

**Kecskeméti Főiskola
Tanítóképző Főiskolai Kar
Alapismereti és Szak módszertani Intézet**

**OLVASÓVÁ NEVELÉS A SZÍNHÁZI NEVELÉS
MÓDSZEREIVEL**

**- hatékonyságmérés bemutatása egy konkrét meseregény
dramatikus módszerekkel történő feldolgozásán keresztül -**

- pályamű -

Szerzők: Fodor Anita
tanító szak (alapképzés)

Váradi Katalin
tanító szak (alapképzés)

Témavezető: Fehér Éva
főiskolai tanársegéd

Kecskemét, 2014

Eredetiségi nyilatkozat

Kijelentjük, hogy ez a pályamű teljes terjedelmében és minden eredményét tekintve a saját munkánk, és nem tartalmaz olyan anyagot, amelyet már máshol tudományos munkaként (főiskolai, egyetemi szakdolgozat stb.) benyújtottuk vagy valaki más benyújtott. Kijelentjük, hogy hűen és pontosan idéztük a forrásainkat, minden esetben hivatkoztunk a felhasznált könyvekre, folyóiratokra, kiadatlan kéziratokra, az online anyagokra és a téma szempontjából meghatározó szóbeli segítségre.

Kecskemét, 2014. április 23.

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezető	4
I. Elméleti összefoglaló	6
I.1 Kit nevezhetünk jó olvasónak?	6
I.2. Hogy olvasunk, és hogy olvassunk?	7
II. A színházi nevelésről.....	14
2. 2. A kutatási munkafolyamatban alkalmazott dráamódszerek bemutatása	15
2.2.1. Tanítási színház és dráma	17
2.3 A tanítási színház és dráma, és a kompetenciák	20
2.4. A tanítási színház és dráma hatása a „Kulturális kifejezőkészség”	23
kulcskompetenciára	23
III. A kutatási munka részletes bemutatása	24
III. 1. Kérdőívstruktúra.....	27
III. 2. Adatfelvételi útmutató	28
III. 3. Az öt kutatási csoport kérdőívének összevetése	29
III. 4. Felnőttek kérdőíve.....	33
IV. Záró gondolatok.....	34
Az I. 2 alhipotézis igazolása	35
Az I. 1 alhipotézis igazolása	36
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	38

Bevezető

Dolgozatunkban az olvasóvá nevelés lehetséges módszerei közül a drámapedagógia és a színházi nevelés módszereinek hatékonyságát tanulmányoztuk. Kutatásunk alkalmával azt vizsgáltuk, hogy milyen mértékben befolyásolja a gyermekeket az olvasásra a színházi nevelés, és a drámapedagógia. Dolgozatunk alapját képezték azok a nagyszerű szakirodalmak melyekből kiemeltük témánk szempontjából kulcsfontosságú területeket, melyeket a következőkben fejtenénk ki, ezek pedig arra vonatkoznak, hogy ki a jó olvasó, illetve hogy miért olvasunk, milyen olvasási stratégiákkal könnyíthetjük meg az olvasást. A fogalomtisztázások miatt írunk a drámapedagógiáról, arról, hogy hogyan vihetők be a drámajátékok egy tanítási órába. Írásunkban kitérünk arra is, hogy hogyan kapcsolódnak, illetve ezzel a módszerrel hogyan fejleszthetők a kulcskompetenciák. A következőkben kifejtjük azt is, hogy az iskolákban legtöbbször használt tanítási dráma, honnan ered és hogy DICE kutató csoport (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education/ A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra) kezdett el azzal foglalkozni, hogy a színházi tanítási dráma hogyan hat a kulcskompetenciákra. Ezekből a mérési módszerekből és eredményekből, valamint az olvasásnépszerűsítő programok újragondolásából kiindulva kezdődött el a kutatás, amelyet a pályamű a későbbiekben ismertet.

Intézményünk falain belül a 2010-2011-es tanévben megrendezésre kerülő Békés Pál, Bölcsihány pótló című meseregényének olvasóvá nevelési projektjében aktívan közreműködő hallgatóként, gondoltunk először arra, hogy kutatásba kezdünk: hogyan lehet különböző, jelen esetben a színházi nevelés módszereivel olvasóvá nevelni, olvasóvá nevelési célokat elérni és megvalósítani. Így történt a meseregény kiválasztása, és a kutatási terület konkretizálása, és a kísérleti csoportok kiválasztása. Szerettük volna tudni és felmérni, hogy egy megfelelően előkészített motivációs foglalkozás vagy rendhagyó irodalom óra után hány tanulót sikerül a spontán olvasásra készíteni.

Dolgozatunk és kutatómunkánk születésében segítséget nyújtott a fent említett projekt, amelyben a módszertani munkacsoport résztvevőiként általános iskola alsó tagozatos gyermekek számára dolgoztunk ki olvasás- és könyvtár népszerűsítő programokat, az „Olvasás, érték, korszerűség” – informális és nem formális készségek fejlesztése az élethosszig tartó tanulás érdekében.¹

¹ TÁMOP-3.2.4-08/1-2009-0050-es számú pályázat „Hódítsd meg a könyvek birodalmát!” olvasás népszerűsítési program (2010/2011)

Korábbi programban szerzett szakmai tapasztalatokat hasznosítva, kutatásunkhoz Békés Pál, A Félőlény című meseregény feldolgozását választottuk, ehhez állítottunk össze színházi nevelési módszerekkel dolgozó rendhagyó irodalom órát, amelyet könyvtári látogatás is követett, ezen kívül sor került a drámapedagógiai módszereit alkalmazó motivációs foglalkozásra is.

Segítségünkre volt egy helyi művészeti stúdió és a hallgatói közösségünk drámatársulata, akik a meseregényt színházi előadásként is feldolgozták. Ezt a gyermekek a kutatási folyamat zárásaként megtekinthették. Az előadás önmagában most nem motivációs foglalkozásnak minősült, hanem egy kutatási felületnek, egy találkozási lehetőségnek az írott mű színpadi változatával.

Pályamunkák kutatási kérdésköre:

A köztudatban - nem csak a szakmai körökben - egyre általánosabbá és elfogadottabbá válik az a kijelentés, hogy a gyermekek nem olvasnak, és mivel mi ezt nem feltétlenül így gondoljuk, dolgozatunk kutatási hipotézisét egy nézőpontváltásból kiindulva állítottuk fel.

HIPOTÉZISÜNK:

I. A mai gyermekek olvasnak, és akkor olvasnak, ha kellő motivációt kapnak ahhoz, hogy kezükbe vegyék a megfelelően felkínált irodalmi művet.

ALHIPOTÉZISÜNK:

I.1. A gyermekek motiváció nélkül nem szívesen olvasnak könyv formátumú irodalmi művet.

I.2. A gyermekek a színházi nevelési és a drámapedagógiai módszerekkel felépített előkészítő és feldolgozó foglalkozások után szívesen olvassák el, és elolvassák a felkínált irodalmi művet.

A kutatáshoz választott célcsoport a 9-10 éves gyermekek voltak. A különféle foglalkozásokon a helyi gyakorló általános iskola 3-4 osztályos tanulói voltak.

Az évfolyamokban összesen 4 osztályt vizsgáltunk, akik más-más motivációs tevékenységekben vettek részt:

- a 3.a osztály részt vett a rendhagyó irodalom órán és az azt követő könyvtári látogatáson;
- a 3.b osztály a drámapedagógiai módszereket alkalmazó motivációs foglalkozáson vett részt, és ők is látták a színházi előadást;
- a 4.a osztály csak a színházi előadást látta, más motivációt nem kapott;
- a 4. b osztály részt vett a motivációs órán valamint a színházi előadást is megtekintette;

- egy másik iskola másik évfolyamán a 3. c osztályt is bevontuk a kutatásba, akik nem vettek részt motivációs órán, nem látták az előadást, nem vettek részt rendhagyó órán, csak figyelmükbe ajánlottuk a könyvet.

Méréseket a különféle motivációs foglalkozások után végeztünk el. A kérdőívek összeállításában, és a felmérési folyamatokban segítségünkre volt a karunkon zajló kutatómódszertan kurzus és témavezető tanárunk. A témafeldolgozást és a kérdőíves válaszadást követően választ szeretnénk volna kapni arra, hogy a kísérleti osztályokból és a kontrollcsoportból, hány tanulót sikerült a könyv elolvasására motiválni, mennyien olvasták el a felkínált meseregényt. Célunk az volt, hogy számszerűen is bebizonyítsuk a korábbi pályázati év tapasztalatait, hogy megfelelő ráhangolással, ehhez kapcsolódó színházi nevelési és drámapedagógiai foglalkozással elérhetjük, hogy a gyerekek belső indíttatásra olvassanak el egy irodalmi művet.

A továbbiakban szeretnénk bemutatni azokat a szakirodalmi vonatkozásokat, amelyek segítettek bennünket a kutatás során, majd ezt követően a kutatás részletes bemutatására kerül sor, ezt követik a kérdőívek kiértékelése után kapott eredmények összesítései, amelyekből kiderül, valóban hatékony-e az általunk alkalmazott olvasásnépszerűsítő módszer. A mellékletben megtalálható a kérdőívek kiértékelése, osztályonként, a kutatási munkát segítő óratervezetek gyermekeknek szánt kérdőív, valamint és a rendhagyó irodalom órán készült fényképek.

I. Elméleti összefoglaló

Kutatásunk alátámasztásához és létrejöttéhez nagy segítséget nyújtottak az lentebb kifejtett szakmai anyagok, amelyek az olvasóvá nevelés területeit boncolgatják. Fontosnak tartottuk kiemelni azokat a szakirodalmi részeket, amelyek összefüggnek az olvasással, szövegértéssel, mert ezek elengedhetetlenek az olvasáshoz, az olvasóvá neveléshez.

I.1 Kit nevezhetünk jó olvasónak?

A jó olvasó a cikk írója (Steklács, 2007) szerint gyakran találkozik az írásbeliséggel, valamint az olvasáshoz pozitív a hozzáállással. Az olvasóvá válás folyamatában sokat számít az, hogy meséltek-e gyerekkorukban a gyermekeknek, látták-e a szüleiket olvasni vagy, hogy mennyire volt otthon érték számukra a könyv.

