepet kap, mivel a gyakorlatok során a tanulók gyakran kifejezik saját értelmezéseiket, akár szerepben, akár reflektív beszélgetések alkalmával. Így tehát a történelmi események újraértelmezését, a kritikus gondolkodást és a véleményformálást is gyakorolhatják (Vajda, 2018).

2. Elméleti háttér

A mai történelemoktatás célja a kritikai gondolkodás fejlesztése és a történelmi műveltség (historical literacy) kialakítása. A hagyományos oktatás gyakran elidegeníti a tanulókat a tananyagtól, mivel nem érzik annak személyes jelentőségét. A drámapedagógia ezt a problémát szerepjátékokkal hidalja át: lehetőséget ad a történelmi szerepekkel való azonosulásra, ami érzelmileg is bevonja a diákokat és mélyebb megértést eredményez (Knausz, 2000).

Az általános iskolában a cél a kíváncsiság felkeltése, míg a középiskolában a forráselemzés, az ok-okozati gondolkodás és a vitakészség kerül előtérbe. Az elsődleges források – naplók, levelek, újságcikkek – feldolgozása segíti a történelmi összefüggések és a különböző nézőpontok felismerését, a drámapedagógiában pedig dramatikus helyzetek alapját képezhetik. Ez a megközelítés a multiperspektivitás kialakítását is támogatja, hiszen rávilágít, hogy egy esemény különböző értelmezései egyaránt érvényesek lehetnek.

A történelemoktatás másik kulcseleme az írásbeli készségek fejlesztése, különösen az érettségire való felkészítés során. Az esszék és forráselemzések írása strukturált gondolkodásra, logikus érvelésre és a források kritikai használatára nevel (Fodor, 2019). Az innovatív módszerek közös célokat követnek: aktív, élményalapú tanulást biztosítanak, amelyben a diákok önállóan fedezik fel az összefüggéseket és érzelmi megélésükön keresztül sajátítják el a tudást.

A drámapedagógia egy reformpedagógiai módszer, amely az improvizációra és a cselekvés általi tanulásra épít. Célja a gyermek érzelmi, szociális és kognitív fejlődésének elősegítése oly módon, hogy közösségi tevékenységben, játékos formában sajátíthassa el az önismeret, a kommunikáció és a kreatív gondolkodás képességét.

Novák Géza Máté a dráma és a művészetalapú kutatási gyakorlat kapcsolatát elemezte. Véleménye szerint a művészetalapú kutatás középpontjában egy társadalmi jelenség, pedagógiai probléma vagy megvitatandó tétel áll, amelynek feldolgozása képekkel, hangokkal, jelenetekkel és történetekkel történik (Novák, 2016).

Mindez a tanulástámogatásban is új dimenziókat nyithat, hiszen a drámapedagógia keretében alkalmazott módszerek a problémák mélyebb megértését, azok elemzését és értelmezését segítik elő.

2.1. Terminológiai kitekintő

Saját értelmezésemben a drámapedagógia olyan pedagógiai módszertan, amely dramatikus eszközökkel (szerepjáték, improvizáció, színházi technikák) gazdagítja a tanulást, fejlesztve a készségeket, önkifejezést és együttműködést (Kaposi, 2017b). A módszer több néven ismert – alkotó dramaturgia, dramatikus nevelés, drámajáték –, de mind-egyik közös alapelve épít: a játékra és a drámára mint konfliktusmegoldást és kreativitást fejlesztő pedagógiai folyamatra. Lényege az improvizatív és kreatív dráma eszköztára (Eck, 2016a).

Dorothy Heathcote szerint a drámapedagógia „lehetőséget ad a tanulóknak, hogy tapasztalataik révén fedezzenek fel új összefüggéseket, fejlesszék problémamegoldó képességüket, és értelmezzék a világot” (Tölgyessy, 2018, 8). Gavin Bolton munkássága szintén meghatározó: osztályozási rendszere a dramatikus tevékenységeket hat kategóriába sorolja: az „A” típus alapvető készségeket (például koncentráció), a „B” kreatív helyzetfeldolgozást, a „C” színházi formát, a „D” tanítási drámát, az „E” szakértői drámát, az „F” pedig színházi nevelést jelent (Tölgyessy, 2018, 28).

