

BALOGH Renáta Tünde

Szegedi Tudományegyetem

Neveléstudományi Intézet

ORCID: 0009-0008-2511-1651

baloghrenatha@yahoo.com

JÓZSA Krisztián

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem

Neveléstudományi Intézet

Szegedi Tudományegyetem

Neveléstudományi Intézet

ORCID: 0000-0001-7174-5067

krisztian.jozsa@colostate.edu

Az olvasás fejlesztése a drámapedagógia módszereivel

A tanulók szövegértési nehézségei komoly kihívást jelentenek, amellyel az iskolában és iskolán kívül is mindennap találkozunk. A problémára és annak súlyosságára több átfogó vizsgálat (például Országos kompetenciamérés – OKM; Program for International Student Assessment – PISA) is rávilágított. Az olvasás iskolai fejlesztése ezért kiemelten fontos feladat. Kulcsfontosságúak azok a módszerek, amelyek az olvasási kompetenciát fejlesztik. Ilyen módszer a drámapedagógia is. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa, miként lehet a drámapedagógia módszereivel a szövegértés fejlesztését segíteni. A tanulmány rávilágít, hogy a drámapedagógiai módszerek alkalmazása erősíti az olvasás iránti motiváltságot és az olvasási képességet. Az ismertetett drámapedagógiai módszereket, játékokat különböző iskolai tanórákon is lehet használni, de emellett az osztálytermen kívül is alkalmazhatóak.

Kulcsszavak: olvasási motiváció, olvasási készség, drámaalapú pedagógia

Olvasási kompetencia

Az olvasáskutatás interdiszciplináris tudománnyá alakulása alig negyven évvel ezelőttre vezethető vissza. A terület jelentőségének az erősödése a pedagógiai, kognitív pszichológiai, nyelvészeti és szociológiai vizsgálatok bővülésének köszönhető. Ezzel párhuzamosan fejlődött az olvasástanítás komplex, összetett fogalma is, melynek része többek között például a koragyermekkor bontakozó írásbeliség, az anyanyelv, illetve a második, harmadik nyelv elsajátításához szükséges olvasástanítás is (Demeter, 2023; Józsa–Steklács, 2009).

Az olvasás olyan összetett folyamat, amely magában foglal egy bizonyos jelrendszert, az írott szöveg dekódolását és értelmezését, valamint a szöveg tartalmának felhasználását. Olvasás közben egyaránt aktiválódnak bennünk a kognitív és az affektív tényezők, egy láncszerű folyamat jön létre az olvasó és az olvasott szöveg között, melynek során az olvasó információt kap, közben pedig művelődik, tanul, élményt szerez. Az olvasás iránti igény már egészen kis korban megjelenhet. Kialakulásában döntő szerepe lehet a szülők-

nek. Meghatározó, hogy a szülő mennyi történetet, mesét mond el, olvas fel a gyermekének. Fontos, hogy milyen történetek ezek, hogyan mesélik el őket. Az olvasással kapcsolatban kialakul egy érzelmi állapot, amit a gyermek magával visz az iskolai évekbe (Demeter, 2022; Vass, 2022). Itt derül ki igazán, hogy a kisgyermekkorban kialakult pozitív vagy negatív olvasási attitűd milyen mértékben képes befolyásolni az olvasáselsajátítást (Demeter, 2023; Vass, 2019).

A hazai szakirodalomban a kompetencia fogalmának meghatározása Nagy József (2000) nevéhez fűződik. Definíciójában a készségeket és a motívumokat tekinti a kompetencia fő összetevőinek. Egy feladat sikeres végrehajtásához rendelkezni kell a szükséges készségekkel, továbbá kellően motiválnak is kell lenni az elkezdéséhez, megvalósításához. Ha hiányzik bármelyik e tényezők közül, az egyén nem rendelkezik az adott területen fejlett, hatékony kompetenciával (Józsa et al., 2019). A Nagy József-i kompetenciamodellnek megfelelően az olvasási kompetencia az olvasási motívumok és az olvasási képességek szerveződésekként értelmezhető.

Olvasási motiváció

Olvasási motivációnak nevezzük azoknak a motívumoknak az összességét, amelyek az olvasás megkezdésére, folytatására ösztönöznek. Az olvasási motívumok tehát képességspecifikus motívumok: a tanulási motívumoknak az olvasáshoz kapcsolódó specifikus összetevői (Józsa–Józsa, 2014). Szenczi (2010), Ryan és Deci (2000), Réthyné (2003), valamint Vass (2022) tíz motívumot tartanak fontosnak kiemelni, amelyek összefüggésben vannak a tanulók olvasásával. Ezek az érdeklődés, az énséma, az észlelt kontroll, a siker és a kudarc attribúciója, a célorientáció, az olvasásnak tulajdonított érték, az elsajátítási öröm, az elsajátítási motiváció, a flow (áramlatélmény), valamint a szociális motívumok.

Olvasási képesség

Az olvasási képességet és a szövegértést napjainkban a pedagógiai szaknyelv szinonimaként használja (Józsa–Józsa, 2014). Az olvasási képességről mint pszichikus rendszerről Nagy József (2006) átfogó modellt állított fel. Elméletében rámutat, hogy az olvasási képesség számos összetevőből fonódik össze. Idetartoznak a sajátos rutinok, készségek és ismeretek. A szövegértés fejlettségéhez mindezek az összetevők szükségesek, elengedhetetlenek. Az olvasási képesség egyes rutinjai a beszédhangfelismerő, a beszédhang-kiemelő, hangszófelismerő, betűfelismerő, betűkapcsoló, betűszó-felismerő rutin. Az olvasási képesség összetevői, készségei a beszédhanghalló készség, a betűolvasó készség, a szóolvasó készség, a mondatolvasó készség, a szövegolvasó és szövegértő készség, valamint a szövegfeldolgozó és szövegértelmező készség (Józsa–Steklács, 2009; Szenczi, 2012). Az olvasási képesség működéséhez szükséges az összetevők megléte és begyakorlottsága (Nagy, 2006). Ha bármelyik összetevő fejlődése megkésik, megreked, akkor az gátat jelent a többi összetevő fejlődéséhez is, kihat az olvasási képességre (szövegértésre). Vagyis valamennyi komponens fejlesztésére figyelmet kell fordítani (Józsa–Steklács, 2009).