Steklács János szerint (2013) a jó olvasó miközben olvas, *kapcsolatot teremt az előzetes tudása és az éppen olvasottak között*, vagyis az, hogy mennyire jó olvasó valaki, az függ attól, hogy mennyire használja a már meglevő tudását, és véleményét mennyire képes összekapcsolni az olvasottakkal. A jó olvasó *fejlett beszédképességgel*, gazdag szókinccsel rendelkezik. Akinek a szóbeli kommunikációs képessége fejlett, jobban megérti és átéli a szövegben leírtakat. A jó olvasó *gondolkodási folyamatot választ*, tisztában van az olvasás céljával és módjával. A jó olvasó *mentális képeket alkot* olvasás közben, több érzékszervet próbál meg bevonni az olvasásba, így fejlődik fantáziája. *Kérdéseket tesz fel*, így aktívabbá teszi gondolkodását, figyelmét. *Következtet, összefoglal. Rangsorolja az információkat*, eseményeket, mert tudja, ezáltal következtethet, értékelhet, dönthet. Belátja, hogy mit ért meg és mit nem, *tisztában van a problémával*. Ha valaki folyamatosan tud olvasni, az nem jelenti azt, hogy érti is, amit olvas, de a jó olvasó *felszámolja a zavaros dolgokat* és megszünteti az okot. Például még egyszer lassabban elolvassa a szöveget, értelmezi, az ismeretlen szavaknak utána jár. Folyamatosan olvas, hogy *az olvasottak jelentésére figyeljen*.

Az iskolai oktatás pedagógiai célja, hogy 4. osztály végére automatizálja az olvasást, és közben hozzásegítse a tanulót, hogy a szöveg jelentésére is figyeljen. Pórbálja megtanítani arra, hogy használja fel az információkat ahhoz, amit tud ahhoz, ahhoz, amit olvas. Ezt segítve az iskolában a tanulók az olvasás megkezdése előtt felelevenítik a tudásukat, élményeiket az olvasás tartalmával kapcsolatban.

A jó olvasó *az olvasottak jelentését kiterjeszti*, alakítja, hiszen minden szövegnek annyi jelentése van, ahány olvasója. A jó olvasó hatékony olvasási stratégiák variációit használja, vagyis a *megfelelő eljárást, olvasási módot és gondolkodási folyamatot választ*. Kialakul a meta kognitív tudás, vagyis az olvasó *ki tudja vetíteni saját szövegértési, olvasási folyamatát*, ennek következtében *különböző szövegeket képes elolvasni*, különböző célok eléréséhez. A jó olvasó jártas a különféle szociális interakciókban, szövegértési képessége pedig összefüggésben van azzal, hogy milyen gyakran részese közös beszélgetéseknek, vitáknak, beszámolóknak.

I.2. Hogy olvasunk, és hogy olvassunk?

Az olvasás olyan készségszintű tevékenység, amelynek lényege az olvasott szöveg megértése. Az olvasás, mint tevékenység nem passzív folyamat, hiszen az olvasó olvasás közben a már meglevő tudásával veti össze ismereteit és az olvasottakat, figyeli a szerző szándékát, a szöveg stílusát. Az olvasás tekintetében rendkívüli módon tanul és alkalmazkodik az agy. Vizsgálatok kimutatták, hogy a gyakorlatlan olvasó kis területen hatalmas energiákat használ

fel olvasás közben, még a gyakorlott olvasó ennek az energiának csak töredékét használja fel, a feladatot megosztja az agy több területe, központja között. A szövegértés a legerősebb motiváló tényező, s végső célunk az érdeklődés felkeltése. (Steklács, 2011)

Azért kell megtanulni olvasni, hogy a nemzeti irodalom, valamint a kapcsolatteremtés információi hozzáférhetővé váljon számunkra. Ha megtanulunk olvasni a kor elvárásainak megfelelően, jelentősen megnövekednek a lehetőségeink, hogy céljainkat, terveinket, vágyainkat el tudjuk érni. A betűvilág segítségével saját tempónkban és igényeink szerint leszünk képesek élményeket befogadni, szórakozni, vitatkozni és érvelni. (Steklács, 2011)

Az olvasástanítás

Az olvasás megtanulására a legjellemzőbb időpont a 6-7 éves kor azért, mert az értelmi, nyelvi és testi fejlettség (pl. a figyelemösszpontosítás képessége, szókincs...) ebben a korban éri el azt a megfelelő szintet, amely alapján a gyermekek többsége már motiváltan, élvezettel képesek olvasni tanulni. Az olvasás elsajátítása a világon bármely iskolai rendszerben ma leggyakrabban az anyanyelven folyik.

Az olvasástanítás iskolai elmélete és gyakorlata két logikai folyamatra épül az analízisre és szintézisre. Az analízis a magasabb szintű nyelvi egységek kisebb elemekre történő lebontását jelenti, például a szavakét betűkre. A szintézis az ellentéte, elemekből építünk fel magasabb szintű nyelvi egységeket, például betűkből szótagokat, szavakat, szavakból mondatokat, mondatokból szöveget.

A hazánkban elterjedtebb módszerek szerint a gyermekek egy olvasást és írást előkészítő szakasz után tanulják meg a betűket, majd ezt követően pedig az összeolvasásra kerül a hangsúly. Magyarországon, a leíró nyelvi sajátosságokra való tekintettel legelterjedtebb olvasástanítási módszer, a kombinált módszer (analitikus és szintetikus arányos egyesítése), valamint a hangoztató-elemző-összetevő módszer (a kombinált módszer változata, benne az általános készségek dominanciájának figyelembevételével). (Steklács, 2011)

Olvastatási és olvasási típusok:

Az olvasás a személyiség gazdagítását jelenti, amelyről senki nem mondhat le. Olvasni annyit jelent, mint gondolkodni, társalogni, kommunikálni az író és olvasó között. Az olvasó aktív befogadó, vagyis ismereteitől, érzelmeitől, céljaitól függ, hogy mit kelt életre egy műből. Többféle típusú olvasmányokból választhatunk, mint például ismeretszerzés céljából közismereti olvasmányokat, ismeretterjesztő vagy tudományos szövegeket, híreket és kommentárokat, lexikonokat vagy enciklopédiákat, élményszerzés céljából pedig szépirodalmi olvasmányokat, műveket. (Adamikné, 2008)

Az olvasástechnika fejlesztésének eszköze a gyakorlás, amelynek folyamatosnak kell lennie és csak megértett szöveget szabad gyakoroltatnia. A gyermeknek tisztában kell lennie a gyakorlás céljával, tudnia kell, hogy olvasás közben milyen hibákat kell kiküszöbölnie, mire kell odafigyelnie, például a helyes hangsúlyozásra és hanglejtésre. Az olvasás gyakorlása legyen változatos, ötletes és játékos, hogy a gyermekek sokkal szívesebben olvassanak.

Az olvasáselsajátítási folyamat első lépése *az értelmes és a kifejező olvasás* kialakítása. Amikor egy kisgyermek bekerül az iskolába, megtanulja az ABC betűit, majd ezután kezd el olvasni tanulni, először szótagolva, majd fokozatosan rátérnek a szóolvasásra, figyelve a hangsúlyra, helyes, szép kiejtésre. Nagyon fontos a hangos olvasás gyakorlása, mert a kezdő olvasó számára könnyebb a megértés és azonnal észrevehetőek a különböző olvasási hibák, mint például a hang és betűtévesztések, betű és szótag cserék, betűkihagyások stb.. A hangos olvasás lehet **egyéni, páros és kórusban történő olvasás**, melyeknek megvannak az előnyei és hátrányai egyaránt. Az **egyéni olvasás** előnye, hogy a gyermekek számára erősebb élményt jelent, tartósabb javító hatású, könnyebben ellenőrizhető. Hátránya egy osztályban, hogy nem gazdaságos, mert kevés gyermek kerül sorra, valamint a gyengébb szereplés negatívan hathat a többi gyermek számára. Az egyéni olvasás gyakorlása többféle módon is lehetséges. Legegyszerűbb a **tanítói felszólítás**, amikor a tanító kiválasztja a gyermeket, aki addig olvas, még ő kívánja. Ekkor az olvasás közben történő hibák kijavítása történhet újraolvasással vagy szótagolvasással. Kedvelt olvasási mód a **lánc vagy stafétaolvasás**, amikor a tanító szólítja fel az első olvasót, majd ha a gyermek befejezte (2-3 mondat után), akkor ő szólítja fel a következő olvasót. Ez a módszer nagyon hatékony, mert folyamatos figyelmet igényel, mivel a gyermek nem tudja, mikor kerül rá a sor. A lánc vagy stafétaolvasást kombinálhatjuk **versenyolvasással**, mert aki hibázik, kijavítja hibáját, de tovább már nem olvashat, kiesik a versenyből. Először mindenki olvas, de a következő körben csak azok olvasnak, akik nem hibáztak. Úgy is olvashatunk, hogy a hibát a következő gyermek javítja, ezt nevezzük **javító olvasásnak**. (Adamikné, 2008)

Az egyéni olvasást sokféle játékos módon gyakorolhatjuk, például **szótagnyelő olvasással**, (a szavaknak csak az első szótagját olvassuk el), **kihagyásos olvasással**, (ekkor kihagyunk a szövegből minden 2-3. szót), **töredékes olvasással** (toldalékok, ragok, jelek nélkül olvassuk a szavakat), **transzformáló, átalakító olvasással** (jelen idejű szöveget, múlt időben olvasunk, vagy fordítva). **Válogató olvasáskor** a tanító kérdésére keresik meg a szövegben a választ. Ez az egyik leghatékonyabb olvasási módszer, mert fejleszti a gyorsaságot, a memóriát és a lényegre látást. A **szereplők, szerepek szerinti olvasás** a kifejezőt és az egyéni olvasást

összekapcsolja, valamint előkészíti a gyermeket a dramatizálásra, figyelve a hangsúlyra, hanglejtésre, tempóra és hangerőre. (Adamikné, 2008)

A hangos olvasás másik része a **kórusban történő vagy csoportos olvasás**. Előnye, hogy egyszerre több tanuló is olvashat, a sietőket vissza fogja, valamint a lassúbbakat nagyobb tempóra ösztönzi. Ügyelni kell az egyenletes tempóra, hangerőre, valamint, hogy ne legyenek olyan olvasó gyerekek, akik ordítanak vagy motyognak. Hátránya, hogy a hibázást nehezen lehet észrevenni, nem lehet tudatosítani és javítani, és nem fejleszti az értelmes olvasást.

