

Drámapedagógia a történelemtanítás gyakorlatában

Szerző: Kruzseczky Dóra

Témavezető: Kaposi József

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Budapest, 2024

Tartalom

Bevezetés.....	3
1. A dolgozat témájának bemutatása.....	6
1.1 A téma jelentősége.....	6
1.2 A kompetenciafejlesztés szerepe és lehetőségei a történelemtanításban	8
2. Elméleti háttér	10
2.1 Újragondolt módszerek a történelemtanításhoz	10
2.2 A drámapedagógia elméleti háttere	13
2.2.1 A drámapedagógia eredete	13
2.2.2 Terminológiai kitekintő.....	15
2.2.3 A drámapedagógia illeszkedése a NAT követelményeihez.....	17
3. Drámapedagógiai módszerek a gyakorlatomban	19
3.1.1 Tanítsunk Magyarorszáért program tapasztalatai	19
3.1.2 Tapasztalatok a tizedik és tizenegyedik osztályban	21
3.1.3 A Tanítási tapasztalatok az ötödik osztályban	26
4. Kutatás.....	28
4.1 Kvalitatív módszerek.....	28
4.2 Kvantitatív módszerek	29
4.2.1 Kutatási kérdések és hipotézisek	30
5. Összegzés	38
5.1 A téma további kutatási lehetőségei.....	38
6. Ajánlott drámapedagógiai gyakorlatok történelemtanároknak	40
7. Zárszó	42
8. Mellékletek.....	44
8.1 Óratervek.....	45
8.2 Tanulói munkák és visszajelzések	55
9. Irodalomjegyzék.....	60

Bevezetés

„Legalább annyira kell törődnünk azzal, hogy hogyan tanítunk, mint amennyire korábban azzal törődtünk, hogy mit tanítunk.” (John Bruer: Schools for Thought, 1993)

A történelem oktatásának módszertana az elmúlt évtizedekben permanens átalakuláson ment keresztül, hogy alkalmazkodjon a 21. századi tanulók változó igényeihez és a digitális korszak nyújtotta lehetőségekhez. Napjainkban a cél az, hogy a diákok számára az ismeretek ne csupán adatok és események soraként jelenjenek meg, hanem élményszerű, mélyebb megértést és alkalmazható tudást nyújtsanak. A korszerű oktatás középpontjában már nem csak a tananyag tartalma, hanem a tanítás és tanulás módja áll. Az, hogy a diákok aktív, kreatív és kritikus gondolkodóként kapcsolódjanak be a tanulási folyamatba, ma már nemcsak lehetőség, hanem alapvető pedagógiai követelmény.

A 21. századi oktatási környezete, viszont új kihívások elé állítja a pedagógusokat. A konvencionális, frontális tanítási metódus egyre kevésbé képes megszólítani a digitális világban nevelkedett generációkat. Ezzel párhuzamosan olyan módszerek kerülnek előtérbe, mint a csoportmunka, a projektalapú tanulás, a digitális eszközök integrációja vagy a drámapedagógia. Ezek az eszközök nem csupán a tananyag hatékonyabb elsajátítását teszik lehetővé, hanem hozzájárulnak a tanulók érzelmi intelligenciájának, kritikai gondolkodásának és társas készségeinek fejlesztéséhez is.

Az új tanítási trendek adaptálása ugyanakkor kihívásokkal is jár. Egy történelemtanárnak ma számos akadállyal kell szembenéznie, beleértve a diákok motivátlanságát, az egyre szélesedő tananyag követelményeit, valamint a digitális eszközök és tartalmak effektív oktatási integrációját. A saját tanítási gyakorlatomban – felismerve a különböző oktatási formák hatásait – időt hagyok a „kísérletezésre,” hogy megtaláljam azokat a módszereket, amelyekkel eredményesen tudom ösztönözni a diákokat a történelem megkedvelésére és megértésre.

A történelemtanítás során nem elég, ha csak megtanulják a diákok a múlt eseményeinek folyamatát, meg kell, hogy értsék azt, mind a társadalmi, mind a kulturális és egyéni motivációkat, amelyek a történelmi szereplők döntései mögött álltak. Ehhez azonban elengedhetetlen a történelmi empátia kialakítása, amely az empátia kettős természetére – affektív és kognitív oldalára – épít. A drámapedagógia, mint módszertani eszköz, hatékony lehetőséget kínál mindkét aspektus fejlesztésére, miközben aktív és élményszerű tanulási környezetet teremt. A dramatikus gyakorlatok, mint például a történelmi szerepjátékok, szimulációk és dramatizált konfliktusok, lehetővé teszik a diákok számára, hogy érzelmileg

kapcsolódjanak a történeti eseményekhez, miközben elmélyítik megértésüket a korabeli gondolkodásmódról és szokásokról. Például, amikor a diákok egy történelmi tárgyalást vagy döntéshozatalt dramatizálnak, nemcsak az érzelmi részvételük növekszik, hanem meg kell érteniük az adott korszak politikai, vallási vagy társadalmi tényezőit is, hogy hitelesen képviselhessék az adott szereplőt.

Meglátásom szerint ezen eszközök, nemcsak a tanulók számára jelenthetnek előnyt, hanem a pedagógusok számára is új perspektívát nyújthatnak. Az ilyen típusú tanítási kísérletek hozzájárulnak ahhoz, hogy a leendő történelemtanárok pedagógiai eszköztára gazdagabbá váljon, és a jövő oktatási trendjeihez igazodó módszereket is képesek legyenek beépíteni gyakorlatukba.

Az én olvasatomban a drámapedagógia alkalmazásának egyik legfontosabb célkitűzése a történelmi empátia kialakítása, amely a mai oktatásban egy kiemelten fontos készség. A módszer lehetőséget nyújt arra, hogy a diákok „belehelyezkedjenek” a történelmi karakterek világába szerepjátékokon, drámajátékokon és kreatív feladatokon keresztül, például szerepkártyák készítése, nyomozás történelmi korok titkai után vagy híres mondások és szállóigék jelenetökké formálása révén. A drámapedagógia vizuális elemekkel és digitális tartalmakkal kiegészítve – például barlangrajz készítése vagy interaktív szabadulószerelés feladatok megoldása – különösen hatékonyan járul hozzá a tanulói élmény mélyítéséhez és a közösségi tanulás élményének megszületéséhez. tapasztal

Ezen dolgozat bemutatja, miként járulhat hozzá a drámapedagógia a történelem élményalapú, elmélyült oktatásához, valamint milyen kihívások és lehetőségek várnak a történelem tanára a magyarországi oktatási környezetben.

Az elemzés rávilágít arra is, hogy a drámapedagógia miként segíthet a tanulók képességeinek széles körű fejlesztésében: előmozdítja az önálló gondolkodást, erősíti a kommunikációs készségeket, és lehetőséget teremt a történelmi események és szereplők mélyebb megértésére az érzelmi tapasztalás által.

A dolgozat kitér arra is, hogy a drámapedagógiai módszerek hogyan illeszthetők be a tanórak 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. A történelmi szerepjátékok, drámajátékok, interaktív feladatok és vizuális elemek használata olyan tanulási élményeket kínálhat, amelyek hosszú távon formálják a diákok szemléletét és történelmi tudatát.

Mindemellett a dolgozat rávilágít a módszer alkalmazásának gyakorlati nehézségeire is, például az idő- és erőforrásigényre, valamint a tanárok szakmai felkészültségének és rugalmasságának szükségességére. A drámapedagógia ugyanakkor nemcsak az oktatás hatékonyságát növelheti, hanem egyben megújíthatja a tanár-diák kapcsolatot is, hiszen az együttműködés és az élményközpontú tanulás erősíti a bizalom és a közösségépítés fontosságát. A módszer alkalmazásának sikeressége nagyban múlik a pedagógus kreativitásán és elkötelezettségén, hiszen a drámapedagógia a tanítás egy olyan formája, amely a tanár és a diák közötti közös tanulási folyamatra épít, és ezáltal képes új dimenziókat nyitni a történelemoktatásban.

Ez a megközelítés a tanulási folyamatot nem csupán hatásosabbá teszi, hanem élményszerűbbé és a diákok számára személyesebbé is. A történelem így módon való feldolgozása segíthet abban, hogy a tanulók nemcsak megértsék, hanem át is érezzék az események mögött meghúzódó emberi történeteket, és ezáltal mélyebb, maradandóbb ismeretekkel gazdagodjanak. A dolgozat célja, hogy megmutassa: a drámapedagógia alkalmazásával a történelemtanítás valóban képes lehet inspirálni és bevonni a diákokat egy élményközpontú tanulási folyamatba, amely a történelmi tudást az élet és az emberi tapasztalatok szerves részévé teszi.

1. A dolgozat témájának bemutatása

1.1 A téma jelentősége

A történelemtanítás kiemelt szerepet tölt be a társadalmi identitás formálásában és az állampolgári kompetenciák fejlesztésében (Fűz, 2017). A múlt ismerete hozzájárul az önkritikus gondolkodáshoz, a társadalmi összefüggések megértéséhez és a demokratikus értékrend megerősítéséhez. Azonban az elmúlt évtizedekben a történelemtanítás számos nehézséggel néz szembe (Gyertyánfy, 2014), ideértve a diákok csökkenő motivációját, a technológiai változásokat, valamint a tanári szerep folyamatos átalakulását. A történelemtanítás megújításának kérdése kiemelt jelentőséggel bír, hiszen a múlt ismerete és annak értelmezése szervesen hozzájárul az egyéni és kollektív identitás formálásához (Kojanitz, 2018). Egyéni történeteink és nemzeti múltunk szervesen összefonódnak (Stearns, 1998), egy olyan perspektívát kínál, amely új dimenziót adhat a történelemtanítás céljainak és módszereinek. Segít eligazodni a jelen kihívásaiban, és megalapozza a kritikai gondolkodást.

Az identitásformálás és a kollektív emlékezet kérdései különösen relevánsak a magyar történelemtanítás szempontjából, ahol a múlt negatív megítélésének dominanciája nemcsak a történelmi események megértésére, hanem a jövőbeli viselkedésre és hozzáállásra is hatással van. Az iskolai történelemtanítás azonban gyakran száraz, lexikális ismeretekre épít, ami nehezen kelti fel a diákok érdeklődését.

De hogyan lehet a történelemtanítást korszerűbbé és hatékonyabbá tenni, miközben megőrizzük annak hagyományos értékeit? E folyamatban kulcsszerepet kapnak a kooperatív pedagógiai módszerek, amelyek képesek új lendületet adni az oktatásnak. Az olyan módszerek, mint a projektalapú tanulás (Orgoványi & Virág, 2024), a digitális eszközök használata vagy a narratív alapú tanítás, mind hozzájárulhatnak a tanulók érdeklődésének fenntartásához.

A tanulók számára a tananyag érthetővé és a mindennapi élet szempontjából relevánssá kell válnia. Ez megköveteli, hogy a pedagógusok a tanulók környezetéhez és tapasztalataihoz kapcsolódó példákat hozzanak.

Kihívást jelent számomra a múlt eseményeinek érdekfeszítő és releváns bemutatása, mert ehhez nemcsak a tárgyi tudás mélysége, hanem megújító oktatási stratégiák alkalmazása is szükséges. 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.

Az oktatásban megjelent digitális technológiák, valamint a diákok információfeldolgozási szokásainak változásával nehéz lépést tartani. Az egyoldalú, tanárcentrikus oktatási módszerek helyett a diákok aktív részvételén alapuló, interaktív megoldásokra volna szükség.

A történelemtanításban a dramatikus módszerek alkalmazása nem új keletű jelenség, gyökerei egészen a 16. századi jezsuita iskolákig nyúlnak vissza. A tanulók már ekkor is aktív részesei lehettek a tananyagnak, például a római történelem tanulmányozásakor két táborra osztva versenyeztek. A reformkorban szintén megjelentek dramatikus elemek, amikor egy vármegye működését modellezték, míg a 20. század elején a reformpedagógiai irányzatok is hangsúlyozták a tanulók szerepbe helyezésének fontosságát. Később a cserkész táborok és úttörő táborok történelmi keretjátékokat alkalmaztak, így a fiatalok interaktív módon élhették át a múlt eseményeit.

A történelemtanításban a 20. század második felétől Mezei Éva volt az egyik első pedagógus, aki a drámajátékot tudatosan építette be tanításába. Tapasztalatai szerint a dramatikus módszerek nemcsak a diákok kreativitását mozdították elő, hanem az ismeretszerzést is hatékonyabbá tették. A tanulók aktív bevonásával, döntési helyzetek elé állításával lehetőség nyílt arra, hogy a történelmet ne csupán elvont fogalmakként, hanem valóságos, átérezhető problémák láncolataként tapasztalják meg.

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. A drámapedagógia különösen alkalmas ennek az oktatási szemléletnek a támogatására, hiszen a szerepjátékok és vitajátékok révén a tanulók nem csupán passzívan befogadják, hanem aktívan formálják saját történelmi tudásukat. Ezáltal az oktatás nemcsak élményszerűbbé, hanem relevánsabbá is válik a számukra (Mezei, 2005).

A drámapedagógia, mint módszer, lehetőséget kínál a diákok bevonására, élményközpontú tanulási környezetének megteremtésére. Például a történelmi események dramatizálása segíthet a diákoknak érzelmi kapcsolatot teremteni a tananyaggal. Emellett az élményalapú tanulás más formái, például a múzeumpedagógiai programok, történelmi helyszínek látogatása vagy virtuális valóság alapú tananyagok is hozzájárulhatnak ehhez.

Az érzelmi és kognitív elemek összekapcsolása révén a drámapedagógia megkönnyítheti a tananyag feldolgozását, és olyan komplex készségeket is fejleszt, mint a kritikai gondolkodás, a problémamegoldás és az együttműködés. A drámapedagógiai módszerek képesek aktív

részvételre és érzelmi azonosulásra ösztönözni a diákokat. Kifejezetten alkalmas az érdeklődés felkeltésére és megtartására is.

Ez a módszer szorosan kapcsolódik a pszichológiához, különösen a gyermeklélektanhoz és a játéksz pszichológiához, 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 kompetenciafejlesztés fókuszba állítása a történelemtanításban szintén kiemelt jelentőségű. 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 drámapedagógia, mint innovatív és kooperatív oktatási módszer, különösen alkalmas ezeknek a készségeknek a fejlesztésére, mivel a tanulók aktív részvételére és a társas interakciókra épít.

Mit nevezünk kompetenciának?

A kompetencia fogalmát nevezhetjük napjaink egyik legtöbbször használt, és egyben legvitatottabb meghatározásának. (Vass, 2017.) Az utóbbi évtizedekben számtalanszor érte kritika, és a „kompetencia-cunami” kapcsán a szó kiüresedésének rizikója is felmerült. (Knausz 2009) Természetesen jellemezhetik a különböző értelmezések és fogalmi keveredések is egyaránt. Dolgozatomnak nem célja, hogy ezeket összehasonlítsa, ezért csak néhány általam kiválogatott általános megközelítést említek a teljesség igénye nélkül.

A PISA (Nemzetközi Tanulói Eredményvizsgáló Program) hatására a pedagógia új nemzetközi trendje alakult ki, amit „kompetenciaalapú oktatásnak” neveznek.

A PISA elméleti alapjait kidolgozó Franz Weinert pszichológus definíciója, mely 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”*¹. A meghatározás teret enged a többdimenziós megközelítésnek a téma kapcsán, hiszen belefoglalja a gondolkodásiképességeket, bevonja az akarati és motivációs tényezőket, és kitér a társas képesség szélesebb értelmezésére is (Kaposi, 2017a).

¹ Idézi BARRICELLI, Michele – GAUTSCHI, Peter – KÖRBER, Andreas (2012): Historische Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Barricelli, Michele – Lücke, Martin (szerk.): *Handbuch Praxis Geschichtsunterricht*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., I. 212.