A kognitív megközelítésű kutatásokban az olvasási képességnek két fő alrendszerét szokták megkülönböztetni. Az egyik az írott jelek átalakítása vagy dekódolása, a másik a megértés. A két folyamat számos részműveletből áll, de általában a dekódolás és a megértés műveletei nem választhatók el egymástól. Kivételt képez ez alól, ha valaki az olvasástanulás elején tart. Gyakori jelenség a kezdő olvasók esetében, hogy a betűk felismerésére és azok összeolvasására koncentrálnak, de nem értik az elolvasott szöveget, annak elle-

nére, hogy egyébként már ismerik vagy használják az adott szót, szavakat. Viszont tapasztalt olvasók körében már elkülöníthetetlenül egybefonódik ez a két folyamat (Czachesz, 1999; Demeter, 2022).

Drámapedagógia mint pedagógiai módszer

A drámapedagógiát mint új oktatási módszert az angolszász országokban kezdték először alkalmazni. Gyors terjedését segítette a gyermekcentrikus szemlélete (Csájiné–Szilvásné, 2008). A drámapedagógia szóhasználata mellett gyakran használják a „alkotó dramaturgia”, „dramatikus/drámai nevelés”, „drámajáték” megnevezéseket. Mindezek az eredeti angol „creative drama” kifejezésből származnak, mely Peter Slade nevéhez fűződik. Slade a drámapedagógia egyik ősatyjának tekinthető. Ő az, aki az első professzionális gyermekszínházat létrehozta, és aki viselkedési és olvasási zavarokkal küzdő gyermekek esetében először hívta segítségül a drámajátékokat (Gabnai, 2001). Gavin Bolton angol drámatanár, – Slade-hez hasonlóan – a drámapedagógia egyik jelentős értékét a foglalkozások légkörében, hangulatában látta, melynek legfontosabb eleme a „mintha” jellegű tevékenység (Farkas–Gombos, 2022). Az iskolai gyakorlatban megjelenő tevékenységek főbb jellemzőik alapján négy típust különböztet meg: 1) szabályjátékok, 2) dramatikus játékok, 3) színház, 4) komplex vagy tanítási dráma (Farkas–Gombos, 2022; Zalay, 2008). Dorothy Heathcote brit drámatanár munkássága is nagy jelentőséggel bír a drámapedagógia megújulásában. Foglalkozásaival az 1970-es években elsőként alkalmazta a drámát az oktató-nevelő munkában (Aitken, 2013 □ O’Neill, 2014).

A módszer sikerességének kulcsa a bizalom kialakítása és elnyerése. Ezért fontos, hogy a pedagógus már a legelejétől kezdve kialakítsa a gyermekekben a feltétel nélküli elfogadás és támogatás érzését. Továbbá fontos, hogy érezzék a módszer adta szabadságot. Lehet tévedni, a hibázásnak nincs semmilyen negatív következménye. Ez ösztönzi a gyermekeket a kérdésre, válaszadásra, a saját gondolatai megosztására. Mindez röviden úgy foglalható össze, hogy a drámapedagógiát a három ö betű jellemzi: önkéntesség, öncélúság és örömszerzés (Móka, 2003 idézi Csájiné–Szilvásné, 2008).

Magyarországon a drámapedagógia felvirágzása a hetvenes évekre tehető, 1972-től kezlik a gyermekszínházzal olyan különálló, speciális szakterületként, amelyben nem a produkcióorientáltság a döntő, hanem a személyiségközpontú nevelési folyamat (Rusz, 2016). Oktatáspolitikai szempontból a terület sokat fejlődött, több fontos eseményt elért. A dráma tantárgy oktatására a NAT 2012 alapján van lehetőség. Az 5. és a 9. évfolyamon a tárgy kötelezően választható, heti egy órában (Eck, 2016).

Drámajátékok a különböző tanórákon

A konstruktív részvétel és az aktív tapasztalatszerzés nagyobb sikert okoz a tanításban, mint az egyszerű passzív figyelem. Ezen alapgondolat alapján feltételezhető, hogy egy drámai eszközökkel (például drámapedagógiai játékokkal) lezajló óra élménydúsabb és sikeresebb (lehet) a diákok számára, mint egy hagyományos, passzív befogadásra épülő tanóra. A továbbiakban néhány példán keresztül mutatjuk be a drámapedagógia sokszínű alkalmazását a tanórákon.

a) Magyar nyelv és irodalom

A sikeres kommunikáció elsajátítása elengedhetetlen a mindennapi életben való boldoguláshoz. A nyelvi órák keretein belül a magyartanárnak fontos szerepe és nagy felelőssége van a sikeres kommunikációra nevelés folyamatában. Ahhoz azonban, hogy a diákok maguk is elsajátítsák ezt a képességét, szükség van arra, hogy olyan kommunikációs helyzeteket teremtsenek a tanórán, ahol ők is kipróbálhatják magukat. A drámapedagógia elvei

a pedagógus segítségére lehetnek az aktív tanórai kommunikációs tevékenységek szervezésében (Könnyű, 2019).