A drámapedagógia egyik központi eleme a *kreatív gondolkodás* és cselekvés fejlesztése. A dramatikus helyzetek megoldása és az improvizáció során a tanulók új utakat keresnek és szabadon fejezhetik ki magukat. A csoportos tevékenységek révén a tanulók megismerik a közös munka és gondolkodás előnyeit (Mezei, 1986). A dramatikus játékok elősegítik az együttműködést és erősítik a tanulók *közösségi élményét*. A dramatikus tevékenységek utáni visszacsatolás, *reflexió* fontos szerepet játszik a drámapedagógiában: lehetőséget ad a tanulóknak arra, hogy értelmezzék a tapasztalataikat és levonják a tanulságokat.

A drámapedagógia több pedagógiai és pszichológiai elméleten alapul, amelyek közös célja a tanulók személyiségének komplex fejlesztése.

2.1.1. A drámapedagógia illeszkedése a NAT követelményeihez

A Nemzeti alaptanterv (NAT) az életkori sajátosságokhoz igazodva határozza meg a történelmi tanulás tartalmait; célja, hogy a múlt értelmezése narratívákon keresztül váljon átélhetővé (Kaposi, 2016). Ez nem pusztán a tények memorizálását jelenti, hanem a kritikai gondolkodás, a megértés és az önálló véleményformálás fejlesztését is.

Az 1–4. évfolyamon a személyes és családi történetek révén alakul ki az alapvető történelmi látásmód. Az 5–8. évfolyamon a történetmesélés és a tevékenységközpontú tanulás dominál, kiegészítve múzeum- és levéltár-látogatásokkal. A 9–12. évfolyam fókuszában a forrásfeldolgozás és a problémaközpontú tanítás áll, amely a jelenkori kérdések történelmi gyökereire is rávilágít.

A tanterv életkori szakaszokra bontott felépítése azt tükrözi, hogy a fiatalabb korosztály emocionálisan közelít a társadalomtudományi ismeretekhez. Mindemelllett az átélhető történetek és a kulturális kódrendszer közvetítése az egyéni és közösségi identitás formálásában is meghatározó szerepet játszik (Pataki, 2003).

3. Drámapedagógiai módszerek a gyakorlatomban

3.1. A Tanítsunk Magyarorszáért program tapasztalatai

Egyetemi éveim során lehetőséget kaptam, hogy a Tanítsunk Magyarorszáért Program (TM) keretein belül Salgótarjánban, a Petőfi Sándor Általános Iskolában mentorálhassak.

A TM egy magyarországi, társadalmi és oktatási esélyegyenlőséget elősegítő kezdeményezés, mely a hátrányos helyzetű általános iskolás tanulók tanulási és szociális fejlődését támogatja. Egyetemisták mentorálják a vidéki kistelepüléseken élő 5–8. osztályos tanulókat, segítve őket abban, hogy könnyebben boldoguljanak a középiskolai tanulmányokban és növeljék továbbtanulási esélyeiket.¹

A kezdetekben módomban állt hospitálni, de döntően a mentoráltjaimmal foglalkoztam a látogatásaim során. Idővel megismerkedtem más osztályokkal is; néhány órán ki is próbálhattam magam „kis” tanárként felügyelet mellett. Főként a drámapedagógia eszközeivel próbáltam a tanulást motiválónak tenni számukra. Március 15-re készülve például „Facebook-profilokat” hoztunk létre Arany Jánosnak, *chat-beszélgetést* imitáltunk, illetve *állóképeket* készítettünk. A gyerekek játékos formában, kreatívan ismerték meg az iskola névadóját.

A program során nemcsak a tanulók, hanem én magam is fejlődtem: a mentorálás és az órák vezetése lehetőséget adott a pedagógiai készségeim kipróbálására és a tanulók sokféle igényének megértésére.