Ez az értelmezés jól tükrözi, hogy a kompetenciák célja nem csupán problémák megoldására korlátozódik, hanem azok eredményes és felelős alkalmazására is eltérő helyzetekben. A gondolkodási képességek kognitív alapot biztosítanak a problémák elemzéséhez, a motiváció és az akarat pedig belső hajtóerőt ad a célok eléréséhez, míg a társas készségek az együttműködést és a környezeti alkalmazkodást támogatják. Ez az összetett megközelítés kiemeli a kompetenciák adaptív jellegét, amely a gyorsan változó társadalmi és technológiai környezetben kulcsfontosságúnak tekinthető (Svéda, 2017). Az etikai dimenzió – az eredményes és felelős felhasználás hangsúlyozása – továbbá rámutat arra, hogy a kompetenciák nemcsak a személyes siker, hanem a közösség érdekében is jelentőséggel bírnak. Azonban a fogalom körüli értelmezések sokfélesége és a fogalmi keveredések, mint például a „21. századi kompetenciák” és „21. századi készségek” átfedése, rámutatnak arra, hogy a kompetencia pontos meghatározása és gyakorlati alkalmazása, továbbra is kihívást jelent a pedagógia, és más társadalomtudományi területek számára (Knausz, 2009).

A drámapedagógia módszerei célzatosan támogatják a történelmi gondolkodás fejlesztését azáltal, hogy lehetőséget biztosítanak a történelmi események mélyebb megértésére, szituációk újra alkotására, és a résztvevők aktív részvételére. Például a történelmi források dramatizálása 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, kritikus gondolkodást és a véleményformálást is gyakorolhatják (Vajda, 2018).

2. Elméleti háttér

2.1 Újragondolt módszerek a történelemtanításhoz

A mai történelemoktatás céljait és pedagógiai trendjeit vizsgálva egyértelműen kimutatható, hogy a kritikai gondolkodás fejlesztése és a történelmi műveltség (historical literacy) kialakítása központi szerepet kapott. A modern történelemtanítás egyre inkább a jövőorientált megközelítésekre helyezi a hangsúlyt, ahol a történelmi tények átadása mellett, a múlt megértésének és elemzésének képessége is kiemelt fontosságú.

Az egyre komplexebbé váló történelmi emlékezet és annak szubjektívvá válása miatt, új eszközökre és módszerekre van szükség az oktatásban. Csakhogy minél távolabb kerülünk egy adott történelmi eseménytől, annál inkább megváltozik annak percepciója és értelmezése, ezért a tanítás célja, hogy a diákok képesek legyenek kritikusan, több szempontot figyelembe véve elemezni a múlt eseményeit.

A hagyományos oktatás gyakran elidegeníti a tanulókat a tananyagtól, mivel nem érzik annak személyes jelentőségét. A kreatív dráma ezt a problémát szerepjátékokon keresztül oldja meg, lehetőséget adva a diákoknak, hogy azonosuljanak a tananyaghoz kapcsolódó szerepekkel és helyzetekkel. Ezáltal a tanulási folyamat élményszerűvé válik, mélyebb megértést eredményezve, amely érzelmileg is megragadja a tanulókat (Knausz, 2000).

Az általános iskolában, különösen az 5–8. évfolyamon, a történelemoktatásnak nagy hangsúlyt kell fektetnie az alkalmazható tudás gyarapítására, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére, valamint a történelem tanulmányozása iránti érdeklődés felkeltésére. A cél az, hogy a diákok ne csak megértsék a múlt eseményeit, hanem képesek legyenek a jelenlegi társadalmi és kulturális jelenségek történelmi hátterének feltárására és összefüggéseinek felismerésére.

Egyre fontosabbá válik az önálló kutatási projektek elkészítése. A tanulók például helytörténeti kutatásokat végezhetnek, vagy egy adott történelmi személy életét és döntéseit is vizsgálhatják. A középiskolai történelemoktatásnak pedig, kiemelt célja lehet, hogy a diákok mélyebb és árnyaltabb történeti összefüggéseket értsenek meg, miközben olyan készségeket fejlesszenek, mint az érvelési készség, a történelmi források elemzése, vagy a véleményformálás.

A történelmi gondolkodás fejlesztése több úton is elérhető, hiszen a középiskolás diákok már képesek a komplexebb történeti narratívák megértésére és elemzésére is, ezért a tanítási folyamatban dominánsabb szerepet kap a kritikai gondolkodás fejlesztése. Ez magában foglalja az események ok-okozati összefüggéseinek feltárását, a történeti források megbízhatóságának

értékelését, valamint az alternatív nézőpontok vizsgálatát is. Például a tanulók megvizsgálhatják az első világháború kitörésének különböző okait, elemezhetik a nagyhatalmak érdekeit, és vitázhatnak arról, hogy a háború elkerülhető lett volna-e. Ez a gyakorlat hozzájárul az érvelés és vitakultúra fejlesztéséhez is. A különböző nézőpontok megértését és elfogadását olyan feladatok segítik, amelyekben a tanulóknak egy történelmi eseményt vagy döntést kell elemezniük és érvelniük eltérő álláspontok szerint. Ez segíti őket abban, hogy logikus érveket alkossanak, mások véleményét megértsék, és árnyaltabb gondolkodásmódot alakítsanak ki.

Napjainkban nélkülözhetetlen a digitális világban való tájékozódás megléte, különösen vonzóak lehetnek az interaktív, technológiaalapú tanulási eszközök tanórákon. Digitális térképek, történelmi szimulációk, idővonalak vagy virtuális valóság alkalmazások révén a diákokkal együtt tanulhatunk mi pedagógusok is. Színesebbé teszik az órákat, és segítenek a tanulóknak jobban elmélyedni egy-egy korszak történéseiben. Például egy virtuális „időutazás” során a diákok felfedezhetik az ókori Róma utcáit, és megérthetik a város társadalmi és gazdasági működését.

A történelem érettségi is nagyobb felkészülést igényel, ehhez közeledve hangsúlyossá válik az írásbeli készségek fejlesztése (Fodor, 2019). Az esszék és elemzések írása során a tanulók megtanulják, hogyan kell strukturáltan és logikusan kifejezni gondolataikat, és hogyan használhatnak megalapozott érveket, természetesen a tanár segítségével.

A konstruktivista pedagógia alapelve szerint a tanulás egy aktív, élményalapú folyamat, amelyben a diákok saját tapasztalataik és meglévő ismereteik felhasználásával formálják az új tudást. A múlt eseményeinek élményszerű feldolgozása a mélyebb megértést segíti elő, és mindemellett hosszabb távú tudásmegtartást is eredményez, csakúgy, mint a drámapedagógia alkalmazása.

A problémaalapú tanulás – amely a konstruktivista pedagógia egyik kulcseleme – és a drámapedagógia is a diákokat, olyan konkrét történelmi dilemmák elé állítja, amelyeket csak aktív részvétellel oldhatnak meg. Például az 1956-os forradalom különböző szereplőinek döntési helyzeteket elemezve a tanulók kutatásokat végezhetnek, érveket dolgozhatnak ki, és vitákban vehetnek részt a forró szék gyakorlattal is ötvözhető mindez. Ez a folyamat nemcsak a történelmi ismeretek elmélyítését segíti, hanem a különböző nézőpontok figyelembevételére és a kritikai gondolkodásra is ösztönöz. A drámapedagógia dramatikus szituációkba helyezi a tanulókat, míg a konstruktivista megközelítés a problémaérzékeny és interaktív tanulásra fókuszál – mindkettő célja a tanulók aktív részvételének és személyes jelentésszerezésének elősegítése.

A konstruktivista pedagógia tehát hangsúlyozza a tanulók aktív részvételét és a tanulási folyamatban történő egyéni jelentésalkotást. A történelemórákon ez a megközelítés lehetőséget ad a tanulóknak, hogy ne csupán passzív befogadók legyenek, hanem az eseményeket saját tapasztalataik, érzelmi megéléseik és elemző képességeik révén dolgozzák fel.

Az elsődleges források, például naplók, levelek, korabeli újságcikkek vagy fotók elemzése lehetőséget teremt arra, hogy a diákok mélyebb betekintést nyerjenek a történelmi eseményekbe, ezen források használata, mindkét pedagógiai irányzatban fontos szerepet játszhatnak. A drámapedagógiában ezek a források dramatikus helyzetek és szerepjátékok alapját képezhetik. A forráselemzés segíti a multiperspektivitás kialakítását, vagyis annak felismerését, hogy egy adott esemény vagy korszak különböző nézőpontokból eltérően értékelhető. A diákok így nemcsak a tényeket sajátíthatják el, hanem megtanulhatják az összefüggések és ellentmondások kezelését is.

A digitális eszközök integrációja lehetővé teszi, hogy a diákok interaktív és élményszerű módon tanulják a történelmet. A virtuális időutazások, digitális térképek és történelmi szimulációk nemcsak színesítik az órákat, hanem a tanulók aktív részvételét is elősegítik. Ezek az eszközök különösen motiválóak a digitális bennszülött generáció számára, akik számára a vizuális és technológiaalapú tanulás kiemelkedően fontos. Lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók mélyebben megértsenek egy korszakot, miközben saját kreativitásukat és kutatási képességeiket is fejlesztik.

Mindkét megközelítés hosszú távú, csoportos projektekkel dolgozik, ahol a tanulók közösen dolgoznak fel egy komplex témát. Például egy középkori város életének modellezése vagy egy történelmi per szimulációja (mely a drámapedagógia módszertani eszköztárába is tartozik), nemcsak a történelmi tudás bővítését teszi lehetővé, hanem az együttműködési, kutatási és kreatív készségek fejlődését is.

Az innovatív módszerek, mint a problémaalapú vagy élményalapú tanulás, új távlatokat nyitnak a történelemoktatásban. A konstruktivista pedagógia és a drámapedagógia hasonló célokkal dolgozik: élményszerű, interaktív tanulási folyamatokat teremtenek, amelyekben a tanulók aktív résztvevők, és saját elemző képességeik, érzelmi megéléseik és együttműködési készségeik révén mélyítik el tudásukat.

A cél az, hogy minden fiatal számára elérhető legyen a történelmi műveltség elsajátítása. Ez a tudás nemcsak a múlt eseményeinek értelmezésében, hanem a jelen problémáinak kezelésében is kulcsfontosságú. Az oktatók feladata, hogy támogassák a diákok kíváncsiságát, ösztönözzék kritikai gondolkodásukat és elemző készségeiket, miközben segítik őket a történelmi tanulságok alkalmazásában a mindennapi életükben.

Mindkét megközelítés hozzájárul a tanulók történeti és társadalmi érzékenységének fejlesztéséhez, miközben elősegítik, hogy a megszerzett ismereteket a jelen és a jövő problémáinak kezelésében is hasznosítsák.

2.2 A drámapedagógia elméleti háttere

2.2.1 A drámapedagógia eredete

A drámapedagógia szemléletmódja nem nevezhető újkeletűnek, egyes elemei az európai kultúra kezdeteihez is visszavezethetőek. Az ókori görögöknél a tanulás kiemelt helyszíne volt az "akadémia", ahol elismert gondolkodók beszélgettek, vitatkoztak a fiatalokkal. Platón iskolájában például, kiemelt jelentőséget tulajdonítottak a dialógusnak és a vitakultúrának (Eck, 2016a).

A középkorban a mimetikus játék hagyománya jelent meg, például Assisi Ferenc karácsonyi játékaiban vagy a jezsuiták színjátszási gyakorlataiban. A 16-18. századi rendi iskolákban a színjátszás kiemelt szerepet kapott, mivel segítette a nyelvi kifejezőkészség fejlesztését és a szülőkkel való kapcsolattartást.

A 17. században Comenius a Schola Ludus című munkájában az oktatás alapelemeiként említi a mozgást, játékot és a szerepbe lépést. Csokonai Vitéz Mihály is alkalmazta a drámajátékokat természetben tartott óráin (Trencsényi, 2003). A 20. századi reformpedagógiai mozgalmak, mint Dewey és Claparède, a probléma-alapú tanulást, illetve a játékot helyezték a nevelés középpontjába, és ez a drámapedagógiára is hatott (Pukánszky és Németh 1996).

Magyarországon az 1960-as évektől jelentek meg drámapedagógiai kísérletek (Gabnai, 2016). A szentlőrinci kísérleti iskola és Zsolnai József komplex pedagógiai programja tartalmazta a dramatizálást, szerepjátékot. Gabnai Katalin kidolgozta a színjáték tantervet, ami jelentős hatással volt a magyar drámapedagógia fejlődésére.

Az 1970-es években Debreczeni Tibor kezdeményezésére elindultak a gyermekszínjátszó találkozók, Mezei Éva pedig a drámapedagógia iskolai alkalmazását vizsgálta. Az 1990-es évektől Gabnai Katalin vezetésével indult meg a drámapedagógus-képzés, és 1995-ben a Nemzeti Alaptantervben is megjelent a dráma és tánc, mint oktatási terület. A 2003-as és 2012-es NAT tovább bővítette a drámapedagógia helyét az oktatásban, lehetőséget adva annak tantárgyi vagy módszertani alkalmazására.

A drámapedagógia viszonylag újkeletű pedagógiai módszer, amely a drámai játékokon, mimézisen, szituációs feladatokon, konfliktusfeladványokon és dramatikus technikákon

keresztül valósítja meg célkitűzéseit. (Rusz, 2004) *A drámapedagógia legfontosabb tevékenysége a játék* – mondja Eck Júlia.

A drámapedagógia a 20. század első felében kezdett el kialakulni, amikor az oktatásban egyre nagyobb figyelem fordult az aktív tanulási formák és a közvetlen tapasztaláson alapuló módszerek irányába, mint az oktatás egyik újszerű, interaktív megközelítése. Gyökerei az improvizációs színház, a közösségi játékok és a kreatív művészeti gyakorlatok között keresendők. Az alapgondolat az, hogy a dráma, mint cselekvésalapú tanulási forma, lehetőséget teremt az élményszerű tanulásra, az érzelmi intelligencia fejlesztésére, valamint a kritikus gondolkodás és a problémamegoldó képességek erősítésére. Az improvizációs színház és a közösségi játékok nagyban hozzájárultak a drámapedagógia kialakulásához, hiszen ezek az eszközök lehetőséget teremtettek az érzelmi és szociális készségek tudatos fejlesztésére.

A drámapedagógia fejlődésében kulcsszerepet játszott Dorothy Heathcote és Gavin Bolton munkássága. Dorothy Heathcote a „teacher in role” (tanár szerepben) módszer megalkotásával lehetőséget adott arra, hogy a pedagógusok aktív résztvevőként vegyenek részt a dramatikus tevékenységekben, miközben irányították a tanulási folyamatot. Heathcote számára a dráma az oktatásban nem egyszerű eszköz volt, hanem a tanulók mélyebb önreflexiójának és világértelmezésének eszköze.

Gavin Bolton továbbfejlesztette Heathcote alapelveit, kiemelve a dráma strukturáltságát és annak pedagógiai jelentőségét. Szerinte a dráma során kialakuló szimbolikus helyzetek, szerepjátékok és konfliktusok nem csupán a kreativitás fejlesztésére alkalmasak, hanem a tanulók kritikus gondolkodását és társadalmi érzékenységét is elősegítik.

Rusz Csilla szerint a drámapedagógia egy olyan összetett pedagógiai szemléletet képvisel, amelyben a tanulók aktív részvétele és a valós problémák dramatikus feldolgozása áll a középpontban. A módszer nemcsak az egyéni fejlődésre helyezi a hangsúlyt, hanem a közösségi tanulás és a szociális készségek fejlesztésére is. A dramatikus helyzetek és szerepjátékok lehetőséget adnak arra, hogy a tanulók érzelmileg elmélyüljenek egy-egy probléma megértésében, miközben kreatív megoldásokat keresnek. Ezáltal a drámapedagógia segíti az empátia, az önreflexió és a kritikai gondolkodás kialakulását is.