Az irodalmi művek megértése hasonló készségeket igényel, mint egy drámás tanóra. A tanulónak nyitottá, érzékenyvé kell válnia a különböző megközelítések befogadására. Gyakran a feldolgozandó művek során a szereplőknek a tulajdonságai, motivációi, gondolatai kerülnek az előtérbe. A dramatikus játéknak köszönhetően a tanuló nemcsak el tudja képzelni a történetet, de képessé válik arra, hogy belehelyezkedjen az adott mű világába, és felismerje az általa kínált problémákat. Azonosulni tud egy-egy karakterrel. Alkalmazható drámás játékok irodalom órán például: *Ki vagyok én? Ki tartozik hozzám? Belső hangok*, fotóalbum (Jaskóné, 2020).

b) Idegen nyelv

A nyelvtanítás modernizációja szempontjából a fordulópontot az 1970-es évek hozták el. Ettől az időszaktól kezdve jelent meg az idegennyelv-tanítás céljai között a mindennapokban használható nyelvtudás, középpontba került a kommunikatív kompetencia fejlesztésének a kérdése (Einhorn, 2015). A nyelvtanítás és -tanulás területén a dráma az egyik olyan technika, amely alkalmazható és hatékony eszköz lehet. E módszer az idegen nyelv oktatása során négy alapvető készséget integrál: beszéd, olvasás, hallás és írás. A tanulóknak egy szöveggönyv megírásakor alkalmazniuk kell íráskészségüket, el kell olvasniuk és értelmezniük az utasításokat, beszédkészségük segítségével elő kell adniuk a drámát, valamint ezzel párhuzamosan a halláskészségüket is használniuk kell (Nordin et al., 2012). A dráma pozitív hatásai közé sorolható, hogy a gondolkodás mellett a nyelvet és a szóbeli beszédet is fejleszti (Wagner, 2002). A Nordin és munkatársai (2012) által végzett kutatás eredményeinek egyike, hogy a drámajátékok (amennyiben megfelelően vannak megtervezve) képesek integrálni a beszéd, olvasás, hallás és írás készségeket az idegen nyelvet tanuló körében, továbbá számos lehetőséget biztosítanak a tanulók számára a célnyelv aktív használatára és egymás közötti gyakorlására. A tevékenységek hasznosnak bizonyulnak a nyelvhasználati magabiztosság megerősítését illetően is.

c) Történelem

A történelem feldolgozása során a fő cél olyan kulcskompetenciák fejlesztése, mint a konfliktusok megfelelő kezelése, az alkalmazkodási képesség kialakítása, a kreativitás, valamint a saját vélemény magabiztos megformálása. Hasonlóan az irodalomhoz, a történelem tanítása során is rengeteg konfliktus és erkölcsi kérdés megválaszolása kerül előtérbe. Ilyen esetben remekül alkalmazható a közös döntések nevű drámajáték. Lényege egy meghatározott történelmi helyzet megismerése, ehhez pedig egy döntés előtt álló karakter társítása. A játék nemcsak arra ideális, hogy a tanulók feltárjanak egy konfliktushelyzetet, hanem ösztönzi az empátiát, hatékony gondolkodást, véleménynyilvánítást és az érveléselsajátítást (Jaskóné, 2020).

d) Ének-zene

Több empirikus kutatás is kimutatta, hogy a tanulók többsége nem kedveli az ének-zene órákat (lásd például Csíkos, 2012; Janurik–Józsa, 2018). Ebből a problémából kiindulva, Jakobicz, Wamzer és Józsa (2018) tanulmányukban arra keresték a választ, hogy a tanítási módszer megváltoztatásával erősíthető-e a tanulási motiváció. Vizsgálatuk során az alkalmazott módszerek között szerepelt a drámapedagógia. E tantárgy esetében is bőséges a választék az alkalmazható játékokra. A ritmuskigyó vagy ritmusházikó ritmikai készségek fejlesztésére alkalmazható gyakorlat. Ugyancsak a *Ki vagyok? Mi vagyok?* játék a jól ismert

szobortechnikával létrehozott állókép segítségével a dalok tanulásában nyújthat segítséget (Jakobicz et al., 2018).

e) Osztályfőnöki óra

A különböző drámapedagógiai játékok az osztályfőnöki órába is tökéletesen beépíthetők. Ha belegondolunk, mindannyian voltunk már ilyenek részesei, például amikor egy új közösség tagjai lettünk, mondjuk tanév elején, és ismerkedő játékot játszottunk, amelynek lényege a nevek megtanulásán túl a kapcsolatteremtés (Csájiné–Szilvásné, 2008). Egy közösség, osztály tagjai között gyakran előfordulnak nézeteltérések, konfliktusok. Ez esetben is remek eszközök, gyakorlatok állnak a pedagógus rendelkezésére a probléma orvoslására, esetleges megoldására.

A drámajáték mint olvasástanítási módszer

Az olvasás a tanulás alapja. A tanulóknak fejlett olvasási képességgel kell rendelkezniük ahhoz, hogy megértsék és alkalmazni tudják az olvasott információkat (Fejes et al., 2022; Tary et al., 2022; Udalla, 2020). A dráma mint tanulási eszköz minden korosztály számára előnyös, mert lehetőséget biztosít számukra, hogy hatékonyabb tanulási stratégiákat, technikákat és megoldásokat fejlesszenek ki (Güngör, 2008). A drámajáték elősegíti a közösségben tevékenykedők aktivizálását; fejleszti az ön- és társismeretet; teret enged az alkotóképességnek és ezáltal a kreativitás is fejlődik. Lehetőséget nyújt az önkifejezésre azon tanulók számára, akik esetleg az iskolai tantárgyak szóbeli kommunikációjában, szakszókincsében kevésbé tudnak érvényesülni (Jakobicz et al., 2018; Rusz, 2004, 2016). Vagyis a módszer segíti őket abban, hogy megszerzett tapasztalataik, élményeik által jobban megértsék a világot. Emellett a szókincsbővítést is segíti, megnő az esélye annak, hogy a gyermekek önállóan fejlesszék ki magukat bármely tantárgyi területen (Güngör, 2008).