A csoportos olvasáson belül lehet az olvasás **apasztó-dagasztó olvasás**, amikor fokozatosan kikapcsolunk egy-egy gyermeket, míg végül egy valaki olvas, majd ezután ismét bekapcsoljuk fokozatosan a kimaradókat. Ez a módszer rendkívül fejleszti a gyenge olvasókat. A szövegek tempójával is játszhatunk, ezt **ütemezett olvasásnak** nevezzük. Ekkor hol gyorsan, hol lassabban olvastatunk a gyermekekkel egy megadott jelre, például kézjelre vagy koppintásra. A hangerővel játszva, **rádiózó olvasás** esetén, hol halkán, hol hangosan olvastatunk egy megadott jelre. (Adamikné, Kálmánné, Kernya, H. Tóth, 2008)

A hangos olvasás mellett nagyon fontos a *néma olvasás* gyakorlása is. A néma olvasást a szóképek, szószerkezetek teljes felfogása, megértése segíti. A néma olvasást nem lehet szótagolt szövegen fejleszteni, hiszen a kötőjellel írt szavak megtörik a szókép egészét.

A **követő olvasás** az egyéni olvasás kísérője. A gyerekek az egyéni olvasóval követik ujjukkal a szöveget először halk olvasással, majd szájmozgással végül némán. A szövegértés ellenőrzésére kérdéseket szoktak alkalmazni, nagyon kedvelt a feleletválasztós teszt is, de a tankönyvek, munkafüzetek feladatai is segítenek. A néma olvasást is gyakorolhatjuk játékosan a következőképpen. A hangos és néma olvasás kombinálása a **búvópatak- vagy alagútolvasás**. Ekkor a gyermekek némán olvasnak, majd egy adott jelre hangosan, majd ismét némán olvasnak. A szöveg elrendezése, tipográfiája szerint is olvashatunk, ezt nevezzük **sor-, hasáb- és bekezdésolvasásnak**, az egyre hosszabb szóalakokat, mondatokat pedig **piramisolvasásnak**. (Adamikné, Kálmánné, Kernya, H. Tóth, 2008)

Mind a hangos mind a néma olvasás is olyan készség szintű tevékenység, melynek lényege, hogy az olvasott szöveget az olvasó megértse, érdeklődését pedig felkeltse. A szöveg megértését az olvasó már meglévő tudása és a jó olvasástechnikája, mint a szavak gyors és pontos dekódolása segíti elő. Minél nagyobb az olvasó meglévő tudása, annál könnyebb az olvasott szöveg megértése. Ennek folyamatát úgy képzelik el, hogy az új információkat az agy egyezteti a tárolt információval, miközben a következtetések működtek. Új ismeret esetén az információt beépíti a megfelelő rendszerbe ezzel is elősegítve a könnyebb érthetőséget, tehát egy szöveg megértéséhez mindig szükséges a kisebb egységek megértése. (Adamikné, 2008,)

A megértésnek több minőségi fokozata is van, mint a legegyszerűbb, az olvasottak szó szerinti megértése, magasabb szintű az olvasmányértelmező megértése, az igényesebb bírálói (kritikai), és végül az alkotói (kreatív) olvasás, mivel képes a szöveg továbbfejlesztésére.

A megértett szöveg ellenőrzésére leginkább a tanító kérdéseire adott válaszok alapján bizonyosodhatunk meg, de a gyermekeket arra kell nevelni, hogy önmaguknak is tegyenek fel kérdéseket, ezáltal saját maguk irányítják a megértési folyamatot. (Adamikné, 2008)

A szavak megértése a gyermek beszédének fejlettségétől függ. Sokszor előfordul, hogy nem ismeri a szavakat, vagy pontatlanul tudja azok jelentését, ezért bővítenünk kell szókincsüket, hogy minél több szót tudjanak, és pontosítsuk a számukra ismeretlennek vélt szó jelentését.

A szómagyarázatnak többféle módja is lehetséges. Szemléltethetjük a szó jelentését, bemutathatjuk a tárgyat vagy a modelljét, képet mutathatunk vagy eljátszunk a cselekvéseket. Sokszor a végig olvasott szövegből is következtethetünk a szó jelentésére, de kikereshetjük lexikonokba, diák szótárakba, vagy az interneten is utána kereshetünk. (Adamikné, 2008)

Szövegértésfejlesztés és olvasási stratégiák²:

A mindennapokban a hatékony kommunikáláshoz és tanuláshoz számos olvasási stratégiára van szükségünk, amelyet tudunk is alkalmazni. Az olvasási stratégiának két típusa létezik, **az általános olvasási stratégia**, amelynél az olvasó az olvasás céljának megfelelően, tudatosan választja ki az olvasási módot, amely számára a leghatékonyabbnak tűnik. Ilyen például a **beleolvasás** (amelynél a szöveg előzetes, részletes elolvasása nélkül, véletlen kiválasztott hosszabb-rövidebb részletet olvasunk el), a **részletes olvasás** (ebben az esetben minden mondatot elolvasunk szóról szóra a szöveg elejétől a végéig), az **áttekintés** (kiemelünk néhány szót, az előzetes tudásunk aktiváljuk, elvárásainkat pontosítjuk, például táblázatoknál, újság lapozásnál stb.), **átfutás** (elvárásaink pontosítására és a szerzett információ bővítésére szolgál), a **kereső olvasás** (számunkra egy-egy fontos információt keresünk meg a szövegben). Másik típusa a **folyamat alapú vagy metakognitív olvasási stratégia**. Ezek már a szöveg megértésére, feldolgozására vonatkozó stratégiák, mint például az **olvasás előtti** (például szövegvizsgálat, előzetes áttekintés, szövegátfutás), **olvasás alatti** (az előzetes jóslások, felvetések vizsgálata, belső képek alkotása) és az **olvasás utáni stratégiák** (szöveg összefoglalás, következtetések levonása). Az olvasásértésre mindig szükségünk van, nem csak egy szépirodalmi szövegnél, hanem minden olyan szövegtípusnál, amellyel a mindennapi munkánk, életünk során találkozunk, például újságcikkeknel, internetes szövegeknel, menetrendnél vagy plakátoknál. Az olvasott szöveg megértése azt jelenti, hogy

² <http://www.gmconsulting.hu/2008/07/a-kolcsonos-megertest-segitik-a-valtozatos-olvasasi-strategiak/>

felismerjük a szerző szándékát, a szöveg célját, az információkat rangsorolni tudjuk a már meglévő tudásunkkal, és értékeljük, minősítjük a szöveget. Az olvasás tanulása akkor eredményes, ha a gyermek képes meghatározni az olvasás előtt az olvasás célját és elvárásait, olvasás közben pedig az új információkat tudja megszerezni, és képes alkalmazni az olvasási stratégiákat. Olvasás közben különböző összetett gondolkodási műveletekkel, olvasási stratégiákkal hozzuk létre a szöveg jelentését. A gyenge olvasási technika, a lassú, bizonytalan dekódolás hatalmas energiát vesz igénybe. A figyelem nagy részét leköti a kiolvasás, így az olvasó kevésbé képes a jelentés összpontosítására, valamint a lassú olvasás miatt az olvasott szavakat is tovább kell a memóriában tárolni, hogy a végén a mondat összeálljon.

Nagy József (2004) szerint, aki az olvasás tanítás megújításának lehetőségeit tanulmányozta, véleménye szerint az olvasás képessége sajátos rutinokból, készségekből és ismeretekből tevődnek össze, amelyek legfeljebb 1 másodperc alatt lezajlanak. Ezek között komplex készségek is megtalálhatóak, mint például az olvasás technika, a szövegolvasó, szövegértő és szövegfeldolgozó készségek.

Az olvasási képesség hierarchikus modellje szerint megkülönböztetünk értő, értelmező, bíráló és alkotó olvasást. **Értő olvasáskor** a szövegben kifejtett minden gondolatot, információt megértünk, **értelmező olvasáskor** fordítunk, a hiányzó szavakat kiderítjük, feltárjuk a rejtett gondolatokat, nyelvi utalásokat, ok-okozati összefüggéseket. **Bíráló olvasáskor** saját tapasztalatainkat összevetjük más forrásokkal, értékelünk, véleményt alkotunk, még **alkotó olvasáskor** a hibákat javítjuk, jóslunk, a történetet tovább képzeljük, folytatjuk. (Tóth, 2004)

A tanulásszervezés módszerei és munkaformái szorosan kapcsolódnak egymáshoz, mert az alkalmazott módszer meghatározza a munkaformákat is. A tanulás nemcsak változásként értelmezhető, hogy a már meglévő tudásunkhoz hozzáteszünk valamit, hanem a tudás, mint rendszer változik meg. Az iskolákban meg kell teremteni azt a lehetőséget, hogy a gyermekek együttműködési tevékenységekkel szerezzenek új tapasztalatokat, ismereteket, amellyel megalkotják saját tudásukat.

Kooperatív tanuláskor nagyon jól alkalmazható a RJR - modell, amely három fázisból áll. Első a **ráhangelődés (R)**, amely szakaszban az adott témával kapcsolatban felidézünk ismereteinket, ekkor valósul meg a motiváció és a probléma felvetése is. Második fázisa a **jelentésteremtés (J)**, amely során az új ismeret feldolgozásra, megértésre kerül, majd ezt összekapcsoljuk a régi már meglévő tudásunkkal. Ezután következik a **reflektálás (R)**

szakasza, amelyben az új ismereteket megszilárdítjuk, a tanulók megoszthatják gondolataikat és megbeszélhetik az új ismereteiket, tapasztalataikat.