Továbbá azt is állítja, hogy 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 képességeit. Mindezek eredményeként a drámapedagógia hozzásegíti a gyermeket, hogy nyitott, harmonikus és alkotó személyiséggé váljon. (Rusz, 2016) Tehát a módszer sikerességét több

aspektusból is megközelíthetjük, működéséhez elengedhetetlen, hogy elméleti elemeit a gyakorlatban is jól alkalmazzák, hogy a tanulók számára elérhetővé váljon a felsorolt készségek elsajátítása.

Novák Géza Máté a dráma és a művészetalapú kutatási gyakorlat kapcsolatát elemezte. A dráma, mint pedagógia, mint problémaközpontú tanulás és mint művészetalapú kutatás jellegzetességeinek igazolását kísérelte meg. Meggyőződése, hogy a művészetalapú (drámapedagógia, dráma- és színházalapú) kutatási gyakorlat új szemléletet hoz a tanulástámogatásba. A módszer középpontjában egy társadalmi jelenség, egy pedagógiai probléma, egy megvitatandó tétel áll, ahol a kutatás folyamata e probléma eredményes körbejárását, feltárását célozza. Véleménye szerint a művészetalapú kutatás középpontjában egy társadalmi jelenség, pedagógiai probléma vagy megvitatandó tétel áll, amelynek feldolgozása képekkel, hangokkal, jelenetekkel és történetekkel történik.

„A művészetalapú kutatás jellemzője, hogy nem kizárólag szövegekkel, hanem képekkel, hangokkal, jelenetekkel, performatív gesztusokkal és történetekkel is dolgozik. Nem kifejezetten diszciplináris, mint a kvantitatív módszertan, nemcsak interdiszciplináris, mint a kvalitatív eljárások, hanem transzdiszciplináris is. Nem pusztán adatot fedez fel, gyűjt és elemez, hanem a kvalitatív információkból új tartalmakat és jelentésrétegeket generál. Nem egyszerűen a mérés érdekli, nem is csak a jelentésre fókuszál, hanem előhívja, előidézi a jelentéseket. Értékek tekintetében nem semleges, nem terhelt, hanem politikus, emancipatív és öntudatra ébresztő.” (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.

2.2.2 Terminológiai kitekintő

A drámapedagógia alapvető terminológiájának tisztázása, azért is szükséges, mert a későbbiekben, ezen kifejezésekre hivatkozva mutatom be, a gyakorlatom során gyűjtött tapasztalatokat, illetve hozzásegíti az olvasót a téma megértéséhez és későbbiekben a módszer effektív alkalmazásához.

Tanulmányaim során többféle meghatározással is találkoztam, mindegyiknek megvan a maga igazsága. Saját szavaimmal úgy közelíteném meg, hogy a drámapedagógia egy olyan pedagógiai módszertan, mely dramatikus eszközök (szerepjáték, improvizáció, színházi technikák) segítségével gazdagítja a tanulási folyamatot. Emellett fejleszti a tanulók készségeit,

önkifejezését, kreativitását és együttműködési képességét az élményszerű tanulás révén (Kaposi, 2017b).

A drámapedagógia különböző neveken ismert – mint alkotó dramaturgia, dramatikus nevelés vagy drámajáték –, mindegyik a módszer lényegét tükrözi. A terminológiai eltérések mögött ugyanakkor közös elvek húzódnak meg: a játékra és a drámára építő pedagógiai folyamat, amely konfliktusmegoldásra és kreatív képességek kibontakoztatására irányul. A drámapedagógia ugyanis, alapvetően módszertan, mely az improvizatív vagy kreatív dráma gyakorlásának eszköztárát kínálja (Eck, 2016b).

Például Dorothy Heathcote meghatározása szerint a drámapedagógia „a tanulók számára lehetőséget teremt arra, hogy saját tapasztalataik révén fedezzenek fel új összefüggéseket, fejlesszék problémamegoldó képességüket, és értelmezzék a világot.” A módszer alapvető célja nem a színházi produkció létrehozása, hanem a tanulási folyamat gazdagítása dramatikus eszközökkel.

Gavin Bolton brit drámapedagógus munkássága meghatározó szerepet játszott a drámapedagógiai módszerek fejlődésében, különösen az általa kidolgozott osztályozási rendszer révén, amely a dramatikus tevékenységek különböző típusait írja le. Ez az osztályozás nem hierarchiát jelöl, hanem a pedagógiai célokhoz és helyzetekhez igazodó megközelítéseket rendszerez.

Bolton rendszere hat kategóriába sorolja a dramatikus tevékenységeket, amelyek különböző oktatási célokat szolgálnak. Az „A” típusú gyakorlatok az alapvető készségek fejlesztését célozzák, például koncentráció és nonverbális kommunikáció terén. A „B” típus kreatív szituációfeldolgozást kínál, mint például egy történelmi helyzet eljátszása. A „C” típusú tevékenységek színházi formába öntött dramatikus helyzeteket tartalmaznak, de nem feltétlenül közönség számára. A „D” típus, a tanítási dráma, a tanár irányított részvételével egy komplex történet vagy probléma feldolgozását foglalja magában. Az „E” típusú szakértői dráma a tanulókat szakértői szerepekbe helyezi, például egy katasztrófaelhárítás szimulációján keresztül. Végül az „F” kategória a színházi nevelést öleli fel, ahol a tanulók egy előadás megtekintése után dramatikus eszközökkel dolgozzák fel az élményt. Ezek a kategóriák jól rendszerezik a drámapedagógiai módszerek sokszínűségét és széleskörű alkalmazhatóságát.

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

A drámapedagógia egyik központi eleme a *kreatív gondolkodás* és cselekvés fejlesztése. A dramatikus helyzetek megoldása és az improvizáció során a tanulók új megoldásokat keresnek, és szabadon fejezhetik ki magukat. A csoportos tevékenységek révén a tanulók megtapasztalják

a közös munka és a csapatban való 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. Ez lehetőséget ad a tanulónak arra, hogy értelmezzék a tapasztalataikat, és levonják a tanulságokat. A drámapedagógia az *élményalapú tanulás* elvét követi, ahol a tanulók aktívan, saját élményeik révén sajátítják el a tananyagot, és mélyebb, tartósabb tudást szereznek.

2.2.3 A drámapedagógia illeszkedése a NAT követelményeihez

Az alaptanterv újszerű megközelítése abban rejlik, hogy a közműveltségi tartalmakat az egyes fejlődési szakaszok sajátosságaihoz igazítva határozza meg, különös figyelmet fordítva az életkori sajátosságokra. Ez a szemlélet célja, hogy a történelmi tanulás ne merüljön ki pusztán tények memorizálásában, hanem a „történeti elbeszélés”, mint szociális konstrukció segítségével, a narratívák révén tegye érthetővé és átélhetővé a múlt eseményeit (Kaposi, 2016). Az elgondolás arra törekszik, hogy a történelmi ismeretek feldolgozása ne csak a kronológiai rendet helyezze előtérbe, hanem a kritikai gondolkodás, a megértés és az önálló véleményformálás képességét is fejlessze.

Az 1–4. évfolyamos tanulók számára a történelemhez kapcsolódó ismereteket tevékenységek és olvasmányok révén teszi elérhetővé a tanterv. Ebben a szakaszban a személyes és családi történetek, illetve a magyar történelem fontos eseményei és szereplői által a tanulók alapvető történeti látásmódot (időbeliség, térbeliség, szereplők) és erkölcsi gondolkodásmódot alakíthatnak ki.

Az 5–8. évfolyamon a tanítás középpontjában továbbra is a történetmesélés, valamint a tevékenységközpontú tanulás áll. A diákok megismerkednek szűkebb és tágabb környezetük kulturális, történelmi és vallási értékeivel, miközben a történelmi múlt megértéséhez szükséges szakmai tevékenységekkel – például a régész vagy történész munkájával – is találkoznak. A tanterv kiemeli a közgyűjtemények, például múzeumok vagy levéltárak látogatásának fontosságát, amelyek segítségével a tanulók közvetlen élményeken keresztül mélyíthetik el történeti ismereteiket. A szakasz végére a diákok már képesek komplexebb történelmi gondolkodásra, valamint a dokumentumok elemzésére, ami egyúttal a társadalmi és állampolgári normák elsajátítását is elősegíti.

A 9–12. évfolyamok során a tanterv fókuszában a forrás- és tevékenységközpontú oktatás áll. Ebben az időszakban a diákok különböző típusú történelmi forrásokat – szöveges, képi, audiovizuális – dolgoznak fel, miközben megtanulják azokat kritikai szemlélettel vizsgálni.

Ezenkívül hangsúlyt kap a problémaközpontú és elemző tanítás, amely a múltbeli események mellett a jelenkor problémáinak történeti gyökereire is rávilágít.

A tanterv életkori szakaszokra bontott tartalmai azt tükrözik, hogy a 6–12 éves korosztály emocionális alapokon közelíti meg leginkább a társadalomtudományi ismereteket. Ez az időszak kulcsfontosságú a narratív megismerési képességek – például a történetmesélés struktúrái, az idő, a szereplők és a perspektíva – kialakítása szempontjából. A narratív struktúrák hosszú távon hozzájárulnak a hatékony tanulási technikák elsajátításához. Mindemellett 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

2020. szeptemberében kezdtem meg tanulmányaimat a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- Tudományi karán, a Vitéz János Tanárképző Tanszéken. Azóta lehetőségem adódott több alkalommal is kipróbálni magam, különböző iskolák, még különbözőbb korosztályaival, és velük közös munkát folytatni, így ezekről a későbbiekben külön igyekszem majd értekezni. Tanítási tapasztalataimat középiskolások és általános iskolások körében szereztem.

Egyetemi éveim során, lehetőséget kaptam, hogy a Tanítsunk Magyarorszáért Program (TM) keretein belül, Salgótarjánban, a Petőfi Sándor Általános Iskolában mentorálhassak. Rövid ciklusú gyakorlatomat a Miskolci Zrínyi Ilona Gimnáziumban töltöttem, és jelenleg az Összefüggő egyéni gyakorlatomat, a Zuglói Arany János Alapfokú Művészeti Általános Iskolában végzem.

Az alábbi tapasztalatok alapjául az általam készített megfigyelések, feljegyzések, hospitálási naplók, reflexiók és önreflexiók és tanulói visszajelzések (1. melléklet) szolgálnak. Időrendi sorrendben mutatom be ezeket a következőkben, az osztályok vagy csoportok profiljait is bemutatom röviden.

3.1.1 Tanítsunk Magyarorszáért program tapasztalatai

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

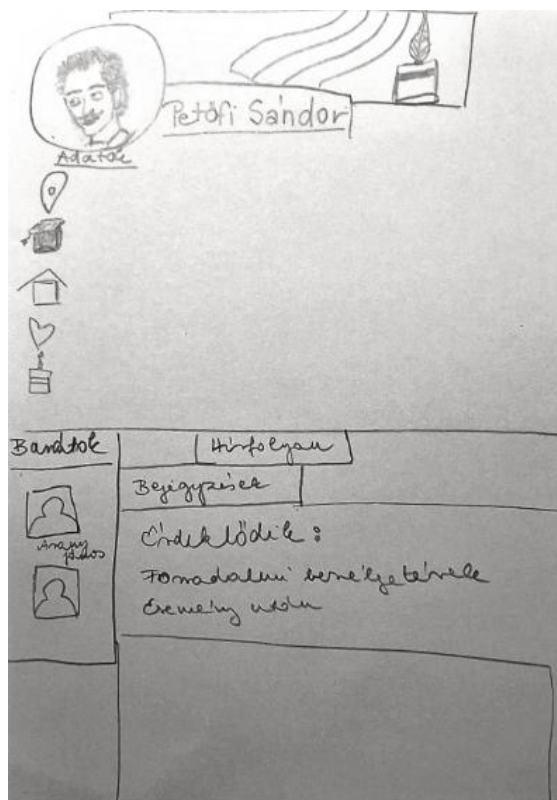
A TM² egy magyarországi, társadalmi és oktatási esélyegyenlőséget elősegítő kezdeményezés, amelyet 2018-ban indítottak azzal a cézzal, hogy támogassa a hátrányos helyzetű, elsősorban vidéki általános iskolás tanulók tanulási és szociális fejlődését. A program azon az alapon működik, hogy egyetemisták és főiskolások mentorálják a vidéki kistérségeken élő 5-8. osztályos tanulókat, segítve őket abban, hogy könnyebben boldoguljanak a középiskolai tanulmányaikban, és növeljék továbbtanulási esélyeiket.

2021/2022-es őszi tanévben elvégeztem a kötelező előkészítő tárgyat, majd rá egy évre megkezdtem a mentorálást, amit azóta is lelkesen folytatok. Volt szerencsém több csoporttal is együtt dolgozni az intézményben, először hatodikosokkal, majd a következő évben ötödikesekből álló mentorált csapatot kaptam. A kezdetekben módomban állt hospitálni, de döntően a mentoráltjaimmal foglalkoztam a látogatásaim során. Idővel megismerkedtem más

² <https://www.tanitsunk.hu/page/program>

osztályokkal is, néhány órán ki is próbálhattam magam tanárként, felügyelet mellett. Ilyenkor általában szabad kezet kaptam az óra megtartásához, tehát saját ötleteim alapján alakíthattam az óra forgatókönyvét. A szünetekben a rendelkezésemre álló időben kitaláltam az óra menetét, majd ki is próbáltam „élesben” az osztályokkal. Állíthatom, hogy jobbra pozitív élményekkel gazdagodtam ezen alkalmak során, mind az én részemről, mind a gyerekek részéről, sőt még az ottani pedagógus részéről is. A sikereim háttérében pedig a drámapedagógia módszertana állt. Az intuíciónkra hallgatva, minden órába illesztettem, többféle drámás gyakorlatot.

Egy március 15-re készülő rendhagyó történelem órán például kiemelkedő alakok életrajzát, nem a hagyományos vázlatformában jegyeztük le a füzetbe, hanem közösen „Profil készítésbe” fogtunk. A gyakorlat lényege, hogy egy facebook fiók mintájára, kitöltjük az adatokat, az ikonokat a füzetbe rajzoljuk az alábbi példa alapján:



(Saját szerkesztés)

Amint látható is, ez egy nagyon egyszerűgyakorlat, de ennek ellenére, hatalmas sikernek örvendett. Emellett imitáltunk egy *chat beszélgetést* is Arany Jánossal, az első szóba elegyedésüket története adta az improvizáció alapját, sőt még egy bejegyzést is” posztoltunk”, a fotón szűk családi körülmények között eltöltött ebéd szerepelt, amelyet az *állókép* gyakorlattal valósítottunk meg. Több variánst is kipróbáltunk, mindegyiknek új *címet* adtunk. Az ötödikesek szívesen foglalkoztak vele, kifejezetten élvezték a profil kitöltését és a játékos gyakorlatoknak köszönhetően, egy kicsit érdekesebb színben tűnhetett föl előttük, iskolájuk névadója.

A hatodikosoknál történelem órát tartottam, melynek témája „*A francia forradalom*” volt. A központi kérdés „Mi tette lehetővé azt, hogy ez megtörténjen?”. Röviden átbeszéltük, milyen okok húzódnak meg az események történései mögött, kikerestük közösen kik is alkották a társadalmat a korabeli Franciaországban. Majd kiemeltük a gazdagok közül a papokat és gazdag arisztokratákat, és a szegénység csoportját, *jellemzőket* kellett összeírnia a csoportoknak.