A dráma és szövegértés között szoros a kapcsolat (Kelner–Flynn, 2006). A drámafoglalkozás segít a tanulóknak az olvasási folyamatba ágyazott készségek fejlesztésében, például: a szövegekben olvasottak kontextusba helyezése, a szókincs bővítése, a szintaxis megfelelő használata. A tevékenységek révén mélyebb megértést alakulhat ki, ezáltal a drámajáték segíti a szöveg különböző rétegeinek, mélységeinek a megértését, a szöveg értelemzését. Du Pont (1989, 1992) megállapítása szerint a dráma hatékony oktatási stratégia az olvasási képesség fejlesztésére. Azok a tanulók, akik közvetlenül részt vettek az olvasmányokat követő drámafoglalkozásokban képesek voltak átvinni a mentális képalkotás képességét más olvasmányokra (Güngör, 2008). Ugyanis a fogalmi háló bővülése, gazdagodása újabb és újabb olvasásélmények hatására egyre kifejezőbb lesz (Fejes et al., 2022). Minél többféle kontextusban olvassuk a szavakat, jelentésük annál differenciáltabbá válik, több árnyalatot értünk meg. A meglévő fogalmak és az új tudáselemek így kölcsönhatásban formálják egymást (Demeter, 2022; Tary et al., 2022). Kelner és Flynn (2006) meglátása szerint a tanulók a hangjukkal és a testükkel (dráma) mutatják be, amit a szövegből megértettek (olvasásértés) (Al Rabeii, 2019).

A dráma egyik jellemzője az érzelmi komponens. A dramatizálás révén a szövegek izgalmassá és élővé válnak, ezáltal növelik a tanulók motivációját, érdeklődését és önbizalmát (Al Rabeii, 2019). Több kutatási eredmény is alátámasztotta, hogy a dráma segít fejleszteni a tanulók olvasási, beszéd- és halláskészségét, valamint a szókincs bővítését (Bolton, 1983; Güngör, 2004; Winston, 2004). A következőkben bemutatunk néhány olyan drámajátékot, amelyek az olvasás és a nyelvi kommunikációs fejlesztésre alkalmasak (Bidwall, 1990; Csájiné–Szilvásné, 2008; Farkas–Gombos; 2022 Gabai, 2015; Gönczöl, 2021):

1. *Mesefolytatás, mesebefejezés, körmese:* A játék során minden résztvevő egy-egy mondatot mond, az első megszólalótól az utolsóig kerek történetet kell kialakítani. A legalkalmasabbak a nyílt végű mondatok, melyek az olvasóra bízzák a tovább gondolást. Sokszor megesik, hogy a fordulat sehogyan sem akar bekövetkezni, és a mese elképesztően unalmas és lapos lesz. Hívjuk fel ilyenkor a figyelmet az „egyszer csak”, a „de akkor”, az „ám ugyanakkor” s egyéb hasonló funkciójú kötések varázserejére. A befejezés nemcsak verbális módon történhet, hanem drámapedagógiai munkaformákkal is: a mese befejező motívumait eljátszhatjuk állóképekkel vagy némajátékkal is.

2. *Kendőjáték:* A játék során különböző színű kendőket használunk. Mindegyik színnek jelentősége van, ugyanis az egyes meseszereplőket, helyszíneket szimbolizálják. Az ilyen típusú játékok (például bábjátékok) a gyermekek belső képteremtő képességét, fantáziáját „mozgatják meg”; itt a valóság tárgyaival való közvetlen kapcsolat és a szemléltetés összefüggése más, magasabb kognitív dimenzióban jelenik meg.

3. *Kihangosítás:* Ebben a játékban arra nyílik lehetőség, hogy a gyermekek beleképzeljék magukat egy-egy szereplő helyzetébe, állapotába és szerepbe lépjenek, kihangosítva az adott szereplő gondolatait. Például Roald Dahl Charlie és a csokigyár című regényének feldolgozása során mit érezhetett Charlie mikor megtalálta Willy Wonka utolsó aranyszelvényét a csokoládéba rejtve?

4. *Következményjáték:* Ennél a gyakorlatnál a mese, a történet tovább gondolása a feladat: mi történhetett másnap, egy hét múlva, öt év múlva? A kitalált folytatást, következményt el is kell játszani.

5. *Gondolatkövetés:* A gyermekek cédulára írnak olyan gondolatokat, amelyek megfogalmazódnak bennük az események, a szereplők megismerése után. Ezeket a reflexiókat is valamelyik szereplő nevében kell megfogalmazniuk.

6. *Találd ki a karakteremet!:* A történet, a mese elolvasása után a gyermekek kiválasztanak egy karaktert, anélkül, hogy az osztály többi tagja tudná ezt, majd el kell játszaniuk a kiválasztott szereplőt. A játék jó módja a deduktív következtetés és a gondolkodás fejlesztésének.

7. *Problémás bábok:* A legjobban olyan történetek feldolgozására alkalmas, amelyekben állati vagy fantáziafigurák vannak, akiknek problémáik vannak. A bábu úgy közli a problémát, hogy suttogva szól a tanárnak, aki továbbítja a gyermekeknek, hogy mi történt. Ezután tanácsot, segítséget adnak a bábunak. A játék során a gyermekek társas problémamegoldó képessége fejlődik, emellett érzelmi intelligenciájukra is pozitív hatással van, ugyanis az adott karakter átélésével empátia és segítségnyújtás érzése alakulhat ki a diákokban.

8. *Utánzás:* Bevezető játék főként óvodásoknak és alsó tagozatos diákok számára. A feladat, hogy a pedagógus mesét, történetet olvas fel, majd az általa kimondott szavak, karakterek hallatán meg kell mutatni, hogy milyen mozdulat, cselekvés jut eszükbe. (Például: hal, motorkerékpár, szúnyog, hercegnő stb. Vagy például harcoljunk, együnk, táncoljunk stb., mintha medvék, robotok, balett-táncosok stb. volnánk).