3.2. Tapasztalatok a tizedik és tizenegyedik osztályban

Rövid gyakorlatomat a Miskolci Zrínyi Ilona Gimnáziumban töltöttem 2024 januárja és márciusa között, melynek során több osztállyal is együtt dolgoztam. A 11. C osztályban kezdtem el a tanítást. Az óratervezés során mindig ügyeltem arra, hogy a vázlatos tényátadás mellett valamilyen módszerrel kimozdítsam a tanulókat a passzív befogadói állapotukból. Néhány ilyen mutatót be a továbbiakban.

A Deák Ferenc és Teleki László között húzódó vita a felirat vagy határozat kérdés-körben egy érdekes játékká formálódott át az óra végére. Előtte megbeszéltük, mit is jelentenek ezek, és azt is, hogy nem fogadják el Ferenc József javaslatait, de az elutasítás módjában nem egyeznek meg a képviselők. Kiszaladtam a teremből, és fél perc múlva már egy országgyűlési képviselőként (*tanári szerepbelépés*) tértem vissza. *Improvizációs játékot* kezdeményeztem velük; sűrű bocsánatkérések közepette beavattam a megoldandó ügybe az egybegyűlteket, hogy válasszal kell szolgálnunk az uralkodó javaslatára és nem halogathatjuk tovább a döntést. Kijelöltem a szerepeket, Deák Ferencét és Teleki Pálét; megjegyeztem, hogy szemmel látható a két támogató mögött álló csoport, illetve hogy hallgassuk meg utoljára a felsorakoztatott érveket. A két kijelölt személy bele is kezdett a vitába, amit én moderátorként irányítottam, majd nyílt szavazást tartottunk a kérdésben.

¹ A részletekért lásd <https://www.tanitsunk.hu/page/program>.

A gyakorlat többféle pedagógiai módszert ötvözött. Az *improvizáció*, a *tanári szerepbelépés*, a *vita*, a *közös döntéshozatal* és a *narratív történetmesélés* kombinációja lehetővé tette a diákok érzelmi jelenlétét, illetve felkeltette és megtartotta a figyelmüket, annak ellenére, hogy ez már a tanóra utolsó perceiben történt.

Egy másik órán az alapot a *Cápák között* című showműsor adta, melynek struktúráját felhasználva áthelyeztem azt az 1800-as évek végére, a magyar gazdaság felvirágzásának idejére. Csoportokban dolgoztak a diákok; a fő keretet a következő szöveg szolgáltatta: „Új befektetők érkeznek Magyarországra; jelentős összegeket szeretnének minél nagyobb haszonnal megforgatni. Győzzétek meg őket arról, hogy a ti ágazatotok az, amely a legdinamikusabban fejlődhet és leginkább kifizetődő lehet!”

Kiválasztottam a befektetők bizottságát, amelynek tagjai a korabeli gyárosok gyermekei személyében kelhettek életre (*Ganz Ábel, Weiss Kornélia, Láng Lajos, Förster Sándor és Richter Liza*). Az ő feladatuk volt megalkotni a karakterüket és a családi érdekeket képviselni a műsorban. Míg ők ezt elkezdtek közösen kidolgozni, a többi csapat különböző szférákat kapott, mint a mezőgazdaság, könnyűipar, nehézipar, vegyipar, közlekedés, és a feladatuk egy meggyőző bemutató készítése volt. Ezt követően kezdetét vette a műsor; felhasználva a betétdalt, felvettem a műsorvezető szerepét (*beépített moderátor szerepkör*). Két fő képviselőtében bemutatásra kerültek a tervek. A játék során különböző összegekkel támogathatták a felszólalók csoportjait a cápák, ám megkötés volt, hogy maradjanak szerepben.

A módszerek sikerességét az osztály aktív részvétele, a szerepjátékos feladatok iránti lelkesedése igazolta. A tanulók új ismereteket szereztek, és egy olyan tanulási közösséget alakítottunk ki, melynek köszönhetően a diákok aktívan és elkötelezetten vettek részt a tanítási-tanulási folyamatban.