Ezt követően 3 csapatba osztottam őket és mindenkitől kértem egy rövid jelenetet (*helyzetgyakorlat*), ahol az adott szerepköröknek megfelelően vacsora miliót kellett megidézniük, majd ezeket be is mutatták egymásnak. A jelenetek *megbeszélése* kulcsfontosságú eleme minden drámás technikával végzett gyakorlatnak. Ebben az esetben levonták a következtetéseket belőle, mivel a gyerekek saját bőrükön tapasztalták meg az igazságtalanságot, teljesen logikus volt mi jelentette a forradalom alapját, az általuk is megfogalmazott tömeges ellenérzés. Szerepváltás történt az egész osztály került az elégedetlen szegénység szerepébe és én képviseltem a tehetősebb rétegeket, felrajzoltam a táblára egy kaput majd elindítottunk egy *suttogós* játékot (*Suttogó kör*), melynek lényege, hogy mindenkihez eljusson a halk üzenet – ELÉG VOLT -miután körbeért, arra kértem őket ismételjék meg újra és újra, hogy mi volt az üzenet, a kezemmel jeleztem a hangerő erősítését (*Mondd hangosabban* nevezetű beszédgyakorlat ihlette), ezt addig folytattuk, míg át nem szellemült mindenki a forradalmárok szerepébe, és le nem döntötték hangjukkal Bastille falait.

A program keretében végzett munka során nemcsak a tanulók, hanem én magam is fejlődtem. A mentorálás és az órák megtartása lehetőséget adott arra, hogy kipróbáljam magam tanárként, fejlesszem pedagógiai készségeimet, és mélyebb megértést szerezzek a tanulók sokféle igényéről és tanulási stílusáról.

Tanítsunk Magyarorszáért Program keretében szerzett tapasztalatok rávilágítottak arra, hogy a hátrányos helyzetű tanulók támogatása nemcsak a tananyag átadásáról szól, hanem arról is, hogy élményekkel, önbizalommal és motivációval gazdagítsuk őket. A drámapedagógia alkalmazása pedig hatékony eszköze lehet annak, hogy az oktatás élvezetesebbé és eredményesebbé váljon mind a tanulók, mind a pedagógusok számára.

3.1.2 Tapasztalatok a tizedik és tizenegyedik osztályban

Rövid gyakorlatomat a Miskolci Zrínyi Ilona Gimnáziumban töltöttem 2024 januárja és márciusa között, több osztállyal is együtt dolgoztam. Már a hospitálásaim során szembetűnővé vált, hogy az iskola tanulói vegyesen vélekednek a drámás módszerekről, bár az mentortanárom gyakorta alkalmazott hasonló elemet. A 12. osztály történelem fakultációs csoportjában (15 fő) kifejezetten igényelték ezeket az órákat, heti öt alkalommal találkoztak, ebből egy alkalom

dupla óra keretein belül valósulhatott meg, ez pedig szinte kihagyhatatlan lehetőségként kínálkozott, bármilyen tanítási dráma kipróbálására. Ezeken én csak résztvevő voltam, vagy második foglalkozás vezető, mentortanárom mellett. De meghozta a kedvem, hogy saját csoportjaimmal is kipróbáljak hasonlókat.

A 11.C osztályban kezdtem el a tanítást, (30 fő, 17 fiú, 13 lány) egy tanítási dráma keretein belül vettem át őket, ami szerintem nagyban hozzájárult a későbbi zökkenőmentes közös munkához. Az óra a „Menni vagy maradni?” címet viselte és az 1848-49-es forradalom után kialakult viszonyokat vizsgálta. Egy rejtvénnnyel kezdődött, a válaszok megfelelő betűiből pedig összeállt a rendhagyó történelem óra helyszíne, a PADLÁS. Közös felindultunk a diákokkal tehát a padlásra, itt várakozott a mentortanárom, rögtönzött *szerepbelépéssel*, titkos gyűlést tartottunk a menekültek bőrébe bújva, beavatott minket, hogy a nyomunkban van az orosz hadsereg, valamit cselekednünk kell. A „Mi tévők legyünk?” kérdésre többféle válasz is érkezett a menekültek soraiból, végül négy csoport formálódott meg. Az első a továbbra is ellenállók, a második, menekülő emigrálók, harmadik csupán passzívan, de ellenállók, és a negyedik az együttműködők csoportja. A *csalogató* nevezetű gyakorlat következett, melynek keretein belül a meggyőző képességét kellett elővennie a csapatok tagjainak, és át lehetett csábítani más csoportok tagjait, ha elég meggyőző érvet sorakoztattak fel az egyes lehetőségek képviselői (ez nagyban hasonlít néhány vitajáték variációra is).

Az ellenállók csoportjának egy térkép segítségével, kellett megkezdeni a következő támadás megtervezését, és új *stratégia* kidolgozását. Az emigrálók csoportjának vissza kellett térnie a tanterembe, és *levelet írnia* az otthon maradt rokonok számára. A passzív ellenállók csoportja és az együttműködők között pedig, egy *vitajáték* keretein belül olyan tényeket kellett összegyűjteni, amik bizonyították döntésüket szükségességét.

A következő órát egy nyitott kérdéssel kezdtem meg, „*Hogyan kerültek be választásaitok alapján a történelemkönyvekbe*” rövid értekezést követően, minden csoport kijelölt egy szószólót, aki beszámolt a hallottakról. A gyakorlat lehetőséget adott a résztvevők számára eltávolodni felvett szerepeiktől, és ösztönözte a reflektív véleményalkotást a saját és társaik által választott lehetőségekre.

A későbbiekben az óratervezés során, mindig ügyeltem arra, hogy ne csak a vázlatos tényátadás töltse ki a rendelkezésre álló időt, hanem valamilyen módszerrel kimozdítsam őket a passzív befogadói állapotukból. Néhány ilyet mutatok be a továbbiakban:

A Deák Ferenc és Teleki László között húzódó vitát, a felirat vagy határozat kérdéskörben 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. Az óra ezen pontján kiszaladtam a teremből, és kihasználva a meglepetés erejét, pár pillanat múlva már egy országgyűlési képviselőként (*tanári szerepbelépés*) tértem vissza az osztályhoz. *Improvizációs játékot* kezdeményeztem az egész osztállyal, sűrű bocsánatkérések közepette, beavattam a megoldandó ügybe az egybegyűlteket, hogy válasszal kell szolgálnunk az uralkodó javaslatára, nem halogathatjuk tovább a döntés. Ebben a bevezető szövegben kijelöltem a szerepeket, Deák Ferencet és Teleki Pált, megjegyeztem, hogy szemmel látható a két támogató mögött álló csoport, de hallgassuk meg utoljára a felsorakoztatott érveket. A két kijelölt személy bele is kezdett egy vitába, amit én moderátorként irányítottam, majd nyílt szavazást tartottunk a kérdéskörben. Ismételten távoztam a tanteremből, visszatérve üdvözöltem őket, ezzel jelezvén, hogy új napra virradt. Megosztottam a szomorú hírt miszerint Teleki László életét veszette, és ezzel a döntés kimenetele is megpecsételődött, feliratban utasítjuk vissza az uralkodót.

Ez a gyakorlat azért volt sikeres, mert egyszerre ötvözött többféle pedagógiai módszert, amelyek külön-külön is hatékonyak bizonyultak az eddigiekben, együtt viszont rendkívül élményszerű és mély tanulási folyamatot eredményeztek. Az *improvizáció*, a *tanári szerepbelépés*, *vita*, *közös döntéshozatal*, *narratív történetmesélés* kombinációja lehetővé tette, hogy a diákok érzelmi jelenlétét, a forma felkeltette, és megtartotta a figyelmüket, annak ellenére, hogy ez már a tanóra utolsó egységében történt.

A *kreatív írás* konvencióját számos esetben alkalmaztam már a tanítási gyakorlataim folyamán, itt is. A mítosz megismerését követően, páros munkába adtam ki Kossuth Cassandra levelének megírását, pár mondatban, amire nagyon értékes megoldások születtek. De a *képmásoló* gyakorlatot is számos esetben használtam más csoportokkal is, melynek lényege, hogy egy festményt három dimenzióban mutatunk be, kettő vagy három „festő” segítségével. Majd az osztállyal közösen elemezzük a látottakat, újfent a *megbeszélés* kulcsfontosságára szeretném felhívni a figyelmet, a működtetés érdekében. A diákok érdeklődését így lehet leghatékonyabban irányítani tapasztalataim szerint.

A már említett profil készítés egy másik felhasználási módját is kipróbáltam a csoporttal. Ezúttal több lépéses feladattá alakítottam a gyakorlatot. Első lépésben be kellett azonosítani a csoportoknak a kapott „Dualista arcok”-at (a mellékletben láthatják ezek alapját), ezt követően pedig egy önéletrajz összeállítása volt a csoportok feladata, használhattak hozzá tankönyvet, és a telefonjukat is. Értékes megoldások születtek.

Egy másik órán pedig összetett játékkal készültem, ezt példákkal is bemutatom. Az alapot a *Cápák között* című showműsor adta, ezt a struktúrát felhasználva megváltoztattam a környezetet és átemeltem az 1800-as évek végére, a magyar gazdaság felvirágzásának idejére.

Gyorsan átrendeztük a termet, hogy megteremtsük a játék megfelelő terét. 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, akik a korabeli gyárosok gyermekei személyében kelhettek életre (*Ganz Ábel, Weiss Kornélia, Láng Lajos, Förster Sándor és Richter Liza*), az ő feladatuk volt megalkotni karakterüket, és a családi érdekeket képviselni a műsorban. Míg ők ezt elkezdték közösen kidolgozni, a többi csapat különböző szférákat kapott, mint a mezőgazdaság, könnyűipar, nehézipar, vegyipar, közlekedés. A csoportok feladata egy meggyőző bemutató keretein belül, eladni saját ötletüket. Majd kezdetét vette a műsor, felhasználva a betétdalt, felvettem a műsorvezető szerepét (*beépített moderátor szerepkör*). A cápák bemutatását követően egy, vagy két fő képviselőjében, bemutatásra kerültek a tervek. A játék során különböző összegekkel támogathatták a felszólalók csoportjait.

A kettős társadalom kialakulásának témáját is drámajátékkal oldottam meg. Az óra kezdetén a táblára felragasztott hiányos piramist kellett megfigyelniük, átbeszéltük a diákok megfigyeléseit és következtetéseket vontak le a hiányzó elemekkel kapcsolatban. Majd egy kalapból húzhatott ki mindenki egy-egy foglalkozást. Arra kértem őket, hogy a húzottak szerint próbálják kitalálni, milyen lehetett egy napja az illetőnek, sőt nevet is adhatnak új karaktereiknek. A következő feladat során, az azonos társadalmi réteghez tartozóknak kellett megtalálniuk egymást beszélgetés során, de magát a húzott foglalkozást nem árulhatták el egymásnak, ugyanis az tabunak számított, körbe kellett írni ezt, ebből pedig következtetni. Mikor mindenki egymásra talált, a padokra kiragasztott társadalmi réteget megnevező cetlik köré csoportosultak, majd a táblán a helyes cellába illesztették ezt, amiből megszületett ez a bizonyos kettős társadalmi piramis, mely vizuálisan is szemléltette a korszak társadalmi szerkezetét.

A 11. C osztállyal végzett közös munka rendkívül eredményes és inspiráló volt, amelyet a folyamatosan alkalmazott innovatív és interaktív tanulási módszerek tettek igazán különlegessé számomra. A történelem tényanyagának átadásán kívül, a drámapedagógia elemek beépítésével lehetett élményszerű a tanulási folyamat, mely mélyebb megértést nyújtottak számukra.

Az alkalmazott módszerek sikerességét az osztály aktív részvétele, a szerepjátékos feladatok iránti lelkesedése, valamint a kreatív megoldások és reflexiók minősége igazolta. A közös munkánk során a tanulók új ismereteket szereztek, fejlődött a kommunikációs készségük, a kritikai gondolkodásuk és a csapatmunkában való részvételük. Összességében egy olyan

tanulási közösséget alakítottunk ki, amelyben a diákok élményszerűen, aktívan és érzelmileg is elkötelezetten vettek részt a tanítási-tanulási folyamatban.

A 10. A osztályban egyszerűbb dolgom volt, mert bontott csoportot kaptam, 15 fő, 2 fiú és 13 lány, akik dráma tagozatosak. Ez nagyban megkönnyítette helyzetemet, ugyanis minden dráma játékkal feldolgozott ötletemhez abszolút nyitottan álltak hozzá. A *képmásoló* gyakorlatot ezzel a csoporttal is kipróbáltam, Székely Bertalan „*II. Lajos holttestének megtalálása*” című festményét kellett újra alkotnia a festőknek. Minden apróságra odafigyelve hozták létre a műalkotást, majd az *újra keretezve* játékkal, további hangsúlyos pontokat kerestünk, amiket új címekkel illettünk. A már sokszor emlegetett *megbeszélés* zárta a feladatot, itt nem csak a festőművészek, de maguk a műalkotás megelevenítői is becsatlakoztak a beszélgetésben. Az aprólékos munka, és az azt követő megbeszélés, lehetőséget adott arra, hogy a résztvevők mélyebben megértsék az ábrázolt történelmi helyzetet, miközben a saját interpretációjukat is megoszthatták.

A csoport számára készítettem, egy történelmi ihletésű tanítási drámát, melynek fókuszában a „*Döntéseinkért milyen árat fizetünk?*” kérdés állt. A tanítási dráma keretét egy időutazó rendfenntartó iroda nyomozásának története adta (az óraterv és a hozzá csatolt reflexió a 2. mellékletben olvasható). Éltem a meglepetés és a változatosság lehetőségével, ezért teljes egészében átrendeztem a termet, a padokból és székekből bátyákat „építettem” és ebben a szokatlan elrendezésű terembe érkezett meg a csoport. Az óra keretét adta, hogy mi egy különleges időutazó rendfertató iroda vagyunk, hatalmas bajban vagyunk, anomáliát érzek a rendszerben, valaki megmásította a történelmet. Ez a HiPa201541-es aktának egyik felében tetten érhető, hiszen eltűnt az akta vége. Az ügyről csak hiányos információink maradtak, mint például, hogy Fráter György meggyilkolásával zárul, a mi feladatunk kinyomozni az esetet. Több tárgyi konvenciót is alkalmaztam a kontextus építés során, megismerkedtünk a hiányos, aktával, elrejtett feljegyzéseket is találtunk a terem több pontján, és még tárgyi elemek közötti összefüggéseket is kerestünk. Megismerkedtünk a főbb személyekkel, Szapolyai János, Jagelló Izabella, Szulejmán szultán, Habsburg Ferdinánd és Fráter György alakjával. Találtunk egy régi térképet is, de az ehhez tartozó nyomok nem vezettek el a megoldásig, ezért *audiencia játékot* tartottunk, Fráter György szerepében én tetszeleghettem, az osztályt pedig csoportokba osztottam. Mindegyik csoport kapott egy vezéralakot Szulejmán szultánt és bégeienk tanácsát, Izabellát és körét és végül Habsburg Ferdinándot és védnökségét. Rövid felkészülés után Fráter György mindegyikükhöz bebocsátást kért *improvizációs játék* keretein belül. Fény derült a hinta politikájának árnyaltságára, majd csattanóval zárult az óra. Egytitkos *hangfelvételt*

találtak egy elzárt „toronyban”, ezt meghallgatva fény derült a titokra, Ferdinánd kérte fel Castaldo kapitányát a bűntett elkövetésére. Az aktát tehát sikeresen lezártuk.

Az improvizációs játékok során a tanulók kreatív problémamegoldó készségei fejlődtek, ezt a visszajelzések és az órák során készült reflexiók is alátámasztották.

3.1.3 A 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 első órát az egyiptomi hangulat megteremtésével (*atmoszféra teremtés*) kezdtük, ahol a diákok csukott szemmel hallgattak egyiptomi hangulatú zenét, melynek célja, ebbe az új világba való megérkezés volt. A diákok a zene által megidézett világban "belehelyezkedtek" Egyiptom miliójébe, ami segítette őket a későbbi elmélyülésben. A visszajelzések alapján a gyerekek számára a hangulat megteremtése elősegítette, hogy nyitottabban álljanak hozzá, a következő feladatokhoz.