9. *Találd ki!:* Ez egy fantáziajáték. Ki kell találni olyan foglalkozásokat, mesterségeket, melyeknek mások még a hírét sem hallhatták (például: hangyakereső, pingvinmentő, labdagyújtó, csokoládékóstoló). Serkenti a fantáziát, ha mesehősöknek keresünk állást vagy az adott szöveg szereplőinek. Keresni lehet sosemvolt mesterségeket, majd megfogalmazhatunk apróhirdetést, amelyben a megkívánt képességeket is ismertetjük.

10. *Álommese:* Kezdjük el egy érdekes és bonyolult álom mesélését! Az elbeszélést a többiek váratlan megjegyzésekkel, változtatásokkal szakítják félbe. A feladat pedig az, hogy a mesét úgy kell folytatni, hogy a főszereplője megmaradjon. De ha valaki közbeszól,

akkor az adott szót, nevet, szereplőt bele kell szöni azonnal a történetbe. Az győz, aki a legtovább és a legrugalmasabban képes a megtűzdelte mesét szövegetni.

11. *Így hallottam...:* Körben ül a csoport. Az első játékot a vezető kezdi. A mellette ülő játékos fülébe súg egy összetett mondatot, vagy néhány egyszerű mondatból álló rövid szöveget. Olyan hangosan kell súgni, hogy a többiek ne hallhassák, de érthető legyen a szöveg. A vezető mellett ülő játékos a másik szomszédjának adja tovább az információt és így tovább, egészen addig, míg körbe nem ért a „hír”. Az utolsó játékos hangosan mondja a kapott információt, amit összehasonlítunk az eredetivel. A koncentráció mellett a megfigyelőképesség és hallásérzékelés fejlesztése is megvalósul.

12. *Szinkronizálás:* Négyfős csoportokra osztjuk a társaságot. A négyfős csoportok egyik fele némajátékot játszik, a másik fele szinkronizál. Minden némajátékot bemutató szereplőnknek van hangja, vagyis egy játékos, aki a némajátékához a szöveget, hangot szolgáltatja. A kiscsoportok a vezető által megadott szituációkat dolgoznak fel rögtönzés-sel. Annál könnyebb a játék, minél lassabban játszunk. A hang igazodik a képhez, a mozgáshoz, a mozgó beszélő párok együttműködése a fontos.

13. *A szöveg marad:* A játék célja a verbális és nem verbális kommunikáció fejlesztése. A játékosok párokat alkotnak, majd közösen kitalálnak és leírnak egy dialógust. Ezt a szöveget kell előadni különböző szituációkban. A szöveg mindig ugyanaz marad, csak a szituáció változik, ezzel a játékosok megélhetik, hogy ugyanannak a szövegnek a jelentése hogyan módosul.

A drámapedagógia eredményessége az olvasástanításban

Az olvasás a legtöbb családban nem jelenik meg vonzó, értékes tevékenységként, ennek is tulajdonítható az a szomorú tény, hogy a gyermekek többsége nagyon keveset olvas (Fejes et al, 2022; G. Gödény, 2014). Gyakran a sikerélmény hiánya vagy motiválatlanság áll mindezek háttérében (Fejes et al, 2022; Tary et al., 2022). Kutatások eredményei alátámasztották, hogy a megfelelő szövegfeldolgozási módszer kiválasztásának kulcsfontosságú szerepe van a szövegértés javulásában, ezáltal az olvasási motiváció pozitív megerősítésében is (Demeter, 2023; Józsa et al., 2017).

Tanulmányunkban amellet érvelünk, hogy a drámapedagógia segítheti az olvasás tanítását. A módszer eredményességének egyik empirikus bizonyítéka a Kilinc és munkatársai (2023) által végzett vizsgálat, melynek egyik fő kutatási kérdése az volt, hogy a drámapedagógia az olvasástanítás során pozitívan befolyásolja-e a harmadik osztályos tanulók olvasási képességét. Kísérletük során a „Drama Frames” szakmai fejlesztési program hatékonyságát tesztelték. A „Drama Frames” a drámapedagógiai stratégiákat a tantervi célokhoz illeszti, és ezeket hat egységben valósítja meg. A kísérleti csoport tanárai drámapedagógias módszereket használtak, míg a kontrollcsoport tanárai a szokásos tanítási gyakorlatot követték. Eredményeik bizonyították a drámapedagógia lehetséges pozitív hatását a tanulók olvasási teljesítményére. Azok a tanulók, akiknél a tanítás során a pedagógusok drámapedagógiai módszert is alkalmaztak, nagyobb mértékben fejlődtek, mint azok, akik a hagyományos oktatási módszer szerint tanultak. Úgy találták, hogy a módszer egyformán hatékonynak tekinthető a különböző évfolyamokra járó tanulók esetében. Emellett a kulcsfontosságú eredménynek tekinthető a vizsgálatban résztvevő tanulók szókincsének a bővülése. A szókincs gazdagsága az olvasás sikerességének is fontos eleme.

Güngör (2008) kutatásának célja ugyancsak az volt, hogy megvizsgálja a drámamódszer hatását a hagyományos oktatási módszerekkel összehasonlítva. Vizsgálatuk fókuszában az általános iskolai tanulók olvasási stratégiáinak használata, az olvasással kapcsolatos attitűdök álltak. Programjukban ötödikes tanulók vettek részt. Mindkét csoportban a

kutató tanított, ugyanazokat a szövegeket dolgozták fel. A kísérleti csoportban a drámajátékokat olyan aktív tanulási stratégiákkal kombinálták, mint a történetfa, a mottók keresése, a versek és dalok írása, valamint a következtetések levonása. Ezek az eredmények alátámasztották a drámapedagógia pozitív hatását az olvasási stratégiák alkalmazására. A drámacsoportban a tanulók többsége több stratégiát használt szövegfeldolgozáskor, mint a hagyományos oktatásban részesülő diákok. Ez azzal is magyarázható, hogy a drámapedagógia – a hagyományossal ellentétben – arra motiválja a tanulókat, hogy az olvasási stratégiák széles skáláját alkalmazzák, továbbá olyan korlátokat old fel, mint a csendben olvasás. A program után a kísérleti csoportban a tanulók olvasási attitűdje pozitívabb volt, mint a kontrollcsoporté. A drámapedagógia tehát mind az olvasási stratégiák alkalmazására, mind az olvasási attitűdre pozitívan hatott.