Rengeteg olyan kooperatív technikák, feladat típusok léteznek, amelyek kiválóan alkalmasak szövegértésre, szövegalkotásra, ezek közül említenénk meg egy pár feladatot, példát. **Csoportinterjúkor** (a csoport minden tagja kérdéseket tesz fel a csoport minden tagjának), **füllentő** (minden csoport megfogalmaz a témával kapcsolatban 2 igaz és 1 állítást, ezek felolvasása után a csoport többi tagjának ki kell találni, hogy melyik volt igaz és hamis állítás), **gondolkodj, beszélj meg** (a felvetett problémán először mindenki egyénileg elgondolkodik, majd ezután megvitatják párban, csoportban), **mozaik** (egy témát négy részre osztunk, amelyet a csoport tagoknak önállóan fel kell dolgozniuk, majd ha elkészültek a többieknek is meg kell tanítaniuk az adott részt). (H. Molnár)

A PIRLS nemzetközi szövegértés felmérések eredményei azt mutatják, hogy a magyar általános iskola negyedikes diákjai jól szerepeltek ezeken a felméréseken, bár 14%-a nem érte el az átlagos szintet. A jó eredmény valószínű annak köszönhető, hogy a pedagógusok egyre felkészültebben, hatékonyabban, változatos módszerekkel fejlesztik a gyermekek értő olvasását. A gyermekeknél a szövegértési problémát abban vélték, hogy kevésbé értik meg az ismeretközlő szövegeket, mint mondjuk egy szépirodalmi szöveget. A mérések arra utalnak, hogy a tanulók többsége nem veszi rá magát az olvasásra, nem válik elkötelezett olvasóvá, amely problémákat okozhat, mert ez által a folyékony olvasást nem gyakorolja, az automatikus szófelismerése nem alakul ki, szókincsük nem bővül, így a későbbiekben alapvető problémákkal küzdhetnek, ezért nagyon fontos a szövegértési feladatok gyakorlása. Alsó tagozatban az olvasó órák többségében a gyerekek új szövegekkel ismerkednek meg, amelyek terjedelme fokozatosan növekszik (elérheti akár az egy oldalnyi terjedelmet is), ami reménytelenné teszi a szövegértési nehézségekkel küzdő diákok eredményes szereplését, így a sorozatos kudarcok hatására elveszítik a kedvüket az olvasástól. (Tóth, 2009)

Minden tanórán megjelenik az olvasás, mint készség, olvasóvá nem csak az olvasás órán, illetve irodalom órán nevelünk, hanem minden más területen és más-más helyszínen, nemcsak az iskolában, hiszen az írás és olvasás tevékenységei mindenhol megjelennek, körülvesznek bennünket. A gyerekek oktatásában fontos szerepe van a tanórák összefüggésének, hiszen így kialakulhat a logikus vagy mátrixgondolkodásuk. Például egy történet vagy olvasmány feldolgozásával kapcsolatban, egy színházi látogatás előtt kötetlen beszélgetést szervez a tanító, illetve előtte olvasnak, kutatnak a darabról (egyéni vagy csoportosan), a múzeum történetéről, énekelhetnek, zenét hallgathatnak róla. A darab megtekintése után az élményeiket lerajzolhatják, eljátszhatják, ezzel is ösztönözve őket az

olvasásra. A korábban említett tanulásszervezési formák, stratégiai olvasási modellek, valamint a kooperatív módszerek mellett egy olvasmány feldolgozáshoz nagy segítséget nyújt a dráma- és színházpedagógia. Amennyiben magyar órán alkalmazzuk a drámát egy olvasmány feldolgozásához, a játékosság a gyermek számára egy élményt nyújt, és mint tudjuk a játék egyfajta örömforrás, de nem csak az lehet. Az ilyen játékokkal valamint a színházi nevelés módszereivel átszőtt óra nyújthat a tanuló számára egy olyan katarzist vagy egy választ, ha tanítási drámáról beszélünk, ami egy fókusszal kezdi az órát, amely lehet egy a történetben és a gyermek életében megfogalmazódott kérdés, mely után nem tudja azt megtenni, hogy ne venné kezébe a figyelmébe ajánlott irodalmi művet.³

A következő fejezet azt a gondolkodásfejlesztő elvet támogató módszert és történetét mutatja be, amelyet a művészetpedagógia drámapedagógiaként nevez meg. Ezen kívül meghatározza a drámajátékot és a dramatikus kompetenciákat, amelyek segítik az egyén képességeinek, készségeinek fejlesztését. A drámajátékok által fejleszthetők a szociális készségek, a társas kapcsolatok mechanizmusa, illetve egyéni értékrend váltások érhetőek el. A tanulást segít és kompetenciafejlesztő drámajátékok, alkalmazott dráamódszerek és játéktechnikák (konvenciók) megfelelő alkalmazása megteremti a motiváltságot az olvasáshoz. Pályamunkánk ezt alátámasztó szakmódszertani vonatkozását a következő fejezetben fejtjük ki részletesen.

II. A színházi nevelésről

Az 1970-es évek elején nemzetközi szinten *Peter Slade* és *Brian Way* művei, az 1980-as évektől *Dorothy Heathcote* munkássága, az őt követő, majd önálló rendszert kiépítő *Gavin Bolton*, továbbá *Cecily O'Neill*, később *Jonathan Neelands* írásai voltak meghatározóak.

A témával foglalkozó vagy annak közelében tevékenykedő szakmabeliek előtt ismeretesebbek a tények: a drámapedagógia a személyiségközpontú reformpedagógiák egyike, eljárásait a játék személyiség- és kreativitásfejlesztő mozzanataira építi, ezen belül is a szituációs rögtönzésekre. Ezt teszi akkor is, ha a kommunikációs készséget kívánja fejleszteni, vagy a tanítványok társadalmi beilleszkedési zavarait kívánja kiküszöbölni, konfliktusokat akar megoldani, morális problémák között szeretne eligazodni.

Magyar viszonylatban az 1970-es évek közepén Debreczeni Tibor, Gabnai Katalin, Mezei Éva kezdeményezése által volt lehetőség arra, hogy a hazai pedagógusok megismerjék a módszert, az újfajta pedagógiai módot. Először csak a drámajátékok világa járta be a

³ <http://www.drama.hu/node/212>

táborokat, osztálytermeket és színjátszó csoportokat, de ahogy halad előre az idő és sorra nyílt lehetőség a pedagógiai műfaj megismerésére és annak beépítésre az oktatási folyamatokba, egyre bővült az igény is, és a mostanra már medréből kilépő fogalomkör egészen kitágult. A színházi alkotóműhelyek, a színházpedagógia, valamint a drámapedagógia területeinek együttes hatásából nőtte ki magát 2010-re a tanítási és színházi nevelés, amelynek, mint fő pillér csupán csak az egész tevékenységi rendszer részterülete. Az egész pedagógiai formát ma már összefoglalóan színházi nevelésnek nevezi a magyar drámapedagógiai szakma. (Gabnai, 2012)

2. 2. A kutatási munkafolyamatban alkalmazott dráma módszerek bemutatása

Mielőtt rátérnénk a dráma módok és metódusok ismertetésére, röviden, a teljesség igénye nélkül szeretnénk a drámapedagógiáról néhány gondolatot írni. A drámapedagógia egy XX. századi reformpedagógia. Alternatív pedagógia, de nem reformpedagógia. Mivel nem képvisel önálló pedagógiai rendszert, nem működtet önállóan oktatási intézményt, amely az ő pedagógiai elméletire épül, bármennyire is reformálja meg az oktatási folyamatrendszert, nem minősül reformpedagógiai iránynak. Flexibilitásának köszönhetően azonban bármely pedagógiai rendszerve, programba, folyamatba illeszkedni tud. Talán ennek köszönheti létezésének lehetőségét, és helyét más oktatási modellekben. A drámapedagógia a nevelés és oktatás során eszközként használja a drámajátékokat, amelyeknek segítségével személyiségformáló hatást, érzelmi és értelmi intellektus változását ér el. (Kaposi, 1995) „A dráma a gyermeki játékból eredeztethető. (Neelands, 1994, 11) A drámára már nem csak a játékszabályok érvényesek hanem már színházi elemeket is tartalmaz. „A dráma képzeletbeli, 'mintha' jellegű tevékenység” (Neelands, 1994, 11), a gyerek fantáziájára van, bízva és ennek függvényében dől el, hogy melyik játszón milyen szinte és miben formál, hol hat. Mindez természetesen a pedagógusokon múlik, de a drámapedagógia már az óvodás korú gyermekek között is alkalmazható, például képességfejlesztés, szerepjáték, szituációs játék, keretjáték formájában, amelyre a későbbiekben folyamatosan lehet építkezni, és míg az óvodás korú gyermek játéka főként az utánzásra alapul, a 7-10 éves gyermek játékára már jellemzően a konfliktuskezelés, az egyéni és társadalmi érzések, kapcsolatok eljátszása jellemző. Ezek által a drámapedagógiát évek óta előszeretettel alkalmazzák az iskolai oktatásban, mivel erőteljes nevelő szerepet tulajdonítanak neki. Azonban, ha a gyermek színházi, színjátszási körökben találkozott, foglalkozott a drámapedagógiával, ott már más oktatási célt szolgál, hiszen a gyermek a „mintha” jellegű, dramatikus tevékenységek után könnyebben éli bele magát egy

szerepbe. Tehát fontos, hogy a gyermek, fokozatosan, egyre közelebbi kapcsolatba kerüljön a drámapedagógiával, a tanítási színház és drámával, a színházi neveléssel.

Kutatásunk egyik alappillére a színházi nevelés, a színházpedagógia pedig a drámajátékokra építkezve tud leginkább hatékony lenni, hiszen a drámajátékokban alkalmazott 'mintha' jellegű tevékenységek, illetve a különböző szituációs játékok, az állóképtechnikák mind a színpadi tevékenységeket készítik elő, ezért fontosnak tartjuk, leírni elkerülhetetlennek véljük Popper Péter álláspontját közölni a színházi nevelés hatékonyságáról, fontosságáról és a gyermekszínházak lehetséges megnyilvánulásairól.

Popper Péter szerint (1987) a figyelembe kell venni, hogy az eljátszott meséket a gyermekek valóságként élhetik meg. A foglalkozásvezetőnek el kell tehát döntenie, hogy színházi élményt nyújt a gyerekeknek vagy nevelő szándékkal dolgozza be a bizonyos előadást.