A 10. A osztályban egyszerűbb dolgom volt, mert bontott, dráma tagozatos csoportot kaptam. Készítettem számukra egy történelmi ihletésű tanítási drámát, melynek fókuszában a „*Döntéseinkért milyen árat fizetünk?*” kérdés állt. Átrendeztem a termet: a padokból és székekből bástyákat „építettem”; ide érkezett meg a csoport. Az óra keretét az adta, hogy mi egy különleges időutazó rendfenntartó irodaként működünk, amely anomáliát érzékelt a rendszerben: valaki megmászta a történelmet. A HiPa201541-es akta irataiból csak hiányos információink maradtak, mint például, hogy Fráter György meggyilkolásával zárul; a mi feladatunk kinyomozni az esetet. Több tárgyi konvenciót is alkalmaztam a kontextusépítés során: foglalkoztunk az aktával, a rejtett feljegyzésekkel és tárgyi elemek közötti összefüggéseket is kerestünk. Megismerkedtünk a főbb személyekkel: Szapolyai János, Jagelló Izabella, Szulejmán szultán, Habsburg Ferdinánd és Fráter György alakjával. *Audiencia játékot* tartottunk: Fráter György szerepében én tettszeleghettem, az osztályt pedig csoportokba osztottam. Mindegyik csoport kapott egy vezéralakot: Szulejmán szultánt és a bégjeinek tanácsát, Izabellát és körét, illetve Habsburg Ferdinándot és védnökségét. Rövid felkészülés után Fráter György mindegyikő-

jükhöz bebocsátást kért az *improvizációs játék* keretein belül. Fény derült a hintapolitikájának árnyaltságára, és csattanóval zárult az óra. Egy titkos *hangfelvételt* találtak egy elzárt „toronyban”, melyen az szerepel, Ferdinánd kérte fel Castaldo kapitányát a büntett elkövetésére. Az aktát tehát sikeresen lezárhattuk.

Az improvizációs játékok során a tanulók kreatív problémamegoldó képességei fejlődtek, amit a visszajelzések és az órák során készült reflexiók is alátámasztottak.

3.3. Tanítási tapasztalatok az ötödik osztályban

Az ötödik osztályosokkal töltött idő során a drámás módszertan alkalmazása rendkívül sikeresnek bizonyult, hiszen a tanulási folyamatot és a tananyag érzelmi átélését is támogatta.

Az *evolúciós kő-papír-olló játék* és a különböző társadalmi rétegek mozdulatainak megtanulása játékos módon segítette a társadalmi hierarchia megértését. A gyakorlat interaktivitása különösen kedvezett a figyelem fenntartásának. A tananyag egyes kulcsszavait *activity* formájában dolgoztuk fel. A diákok különböző színű papírokra írt szavakat mutogattak el, vagy írtak körül, mint például „Nílus”, „múmia” vagy „öntözéses földművelés”.

A mítoszok világát *maszkok* segítségével elevenítettük meg. Három különböző maszkot használtunk, amelyekkel állóképeket alkottak a gyerekek. Ezekből az osztály közösen próbálta kitalálni, hogy melyik mítoszhoz kötődnek. A gyakorlat fejlesztette a diákok kreativitását, kifejezőkészségét és csoportos problémamegoldó képességét (Trencsényi, 1987).

Az *érzékelés játék* is izgalmas feladat volt, ahol csukott szemmel elképzelték az ambrozia ízét, illatát és megjelenését. Ez a fantáziájukat és vizuális gondolkodásukat ösztönözte. A szorgalmi feladatok között csoportos *képregénykészítés* szerepelt, amely során egy választott mítoszt dolgoztak fel legalább 12 rajzzal.

Athén világát egy különleges játék keretében idéztük meg. Az *átalakított jégfogó játék* során a diákok szobrokat formáltak különböző athéni foglalkozásokról, amelyeket az osztály fennmaradó részének kellett kitalálni; csak ekkor olvadhattak fel ezek a szobrok, és foglalhatták el helyüket. Ez a játék a mozgásos és dramatikus elemeivel tette élővé a történelmi anyagot, miközben a gyerekek figyelmét és kreativitását is lekötötte.

4. Kutatás

A kutatás azt vizsgálja, hogy a drámapedagógiai módszerek alkalmazása hogyan befolyásolja a tanulók motivációját és tanulási eredményeit. Azért választottam ezt a témát, mert a modern oktatás egyre nagyobb hangsúlyt helyez az interaktív tanítási módszerekre, de ezek hatékonyságáról még kevés konkrét, kvantitatív adat áll rendelkezésre.