Az *evolúciós kő-papír-olló játék* és a különböző társadalmi rétegek mozdulatainak megtanulása játékos módon segítette a társadalmi hierarchia megértését. A diákok kifejezetten élvezték a mozgásos elemeket, és a mozdulatokkal való azonosulás elősegítette a tananyag mélyebb rögzülését. A gyakorlat interaktivitása különösen kedvezett a figyelem fenntartásának.

A későbbiekben tananyag kulcsszavait *activity* formájában dolgoztuk fel. A diákok különböző színű papírokra írt szavakat mutogattak el, vagy írtak körül, mint például "Nílus", "múmia" vagy "öntözéses földművelés". Ez a játék lehetőséget adott a tanulási stílusok sokszínűségének megélésére, és a csoportos feladatmegoldás során a diákok szociális készségei is fejlődtek.

A *tanár szerepben* alkalmazott módszerek különösen emlékezetes pillanatokot jelentettek tanulók számára. Egyiptológus szerepében való megjelenésem meglepte a gyerekeket, és azonnal felkeltette az érdeklődésüket. Meséltem nekik a mumifikálás folyamatáról és egyéb érdekességekről, miközben kérdéseikkel is bekapcsolódhattak.

A mítoszok világát *maszkok* segítségével elevenítettük meg (3. melléklet alapján). 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 képességeit (Trencsényi, 1987).

Az *érzékelés* játék is izgalmas feladat volt, ahol csukott szemmel elképzelték az ambrózia ízét, illatát és megjelenését (4. mellékletben láthatóak a válogatott munkák). Ez a fantáziájukat

és vizuális gondolkodásukat ösztönözte. A szorgalmi feladatok között csoportos *képregénykészítés* szerepelt, amely során egy választott mítoszt dolgoztak fel legalább 12 rajzzal (5. melléklet). A gyerekek büszkén mutatták be elkészült munkáikat, amelyek az együttműködési készségeiket és alkotói képességeiket is fejlesztették.

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 mozgásos és dramatikus elemeivel tette élővé a történelmi anyagot, miközben a gyerekek figyelmét és kreativitását is lekötötte.

Összességében a drámás módszerek segítségével sikerült olyan aktív és élményalapú tanulási környezetet teremteni, amelyben a gyerekek játékos formában sajátították el a történelem tananyagát. Az interaktív, mozgásos és kreatív gyakorlatok élvezetesebbé tették a tanulást, hosszú távon pedig hozzájárultak a történelem iránti érdeklődésük kialakításához.

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, élményalapú 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). A kvantitatív elemek közé tartozik a kérdőívek kitöltésével nyert számszerű adatok elemzése, amelyek egyértelmű grafikonokat és statisztikai eredményeket szolgáltatnak (Hunkár, 2013). A kvalitatív irányzat pedig a résztvevők motivációinak és tapasztalatainak értelmezésén keresztül jelent meg, amely a megfigyelési és értelmező módszerekkel társult.

4.1 Kvalitatív módszerek

A kutatás módszertani apparátusa a gyakorlataim során szerzett tapasztalataimra támaszkodik, felhasználva az óratartások után készült reflexiókat, önreflexiókat és a tanulói visszajelzéseket és közvetlen megfigyeléseket. (1. melléklet)

2024. januárja és márciusa között végeztem a rövidgyakorlatomat történelemből a Zrínyi Ilona Gimnázium 10.A (dráma és rajz tagozatos) és 11.C (média, matek és testnevelés tagozatos) osztályaiban. A gyakorlatomat követő értékelő megbeszélésen hangzottak el, a következőkben idézett mondatok a tanulóktól. Ezen kvalitatív elemek pedig a tanulók válaszaiban rejlő motivációk és kontextusfüggő összefüggések feltárását célozták, amely a kutatás természetes környezetben való elemzését hangsúlyozta.

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 diákok kérdései természetes módon merültek fel, hiszen „*őszintén meg akarták fejteni ezt az ügyet*”.

A drámapedagógia különleges előnye, hogy képes biztonságos és elfogadó légkört teremteni. A reflexióból kiderül: „*A szerepbe lépés konvenció jelentette a tetőpontját az órának... 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 interaktív tanulásban.

A tanári improvizációs képesség és a szerepbe lépés kulcsfontosságú volt az óra sikerességében: „*Az osztály figyelme megtörhetetlenné vált, a szerepbe lépésnek köszönhetően.*”

Elég valóságghűen alakítottam, Fráter György barát szerepét, ami a tanulók visszajelzése szerint hitelessé és izgalmassá tette a nyomozás menetét, érthetővé vált számukra a hinta politika fogalma (Fodor, 2019).

Az egyik diák így értékelte a tanári szereplést:

„Nagyon jól alakított, tényleg elhittük, hogy ön Fráter György, hiába csak egy kapucnit emelt a fejére, szerintem ezért is vettük komolyabban a nyomozást.”

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 két különböző tanítási módszert közvetlenül hasonlítottam össze konkrét osztálytermi környezetben. Az első feladat tanításához drámapedagógiai módszereket alkalmaztam, például az "evolúciós kő-papír-olló" játékot, míg a második feladatot narratív átadás és projektmódszer segítségével sajátították el a diákok. Az eredmények összevetésével arra keresem a választ, hogy melyik módszer bizonyul hatékonyabbnak, és miért.

A téma időszerűségét az adja, hogy a tanulók motivációjának növelése, valamint a hosszú távú tudás rögzülésének elősegítése fontos szerepet kap az oktatásban. Az eredmények segíthetnek a pedagógusoknak abban, hogy hatékonyabb módszereket válasszanak, ezáltal javítva a tanulók eredményeit.

A tanulók kérdőíveit egy 25 perces szünetben töltötték 2025.01.23-án, (önálló kitöltés) majd összegyűjtöttem a kiosztott lapokat és statisztikát készítettem az adatokból. Ez lehetővé tette a hipotézisek ellenőrzését és számszerűsítését, amely a kutatás elemzési folyamatának megbízhatóságát erősítette (Falus, 2004). A kutatás primer kutatásnak tekinthető, hiszen az adatokat közvetlenül a tanulók válaszaiból gyűjtöttem, kérdőívek és közvetlen megfigyelések segítségével. Ez a megközelítés lehetővé tette új információk gyűjtését és azok elemzését (Széll, 2018).

Alkalmazott kutatásként definiálható, hiszen célja a pedagógiai gyakorlat fejlesztése és az eredmények gyakorlati alkalmazhatóságának elősegítése volt (Széll, 2018). Az adatgyűjtés

célja az volt, hogy feltárja a tanulók tanórákról alkotott véleményét, valamint azt, hogy a motivációs stratégiák és a flow-élmény hogyan befolyásolják a tanulási eredményeket.

Előre meghatározott terv szerint zajlott, amely szorosabb kapcsolatot mutat a kvantitatív kutatási irányzattal (Falus, 2004). Az alkalmazott kérdőívkérdések és az adatgyűjtési eljárás pontosan meghatározott volt, hogy biztosítsuk a következetességet és az összehasonlíthatóságot. Ez a kutatás az általános iskolai pedagógiai gyakorlat fejlesztéséhez is hozzájárult, gyakorlati következtetéseket kínálva a motivációs stratégiák alkalmazására.

Feltáró és leíró jellegű is volt (Széll, 2018). Egyrészt hiányzó információkat tárt fel a tanulók motivációs tényezőiről és a tanári kommunikáció hatékonyságáról. Másrészt az eredmények bemutatták az osztály profilját, valamint a tanulók véleményének statisztikai összegzését. Keresztmetszeti kutatásként jellemezhető, mivel egy adott időintervallumban, konkrét osztályban zajlott, és nem terjedt ki hosszabb távú után követésre vagy ismételt adatgyűjtésre (Falus, 2004).

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:** A motivált tanulók magasabb pontszámokat érnek el a dolgozatokon.
- **H3:** Az interaktív tanulási élmény hosszabb távon is javítja a tanulók emlékezeti teljesítményét.

A kutatás módszertana

A kutatás során két témazáró dolgozat eredményeit hasonlítottam össze. Az első feladat tanításához drámapedagógiai módszereket használtam, konkrétan az "evolúciós kő-papír-olló" játékot, amely a tanulók aktív részvételét és interakcióját helyezte középpontba. A második feladathoz szükséges információkat a tanulók narratív átadással és projektmódszerrel sajátították el, amely hagyományosabb megközelítést képvisel.

A kutatás kvantitatív alapú volt: az adatgyűjtés a két feladatra adott pontszámok alapján történt, amelyeket átlagok és szórások kiszámításával elemeztem. A vizsgálatot egy 25 fős

általános iskolai osztályban végeztem, ahol minden tanuló mindkét tanítási módszerrel részt vett a tananyag elsajátításában.

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 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:

.....

B/TÉMAZÁRÓ DOLGOZAT

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

a) A hadifoglyok tartoztak ehhez a réteghez:

.....

b) Az állam élén állt:

.....

c) Ők bonyolították le a mumifikálás szertartását:

.....

(A témazáró dolgozat első feladata, A és B 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 ítélezést 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.	

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.	A pusztában vándorló nép számára kézműveseket keresnek, hogy elkészítsék a szövetség ládáját és a hozzá tartozó szent sátrat az Úr tiszteletére.	
2.	Én, a hatalmas uralkodó, a Napisten (Ámon-Ré) fia, halálom utáni lakóhelyem építéséhez munkásokat keresek. Kőfaragók, ácsok, tutajosok előnyben.	
3.	Én, a tiszta fejedelem, harcos, a sumérok országának fejedelme, ügyes kezű vályogkészítésben jártas építőmunkásokat keresek.	
4.	Birodalmam területét a hunok és más idegenek betörései veszélyeztetik. Elhatároztam, hogy védekezésként erős kőfalat építtetek. Építészeket, földmunkásokat, kőműveseket keresek.	

(A témazáró dolgozat hatodik feladata, A és B csoport)

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, hogy a dolgozatírók 58%-nak sikerült maximális pontot elérnie az első feladatnál, míg a hatodiknál ez csak 29%. A szórás az első feladatnál kisebb volt (**0,4**), ami azt mutatja, hogy a tanulók teljesítménye egységesebb volt, míg a második feladat esetében

a nagyobb szórás **(0,6)** azt jelzi, hogy a tanítási módszer nem volt egyformán hatékony minden tanuló számára.

Az eredmények alapján a drámapedagógiai módszerrel tanított anyag jobban rögzült, amit az első feladatra adott magasabb pontszámok is bizonyítanak. Ezzel szemben a narratív és projektmódszer alkalmazása során a tanulók motivációja és érdeklődése alacsonyabbnak bizonyult, ami gyengébb eredményekhez vezetett.

Hipotézisek vizsgálata

- **H1 igazolása:** Az eredmények egyértelműen bizonyítják, hogy a drámapedagógiai módszerek alkalmazása eredményesebben segíti a tananyag elsajátítását.
- **H2 igazolása:** A tanulók motivációja szorosan összefügg a jobb teljesítménnyel, amit az interaktív módszerekkel elért magasabb pontszámok is alátámasztanak.
- **H3 igazolása:** Az első feladatra, amelyet korábban tanítottam, a tanulók még később is jobban emlékeztek, mint a második feladatra, amely később, de kevésbé interaktív módszerekkel került bemutatásra.

Összefoglalás és javaslatok

A kutatás eredményei egyértelműen rámutattak arra, hogy a drámapedagógiai módszerek jelentősen javítják a tanulók motivációját és tanulási eredményeit. Az interaktív tanulási élmény hatására nemcsak az azonnali teljesítmény javul, hanem a hosszú távú emlékezeti rögzülés is hatékonyabbá válik.

1. A drámapedagógiai módszerek szélesebb körű alkalmazása az oktatásban.
2. Az interaktív és hagyományos módszerek kombinálása a tanulók eltérő igényeinek kielégítésére.
3. További kutatások végzése a módszerek hosszú távú hatásainak mélyebb megértése érdekében.

Ezáltal a pedagógusok hatékonyabban támogathatják a tanulók sikeres fejlődését és a tanulási folyamat minőségének javulását.

Az osztályprofil bemutatása

A kutatásban részt vevő osztály 25 fős, 10-11 éves tanulókból áll, akik közül 13 lány és 12 fiú. A kérdőív kitöltésekor azonban 4 tanuló – két lány és két fiú – hiányzott, így az eredmények 21 válaszadótól származnak. A homogén életkori csoport és a nemek közötti közel egyenlő arány lehetővé teszi, hogy az adatok a korosztály jellemző tanulási mintázataira vonatkozóan releváns következtetéseket adjanak.

Az egyes kérdések eredményeinek elemzése

Első kérdés: Közös óráink/ foglalkozásaink közül melyikre emlékszel legszívesebben?

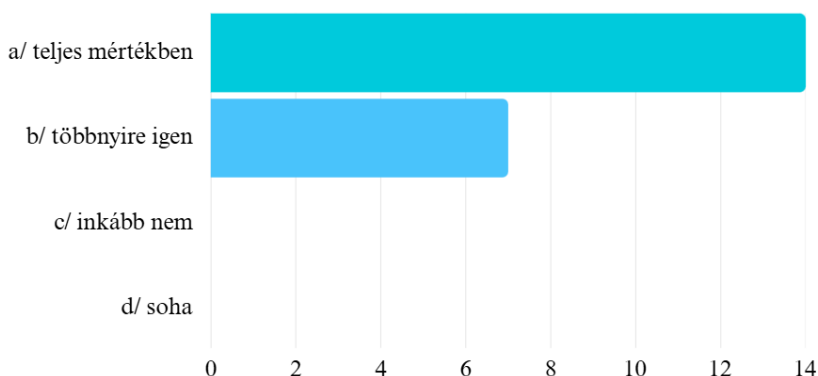
A válaszadók közül 10 tanuló írta az evolúciós- kő papír- olló játék egyiptomi társadalomra vonatkozó változatát a legemlékezetesebbnek. 2 tanuló a tanári szerepbelépés emlékét fejtette ki, és másik két tanuló a plakát készítését és bemutatását választotta. 7 tanuló nem adott választ a kérdésre. Tehát elmondható, hogy a válaszadók egésze, drámás módszerekkel összefüggésbe hozható játékokról számolt be.

Második kérdés: Mi az, ami tetszett az órákon?

A válaszok alapján a diákok sokféle elemet értékelték pozitívan az órák során. A leggyakoribb válaszkombináció az "a, b, c, d" (6 válasz), amely azt mutatja, hogy a játékos feladatok, a kreatív házi feladatok, a PPT-k és az egyéb tanórai elemek egyaránt fontos szerepet játszanak a tanulók pozitív élményeiben. Az "a, b, c" (4 válasz) szintén népszerű, jelezve, hogy az órák változatossága általában kedvező hatással van a tanulókra. Az "a" válasz (4 fő) azt mutatja, hogy a játékos órai feladatokat különösen kedvelik a diákok, míg az egyéni válaszadások (például "b" és "b, c") a preferenciák sokféleségére utalnak.

Ötödik és hatodik kérdés: Magyarázatok és érthetőség

A tanári magyarázatokat és kommunikációt vizsgáló kérdések esetében az eredmények hasonló mintázatot mutatnak.