A drámapedagógia erőteljes hatását az olvasásra a Whirlwind által kifejlesztett, „Olvasásértés drámán keresztül program” (Reading Comprehension Through Drama program) eredményei is alátámasztják (Wagner, 2002). A program 20 drámaórából álló sorozatot foglalt magába, amely során színészek csoportja olvasott fel rövid történeteket negyedik osztályos gyermekeknek, majd együtt dolgoztak velük (eljátszották a történeteket, képeket rajzoltak róluk, háromdimenziós minifilmeket készítettek). Az eredmények egyértelműen kimutatták, hogy a programban részt vevő tanulók szövegértése jobb volt, mint a kontrollcsoportba tartozó tanulóké.

A DICE („Drama Improves Lisbon Key Competence in Education – A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra) projekt is kétségtelenül alátámasztotta a módszer hatásosságát. Az európai uniós támogatással megvalósult nemzetközi kutatási projekt egyik célja az volt, hogy egy interkulturális, kvantitatív és kvalitatív módszereket is alkalmazó kutatással bizonyítsa, hogy a tanítási színház és dráma hatékonyan képes a lisszaboni kulcskompetenciákat fejleszteni. A nyolc kulcskompetencia közül az alábbi ötöt vizsgálták: (1) anyanyelvi kommunikáció □ (2) a tanulás tanulása □ (3) személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák □ (4) vállalkozói kompetencia, valamint a (5) kulturális kifejezőképesség. A két évig tartó kutatás megvalósításában tizenkét ország szervezetei vettek részt, köztük Magyarország is. A program mintegy ötezer, 13-16 éves fiatal részvételével valósult meg. A kutatási eredmények alátámasztották, hogy a rendszeresen drámaprogramokra járó diákoknak jobb az iskolai teljesítménye. Emellett magabiztosabban az olvasási és szövegértési feladatokban, magabiztosabban kommunikálnak, gyakrabban dolgoznak csapatban a tanulás során, és többször alkalmaznak különböző tanulási technikákat. A projekt bebizonyította, a tanítási színház és drámapedagógia pozitív hatást gyakorol a vizsgált öt kulcskompetenciára. A kutatás eredményei azért is jelentősek, mert a drámapedagógia területén ennél átfogóbb nemzetközi vizsgálat korábban még nem készült (Cziboly, 2010).

A drámapedagógia hatékonyságát metaanalízissel is elemezték. Három metaanalízis eredménye is egyaránt igazolta a drámapedagógia mint oktatási módszer eredményességét (Kilinc et al., 2023). Lee és mtsai (2020) a drámapedagógia pozitív hatását mutatták ki a tizenkettedikes tanulók olvasási és írási teljesítményének eredményeiben, emellett a módszernek köszönhetően javult a diákok hozzáállása és motivációja a többi tantárgy esetében is. Már egy korábbi vizsgálatukban (Lee et al., 2015) is igazolták, hogy a módszer különösen hatékonynak bizonyult az óvodások és alsó tagozatos általános iskolások eredményeire nézve. Emellett nagy jelentőséggel bír Podlozny (2000) vizsgálata, akinek a megállapítása szerint minden évfolyamon azonos eredményességgel alkalmazható ez a módszer a történetmegértés, az olvasás- és az íráskészség fejlesztése terén. A drámapedagógia alkalmazása tehát minden korosztály számára előnyös, pozitív hatásokkal bír.

Összegzés

Az olvasás azon kulcsfontosságú kompetenciák egyike, amelynek optimális fejlettsége elengedhetetlen az egyén mindennapos boldogulásához. Amellett, hogy az iskolai sikeresség egyik befolyásoló tényezője, az önálló és hatékony tanulás alappilléreinek is tekinthető (Tary et al., 2022, 2023). Az elmúlt évek során az oktatási, valamint társadalmi rendszerek központi és súlyos problémájává vált a tanulók olvasási kompetenciájának folyamatos romlása. Hazánkban a középiskola elején minden ötödik tanuló funkcionális analfabétának tekinthető (Csapó et al., 2019; OECD, 2019, 2023). Ez összefüggésben állhat a magyar oktatási rendszer struktúrájával is. A direkt olvasástanítás szinte csak az alsó tagozaton hangsúlyos. Az olvasási stratégiák fejlesztése ugyanakkor főként felső tagozaton kellene kiemelt fontosságú legyen, a szövegértés fejlesztésére minden évfolyamon hangsúlyt kellene helyezni (Józsa–Steklács, 2012; Steklács, 2018). További oknak tekinthető a nem megfelelő olvasástanítási módszer alkalmazása, valamint az olvasási stratégiák tanításának, a tankönyvekben használt szövegek változatosságának hiánya, az olvasási motiváció alacsony szintje (Csapó et al., 2012).

Az említett problémából kiindulva tanulmányunk bemutatta a drámapedagógiát mint lehetséges pedagógiai módszert az olvasási kompetencia fejlesztése céljából. A drámajáték – amellett, hogy élményt ad – hozzájárul a személyiségfejlődéshez, fejleszti a szociális készségeket, iskolai teljesítményszintet növel, és nem utolsósorban pozitív befolyással bír a gyermekek iskolához és tantárgyakhoz fűződő attitűdjére, motivációjára. A módszer alkalmazásának eredményességét és pozitív hatásait a motiváltságra és a képességfejlődésre több empirikus kutatás is igazolta (lásd Güngör, 2008; Kilinc et al., 2023; Lee et al., 2015; Lee et al., 2020; Nordin et al., 2012).