A kutatás a kvantitatív és kvalitatív irányzatokat ötvözte, amelyet a pedagógiai kutatásokban gyakran alkalmazott „kevert” stratégia jellemez (Csíkos, 2020).

4.1. Kvalitatív módszerek

A kutatás módszertani apparátusa a gyakorlataim során szerzett tapasztalataimra támaszkodik, felhasználva az óratartások után készült reflexiókat, önreflexiókat, illetve a tanulói visszajelzéseket és közvetlen megfigyeléseket.

2024 januárja és márciusa között végeztem a rövid gyakorlatomat történelemből a Zrínyi Ilona Gimnázium 10. A (dráma és rajz tagozatos) és 11. C (média, matek és testnevelés tagozatos) osztályában. Már az óra kezdetén megfigyelhető volt a tanulók aktivitása és izgalma: *a lendületes nyitás szinte rögtön behúzott mindenkit a játékba*. A tanterem szokatlan berendezése és a rejtélyes, nyomozós forgatókönyv azonnal felkeltette az érdeklődésüket.

A drámapedagógia különleges előnye, hogy képes biztonságos és elfogadó légkört teremteni. A reflexióból kiderül, *a szerepbe lépés konvenció jelentette az óra tetőpontját, mert a biztonságos környezet megszületett, így mindenki felvállalhatta véleményét*. Ez a bizalommal teli légkör lehetővé tette a diákok számára, hogy nyitottan, félelem nélkül vegyenek részt az órai játékos tanulásban.

A tanári improvizációs képesség és a szerepbe lépés kulcsfontosságú volt az óra sikerességében: *az osztály figyelme megtörhetetlenné vált a szerepbe lépésnek köszönhetően*. Elég valósághűen alakítottam Fráter György barát szerepét, ami a tanulók visszajelzése szerint hitelessé és izgalmassá tette a nyomozás menetét; érthetővé vált számukra a hintapolitika fogalma (Fodor, 2019).

Az óra sikerének egyik fontos részét képezte az alapos tervezés, ezen felül pedig a megfelelő ritmus megteremtése és fenntartása jelentette. *A megtartott foglalkozást sikerült lerövidítenem; tartottam az időt is, és nagyon jó ritmust követtünk a drámásokkal végig*. Ez azt bizonyítja, hogy egy jól megtervezett tanítási folyamat, amely ugyanakkor rugalmasan alkalmazkodik a résztvevők reakcióihoz, hatékonyan támogatja a tanulást. A szerepjáték és az elmélyült beszélgetések révén a diákok új ismereteket szereztek és összekapcsolták azokat a korábban tanultakkal.

4.2. Kvantitatív módszerek

Kísérletem során a két különböző tanítási módszert közvetlenül hasonlítottam össze konkrét osztálytermi környezetben. Az eredmények összevetésével arra keresem a választ, hogy melyik módszer bizonyul hatékonyabbnak, és miért.

4.2.1. Kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatás során az alábbi kérdésekre keresem a választ:

- Milyen mértékben segíti elő a drámapedagógiai módszer a tanulók jobb teljesítményét?
- A motiváció növelése hozzájárul-e a hosszú távú tudás rögzítéséhez?

- Az interaktív tanulási élmény hatása tartósabb-e a hagyományos módszerekkel szemben?

A kutatás hipotézisei:

- *H1*: A drámapedagógiai módszerekkel tanított tananyag eredményesebben rögzül, mint a narratív átadással elsajátított anyag.
- *H2*: Az interaktív tanulási élmény hosszabb távon is javítja a tanulók emlékezeti teljesítményét.

4.3. A kutatás körülményei és a feladatok

A kutatás 2024 januárjában zajlott, két egymást követő héten belül. Az első feladat megoldásához szükséges ismeretanyagot január 8-án tanítottam drámapedagógiai módszerekkel, míg a második feladat háttéranyagának tanítására január 15-én került sor narratív átadással és projektmódszerrel. A témazáró dolgozatokat január 22-én írták a tanulók, ahol a két feladat (1–2. ábra) eredményeit rögzítettem.