„Az előadásnak szinkronban kell lennie a gyermekközönség gondolkodási szintjével” (Popper, 1987, 64) Véleményünk szerint, ha ez az előadás olvasásra motiváló szerepet tölt be a gyerek életében, akkor nem mindegy hogyan távozik a néző az előadásról. A kutatás szempontjából szimpatikus volt számunkra Popper Péter gondolata, miszerint az előadásoknak, foglalkozásoknak mindenképpen élményt kell nyújtania, fel kell keltenie az érdeklődését ahhoz, hogy bárki elolvassa azt a könyvet, ami alapján készült az előadás, amihez készült a foglalkozás, hiszen nevelni az oktatás más színterein is lehet. A gyermek számára a szélsőségek az érzelmek terén is megmutatkoznak: pozitív és negatív érzelmek.

Popper Péter színházi nevelési megközelítése után a továbbiakban drámapedagógia világát szeretnénk bemutatni, amely a színházi nevelés alapját képezi, illetve a hajdani drámapedagógia fogalomkörét is e köré építette az első drámás nemzedék.

Drámajáték Gabnai Katalin szerint (1998) a drámajátékok a játékok olyan formái melyekben dramatikus jegyek találhatók. Ezen játékok alkalmával többnyire együtt játszik az egész csoport, ezáltal elkerülhetetlen a kapcsolatteremtés együttműködés, mely alkalmával egy olyanfajta személyiségformálás valósul meg, mely magával hordozza az önismeretet a nyitottságot, közlékenységet, empatikusságot.

A jól alkalmazott dramatikus nevelés segíti az önismeretet, az önálló alkotóképességet, térbeli biztonságot, mozgás és beszéd tisztaságot, valamint gazdagítja az oktató munkát, viselkedésformákat. Ellensúlyozza a nemek közti különbséget, feloldja a gátlásokat, általa könnyebb a kapcsolatteremtés, és ellensúlyozza a tömegkommunikációs eszközök okozta passzivitást. Kisgyermekkorban megjelenik a szerepjáték, a „mintha” jellegű tevékenység, és

ez felnőtt korra sem tűnik el, csak megváltozik (az igények átalakulnak), a gyermekekhez és a fiatalok világához vezető legkézenfekvőbb út a játékon keresztül vezet. Ezt használja ki és használja fel oktató, nevelő és fejlesztő munkájában a drámapedagógia, a tanítási színházi nevelés, és a színházpedagógia. Minden dramatikus tevékenység alapja a drámajáték.

A drámajátékok világa sokrétű. Lehetnek ezek készségfejlesztési gyakorlatok és szerepvállalást igénylő improvizációs játékok is. Ezek a játékok rendkívül motiváló hatásúak, általában az egész csoportot megmozgatják, játékba hívják, így a játékok során máris oldódik az egyénben lévő szorongás, fejlődik a társas kapcsolat, kreativitás, improvizációs készség, beszéd-készség, problémamegoldó képesség és nő az önbizalom.

A következő fejezet a jelen kori drámapedagógia kibővült fogalomkörét mutatja be, és veszi sorra azokat a drámamódokat, amelyek az oktatási és nevelési folyamatok során, vagy önálló módszerként vagy teljes értékű foglalkozásként (metódusként) lehetővé teszik az iskola és az óvoda számára színházi nevelés területeinek alkalmazását a mindennapokban.

2.2.1. Tanítási színház és dráma

A DICE kutatásban nagyon sokrétű a dramatikus programok világa. Többféle helyzetben, többféle korosztályon keresztül vizsgálták a folyamatokat, a dráma, különböző formáját alkalmazva. Fontosnak tartották a kutatócsoport tagjai, hogy ez a program az oktatási helyzetekben valósuljanak meg, legyen az akár az iskola keretén belül vagy más egyéb helyen, például: színház. Ezért kapta a tanítási színház és dráma nevet a program.

„A dráma valami jelentőségteljes dolog, amit csinálnak vagy eljátszanak” (DICE, 2010 15)

A kutatásban résztvevők a szöveges válaszadások során visszajelzéseikben elmondták vagy leírták, hogy az együttjátszás ideje alatt úgy érezték magukat, mintha mások lennének. Mivel a mérések eredményei pozitív elmozdulást mutattak, a kutatók a visszacsatolás kapcsán arra a következtetésre jutottak, hogy ebben a cselekvésben bárki formálható, és ez alatt nem csak a feszültségoldás illetve a konfliktuskezelés, de különböző élethelyzetek, jelenségek, emberi tulajdonságok, kultúrák megértése is megtörténik. A nemzetközi drámamódszer irodalmakban Gavin Bolton (1993) foglalkozik a megértést szolgáló drámával leginkább. A tanítási dráma elmélete című könyvében. Véleménye szerint a tanítási dráma minden korosztály számára segítséget nyújthat beállítódásaik formálásában. Könyvében ő osztályozza, rendszerezi először a dramatikus tevékenység formákat. A továbbiakban ennek megfelelően, valamint az azóta kiegészített drámamód típusok rendszere szerint mutatjuk a be a színházi nevelés játéktérületeit:

„A” típus: Gyakorlatok (Bolton, 1993)

Előkészítő, rávezető tevékenységek lehetnek, melyek bevezetik a gyermeket a színház- és drámapedagógia világába. Ez pedig megvalósulhat a **közvetlen tapasztalatszerzés** alkalmával, ahol a saját bőrén tapasztal meg egy-egy élethelyzetet, vagy történhet ez **helyzetgyakorlatok** alkalmazásával melynek célja a színházi nevelés, ami alatt megvalósulhat a **dramatikus készségfejlesztés** is egy karakter hangutánzása alkalmával. Vihetünk be olyan **játékokat**, melyek csoportépítőek, koncentráció-, figyelem- és érzékszervfejlesztők. Valamint bevonhatunk **más művészeteket**, és melyekkel összekapcsolható a fantázia, élménynyújtás, esztétikum és a dramatikus készségfejlesztés. Az előbbiekben felsorolt gyakorlattípusokra jellemző, hogy szabályaik egyértelműek. A foglalkozások során a tanítói instrukciók által haladnak az ismert cél felé, mely elérése után lezárást, katarzist kap a tanuló, így könnyen alkalmazhatóak problémamegoldó helyzetekben. Mivel a tanító és a tanulók által is ismert a szabály és a cél is, valamint ezek a gyakorlatok rövid kimenetelűek, így könnyen ismételhető **szabályjátékokról** beszélünk. A **drámajáték** (Eck, 2000) adott eleme a szituáció és a szerepjáték, viszont mégsem azonos a színjátszással, hiszen az efféle játékokkal egyrészt nem a karaktert vagy szerepet formáljuk, hanem a személyiséget magát az egyént alakítjuk, másrészt nem a létrejövő produktum vagy előadás a cél. A drámajátékok segítségével kialakul a rugalmas gondolkodás, a tervszerűség, a térbeli és időbeli tájékozottság, a mozgás és beszédbátorság, így pedig oldja a gátlásokat. Ilyenkor bár társaival együtt játszik a gyermek, mégsem társasjátékról beszélünk, itt a közösség ereje megint csak a személyiségformálást hajtja végre és mivel közösség- és személyiségformálóak mindig az oktatással összhangban, azzal egymásra építkezve kell, hogy megvalósuljanak. Így érhető el az, hogy aktív cselekvő és élményekkel teli gyermekek üljenek a padok között.

Drámagyakorlat típusok (Gabnai, 2011):

1. Érzékszerveket finomító játékok (látás, hallás, ízlelés, szaglás, tapintás)
2. Megőrző és újrateremtő játékok (emlék – fantázia, ritmusjátékok, ügyességi játékok, térhasználat, tájékozódás, a tér anyaga, helyzetfelismerés és döntés, utánzó játékok alapfokon)
3. Erőgyűjtő és figyelem-összpontosító játékok (bemelegítő játékok, kisebbeknek önérzékelés és partnerészlelés, bemelegítő gyakorlatok nagyobbaknak, lazítás és feszítés, légzés, hangadás, kiejtés – előgyakorlatok, koncentrációs játékok, kapcsolatteremtő- és bizalomjátékok)
4. Üzenetváltós játékok üzenetek szavak nélkül (arcjáték, tekintet, gesztusok, testtartás, távolságtartás, „emblémák”, rejtett üzenetek) összetett kommunikációs játékok

5. Rögtönzés beszédre, késztetés játécai
6. Közös dramatizálás
7. Alkalmazott drámajátékok

„B” típus: Dramatikus játék (Bolton, 1993)

Ez az a típus, amit legtöbben ismernek, alkalmaznak és használnak. Ez lehetne akár a tanítási dráma „elődje” hisz már itt is megjelenik egy rejtett téma, ami a foglalkozás motivációjaként szolgál, végig fenn tartja az érdeklődést. Ezek a játékok helyszín és téma által meghatározottak, ami adja az esetleges szituációt, ami szintén adottá válik. A dramatikus játékok lehetnek egy karakter vagy egy történet esetünkben egy meseregény által adottak. Nagy előnyük, hogy nincsenek időben korlátozva, illetve, hogy a korlátok közös megegyezés alapján jönnek létre. Hátrányként írható le viszont az, hogy a szabályai nem mindig egyértelműek és hogy nem minden esetben valósul meg a lezárás egy-egy játéknál.

„C” típus: Színház (Bolton, 1993)

Ennél a tevékenységformánál minden foglalkozás egy irányba, a végső *produktum* irányába mutat. A munkafolyamat megkívánja az együttműködést, maximális figyelmet, odaadást. A tanár kissé fölérendelt viszonyba, mint *rendező* lép elő bizonyos helyzetekben. A szöveg és a cselekmény lehet kötött, valamint lehet a csoport által alkotott, így viszont a személyes elgondolásokat fel kell, hogy váltsa az egységes koncepció. A színházban, a színpadon a színjátszó gyermekeket nagyon sok impulzus, jelzés éri, ezeket a jelek a néző felé egy képet mutatnak. Megjelenik egy olyan képalkotás, ahol a gyermek a szituációban vagy tárgyban feleli a fókusz, központi gondolat absztrakcióját és az a gyermek, aki ebben a képalkotásban vagy absztrahálásban sikeres, az úrrá lesz az ismereteit, képességeit meghaladó helyzeteken is. (Neelands, 1994)

Bolton itt már megemlíti a fókusz fogalmát is, amely a későbbi tanítási dráma óra tervezés egyik fő momentumává lesz, hisz e köré építhető fel egy óra, amelybe olyan dramatikus játékok, színházi elemekkel átszőtt helyzetgyakorlatok kerülnek be, amely hatására megtörténik az attitűdformálás és az esetünkben elérni kívánt motiváltság elérése is. Erről azonban Jonathan Neelands (1994) ír a későbbiekben, aki a tanítási dráma egy letisztult változatát építette ki, amit azóta is leválaszt a szakirodalom a Bolton-féle C típusú dramatikus tevékenységformáról, a színházról.