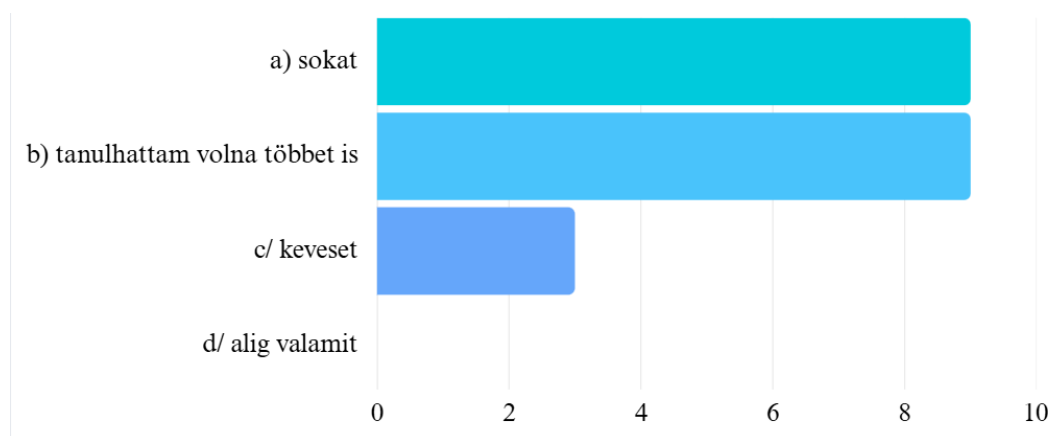


(Saját szerkesztés: „Magyarázataim érthetőek voltak-e? Világosan, érthetően beszéltem és kérdeztem?” kérdésekre)

Mindkét kérdésnél az "a" választ (teljes mértékben érthető) a válaszadók 14-en választották, ami a diákok 66,67%-át jelenti. A "b" válaszra (többnyire érthető) 7 válasz érkezett, ami 33,33%-os arányt képvisel. Az "inkább nem" és "soha" válaszokat egyetlen diák sem jelölte meg, ami azt mutatja, hogy az érthetőség terén a tanár jól teljesített, és a diákok többsége számára az órák világosak és követhetőek voltak.

Kilencedik kérdés: Mennyit tanultál óráimon?

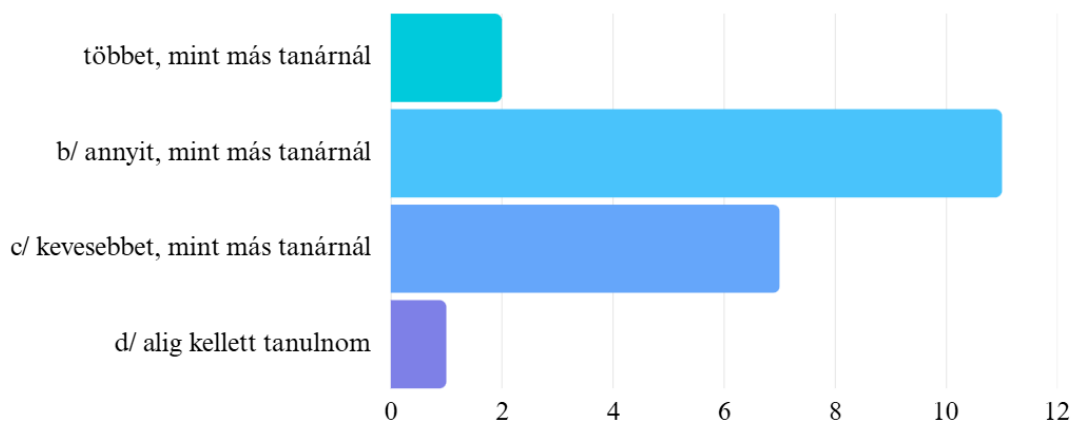
A tanulási eredményeket értékelő kérdésre adott válaszok megoszlottak: az "a" (sokat tanultam) és a "b" (tanulhattam volna többet is) válaszokat egyaránt 9-9 diák választotta (42,86%). Ez arra utal, hogy míg a diákok közel fele úgy érzi, jelentős tudást szerzett, a másik fele szerint még több lehetőséget nyújthattak volna az órák. Az "c" választ (keveset tanultam) 3 diák jelölte meg (14,29%), míg a "d" választ (alig tanultam valamit) senki sem választotta. Ez az eredmény összességében pozitív képet mutat, de rámutat arra, hogy az órák hatékonyságán még lehet javítani.



(Saját szerkesztés: „Mennyit tanultál az óráimon?” kérdésekre)

Tizedik kérdés: Mennyit kellett tanulni az órákra?

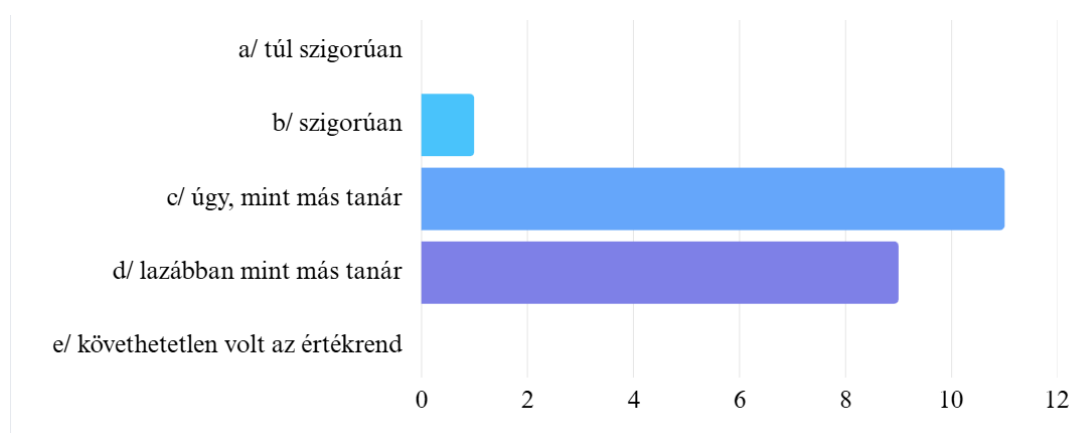
A tanulás mennyiségét értékelő kérdés válaszai alapján a diákok többsége (11 fő, 52,38%) szerint az órákra való tanulási terhelés más tanárokhöz képest hasonló volt ("b" válasz). Az "c" választ (kevesebbet kellett tanulni) 7 fő (33,33%) jelölte meg, míg a "d" választ (alig kellett tanulni) 1 fő (4,76%). Az "a" válasz (többet kellett tanulni) csak 2 fő (9,52%) esetében fordult elő. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a tanulási terhelés kiegyensúlyozott volt, és a diákok többsége nem érzett túlzott nyomást az órákra való felkészülés során.



(Saját szerkesztés: „Mennyit kellett tanulnod az órákra?” kérdésekre)

Tizenegyedik kérdés: Hogyan osztályoztam?

Az osztályzás megítélésével kapcsolatban a válaszok jól tükrözik a diákok véleményét. A legtöbben, 11 fő (52,38%), úgy gondolták, hogy a tanár szigorúan osztályozott ("b" válasz), míg 9-en (42,86%) vélték úgy, hogy a tanár lazábban osztályozott, mint más pedagógusok ("d" válasz). Csak 1 diák (4,76%) jelölte meg a "c" választ (úgy osztályozott, mint más tanárok), míg az "a" (túl szigorúan) és "e" (követhetetlen értékrend) válaszokat senki sem választotta. Ez azt jelzi, hogy az osztályzás stílusa eltért a tanulók által megszokottól, és bár a többség szerint szigorú volt, a válaszok nagy része pozitív képet sugall.



(Saját szerkesztés: „Hogyan osztályoztam?” kérdésekre)

Összefüggések

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a tanulók leginkább a játékos és interaktív órákra emlékeznek szívesen, és ezek járultak hozzá legnagyobb mértékben a motivációjuk növeléséhez. Az érthető magyarázatok és világos kommunikáció szintén jelentős pozitív tényezőként jelentek meg, ami azt mutatja, hogy alkalmazkodásom a tanulói igényeihez sikeresen végbement (Nádasi, 1993).

A tanulási eredmények és a tanulási terhelés kiegyensúlyozott képet mutat, de a válaszok alapján látható, hogy a diákok egy része még több lehetőséget látott volna az anyag mélyebb elsajátítására. Az osztályozás megítélése vegyes képet festett, de a többség elfogadhatónak tartotta az általam alkalmazott értékelési módszereket.

A kutatás célja annak vizsgálata volt, hogy a drámapedagógiai módszerek hogyan befolyásolják a tanulók motivációját és tanulási eredményeit. Ennek érdekében a kutatás kvantitatív és kvalitatív módszereket ötvözt, kérdőívekkel és megfigyelésekkel gyűjtve adatokat. Az eredmények azt mutatták, hogy a drámapedagógia interaktív és élményszerű

jellege növelte a tanulók érdeklődését és részvételét az órákon, ami elősegítette a kreatív gondolkodást és az aktív tanulást.

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 összehasonlították a hagyományos és az interaktív tanítási módszereket, és kiderült, hogy a drámapedagógia alkalmazása esetén a diákok jobban emlékeztek a tananyagra, valamint magasabb pontszámokat értek el a dolgozatokban.

A kérdőívek elemzése megerősítette, hogy a tanári magyarázatok érthetőek voltak, és a diákok többsége hasznosnak találta az órákat. Az eredmények rávilágítottak arra is, hogy a motivált tanulók jobban teljesítenek, és az interaktív tanulási módszerek hosszú távon is hatékonyabbnak bizonyulnak.

Mindezek alapján érdemes lenne szélesebb körben alkalmazni a drámapedagógiai módszereket az oktatásban, hiszen ezek nemcsak a tanulók eredményeit javíthatják, hanem a tanulási élményt is gazdagabbá tehetik. A kutatás így hozzájárult a pedagógiai gyakorlat fejlesztéséhez, és megmutatta, hogy további vizsgálatok segíthetnek a módszer hosszú távú hatásainak feltárásában.

Javaslatok a jövőre nézve:

- További interaktív és játékos elemek beépítése az órákba, különösen azokra a területekre, ahol a diákok alacsonyabb tanulási eredményeket értek el.
- A tanulási lehetőségek kiszélesítése, hogy még inkább támogatható legyen a diákok egyéni fejlődése.
- Az értékelési módszerek áttekintése annak érdekében, hogy a szigorúság érzete csökkenjen, miközben az objektivitás megmaradjon.

A kutatás eredményei hozzájárulhatnak a tanulók motivációjának és tanulási eredményeinek javításához, valamint az oktatási módszerek további finomhangolásához.

5. Összegzés

A dolgozat célja az volt, hogy bemutassa a drámapedagógia lehetőségeit a történelem tantárgy tanításában, különös tekintettel annak kreatív, élményszerű és reflexív módszertanára. Az elvégzett gyakorlati munka alapján egyértelműen megállapítható, hogy a dramatikus eszközök nemcsak hatékonyabbá, hanem élvezetesebbé is teszik a tanulási folyamatot. A diákok aktív részvételének, kreatív energiáinak mozgósítása révén a drámapedagógia egy olyan tanulási környezetet teremt, amelyben a történelmi események nem csupán adatokként jelennek meg, hanem átélhetővé, érthetővé és személyessé válnak.

Az óratervek és a foglalkozások során alkalmazott módszerek bebizonyították, hogy a játékos, interaktív megközelítés révén a diákok nemcsak jobban megértették az adott történelmi korszakok összefüggéseit, hanem érzelmileg is kapcsolódni tudtak a feldolgozott témákhoz. Ez különösen fontos napjaink oktatásában, amikor a frontális oktatás sok esetben nem tudja fenntartani a diákok figyelmét, vagy nem képes elmélyíteni a tananyagot.

A kutatás és a gyakorlati tapasztalatok arra is rávilágítottak, hogy a drámapedagógiai eszközök sikerességének kulcsa a tanár rugalmassága, a csoport nyitottsága és a megfelelő keretek kialakítása. Fontos, hogy a tanár ne csupán irányítsa a folyamatokat, hanem maga is aktív résztvevője legyen a közös alkotásnak, és megteremtse azt a bizalmi légkört, amelyben a diákok bátran kifejezhetik ötleteiket és véleményüket (Körömi, 2015).

Bízom benne, hogy ez a dolgozat hozzájárulhat ahhoz, hogy a drámapedagógia egyre nagyobb teret nyerjen a közoktatásban, különösen a történelem tantárgy tanításában. A módszer nemcsak a tudás átadásának hatékonyságát növeli, hanem egyéni és közösségi élményeken keresztül formálja a diákok személyiségét, kritikai gondolkodását és együttműködési készségeit is. A jövőben mindenképpen érdemes lenne további kutatásokat végezni a módszer hosszú távú hatásairól, valamint szélesebb körben alkalmazni a gyakorlatban.

Összességében elmondható, hogy a drámapedagógia nem csupán egy alternatív oktatási módszer, hanem egy lehetőség arra, hogy a tanítás élménnyé, a tanulás pedig örömteli és emlékezetes folyamattá váljon.

5.1 A téma további kutatási lehetőségei

A kutatás folytatására a továbbiakban több gondolatot is összegyűjtöttem, melyek egy távolabbi cél eléréséhez szükségesek:

- A drámapedagógia alkalmazásának lehetőségeinek feltárása a történelemoktatásban.

- Az érzelmi érintettség és történelmi empátia fejlesztésének vizsgálata dramatikus módszerek segítségével.
- Javaslatok megfogalmazása a drámapedagógiai módszerek oktatásba történő integrációjára.
- Bemutatni a drámapedagógia alkalmazásának lehetőségeit és korlátait a történelemtanításban.
- Feltárni a kompetenciafejlesztés szempontjából releváns módszertani elemeket.
- Javaslatokat tenni arra, hogyan lehet a hagyományos oktatási eszközöket és módszereket újragondolni, a diákok érdeklődését szem előtt tartva.
- Részletesen elemezni, hogyan segíthetik a modern technológiák, például az online platformok és a virtuális tanulási környezetek, a tanulók történelmi tudatának formálását.
- Kidolgozni olyan konkrét óraterveket és oktatási modulokat, amelyek integrálják az innovatív módszertanokat és alkalmasak a különböző korosztályok számára.
- Az MI felhasználható dinamikus és adaptív szimulációkhoz, ahol a diákok döntései befolyásolják a történelmi események alakulását.
- Példaóra: Egy „alternatív történelem” forgatókönyv alapján a diákok a reformkorban egy országgyűlés vitáján vesznek részt, ahol döntéseik hatással vannak a reformok elfogadására. Az MI elemzi a diákok döntéseit, és valós időben új forgatókönyvet generál (pl. milyen hatással lenne a Habsburgok reakciója a reformok elfogadására).

6. Ajánlott drámapedagógiai gyakorlatok történelemtanároknak

A drámapedagógia sajátosságai közé több mindent is felsorolhatunk. Kiemelendő a játék személyiségfejlesztő hatása, a csoporttevékenységre gyakorolt hatása, és persze a kreatív energiák felszabadítása is szorosan idekapcsolható. A módszer alapját a pszichológia által is igazolt játékfejlesztő mozzanatok képezik. A drámapedagógia legfőbb eszköze az improvizatív drámajáték, amely valós vagy elképzelt szituációkat dolgoz fel. A gyermek szerepbe lépve tanulhatja meg a kommunikációt, empátiát és problémamegoldást.

Közösségi jellegű módszer, amely csoportokban valósul meg. Az érzelmi bizalom kialakítása és az őszinte légkör alapfeltétele a hatékony pedagógiai munkának. A módszer segíti az empátia és tolerancia fejlesztését, miközben a gyermek énképét formálja. Támogatja a kreatív gondolkodást, serkenti a gyermek asszociációs és problémamegoldó képességeit, valamint az egyéni döntéshozatalt és a felfedezés örömeit.

A dráma alapú tanulási módszerek, mint a szerepjátékok és a jelenetkészítés és annak előadása, lehetővé teszik, hogy a tanulók élményszerűen kapcsolódjanak a foglalkozott témához, jelen esetben a történelemhez. A tanulók nem csupán passzív megfigyelői, hanem aktív résztvevői lehetnek ezeknek az eseményeknek, ezáltal mélyebb, személyes kapcsolatba kerülhetnek a történelemmel. A szerepjátékok segítenek abban, hogy érzelmileg is beleéljék magukat a történelem megszenvedett szereplőinek helyzetébe, így a történelem nem csupán egy száraz, objektív tudás lesz, hanem egy olyan élmény, amely mélyebb hatást gyakorol a tanulókra.