Az osztály 25 fős; minden tanuló részt vett mindkét tanítási módszer kipróbálásában, ami lehetővé tette a közvetlen összehasonlítást.

A/TÉMAZÁRÓ DOLGOZAT

1. Az egyiptomi társadalom mely tagjaira vonatkoznak az alábbi meghatározások?

a) A földeken vetettek és arattak:

.....

b) A Napisten fiának tartották:

.....

c) Ők készítették a hivatalos iratokat:

.....

1. ábra: A témazáró dolgozat első feladata, A csoport

6. Állapítsd meg, melyik országnak (területnek) az uralkodója tehette volna közzé ezeket a hirdetéseket! (A területhez tartozó népcsoportot is nevezd meg!)

SRSZ.	A HIRDETÉS SZÖVEGE	VÁLASZ
1.	Minden árják Ura, birodalmam gazdaságának felmérése céljából matematikusokat, tudósokat keresek.	
2.	Izráelben kőfaragókat, ácsokat és rézműveseket keresnek egy hatalmas templom építéséhez, amely Jeruzsálemben emelkedne az Úr dicsőségére.	
3.	Én, a Törvények Atyja Babilonban, minden alattvalómnak igazságos ítélkezést akarok biztosítani. Törvénytudósokat keresek, hogy segítsenek a kőbe vésett törvényeim megfogalmazásában.	
4.	A selyemgyártás fejlesztésére szövőmestereket és selyemhernyó-tenyésztőket keresnek, hogy a birodalom gazdasága még virágzóbb legyen.	

2. ábra: A témazáró dolgozat hatodik feladata, A csoport

4.4. Eredmények és elemzés

Az első, drámapedagógiai módszerrel tanított feladatnál a tanulók átlagos pontszáma 3,5 volt a 4-ből, míg a második, narratív átadással és projekt módszerrel tanított feladat esetében az átlag csupán 2,75 volt. Ez azt jelenti, a dolgozatírók 58%-ának sikerült maximális pontot elérnie az első feladatnál, míg a hatodiknál ez csak 29%. Az eredmények alapján a drámapedagógiai módszerrel tanított anyag jobban rögzült, amit az első feladatra adott magasabb pontszámok is bizonyítanak.

4.5. A hipotézisek vizsgálata

- *H1 igazolása:* Az eredmények bizonyítják, hogy a drámapedagógiai módszerek alkalmazása eredményesebben segíti a tananyag elsajátítását.
- *H2 igazolása:* Az első feladatra, amelyet korábban tanítottam, a tanulók még később is jobban emlékeztek, mint a második feladatra, mely később, de kevésbé interaktív módszerekkel került bemutatásra.

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a tanulók leginkább az interaktív órákra emlékeznek szívesen. A szerepjátékok és a biztonságos légkör különösen fontosnak bizonyultak a tanulási folyamatban, mivel ezek lehetőséget adtak a diákoknak arra, hogy bátrabban fejezzék ki gondolataikat.

A kvantitatív elemzés során összehasonlítottam a hagyományos és az interaktív tanítási módszereket, amiből kiderült, hogy a drámapedagógia alkalmazása esetén a diákok jobban emlékeztek a tananyagra, valamint magasabb pontszámokat értek el a dolgozatokban.

5. Összegzés

A munkám célja a drámapedagógia alkalmazási lehetőségeinek feltárása volt a történelemoktatásban, különös tekintettel annak élményszerű, kreatív és reflexív jellegére. A gyakorlati tapasztalatok alátámasztották, hogy a dramatikus módszerek elősegítik a tanulók történelmi ismereteinek elmélyítését és hozzájárulnak a motiváció erősítéséhez is.

Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a módszer sikeres alkalmazásának feltétele a pedagógus rugalmassága, a tanulói csoport nyitottsága és a bizalmi légkör tudatos kialakítása. A drámapedagógia ily módon nem pusztán alternatív tanítási eljárás, hanem komplex pedagógiai eszköztár, amely a kognitív, affektív és szociális tanulási dimenziók együttes fejlesztésére alkalmas. A további kutatások szempontjából kiemelt jelentőségű a módszer hosszú távú hatásainak vizsgálata, az érzelmi érintettség és történelmi empátia fejlesztésének elemzése, valamint a modern technológiák – különösen a mesterséges intelligencia alapú szimulációk – integrálási lehetőségeinek feltárása.