„D” típusú: DIE - tanítási dráma (Neelands, 1994)

Ez a típus leginkább a három előző kombinációjaként írható le, mégis az aranyközéputon áll, mert a dramatikus játékoknál kevesebb a színháznál pedig sokkal több megkötés van. Itt egyszerre valósul meg az emocionális és a kognitív fejlesztés, miközben a gyermek ebben a

típusban élheti át a legnagyobb szabadságot. A tanítási drámánál az előzőektől eltérően fókusz vagy probléma már nem rejtetten van jelen. Ez önmagában motiváló jellegű a gyermek számára, hisz ennek a megoldása, megoldás lehet egy a saját életében rejlő problémára, ez pedig úgy valósul meg a gyakorlatban, hogy a gyermek először *átéli* a tanító által teremtett szituációt, mely során döntésre kényszerül majd *megérti*, és végül *tudatosan* benne a megoldás. Ez a hármas egység az átélés megértés és a tudatosítás adják a tanítási dráma magját.

Ezek a dramatikus tevékenység típusok a dráma módokat, munkaformákat és módszereket oktatási helyzetekben tanító, nevelő és fejlesztő munka eszközeként használják. Ezek a típusok egymásra épülnek és ezen egymásra épülés segítségével valósítható meg az, hogy a gyermek, oktatási folyamatába folyamatosan, fokozatosan legyen beleépítve a dramatikus tevékenység.

A dráma módok típusainak besorolása mostanra már kibővült az „E” típusú (szakértői játék), „F” típusú (fórum színházi, TIE), „G” típusú (interaktív/beavató színház) (Kaposi, 1994) kategóriákkal, amelyek egyre több színházi elemet alkalmaznak, dramaturgiát várnak el a játékvezetőtől, egy tanórás osztálytermi megvalósításuk szinte lehetetlen, komplexitásban és interaktivitásban gondolkoznak. Ezek a típuscsoportok már inkább színházi munkaformák. A színház rendeltetése, hogy másoknak tükrözzön valamit, előadás formájában.

A dráma az elképzelt élmény megteremtésével és ennek az élménynek vagy problémahelyzetnek a megismerésével, átélésével, majdani esetleges megoldásával foglalkozik. Ezek alapján látható, hogy a gyermek ezekben a drámai helyzetekben átélheti azokat a szituációkat, amikkel találkozhat és a tapasztalatszerzés módszerével, megoldást is találhat rájuk. Így van jelen tehát a megismerés és a tapasztalatszerzés, reflektálás folyamata.

A tanítási színház és dráma magában foglalja a DICE (DICE: Drama Improves Lisbon Key Competences in Education/ A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra) kulcskompetenciák fejlesztésének mindegyikét. (DICE, 2010)

A pályaművünk soron következő fejezete több szempontból is vizsgálendő terület. Először is általános pedagógia szempontjából a DICE vallja, hogy gyermekek képezik a jövőt, ezáltal, őket formálva nyitottá, érdeklődővé, empatikussá olyan aktív és gondolkodó felnőttekké válhatnak, akik a felelősségteljes társadalom magját képezik.

2.3 A tanítási színház és dráma, és a kompetenciák

A 2008-ban elindított nemzetközi kutatási projekt két évig tartott és azt vizsgálta, hogy a különböző országok gyermekei körében, hogy milyen hatással van a kulcskompetenciákra a tanítási dráma. Ennek megvalósításában tizenkét ország vett részt. Eredményeiről egy kutatási kötet keretén belül számoltak be,⁴ hitelesítve ezzel a drámapedagógia módszer együttesének eredményességét, egyben megragadva a lehetőséget arra, hogy tágítsák az 50 évvel ezelőtti fogalomrendszert ezen a szakterületen.

A DICE pedagógiai hitvallása: A társadalom nyitottabbá válása a gyerekek megközelítésével érhető el. Feléjük kell nyitni, olyan eszközzel, ami érdekli őket, színház, szerepjáték, dráma.

Fentebb említettük, hogy a DICE kutatásában a tanítási színház és dráma hatását vizsgálta a kulcskompetenciákra. A hatásvizsgálat eredményei szerint a lisszaboni kilenc kompetenciakörök a DICE öt létező kulcskompetencia területtel tudott azonosulni, önállóan pedig egyet saját maga alkotott meg és nevezett meg. A mérési eredmények szerint nemcsak az általános nevelési területekre van képességfejlesztő hatással a tanítási színház és dráma, hanem a színházi szakterülettel való egybevághósága révén a színházi nevelést is megvalósítja, hiszen a drámapedagógia hatással van a kulturális kifejezőkészségre, a személyközi kompetenciára és a vállalkozói kompetenciára ezek pedig a színházi nevelés alapjai. A DICE kutatási programja a tanítási színházat és drámát használta eszközként hipotézisének igazolására.

Kutatásunk alatt mi is alkalmaztuk a tanítási dráma módszerét ez által bizonyos a dráma hatására fejlődő kulcskompetenciák, amelyek esetünkben *az anyanyelvi kommunikáció, a vállalkozói valamint a kulturális kifejezőkészség, mind az olvasásra való hajlamot, vagyis az olvasóvá nevelést segítik elő.*

2.3.1 A DICE kulcskompetenciák

A kulcskompetenciák lehetővé teszik, hogy az emberek a meglevő ismereteiket helyzetnek megfelelően tudják hasznosítani, alkalmazni. Ezek a kulcskompetenciák nélkülözhetetlen a mai társadalomban, hisz birtoklóját olyan erényekkel ruházza fel mint, alkalmazkodóképesség, rugalmasság, motiváltság, együttműködő képesség. Az Európai Parlament és Tanács által meghatározott nyolc kulcskompetenciát vizsgálta a DICE projekt, azon belül is, hogy milyen hatással van a tanítási színház és dráma ezek közül ötre és a későbbiekben létrehoztak egy hatodikat, mely összefoglalja ezeket. A projekt értelmében ezen

⁴Dice (2010): *A kocka el van vetve*, Dice Konzorcium, Budapest

kulcskompetenciákat minden egyénnek birtokolnia kellene, hiszen ezek az ember társadalmi szerepét és az élethosszig tartó tanulást segítik elő. (DICE, 2010)

A DICE kompetenciaterületei a 2010-es budapesti szakmai konferencia zárása után a következők:

1. *Anyanyelvi kommunikációkompetencia:* A kommunikáció a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége (szövegértés, beszéd, olvasás és írás), valamint a megfelelő módon történő nyelvi érintkezés képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján – az oktatásban és képzésben, a munkahelyen, otthon és a szabadidőben.” (DICE, 2010)
2. *A tanulás tanulása kompetencia:* „a saját tanulás önállóan és csoportban történő szervezésének és szabályozásának a képességét foglalja magában. Részt képezi a hatékony időbeosztás, a problémamegoldás, az új tudás elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének és beépítésének, valamint az új ismeretek és készségek különböző kontextusokban – otthon, a munkahelyen, oktatásban és képzésben – történő alkalmazásának a képessége. Általánosabban fogalmazva a tanulás tanulása erőteljesen befolyásolja, hogy az egyén mennyire képes saját szakmai pályafutásának irányítására.” (DICE, 2010)
3. *Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia:* „A személyközi kompetenciákhoz tartoznak mindazok a viselkedésformák, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat. A személyközi készségek nélkülözhetetlenek a hatékony személyes és csoportos érintkezéshez, és mind a köz-, mind a magánéletben alkalmazhatók.” (DICE, 2010)
4. *Vállalkozói kompetencia* „A vállalkozói kompetenciának egy aktív és egy passzív összetevője van. Magában foglalja egyrészt a változás kiváltására való törekvést, másrészt a külső tényezők által kiváltott újítások elfogadásának, támogatásának és alkalmazásának a képességét. A vállalkozói kompetencia része az egyén felelőssége saját – pozitív és negatív – cselekedetei iránt, a stratégiai szemléletmód kialakítása, a célok kitűzése és elérése, valamint a sikerorientáltság.” (DICE, 2010)
5. *Kulturális kifejezőkészség* „a gondolatok, élmények és érzések különféle módon – többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet – történő kreatív kifejezésének fontosságát foglalja magában.” (DICE, 2010)

A DICE kutatói a tanítási színház és dráma lisszaboni kulcskompetenciákra gyakorolt hatást vizsgálva egy új kompetenciarendszert állított fel, és hatásterületeit a fent nevezett kulcs

készségterületekben állapította meg. Ezen kívül *bővítette a kutatási területet*, ugyanis a szakmai csoport úgy vélte, hogy a szakterülethez illeszkedve önmagukban ezek nem merítenek ki minden drámás területet, vagy nem elég alaposan vizsgálják meg egy-egy készséget. Véleményük szerint viszont hiába valók ezek a kutatások, hisz a tanítási színház és dráma hatását nem lehet számokban kifejezni, hiszen ez a fajta kifejezési mód leegyszerűsíti a valóságot. Így született meg a hatodik DICE kulcskompetencia, a „Mindez és még több...” nevű szakmai készség együttes.

6. *Mindez és még több... kompetenciája*: „magában foglalja az előző öt kompetenciát, valamint arra vonatkozik, hogy mit jelent embernek lenni.”³⁴ A két éve folyamatosan bővülő módszertani kutatások 2010 - óta megtöltötték már ezt a fogalomkört a mintha helyzetek élményszerűvé tételének és a katarzist megteremtő kognitív és metakognitív képességekkel, a dramatikusságból fakadó több szemszögű látásmód képességével, és az improvizatív helyzetek problémamegoldó képességével szerepen belül és kívül.

Kutatómunkánk és dolgozatunk ezeket a kompetenciaterületeket vizsgálva és ezekre hivatkozva dolgozta ki munkatervét, foglalkozásait. Ennek megfelelően ültettük át a tapasztalatokat az anyanyelvi nevelés módszereinek világába, követve és ellenőrizve annak fejlesztő hatását. Kiemelt kompetenciaterületünk ennek megfelelően a „Kulturális kifejezőkészség” volt.