Tanulmányunkban olyan drámajátékokat gyűjtöttünk össze, melyek felhasználhatók az olvasási kompetencia fejlesztése során. Fontos hangsúlyozni, hogy ezek alkalmazása nem kizárólag olvasóórákhoz, irodalomórákhoz kapcsolódik, hanem bármely tanítási órán alkalmazhatóak. Hiszen a szövegértés fejlesztése minden tantárgy feladata.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális Társadalom Kompetenciaközpontja támogatta. A szerzők a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.

Irodalom

- Al Rabeei, R. – Al-Humaidi, S. – Al-Busaidi, S. (2019): The impact of drama instruction on EFL Omani fifth graders' reading comprehension. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 13(4), 674–686. DOI: [10.24200](https://doi.org/10.24200)
- Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to teaching and learning: A brief introduction. In Fraser, D. – Aitken, V. – Whyte, B. (Eds.): *Connecting Curriculum, Linking Learning* (pp. 34–56). Wellington: NZCER Press.
- Bidwell, S. M. (1990): Using drama to increase motivation, comprehension, and fluency. *Journal of Reading*, 34(1), 38–41.
- Bolton, G. (1983): The activity of dramatic playing. In Day, C. – Norman, J. (Eds.): *Issues in educational drama* (pp. 49–63). London: The Falmer Press.

- Csapó Benő – Csíkó Csaba – Hódi Ágnes – Józsa Krisztián – Steklács János (2012): A diagnosztikus olvasás felmérések részletes tartalmi kereteinek kidolgozása: elméleti háttér és gyakorlati kérdések. In Csapó–Csépe (Eds.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* (pp.189–218). Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit (2019): Educational achievement in social and international contexts. In Tóth István György (Ed.): *Hungarian Social Report 2019* (pp. 217–236). Bp.: TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Zrt.
- Cziboly Ádám (2010): *DICE – a kocka el van vetve : Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. Bp.: DICE Konzorcium.
- Czachesz Erzsébet, Cs. (1999): Az olvasásmegértés és tanítása. *Iskolakultúra*, 9(2), 3–15.
- Csájiné Knézics, Anikó – Szilvásiné Turzó Ágnes (2008): Drámapedagógiai gyakorlatok az anyanyelvi órákon. *Anyanyelv-pedagógia*, 1(2).
- Csikó Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? *Iskolakultúra*, 22(1), 3–13.
- Demeter Gáborné (2022): Olvasástanulást támogató kiadói fejlesztések: Szaktudományos alapelvek és vásárlói igények megjelenése a hazai kiadók gyerekkönyvkiadásában. *Anyanyelvi Kultúraközvetítés*, 5(2), 97–119.
- Demeter Gáborné (2023): Kutatási eredményekre épülő pedagógiai módszertan az olvasástanításban. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(1), 43–61.
- Eck Júlia (2016): Drámapedagógia a tantárgypedagógiákban. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban: A nevelés interdiszciplinális megközelítése*. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága, pp. 26–54.
- Einchor Ágnes (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Farkas Beáta – Gombos Péter (2022): A drámapedagógia haszna, használhatósága az egyetemi oktatásban. In: Bencéné Fekete Andrea – Schlichter-Takács Anett (szerk.), *Módszertani eszköztár a felsőoktatásban tanító oktatók számára*. Kaposvár: MATE PRESS, pp. 193–204.
- Fejes József Bálint – Hódi Ágnes – Szenczi-Velkey Beáta – Tary Blanka – Vígh Tibor (2022): Nem érti, amit olvas! Kinek a feladata az olvasás tanítása? *Anyanyelv-pedagógia*, 15(2), 1–17.
- Gabnai Katalin (2015): *Drámajátékok: bevezetés a drámapedagógiába*. Bp.: Helikon.
- Gabnai Katalin (2001): A drámapedagógia hazai legitimációja. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Bp.: Osiris Kiadó, pp. 452–465
- Gődény Andrea, G. (2014): Az Olvasók Birodalma. Az olvasóvá nevelés jelenkori esélyei és lehetőségei. *Könyv és Nevelés*, 16(1), 32–41.
- Gönczöl Andrea (2021): Olvasóvá nevelés óvodáskorban a drámapedagógia módszereivel: A mese komplex személyiségfejlesztő hatása. *Gyermeknevelés*, 9(1), 250–260.
- Güngör, A. (2008): Effects of drama on the use of reading comprehension strategies and on attitudes toward reading. *Journal for Learning through the Arts*, 4(1), 5. DOI: [10.21977/D94110045](https://doi.org/10.21977/D94110045)
- Jaskóné Gácsi Mária (2020): A drámapedagógia a kompetenciafejlesztés tükrében - segítségére válik a pedagógusoknak? In Kozma Tamás – Juhász Erika – Tóth Péter (szerk.): *Tanulás és innováció a digitális korban: HuCER 2020*. [Absztraktkötet], Bp.: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), pp. 47.