A tanulmány elkészítése során képet kaptam a drámapedagógia elméleti alapjairól, történeti fejlődéséről, valamint gyakorlati alkalmazási lehetőségeiről a történelem tantárgy pedagógiájában (Eck, 2016b).

A drámapedagógia működési mechanizmusában az aktív részvétel, a szerepjátékok és a multiperspektivikus gondolkodás játszanak központi szerepet. Egy olyan művészet- vagy színházalapú oktatási módszer, mely a kritikai gondolkodás, az érzelmi intelligencia és az együttműködési készségek fejlesztésének hatékony eszköze is. Külön kiemелendő, hogy a módszer a tanulók kíváncsiságára és kreativitására épít.

A kutatás során rávilágítottam arra is, hogy a drámapedagógia számos egyéb területen alkalmazható: a társadalmi érzékenyítés, a konfliktuskezelés vagy a csoportdinamika fejlesztése terén is. Szeretnék mélyebben foglalkozni a módszer hatékonyságának mérésével különböző oktatási környezetekben. Emellett tervezem a módszer szélesebb körű népszerűsítését workshopok és képzések szervezésével, hogy minél több pedagógus számára elérhetővé váljon ez az eszköztár.

Bízom benne, hogy a kutatás eredményei hozzájárulnak ahhoz, hogy a drámapedagógia a jövő oktatásának egyik meghatározó elemévé váljon, továbbá inspirációként szolgáljanak további tanulmányokhoz, fejlesztésekhez és pedagógiai gyakorlatokhoz.

Irodalomjegyzék

- Barricelli, M., Gautschi, P., & Körber, A. (2012). Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In M. Barricelli & M. Lücke (szerk.), *Handbuch Praxis Geschichtsunterricht*. I. (pp. 207–235). Wochenschau.
- Bruer, J. T. (1993). *Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6052.001.0001>

- Csapó B., Fejes J. B., Kinyó L. & Tóth E. (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Riport 2014* (pp. 110–136). TÁRKI. <https://doi.org/10.61501/TRIP.2014.5>
- Csíkó Cs. (2020). A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai. ELTE Eötvös Kiadó.
- Eck J. (2016a). A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In Illés K. (szerk.), *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés: Szöveggyűjtemény középfeladatoknak* (pp. 91–113). Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Eck J. (2016b). Drámapedagógia a tantárgypedagógiákban: A drámapedagógia szemléletmódjának és eszközrendszerének helye, szerepe és megújító lehetőségei az oktatásban egy TÁMOP-kutatás és szakdolgozatok elemzése alapján. In Zsolnai A. & Kasik L. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése* (pp. 26–53). SZTE BTK Neveléstudományi Intézet – MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
- Falus I. (szerk.). (2004). Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban.
- Fekete B. & Gyertyánfy A. (2019): A történelemtanítás digitális bibliográfiája: Dinamikus bővülő válogatás a történelemtanításhoz kapcsolódó írásokból. (A történelemtanítás digitális bibliográfiája 1). Újkor.hu – A velünk élő történelem.
- Fodor R. (2019). Hintapolitika vagy bűnös csalárdság? Az újgenerációs történelemtanítványok nézőpontjai. In Szőke-Milinte E. (szerk.), *Pedagógiai mozaik* (pp. 36–46). PPKE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.
- Fűz N. (2017). Iskolán kívüli színterek az általános iskolai oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 117(2), 197–220. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.2.197>
- Gabnai K. (2016). Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás meghonosításáért. In K. Illés (szerk.), *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés: Szöveggyűjtemény középfeladatoknak* (pp. 24–36). Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet.
- Gyertyánfy A. (2014). Gondolatok történelemtanításunk helyzetéről. *Történelemtanítás: Online történelemdidaktikai folyóirat*, Új folyam, 5(2–4).
- Gyertyánfy A. (2017). Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben. *Történelemtanítás: Online történelemdidaktikai folyóirat*, Új folyam, 8(1–2).
- Hunkár M. (2013). A kutatás módszertana: Gyakorlati jegyzet. Debreceni Egyetem.
- Jancsák Cs. (2019). A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilága. In Kovács G. & Lukács O. (szerk.), *Az elbeszélés ereje* (pp. 7–22). Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola.
- Kaposi J. (2016). A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján. *Történelemtanítás: Online történelemdidaktikai folyóirat*, Új folyam, 7(1–2).
- Kaposi J. (2017a). A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. *Történelemtanítás: Online történelemdidaktikai folyóirat*, Új folyam, 8(1–2).