2.4. A tanítási színház és dráma hatása a „Kulturális kifejezőkészség” kulcskompetenciára

A 2008 és 2010 között, 10 országban mintegy 2000 gyermek eredményeit összesítő nemzetközi kutatás szerint a tanítási színház és dráma hatása a kulcskompetenciákra elsősorban az, hogy az ezzel a kompetenciával megfelelő mértékben rendelkező gyermekek nyitottabbak más véleményére, ötleteire, ezáltal alkalmazkodóbbak társaik felé. Ez a nyitottság segíti a megismerést és az önkifejezés folyamatát.

Azok a gyermekek, akik rendszeresen részt vettek tanítási színház, illetve dráma tevékenységen, azok nagyobb számban voltak közreműködők kulturális tevékenységekben, mint azok, akik nem.

A pedagógusok számára előny, hogy a módszert tanóra keretén belül is használható. A tanítási színház és dráma a lisszaboni kulcskompetenciákat is erősíti, megvalósítja az olvasóvá nevelést, ezáltal az önművelést is. Ez pedig a drámajátékok által, a gyakorlatok és a rendhagyó jellegű órák által jön létre, hiszen ahhoz, hogy a részt tudjanak venni a játékokban a történetet ismerni kell, tehát olvasni kell. *Ezen a ponton koncentrálódik pályamunkánkban*

az anyanyelvi nevelés egyik legfontosabb pedagógiai célja: az olvasó gyermek és az ezt segítő drámapedagógiai módszer pedagógiai célja, az értő- játészó-néző, az értő-olvasó- játékos, aki személyes élményeivel, és tapasztalataival vesz részt a foglalkozásokon.

A dolgozat a továbbiakban közli kutatásunk menetét, összefüggést teremt a korábban leírt szakterületek között, megállapításokat tesz a kutatott csoportokkal kapcsolatban, és választ keres a hipotézisekre és alhipotézisekre: motiválható-e olvasásra a gyermek a drámapedagógia és a színházi nevelés módszereivel.

III. A kutatási munka részletes bemutatása

A korábbi, elméleti fejezetekben az olvasóvá nevelés és a drámapedagógia célját, feladatát fejtettük ki, és megállapításokat tettünk a szakirodalom kapcsán arra, hogy a gyermekek és a fiatalok olvasóvá nevelése sokban függ a választott módszerektől, és a motivációs folyamatoktól. Fő hipotézisünk és a hipotéziseink együttesen utalnak kutatási témánkra: fokozható-e az olvasóvá nevelés a színházi nevelés és a drámapedagógiai módszereivel; az általunk választott motivációs eljárás, hatással van-e a gyermekek olvasási kedvére?

Kutatásunk foglalkozásfolyamatra és kapcsolódó kérdőíves rendszerrel végzi a felmérést. Ezen keresztül szeretnénk volna választ kapni kérdéseinkre:

1. A mai gyermekek olvasnak-e irodalmi műveket?
2. Ha olvasnak, milyen okból kifolyólag olvassák el azokat?
3. Ha nem olvasnak, mi kellene ahhoz, hogy kezükbe vegyék a megfelelően felkínált irodalmi művet?
4. Jól előkészített olvasmányt bemutató foglalkozás után, hány tanuló olvassa el spontán egy ajánlott művet?

Ezek a kérdések alakították ki a pályamű főhipotézisét, és a belőle következő két alhipotézist.

A kutatás 2011 szeptemberében indult, akkor került sor a meseregény kiválasztására is.

Választásunk Békés Pál másik nagyszerű művére esett, A Félőlény című meseregényére. Célcsoportként a 9-10 éves korosztályt céloztuk meg. Kísérleti csoportjaink és kontroll csoportjaink, intézményünk gyakorló általános iskolájának 3-4 osztályos tanulói voltak. Minden csoport, a kutatásban való érintettségének típusától függetlenül részt, könyv formájában kezébe kapta a könyvet.

A foglalkozások után nem hangzott el, hogy a meseregényt el kellene olvasni, csak javaslat hangzott el ezzel kapcsolatban, vagy utalás, vagy további játékba invitálás, és hagyunk a könyv elolvasásához szükséges időt (2-3 hét) után. Ekkor a kísérleti és kontroll csoportokba

kérdőívekkel érkeztünk, amelyeket egy-egy osztályfőnöki óra keretén belül - ismeretünknek megfelelően - ki is töltöttek a tanulók. A válaszadást és a feldolgozottságot követően tájékoztatást szeretnénk volna kapni arról, hogy az osztályokból, hány tanulót sikerült a könyv elolvasására motiválni. Célunk ezzel a kutatással az volt, hogy bizonyítsuk: megfelelő ráhangolással, ehhez kapcsolódó foglalkozással elérhetjük, hogy a gyermekek spontán elolvassanak egy történetet.

A foglalkozások összeállításának menete, és a kutatási folyamat ütemezése szakmai segítséggel, kontroll mellett zajlott. A szöveg elolvasása után a mesében szereplő főbb mozzanatok, cselekményeket, bölcsességeket, szállóigéket gyűjtöttük össze, a cselekményhez kapcsolódó játékokat kerestünk, majd ezután került sor a színházi nevelési módszerekkel dolgozó rendhagyó irodalom óra szerkezetének összeállítására (3. számú melléklet).

Az első foglalkozásra és a meseregény feldolgozására 2011. októberben (3. b és 4. b osztályok) került sor **egy motivációs óra a tanítási dráma módszereivel**. (2. számú melléklet) A DIE (tanítási dráma) elemekre épülő dráma órán a tanulók a meseregény fókuszainak segítségével megismerkednek a történet főbb mozzanataival, a játékok segítségével a kiemelt fókuszok alapján párhuzamokat kerestek a mindennapi élet és a meseregény cselekményszálai között. Az óra elején a tanulók névjegykártya segítségével azonosulhattak a meseregény szereplőivel. Elsőként puzzle-lel (a regényben található illusztrációk alapján) vezettük rá a gyermekeket az állókép technikára, ezt követően pedig a szituációs játékokban az óra két fő fókuszpontjaira építve (félelem és bátorság) a gyermekek eljátszották a meseregény főbb történéseit. Az óra végén még közelebb hozva a gyermekekhez a meseregényt, egy közös mese szövését indítottunk el, amikor is a játszó a saját fantáziájukat használva alkottak egy saját történetet. A foglalkozások után mindkét osztály kezébe kapta a meseregényt.

A továbbiakban, a színházi nevelésre épülő foglalkozásra, a **rendhagyó irodalom órára** (3. a osztály) 2011 október végén került sor (4. számú melléklet, képek 1-5-ig). A mesében megjelenő különböző helyszíneket megpróbáltuk megjeleníteni, azt, hogy a Kiserdő hogyan nézhetett ki, milyen lehetett ott élni. Az erdei hangulatot a madárcsicsergés, az erdei túravezetés, vagyis a játékhelyszínek bemutatása tette hangulatossá. A mese szereplőivel ismerése után a gyermekek arról játszottak, hogy a szereplők vajon honnan kapták a nevüket. Folytatásként a mesében szereplő fő fókuszokat, fő cselekményeket (3 próba) ragadtuk meg, amelyre szituációkat, illetve állókép játékokat állítottunk össze. Minden foglalkozást egy rövid könyvbemutatóval fejeztünk be, amellyel a gyermekeket próbáltuk ösztönözni a könyv

elolvasásra úgy, hogy az órán játszottakat összekapcsoltuk a könyvben lévő történetekkel. Ezután a gyermekek egy könyvtári látogatáson vettek részt, ahol megnézhatték, hogyan nézhetett ki a főszereplő, Félőlény könyvtára. Ezen a motivációs foglalkozáson a 3.a osztály vett részt, majd megkapták a Békés Pál, Félőlény című meseregényt.

A kutatási munka teljes értékű mintaköre miatt, egy másik városi iskolában is kerestünk egy osztályt (3.c), akik motivációs foglalkozástól és színházi előadástól függetlenül vettek részt a kísérletben. Ezek a gyermekek csak egy rövid, személyes könyvajánló formájában találkoztak a meseregénnyel 2011. november végén. Természetesen ők is kaptak példányokat a meseregényből.

2011. december elején városunk egyik művészeti stúdió és a kar drámatársulata közös összefogással elkészítette a meseregény **színpadi változatát**, amit a kutatásban résztvevő 3.b és 4.b osztály tekinthetett meg. Az érintett osztályokon kívül az előadást egy meghívott 4. a osztály is, illetve a plakátok alapján érdeklődő felnőttek is megtekintették.

Tehát a kutatási csoportok találkozása az általunk kiválasztott meseregénnyel első év őszén a következőképpen alakult:

- a 3.a osztály (12 fő) részt vett a **rendhagyó irodalom órán** és az azt követő könyvtári látogatáson;
- a 3.b osztály (17 fő) a drámapedagógiai módszereket alkalmazó **motivációs foglalkozáson** vett részt, és látták a **színházi előadást**;
- a 3.c osztály (23 fő) nem vett részt foglalkozásokon, nem látta az előadást, csak könyvajánlót kapott
- a 4.a osztály (15 fő) csak a **színházi előadást** látta, más motivációt nem kapott;
- a 4. b osztály (16 fő) részt vett **motivációs órán**, valamint a **színházi előadást** is megtekintette;

A kutatási események lezajlása közben kezdtünk hozzá a kérdőív összeállításához (5-ös , 6-os számú melléklet). Úgy próbáltuk összeállítani a kérdéseket, hogy abból minél többet megtudjunk a gyermekek olvasási szokásairól, valamint arról, hogy A Félőlény című meseregény mennyire lett népszerű a 3., 4. osztályosok körében. A kérdőívek kitöltése december közepétől következő év 2012. január végéig zajlottak, ez idő alatt mind az 5 osztályban jártunk. A kitöltést személyesen felügyeltük, előtte tájékoztatót, útmutatót adtunk, hogyan töltsék ki a kérdőíveket, név nélkül, a kérdésekkel sorban haladjanak, és megkértünk mindenkit, hogy önállóan töltsék ki az űrlapot, mert mindenkinek a saját gondolata, véleménye a fontos. A kitöltések után 2012. februártól kezdődött a kérdőívek feldolgozása, elemzése. Először osztályonként kezdtük a feldolgozást, kérdésenként a válaszokat táblázatokba

rendeztük, majd diagramokat készítettünk és szövegesen kielemeztük. Ezt mind a 5 osztálynál elvégeztük. A kiértékelések után az eredményeket összesítettünk, és megállapításokat tettünk a vizsgált csoporttal kapcsolatban.