A drámapedagógia egyik legfontosabb előnye, hogy a tanulók felismerhetik a történelmi eseményekben a kisember hatalommal szembeni kiszolgáltatottságát. A különböző szerepek és szituációk eljátszása segít megérteni, hogyan alakultak a társadalmi és politikai helyzetek, és milyen hatással voltak az egyes emberek életére (Patonay, 2017). Emellett a diákok megtapasztalhatják, hogy a történelemben nemcsak a nagy politikai döntéshozók szerepe kulcsfontosságú, hanem a személyiség, a jellem és az erkölcsi döntések is nagy mértékben befolyásolják a történelem alakulását.

A különböző szerepek eljátszása és a történelmi helyzetek megértése lehetővé teszi, hogy a tanulók lássák, miként kell körültekintően vizsgálni a történelmet. A döntéseket nem lehet elhamarkodottan meghozni, mivel minden választásnak következményei vannak. Ez hozzájárulhat a diákok érzékenyebbé válásához, a saját és mások döntései kapcsán is. Így megérthetik, hogy a történelem nem csupán egy sor esemény, hanem folyamatosan ható, sokszor bonyolult emberi döntések és tettek következménye.

A *szerepjátékok* során a tanulók egy-egy történelmi személy vagy társadalmi csoport nézőpontját veszik fel, és az eseményeket az ő szemszögükből elemzik. Például egy középkori vásár szimulálása során a diákok különböző társadalmi rétegeket képviselnek, mint a nemesek, kereskedők vagy parasztok (Mezei, 1991).

Egy másik gyakran alkalmazott szerepjáték lehet a *trianoni béketárgyalás újrajátszása*, ahol a diákok különböző országok képviselőiként érvelnek és vitáznak. Ezek a játékok a történelmi folyamatok logikáját világítják meg, ráadásul lehetőséget adnak arra is, hogy a tanulók megismerjék a döntéshozatal nehézségeit.

A *helyzetgyakorlatok és improvizációk* célja, hogy a tanulók valós időben reagáljanak történelmi eseményekre, dilemmákra. Ezek a gyakorlatok kreatív gondolkodást igényelnek.

A *történelmi dokumentumok dramatizált feldolgozása* során a tanulók a múltból fennmaradt írásos forrásokat – például naplókat, leveleket vagy beszédeket – transzformálnak egy másik formába. Az ilyen dramatikus feldolgozások különösen hatékonyak a forráskritikai gondolkodás fejlesztésében, mivel a diákoknak nemcsak a szövegek tartalmát kell értelmezniük, hanem a kontextusukat is.

A drámapedagógia eszköztára rendkívül gazdag, és számos módon beépíthető a történelemórákba. Az egyik ilyen eszköz a már említett *állókép*, amely során a diákok mozdulatlan képként jelenítenek meg egy történelmi eseményt vagy szituációt. Ez a gyakorlat lehetőséget nyújt arra, hogy a csoport közösen értelmezze a jelenetet, és megbeszélje annak vonatkozásait.

A jelmezek és kellékek alkalmazása, megkönnyítheti az átszellemülés folyamatát, megelevenedhetnek általa a tankönyv lapjai, emlékezetes pillanatok okozva a diákok számára.

A drámás gyakorlatokat követő kérdések, mint például „*Te mit tettél volna a helyében?*”, arra ösztönzik a tanulókat, hogy saját tapasztalataik és értékrendjük alapján reflektáljanak a történelmi eseményekre. A drámapedagógia sikerének kulcsa a reflektív feldolgozás. Minden gyakorlat vagy játék után rendkívül fontos, hogy a tanulók megosszák tapasztalataikat és véleményüket. Ez történhet csoportos beszélgetések vagy írásos reflexiók formájában. A reflexiók során a diákok megfogalmazhatják, hogyan érezték magukat a szerepekben, mit tanultak a történelmi helyzetekről, és milyen tanulságokat szűrtek le az átélt élményekből.

7. Zárszó

A dolgozat elkészítése során képet kaptam a drámapedagógia elméleti alapjairól, történeti fejlődéséről, valamint gyakorlati alkalmazási lehetőségeiről a történelem tantárgypedagógiájában (Eck, 2016a). A kutatás során bebizonyosodott, hogy a drámapedagógia olyan komplex és sokoldalú módszertan, amely a tanulók érzelmi, szociális és intellektuális fejlődéséhez járul hozzá, továbbá képes új szintre emelni a tanítás élményalapú, interaktív megközelítését is.

A drámapedagógia működési mechanizmusában az aktív részvétel, a szerepjátékok és a multiperspektivikus gondolkodás játszanak központi szerepet. Az érzelmi benyomások hatására és a cselekvés alapú tanulás révén a tanulók a megértés mellett, át is érzik a tananyaghoz kapcsolódó összefüggéseket, ezáltal mélyebb és tartósabb tudásra tesznek szert.

A dolgozat egyik legfontosabb tanulsága az, hogy a drámapedagógia a konstruktivista pedagógiával számos ponton érintkezik, hiszen mindkettő hangsúlyozza az aktív tanulói szerepet, a problémamegoldó készségek fejlesztését és a multiperspektivikus szemlélet fontosságát. Ezen átfedések megerősítik, hogy a drámapedagógia, egy olyan művészet- vagy színházalapú oktatási módszer, mely a kritikai gondolkodás, az érzelmi intelligencia és az együttműködési készségek fejlesztésének hatékony eszköze is. Külön kiemelendő az, hogy a módszer a tanulók kíváncsiságára és kreativitására épít, miközben megteremti az élményszerű tanulás feltételeit.

A kutatás során rávilágítottam arra is, hogy a drámapedagógia nemcsak a hagyományos oktatási környezetben alkalmazható sikerrel, hanem számos egyéb területen, például társadalmi érzékenyítés, konfliktuskezelés vagy csoportdinamika fejlesztése terén is. Az innovatív tanítási módszerek, mint például a problémaalapú tanulás vagy a tanítási dráma, új perspektívákat nyithatnak a pedagógiai gyakorlatban, különösen a digitális technológiák integrációjával, amelyek még élményszerűbbé tehetik a tanulási folyamatot.

A jövőbeli terveim között szerepel a drámapedagógia további kutatása és gyakorlati alkalmazásának fejlesztése. Szeretnék mélyebben foglalkozni a módszer hatékonyságának mérésével különböző oktatási környezetekben, és célom, hogy kidolgozzak egy olyan integrált módszertant, amely a drámapedagógiát digitális eszközökkel és interdiszciplináris megközelítésekkel kombinálja. Emellett tervezem a módszer szélesebb körű népszerűsítését, workshopok és képzések szervezésével, hogy minél több pedagógus számára elérhetővé váljon ez az eszköztár.

Összességében a dolgozat nemcsak a drámapedagógia értékeire és lehetőségeire világított rá, hanem arra is, hogy ez a módszer egyedülálló módon képes hidat képezni az oktatás, a művészet és a társadalmi érzékenyítés között. Bízom benne, hogy a kutatás eredményei hozzájárulnak ahhoz, hogy a drámapedagógia a jövő oktatásának egyik meghatározó elemévé váljon, és inspirációként szolgáljanak további tanulmányokhoz, fejlesztésekhez és pedagógiai gyakorlatokhoz.

8. Mellékletek

1. melléklet

Tanulói visszajelzések

“Legemlékezetesebb, amikor Dóra néni riporternek jött be és segítséget kért az egyiptomi cikkéhez. Az olyan vicces, emlékezetes, érdekes volt nekem, a kanópusz szót is így jegyeztem meg.” - 5. osztályos tanuló

“Nehéz választani...talán az egyiptomi evolúciós kő-papír ollót mondanám, bárcsak máskor is játszanánk még, jó volt fáraónak lenni.” - 5. osztályos tanuló

Egyéb visszajelzések:

“Minden olyan órát imádok, amin kicsit használni kell a kreativitásom, és Tanárnő rengeteg hasonlóval készült, a nyomozást a HiPa aktáról pedig, sose fogom elfelejteni.” - 10. osztályos tanuló

“A kedvenc emlékem, amikor, a Cápák között c. műsort játszottuk el csak az 1870-es években, eszembe se jutott volna hasonló párhuzam.” - 11. osztályos tanuló

2. melléklet

Reflexió:

Osztály: 10.A (dráma tagozatos osztályrész)

Osztály létszám: 15 fő

Témakör: Az ország részekre szakadása

Lecke: Fráter György és a három részre szakadás

Tanítási drámát terveztem, a 10. osztálynak, ami sokkal időigényesebbnek bizonyult egy általános történelem óra megtervezéséhez képest, viszont nagyos is megérte a befektetett energiát. Maga az ötlet egy nyomozásos ügy kapcsán bontakozott ki a fejemben, Fráter György gyilkosát keressük közösen. Egy különleges nyomozóiroda munkatársaiként léptünk be a terembe, amit szokatlanul berendezett állapotban láttak meg. A padokból és székekből várfalak épültek, a terem sarkában pedig egy rejtélyes torony, ami a gyilkosság titkait őrizte. A lendületes nyitás szinte rögtön behúzott mindenkit a játékba. Mind a konvenciók, mind az elrejtett nyomok és persze megtalálásuk, izgalmat keltett a diákokban, a kérdéseik is teljesen természetesként hatottak, őszintén meg akarták fejteni ezt az ügyet. A gyanúsítottakkal (Ferdinánd, Szulejmán, Jagelló Izabella) is megismerkedtünk közösen, majd a tudásunkat

gyorsan átismételtük, összeszedtük miket tanultunk róluk már az eddigiekben. A konvenciókon keresztül Szapolyai Jánosról is beszélgethettünk, próbáltam az új információkat többször is elismételni, ők pedig nagyon ügyesen válaszoltak a kérdéseimre. A szerepbe lépés konvenció jelentette a tetőpontját az órának, én alakítottam Fráter György barátot az improvizációs jelenetekben, láthattuk őt Ferdinánddal, Szulejmánnal és Jagelló Izabellával. Az osztály figyelme megtörhetetlenné vált, a szerepbe lépésnek köszönhetően, a biztonságos környezet megszületett, így mindenki felvállalhatta véleményét, erről a György barátról.

Váratlan nyom zárta a foglalkozást, egy hangfelvétel, amit a torony előtt találtak egy zsebben „Titkos” címmel. Castaldo és Ferdinánd párbeszédes, csattanós befejezése volt az óránknak.

A csoport megköszönte az órát, ilyesmit még nem tapasztaltam. A megtartott foglalkozást sikerült lerövidítenem, tartottam az időt is, és nagyon jó ritmust követtünk a drámásokkal végig. A foglalkozásról készült egy rövid vázlat is, amit később még ki is egészítettünk. Izgalmas élmény volt számomra és számukra is, kiemelték később, hogy sokat segített nekik a színészi alakításom is, nagyon hihetően vezettem a nyomozásunkat. Néhol szükségesek még apróbb finomítások, de összességében meglehetősen büszke vagyok a **HiPa201541-es akta** tervezésére és lezárására.

8.1 Óratervek

2. melléklet

Óraterv

A pedagógus neve: Kruzseczky Dóra

Műveltségi terület: Ember és társadalom

Tantárgy: Történelem

Osztály: 10.A

Az óra témája: Részekre szakadt Magyarország

Az óra cél- és feladatrendszere: a fejlesztendő attitűd, készségek, képességek, a tanítandó ismeretek (fogalmak, szabályok stb.) és az elérendő fejlesztési szint, tudásszint megnevezése:

Forráselemzés, vitakészség fejlesztése, komplex gondolkodás

Leckéhez tartozó (*Fogalmak*: országgyűlés, kettős királyválasztás, *Személyek*: Szapolyai János, Szulejmán szultán, Jagelló Izabella, János Zsigmond, Habsburg Ferdinánd, Castaldo, Fráter György *Kronológia*: 1526 a mohácsi csata, 1541 Buda eleste *Topográfia*: Magyar Királyság, Erdélyi Fejedelemség, Hódoltság, Tokaj, Buda, Várad, Gyalu

Az óra didaktikai feladatai:

Tantárgyi kapcsolatok: Történelem, állampolgári ismeretek, dráma

Felhasznált források (tankönyv, munkafüzet, feladat- és szöveggyűjtemény, digitális tananyag, online források, szakirodalom stb.): NKP, Okostankönyvek, 10. évfolyam, A török hódoltság kora Magyarországon -

https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_10_nat2020/

Dátum: 2024.03.18.

Időkeret	Az óra menete	Nevelési- oktatási stratégia			Megjegyzések
		Módszerek	Tanulói munkaformák	Eszközök	
1-6 perc	Kontextusépítés- a különleges nyomozóiroda bemutatása, ügy feltárása	Tanári bevezetés + hiányzó fájl részleteinek átadása	Tanulói részvétel (felolvasás, story összerakása)	Kinyomtatott, szétvágott szövegcafatok.	Közösen számozzák meg, mi is a sorrend. Járják körbe a termet is, mehet egy első körös Ki-kicsoda? játék.
7-15 perc	Tárgyak és nyomok értelmezése	A diákok körbevezetése, nyomkeresés és helyre illesztés	Csoportos elemzés és beillesztés, nyomok összeszedése	Koponya, gyűrűk, babaruha, térkép, fecnik (Magyar Királyság, Erdélyi Fejedelemség, Hódoltság), glue-tech	A tanár segítsen a keresésben, ha elakadnak a diákok, a térképeken a helyek kikeresése a diákok feladata
15-20 perc	Titkos levél a székek alatt	Tanári előadás, szerepbelépés	Szerepbelépés, döntéshozatal	Nyomtatott papír Fráter György leveléről	Fontos rögzíteni, mit jelentenek a levélben foglaltak
21-39 perc	Szerepbe lépések	Tanári előadás, szerepbelépés	Csoportos improvizáció	-	
40- 45perc	Titkos hangüzenet	Bizonyíték feltárás	Hallottak elemzése	Telefon	-

Hinta-palinta

Kruzseczky Dóra

Keret: Mi egy különleges nyomozóiroda vagyunk, mert vissza tudunk utazni az időben. A főnökség új titkos feladata számunkra, hogy egy elveszett akta után kutassunk, ami hiányos.

Fókusz: Döntéseinkért milyen árat fizetünk?

Tanulási terület: A jószándék által vezérelt cselekedetek, sokszor mást eredményeznek hazug ígéretekkel

Csoport: 10. osztályos drámás csoport

Időkeret: egy tanítási óra, 45 perc

Eszközigény: Nagy Magyarország vaktérképe, kivágott feliratok, térkép, nyomtatott arcképek, nyomtatott levelek, glue-tech, telefon-hanganyaggal

Termkép: A padokból és székekből egy újkori vár van építve kifüggesztve a vár falaira a portrék, a táblán van a vaktérkép, a székek alatt a titkos levél, az akta meglévő részletei pedig középen a földön, u alakban helyezkednek el a székek.

1. Narráció

Mi egy különleges nyomozó iroda vagyunk. Memóriatröléses esetek/bűncselekmények után nyomozunk a legtöbbet, mert vissza tudunk utazni az időben, kideríteni az elrejtett történeteket. Ez most is így történt. Hatalmas gáz van. A tegnapi megbeszélésen a főnök egy aktát csúsztatott az ölembe. Arca gondterheltségről árulkodott. A meeting után bele is néztem, mert nagyon fontosnak tűnt ez a megbízás. Titkosítást találtam mindenhol, de ezt a szöveget azért, sikerült kinyernem belőle. A szarvashibát én is észrevettem, nincs befejezve valaki ellopta az akta végét. A mi feladatunk kideríteni ezt. Sajnos a memóriatrölés nagyon jól sikerült, kiváló szakemberek vagyunk, de senki sem emlékszik a részletekre. É azért sejtek ezt-azt. Sajnos csak annyit, tudunk, hogy gyilkosság történt, megölték Fráter Györgyöt, de nem tudjuk még ki, ezt kell kiderítenünk!