- Józsa Krisztián – Barrett, K. C. – Józsa Gabriella – Morgan, G. A. (2019): FOCUS teszt: új, számítógép-alapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára. *Gyermeknevelés*, 7(2–3), 111–124.
- Janurik Márta – Józsa Krisztián (2018): Kihívások és lehetőségek a gyermekkori zenei nevelésben: Bevezető a tematikus számhoz. *Gyermeknevelés*, 6(2), 1–4.
- Jakobicz Dorottya – Wamzer Gabriella – Józsa Krisztián (2018): Motiválás az ének-zene órákon. *Gyermeknevelés*, 6(2), 18–31.
- Józsa Gabriella – Józsa Krisztián (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 67–89.
- Józsa Krisztián – Fiala Szilvia – Józsa Gabriella (2017): A klasszikus és a kortárs szövegek feldolgozásának hatása az olvasás affektív tényezőire: egy irodalomtanítási kísérlet tapasztalatai. *Anyanyelv-pedagógia*, 10(1), 19–27. DOI: [10.21030/anyp.2017.1.2](https://doi.org/10.21030/anyp.2017.1.2)
- Józsa Krisztián – Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109(4), 365–397.
- Józsa Krisztián – Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, pp. 137–188.
- Kelner, L. B., – Flynn, R. M. (2006): *A dramatic approach to reading comprehension: Strategies and activities for classroom teachers*. Portsmouth: Heinemann.
- Kilinc, S. – Marley, S. C. – Kelley, M. F. – Millinger, J. (2023): A quasi-experimental examination of drama frames: A teacher professional development program targeting student reading achievement. *International Journal of Education & the Arts*, 24(1), 1–28. DOI: [10.26209/ijea24n1](https://doi.org/10.26209/ijea24n1)
- Könnyű Laura Krisztina (2019): Mozogjunk! – Mozgásos gyakorlatok az anyanyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia*, 2(4). DOI: [10.21030/anyp.2019.2.4](https://doi.org/10.21030/anyp.2019.2.4)
- Lee, B. K. – Enciso, P. – Brown, M. R. (2020): The effect of drama-based pedagogies on K-12 literacy-related outcomes: A meta-analysis of 30 years of research. *International Journal of Education & the Arts*, 21(30): DOI: [10.26209/ijea21n30](https://doi.org/10.26209/ijea21n30)
- Lee, B. K. – Patall, E. A. – Cawthon, S. W. – Steingut, R. R. (2015): The Effect of drama-based pedagogy on PreK-16 outcomes. *Review of Educational Research*, 85(1), 3–49. DOI: [10.3102/0034654314540477](https://doi.org/10.3102/0034654314540477)
- Nagy József (2000): *A XXI. század és nevelés*. Bp: Osiris Kiadó.
- Nagy József (2006): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Bp.: Dinasztia Tankönyvkiadó, pp. 17–42.
- Nordin, N. A. – Sharif, N. M. – Fong, N. S. – Mansor, W. F. A. W. – Zakaria, M. H. (2012): Fulfilling the tasks of reading, writing, speaking and listening through drama workshop. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 196–202.
- O'Neill, C. (Ed.): (2014): *Dorothy Heathcote on education and drama: Essential writings*. London: Routledge.
- OECD (2019): PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do. PISA, OECD Publishing, Paris, DOI: [10.1787/5f07c754-en](https://doi.org/10.1787/5f07c754-en)
- OECD (2023): PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education, PISA. OECD Publishing, Paris, DOI: [10.1787/53f23881-en](https://doi.org/10.1787/53f23881-en)
- Podlozny, A. (2000): Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 239–275.

- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Bp: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Rusz Csilla (2004): Drámapedagógia az iskolában. *Magiszter*, 2(4), 53–58.
- Rusz Csilla (2016): *A drámapedagógia alkalmazása a szövegfeldolgozásban*. Szakdolgozat. Universitatea din Oradea.
- Ryan, R. M. – Deci, E. L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. DOI: [10.1006/ceps.1999.1020](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020)
- Steklács János (2018): PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*, 20(1), 30–49.
- Szenczi Beáta (2010): Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, 110(2), 119–147.
- Szenczi Beáta (2012): *Az olvasási motiváció vizsgálata 8–14 éves tanulók körében*. [PhD-értekezés]. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- Tary Blanka – Fejes József Balázs – Hódi Ágnes – Szenczi Beáta – Vígh Tibor (2022): Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – Az olvasási stratégiák tanítása I. *Anyanyelv-pedagógia*, 15(4), 62–83. DOI: [10.21030/anyp.2022.4.1](https://doi.org/10.21030/anyp.2022.4.1)
- Tary Blanka – Fejes József Balázs – Hódi Ágnes – Szenczi Beáta – Vígh Tibor (2023): Javaslatok a szövegértés tantárgyakba ágyazott fejlesztéséhez – Az olvasási stratégiák tanítása II. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(1), 1–2. DOI: [10.21030/anyp.2023.1.1](https://doi.org/10.21030/anyp.2023.1.1)
- Udalla, J. (2020): The effect of drama-based instruction on reading comprehension. *Innovations and Critical Issues in Teaching and Learning*, 1(2), 21–45.
- Vass Dorottea (2022): D012: Általános iskolás tanulók olvasási motivációját fejlesztő program elméleti alapjai. *Iskolakultúra*, 32(1), 64–86.
- Vass Dorottea (2019): Az olvasási érdeklődés fejlesztésének kutatási lehetőségei és relevanciája kisiskoláskorban. *Könyv és Nevelés*, 21(1), 27–41.
- Wagner, B. J. (2002): Understanding drama-based education. In Bräuer, G. (Ed.), *Body and language. Intercultural learning through drama*. New York: Ablex Publishing, pp. 4–18
- Winston, J. (2004): *Drama and English at the heart of the curriculum: Primary and middle years*. London: Routledge.
- Zalay Szabolcs (2008): *Konstruktív drámapedagógia*. [PhD-értekezés]. Veszprém: Pannon Egyetem

SUMMARY

Enhancing reading competence through drama-based pedagogy

Students' reading comprehension difficulties are a serious challenge that we encounter every day both inside and outside the school environment. Several comprehensive studies (e.g., the Hungarian National Assessment of Basic Competencies – NABC, and the Program for International Student Assessment - PISA) have shed light on that problem and its seriousness. The improvement of reading competence in school is, therefore, a particularly important task. And the methods that improve reading competence play a crucially important role. One such method is drama-based pedagogy. The purpose of this study is to emphasize how the methods of drama-based pedagogy can be used to help the development of reading comprehension. The study highlights that the use of drama-based pedagogy methods strengthens both the motivation and the reading competence. The described

drama-based pedagogic methods and games can be used not only within various school lessons but also beyond the classroom setting.

Keywords: reading motivation, reading skills, drama-based pedagogy