- Kaposi J. (2017b). Drámapedagógia a tudományok fókuszában. Új Pedagógiai Szemle, 67(5–6).
- Knausz I. (2000). A tanítás mestersége. Egyetemi jegyzet. Miskolci Egyetem BTK.
- Knausz I. (2009). A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. Iskolakultúra, 19(7–8), 71–83.
- Kojanitz L. (összeáll.). (2018). A történelemtanítás megújítása: Kerekasztal-beszélgetés az EKE-OFI-ban. Történelemtanítás: Online történelemdidaktikai folyóirat, Új folyam, 9(3–4).
- Körömi G. (2015). Drámapedagógusok az iskolában. In Összegző tanulmányok (pp. 75–97). Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/dr%C3%A1ma_5_Osszegzo_tanulmanyok_honlap.pdf
- Mezei É. (1986). Tapasztalatcsere: Történelmi játékok módszertani gyűjteménye. Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó.
- Mezei É. (1991). Történelmi játékok. Drámapedagógiai Magazin, 1(2), 4–6.
- Nagy J. (2010). Új pedagógiai kultúra. Mozaik Kiadó.
- Nádasi M. (1993). A kikérdezés. In Falus I. (szerk.), Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe (pp. 171–211). Keraban.
- Neelands, J. (1994). Dráma a tanulás szolgálatában (ford. Szauder E.). Magyar Drámapedagógiai Társaság – Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Novák G. M. (2016). Dráma és pedagógia: A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció, 4(2), 43–52. <https://doi.org/10.21549/NTNY.14.2016.2.3>
- Orgoványi-Gajdos J. & Virág I. (2024). Projektorientált tanulás és tanítás a gyakorlatban. Líceum Kiadó.
- Pataki F. (2003). Együttes élmény, kollektív emlékezet. Magyar Tudomány, Új folyam, 48(1), 26–35.
- Patonay A. (2017). Kettős tudat: Mezei Éva közönsége és közössége. Országos Színház-történeti Múzeum és Intézet. <https://szinhaztortenet.hu/study/-/record/STD25784>
- Pukánszky B. & Németh A. (1996). Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Stearns, P. N. (1998). Why Study History? American Historical Association. [https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/why-study-history-\(1998\)](https://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/historical-archives/why-study-history-(1998))
- Svéda D. (2017). A kreativitás, mint versenyelőny. Brandbook Magazin. <https://brandbook.hu/2017/04/a-kreativitas-mint-versenyelony>
- Szajkó O. (2008). A drámajáték lehetséges alkalmazási területei a történelemórán. Tanítási Alternatív Iskolai Folyóirat, 13(4), 83–91.
- Szauder E. (1993). Az oktatásban alkalmazott dráma értelmezése. Új Pedagógiai Szemle, 43(7–8), 119–127.

- Széll G. (2018). A tudományos megismerés, a tudományos kutatások elmélete és gyakorlata. Óbudai Egyetem.
- Tölgyessy Zs. (2018). A drámapedagógia elmélete és gyakorlata. Egyetemi jegyzet. PPKE BTK, 2018
- Trencsényi L. (1987). Ókori görögök, mai gyerekek. Tankönyvkiadó.
- Trencsényi L. (2003). „Drámapedagógia-történet”. Drámapedagógiai Magazin, 13(25), 46–49.
- Vajda B. (2018). Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába. Selye János Egyetem.
- Vass V. (2017). A transzverzális kompetenciák tantervfejlesztési összefüggései. Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat, 3(1–4), 55–65.
<https://doi.org/10.15170/AR.2017.3.1-4.3>