2. Ismerkedések a szereplőkkel + hiányos feljegyzés elolvasása

Szapolyai János

Jagelló Izabella

Szulejmán szultán

Habsburg Ferdinánd

Fráter György

3. Tárgyak

Mi lehet a sorrend időrend szerintetek?

Koponya – Szapolyai halála

Babaruha – János Zsigmond

Gyűrűk – Szapolyai János és Jagelló Izabella házassága

Tanári narráció: Valóban volt egy házasság ... Szapolyai és Izabella között, nade várjatok szerintem volt valami gebasz mi lehetett az? (találgatások) nagy korkülönbség

Babaruha – na várjatok ... azt akarjátok mondani, hogy ebből született egy gyerek, hajaj. Hé volt valami béke! Nem? Azzal most mi lesz szerintetek?

Koponya – Igen valóban ez pedig egy halált jelöl. De ki halt meg? Szapolyai mert, öreg volt.

4. Oda-Buda

Suttogó kör

5. Titkos levél, keresd a széked alatt

Levél Ferdinándnak

Ahogy csaknem minden eddigi levelemben könyörögtem Felségednek, hogy tisztességgel rendezze a királyné öfelségével [Izabellával] és fenséges fiával [János Zsigmonddal] való kapcsolatát, éppúgy – ha lehet, még alázatosabban – most is azért esedezem, hogy legyen Felségednek különös gondja öfelségeikről, hogy én is szabadabban szolgálhassak Felségednek. A török ugyan szép szavakat mond, de nem szabad megbízni benne, hiszen e tetszetős szavak nyomán már sok országot végromlásba döntött. A királyné öfelségét tehát nem hagyhatom itt a nyilvánvaló veszedelemben, hanem valamely biztos helyre kell vinnem. Ha viszont a királyné öfelsége úgy távozik el az országból, hogy Felségeddel még nem rendezte el jól ügyét, akkor nagyon félek attól, hogy az egész ország átpártol a törökhöz [...] A törökhöz nem fűz és nem is fog fűzni semmiféle szál; csak tettetett barátsággal tárgyalok vele, hogy ezt az ellenséggel körülvett országot minden módon sértetlenül megőrizhessem, amíg Felséged fegyverei, Isten segítségével, ki nem ragadnak bennünket a szolgaságból.

6. Audiencia - Tárgyalások elrendelve - Tanári szerepbe lépés és egész csoportos improvizáció

Fráter György tárgyalásra hivatott, méghozzá 3-ra is. Beszéljétek meg csoportokban, miről is szeretnének tárgyalni György baráttal?

5-6 fős csoportok: Habsburg Ferdinánd, Jagelló Izabella, Szulejmán szultán.

7. Tanári kérdések - Értékelés

A tanulók a tanár által feltett kérdések alapján értékelik, elemzik, megbeszélik a hallottakat. Mit tudunk eddig az eseményekről? Milyen volt György a tárgyalásokon?

8. Forró szék

A tanár felajánlja a gyerekeknek, hogy kikérdezhetik Fráter Györgyöt, akár kis számonkérés is belefér majd ebbe. A csoport tagjai szerepben vagy szerepen kívül kérdéseket tesznek fel a történet valamelyik szereplőjének, aki egy eset, egy ember, egy helyzet mögötteseiről ad információkat. Sokan kérdeznek egy valakit, míg az interjúnál minden esetben, ha párokban, ha kis csoportokban dolgozunk, akkor is több riportalany van. A kérdezett személlyel készített beszélgetés körülményeinek nem feltétlenül kell realistának lennie. Ha a játszó szerepen kívül kérdeznek, nem kell megmagyaráznunk, hogyan kerültek olyan helyzetbe, hogy faggathatják az „interjúalanyt”.

9. Nagy szavazás - Értékelés

Na jó szerintetek mégis kit kellene választania, ki mellé álljon?

10. Titkos hangfelvétel

Egy telefont találnak, amin hangfelvételt hallhatnak Ferdinánd és Castaldo között. Ebből kiderül a tettes és a gyilkosság indoka.

11. Az akta lezárása

Kiegészítik a hiányzó részét az aktának (ezt lehet szóban és írásban is, csoporttól függ).

Egyéb kiegészítő anyagok az órához:

Ahogy csaknem minden eddigi levelemben könyörögtem Felségednek, hogy tisztességgel rendezze a királyné öfelségével [Izabellával] és fenséges fiával [János Zsigmonddal] való

kapcsolatát, éppúgy – ha lehet, még alázatosabban – most is azért esedezem, hogy legyen Felségednek különös gondja őfelségeikről, hogy én is szabadabban szolgálhassak Felségednek. A török ugyan szép szavakat mond, de nem szabad megbízni benne, hiszen e tetszetős szavak nyomán már sok országot végromlásba döntött. A királyné őfelségét tehát nem hagyhatom itt a nyilvánvaló veszedelemben, hanem valamely biztos helyre kell vinnem. Ha viszont a királyné őfelsége úgy távozik el az országból, hogy Felségeddel még nem rendezte el jól ügyét, akkor nagyon félek attól, hogy az egész ország átpártol a törökhöz [...] A törökhöz nem fűz és nem is fog fűzni semmiféle szál; csak tettetett barátsággal tárgyalok vele, hogy ezt az ellenséggel körülvelt országot minden módon sértetlenül megőrizhessem, amíg Felséged fegyverei, Isten segítségével, ki nem ragadnak bennünket a szolgaságból.
(Fráter György levele Ferdinándhoz; 1543)

Beazonosításhoz kinyomtatandó képek:











HiPa201541-es akta

A törökök kivonulása után a király halála miatt sürgetővé vált, hogy az országlakosok új koronás főt válasszanak, de a királyválasztó nemesség két pártra szakadt. Az egyik csoport a rákosi végzésre hivatkozva **Szapolyai János** erdélyi vajdát választotta királlyá, akit 1526. november 11-én Székesfehérvárott meg is koronáztak. A másik csoport viszont Bátori István nádor vezetésével Pozsonyban az 1515-ös Habsburg-Jagelló házassági szerződés alapján **Habsburg Ferdinándot** választotta meg, akit egyelőre hivatalosan nem tudtak megkoronázni, mivel a Szent Korona Szapolyai János birtokában volt. Ferdinánd hosszú ideig nem tétlenkedett, a következő évben zsoldosokkal és magyarországi híveivel **hadjáratot indított a trón elfoglalására** és a Szapolyai-párt megtörésére. Ez a hadjárat fényes sikereket hozott Ferdinánd számára, aki **kardcsapás nélkül elfoglalta Budát**, katonái pedig **két ütközetben is legyőzték Szapolyait**, aki 1528-ra teljesen kiszorult az országból, és **Lengyelországban lelt menedékre**. Mivel a Szent Korona is Ferdinánd birtokába került, 1527. november 3-án Szapolyaihoz hasonlóan, őt is hivatalosan magyar királlyá koronázták. **Szapolyai végső kétségbeesésében a török szultánhoz fordult segítségért**, aki jól felmérte, hogy a támogatásért cserébe állandó befolyása lesz a Magyar Királyság Szapolyai által birtokolt részében, és ezen keresztül könnyebben meg tudja közelíteni Bécset, amelynek bevétele mindig is Szülejmán nagy álma volt. **Szülejmán** 1529-ben meg is indította a hadjáratát **Bécs ellen**, útközben pedig visszavették Budát a Habsburgoktól, majd, mint szövetséges királynak – valójában persze vazallus fejedelemnek – **visszaadták Szapolyainak**. Így, bár a török támogatásának árnyékában Szapolyai birtokolta a magyar fővárost és az ország középső, valamint keleti területeit. Az 1532-es évet követően a nagyobb harcok a két magyar király között abbamaradtak, mivel nyilvánvalóvá vált, hogy **egyikük sem tud felülkerekedni a küzdelemben**. A diplomáciai erőfeszítések eredményeként jött létre **1538-ban a váradi béke** Ferdinánd és Szapolyai között, amely egyik fő rendelkezése az volt, hogy **Szapolyai halála esetén a korona Habsburg Ferdinándra száll**.

8.2 Tanulói munkák és visszajelzések

Mítoszok virágában, állókép készítés egységes maszkok felhasználásával.

3. melléklet



Kreatív házfeladatok

4. melléklet





Ambroszia



Az ambroszia egy pite szerű étel,
amit az Istenek fahéjjal és almával
fogyasztottak. Az ambrosziát almalekvárral
töltötték.

Nektár

A nektár egy
nagyon édes,
sárga színű ital.
Az Istenek mindig
ezt isszák.



5. melléklet

Héraklész 12 próbája, kreatív szorgalmi feladat, a történet dramatizálása, képregény formátumban.



9. Irodalomjegyzék

- Csapó Benő – Fejes József Balázs – Kinyó László – Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Társadalmi Riport 2014. TÁRKI, Budapest, 110–136.
- Csíkos Csaba (2020): A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Dancs Katinka (2023): A történelemtanárok által fontosnak vélt célok és jelenismereti témák, valamint az általuk használt módszerek egy kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. In: Korszerű Történelemoktatás – Új Utak és Megoldások, Szeged, 15-19.
- Eck J. (2016a): 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. és Kasik L. (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése. SZTE-BTK – MTA-PTB, Szeged. 26–53.
https://real-eod.mtak.hu/11726/1/Uj_kutatasok_a_nevelstudomanyban_2016.pdf
- Eck Júlia (2016b): A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben In: Dráma–Pedagógia–Színház–Nevelés. (szerk.: Illés Klára) OFI, Budapest. 91–113.
- Falus Iván (szerk.) 2004. Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban. Budapest.
- Fodor Richárd (2019): Hintapolitika vagy bűnös csalárdság? Az újgenerációs történelemtankönyvek nézőpontjai. (In: Pedagógiai mozaik, szerk.: Szőke-Milinte Enikő, PPKE BTK)
- Füz Nóra (2017): Iskolán kívüli színterek az általános iskolai oktatásban. Magyar Pedagógia, 117. évf. 2. sz. 197–220.
- Gabnai Katalin (2016): Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás meghonosításáért. In: Dráma–pedagógia–színház–nevelés (szerk.: Illés Klára), OFI, Budapest, 24–36.
- Gyertyánfy András: Gondolatok történelemtanításunk helyzetéről. Történelemtanítás, (XLIX.) Új folyam V. (2014) 2-4. sz.
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/12/gyertyanfy-andras-gondolatok-tortenelemtanitasunk-helyzeterol-05-02-03/> (Utolsó megtekintés: 2025.01.03)

- Gyertyánfy András (2017): Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben. Történelemtanítás, (LII.) Új folyam VIII. évf. 1-2. sz.
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/gyertyanfy-andras-kompetenciaka-tortenelemtanitasban-kritikai-megkozelitesben-08-01-14/>
- History hack újkor.hu <https://ujkor.hu/content/history-hack>
- Hunkár Márta 2013. A kutatás módszertana. Gyakorlati jegyzet. Debreceni Egyetem. Debrecen. 55-58.
- Jancsák, Cs. (2019). A személyes narratívák és a történelemtanítás értékvilágai. In Kovács, G., & Lukács, O. (eds), Az elbeszélés ereje (pp. 7-22). Pécs: Pécsi Püspöki Hittudományi Főiskola
- Kaposi József (2016): A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/07/kaposi-jozsef-a-tortenelemtanitas-kihivasai-es-lehetosegei-az-uj-nemzeti-alaptanterv-es-a-kerettantervek-alapjan-07-01-03/> (Utolsó megtekintés: 2025.01.02)
- Kaposi József (2017a): A történelmi gondolkodás és a képességfejlesztő feladatok. Történelemtanítás, (LII.) Új folyam VIII. évf. 1-2. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2017/10/1-2-szam-2017/>
- Kaposi József (2017b): Drámapedagógia a tudományok fókuszában. Új Pedagógiai Szemle 67. 5–6
- Kaposi József: A történelemtanítás kihívásai és lehetőségei az új Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek alapján
- Knausz Imre (2000): A tanítás mestersége. Egyetemi jegyzet. Miskolci Egyetem
- BTK. <http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf> (Letöltés: 2024. 12. 01.)
- Knausz Imre (2009): A kompetencia szerkezete és a kompetenciaalapú oktatás. Iskolakultúra 7-8. sz. 71-84. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00139/pdf/2009-7-8.pdf#page=71> (Utolsó megtekintés: 2024.12.10.)
- Kojanitz László: Kerekasztal-beszélgetés az EKE-OFI-ban
<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/11/a-tortenelemtanitas-megujitasa-09-03-04/>
- Körömi Gábor (2015): Drámapedagógusok az iskolában. In: Összegző tanulmányok. TÁMOP 3.1.15-14-2014-0001 „A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért” kiemelt projekt anyaga. 75–98.

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/dr%C3%A1ma_5_Osszegzo_tanulmanyok_honlap.pdf

- Mezei Éva (1986): Tapasztalatcsere. Történelmi játékok módszertani gyűjteménye, Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó, Budapest.
- Mezei Éva (1991): Történelmi játékok. DPM 2. 5–7.
- Nádaszi Mária (1993): A kikérdezés. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó. Budapest. 171-211.
- Novák Géza Máté (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. In: Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció. (2)
<http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2016/07/drama-es-pedagogia-a-dramapedagogia-aktualis-kerdeseirol/>
Neelands, Jonothan: Dráma a tanulás szolgálatában. Budapest, 1994, Magyar Drámapedagógiai Társaság - Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Orgoványi-Gajdos Judit – Virág Irén (2024): Projektorientált tanulás és tanítás a gyakorlatban. 9-16.
- Pataki Ferenc (2003): Együttes élmény – kollektív emlékezet. Magyar Tudomány, 47. (108.) évf. 1. sz. 26–35. (Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája tematikus szám)
- Patonay Anita (2017): Kettős tudat. Mezei Éva közönsége és közössége. OSzMI, Budapest.
<https://szinhaztortenet.hu/study/-/record/STD16277?from=szinhaztorteneti-forum>
(Letöltés: 2025. 01. 14.)
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó,
- Budapest
- Stearns, Peter (1998): Why Study History?
[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)) Utolsó megtekintés: 2025.01.03.
- Svéda Dóra (2017): A kreativitás, mint versenyelőny. Brandbook Magazin, 04. 19.
<https://brandbook.hu/2017/04/a-kreativitas-mint-versenyelony>
- Szajkó Otília 2008. A drámajáték lehetséges alkalmazási területei a történelemórán. Taní-tani Online 4: 83–91.

<http://www.tani-tani.info/084szajko> (Utolsó megtekintés: 2024. 09. 16.)

- Szauder Erik (1993): Az oktatásban alkalmazott dráma értelmezése. Új Pedagógiai Szemle.
7-8. sz. 119-127.
- Széll Gábor (2018): A tudományos megismerés, a tudományos kutatások elmélete és gyakorlata. Óbudai Egyetem. Budapest.
<http://lib.uni-obuda.hu/sites/lib.uni-obuda.hu/files/KVT05.pdf> (Utolsó letöltés: 2024.11.17.)
- Történelem tanítás digitális bibliográfiája https://diakoffice-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/fekete_balint_sulid_hu/EbukawLdUiBOjJrRP2ZUOcBAKMoW6d8KFTFmz9c-MedQA?rttime=EtCyxvb_3Eg
- Trencsényi László (1987): Ókori görögök, mai gyerekek. Tankönyvkiadó, Budapest
- Trencsényi László (2003): „Drámapedagógia-történet”, Csokonai, a drámapedagógus? DPM 1.
- Nagy József (2010): Új pedagógiai kultúra. Mozaik Kiadó, Szeged, 14-22.
Online: <http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b327.pdf> (Utolsó hozzáférés: 2024. nov. 28.)
- Vajda Barnabás (2018): Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába. Selye János Egyetem, Komárom.
- Vass, Vilmos (2017): A transzverzális kompetenciák tantervfejlesztési összefüggései. Autonómia és Felelősség. 3: 55-65.