Az előadásra érkező felnőttektől a színházi előadás után kértünk e-mail címet, nekik levelet küldtünk, amelyben megköszöntük a részvételüket és mellékelten nekik is csatoltuk a kérdőívet, hogy munkánkat segítve, kitöltve küldjék vissza nekünk. A 14 kiküldött levélre csak 2 fő válaszolt.

A dolgozat további fejezeteiben a kutatási kérdőívstruktúráról és a kérdőív kitöltésének menetéről számoltunk be, majd ezek után következnek a kérdőívek kiértékelési eredményeinek (1. számú melléklet) összesítését tartalmazó fejezetek.

III. 1. Kérdőívstruktúra

Kutatásunk során az olvasóvá nevelés népszerűsítését, valamint az olvasottsági szintet szeretnénk volna növelni, ezért különféle motivációs foglalkozásokat készítettünk, amelyeken a kiválasztott osztályok részt vettek. Ilyen foglalkozás volt a **motivációs óra a tanítási dráma módszereivel (1.1)**, amely után megkapták a tanulók a Békés Pál: Félőrlény című meseregényt. Következő alkalommal egy **rendhagyó irodalom óra (1.2)** került megrendezésre, amely után a gyermekek egy könyvtári látogatáson vettek részt, majd ezután szintén megkapták a könyvet. Végül a gyermekek és az érdeklődő felnőttek egy **színházi előadást (1.3)** tekinthettek meg, amely feldolgozta a meseregényt. Ahhoz, hogy következtetéseket tudjunk levonni az olvasottsági szint növeléséről, bevontunk egy olyan osztályt is, amely nem vett részt semmiféle motivációs foglalkozáson, csak egy pár szó erejéig ajánlottuk nekik a könyvet. A könyv elolvasásához szükséges idő eltelté után megkerestük az érintett osztályokat, akikkel egy kérdőívet töltettünk ki a művel kapcsolatban. A kitöltött kérdőívek után pedig megkezdtük a kiértékelést elsőként osztályonként külön- külön, majd pedig az öt osztályt egybevéve.

Olvasottság felmérése			
1. Motiváció hatására történő olvasás			2. Motiváció nélküli könyvajánlás
1.1 Motivációs óra a tanítási dráma módszereivel	1.2 Rendhagyó irodalom óra	1.3. Színházi előadás	
	1.2.1 Könyvtári látogatás		
1.1.2 Meseregény kiosztása	1.2.2 Meseregény kiosztása	1.3.1. Meseregény kiosztása	2.1 Meseregény kiosztása
2. Kérdőívek kiosztása			3. Kérdőívek kiosztása
2.1. Kérdőív kiértékelése	2.1 Kérdőív kiértékelése	2.1 Kérdőív kiértékelése	3.1 Kérdőív kiértékelése
Az öt osztály kérdőív adatainak összesítése			

1. táblázat: a kérdőívstruktúra rendszerezése

III. 2. Adatfelvételi útmutató

A kérdőívet osztályfőnöki óra keretén belül töltötték ki a gyermekek. A tanulók a helyükön ülve, egy íróeszköz segítségével önállóan töltik ki a kérdőívet.

„ Sziasztok! Hoztunk nektek egy kérdőívet Békés Pál: Félőrlény című meseregényével kapcsolatban. Szeretnénk megtudni, hányan olvastátok el a könyvet. Név nélkül kell kitölteni, és csak egy ceruzára vagy egy tollra van szükségetek. A kitöltés 10-15 percnél többet nem vesz igénybe. A kérdőív egyik fele feleletválasztós, ahol csak karikáznotok kell, másik fele pedig kifejtős. A kérdésekkel értelemszerűen kell haladni, amelyiket bekarikáztad, utána látod melyik kérdésekre kell tovább menni. Ha valamit nem értetek nyugodtan kérdezzetek. „

A kérdőívek kiosztása.

„ Kérünk benneteket, hogy önállóan töltsétek ki, egymástól ne kérjeteك segítséget. A saját gondolataitokra, véleményeitekre vagyunk kíváncsiak. „

A kitöltött kérdőívek összeszedése.

„ Köszönjük a segítségeteket!”

III. 3. Az öt kutatási csoport kérdőívének összevetése

Kérdőívünk kapcsán elsősorban az érdekelt bennünket, hogy azok a csoportok, amelyek a kutatásban részt vettek, illetve a nem vettek részt, milyen arányban olvasták el a választott meseregényt. Érdekelt ezen kívül bennünket az is, hogy a nemiség befolyásolja-e az olvasási érdeklődést a 3-4. osztályosok körében. A kiértékelés során bebizonyosodott, hogy a 73 fős 5 csoportos minták esetébe a nemi hovatartozás egyik esetben sem befolyásolta az olvasottsági kedv mértékét, egyenlően oszlottak meg az arányok.

Az osztály eredményeinek összevetése után írjuk le hipotézisünkre kapott válaszokat, tapasztalatainkat, és értékeljük az általunk választott olvasásnépszerűsítő módszerről kapott képet.

1. kérdés: Olvastad-e Békés Pál: Félőlény című könyvét?

A számunkra kutatás szempontjából leglényegesebb a kérdésre, az öt osztály tanulói közül 31-en azt válaszolták, hogy elolvasták, 52-en pedig nem olvasták a meseregényt.

3. a Békés Pál félőlény című meseregénye feldolgozása alapján tartott rendhagyó irodalom órasikeresen motiválta a gyerekeket a könyv elolvasására, hiszen az osztályból csak egy gyerek volt, aki nem olvasta el, ebből is látható, hogy sikeres volt ez a féle nevelési módszer.

3. b osztály 2 féle motiváción is részt vett, mégsem jött meg a gyerekek kedve az olvasáshoz. Úgy gondoljuk, hogy talán túl sok motivációt kaptak, mivel a motivációs órán részt vettek a játékokban a későbbi előadáson pedig látták is a történetet és így már a könyv veszíthetett a varázsából és csökkenhetett kíváncsiságuk a történet iránt.

4. a osztály a színházi előadásnak köszönhetően az osztály többsége elolvasta a könyvet, számukra meghozta a kellő motiváltságot.

4. b is két féle előkészítő foglalkozáson vett részt, mégsem lett sikeres az olvasóvá nevelés, mivel az osztálynak csak kevesebb, mint fele olvasta el.

3. c osztályt egy másik iskolából választottuk ki és vontuk be a kutatásba, akik nem vettek részt motivációs órán, nem látták az előadást, nem vettek részt rendhagyó órán, csak figyelmükbe ajánlottuk a könyvet.

A különböző motivációs foglalkozások során úgy véltük, hogy hatásosabbnak bizonyult az a módszer, amely iskolán kívül tevékenykedtet a gyermeket, mivel ezeknél több volt az olvasottság, valamint abban az osztályban, ahol csak 1-1 olvasás népszerűsítő foglalkozáson vett részt. Látható az is, hogy arányában kevesebben olvasták el Békés Pál meseregényét azon osztály tanulói, akik semmilyen motivációt nem kaptak. Tapasztalataink szerint azoknál a

gyerekeknél, akiknek voltak előzetes ismereteik, tapasztalataik (iskolai drámaszakkör) a drámapedagógiai játékokkal kapcsolatosan, azoknál a tanulóknál nagyobb eredményességgel valósult meg az olvasóvá nevelés.

2. kérdés: Miért nem olvastad a könyvet?

A kérdésre a gyerekek többsége (14 fő) azért nem olvasta a könyvet, mert nem tudott hozzájutni, volt olyan gyerek, akinek nem volt ideje elolvasni (5 fő), a tanulók közül akadt olyan is, akinek nem keltette fel az érdeklődését (12 fő), nem szeret olvasni (3 fő), valamint egyéb okok miatt (3 fő). Erre a kérdésre 2 fő nem válaszolt.

3. kérdés: Szívesen elolvasnád-e a könyvet?

A könyvet el nem olvasók közül 15-en úgy vélik, hogy szívesen elolvasnák a könyvet, 14-en talán, 11-en pedig nem. Úgy gondoljuk, hogy többen kedvet kaptak volna az olvasáshoz, ha az olvasás szakaszában lettek volna olyan délutáni programok, ahol a gyermekek megbeszélhetik az olvasás közbeni élményeiket, várható történéseket a szereplők jellemvonásait.

4. kérdés: Mi hozta meg a kedved, hogy elolvasd a könyvet?

A legtöbbjük azért olvasta el, mert jónak, érdekesnek, izgalmasnak találta az előzetes motivációs foglalkozások alapján. A gyerekek között olyan is volt, aki azért olvasta, mert szeret olvasni, valamint az előadás is növelte a motiváltságukat.

5. kérdés: Hogyan olvastad el a könyvet?

A, A válaszadók közül 26-an egyedül olvasták el, 4-en valakivel közösen, 2-nek felolvasták a könyvet.. 6 pedig nem válaszolt erre a kérdésre.

B, A legtöbb esetben egyszerre több fejezetet is olvastak, ez 13 fő, 7 gyermek fejezetenként olvasta és mindösszesen 3 fő olvasta el az egészet egyszerre. A kérdésre 14 gyerek nem válaszolt.

6. kérdés: Hol olvastad a könyvet?

Azok közül, akik elolvasták a könyvet, 28 fő otthon olvasta el a meseregényt, 5 gyerek az iskolában és 3-an pedig más helyen.

7. kérdés: Mennyi idő alatt olvastad el?

Az osztályok olvasási idejét külön tüntetjük fel és külön értékeljük, mivel úgy gondoljuk, hogy az olvasási időtartama nem függvénye a motiváltságnak, inkább az életkori sajátosságoknak és az egyéni képességeknek.

A harmadik osztályos tanulók többsége (5 fő) 1 hét alatt a könyv végére ért, 5 fő 2-3 hét alatt fejezte be, ugyancsak 3 fő 1 hónap alatt olvasta el. 1 tanuló pár nap alatt elolvasta, 1 pedig 1 hónapnál tovább olvasta, 1 gyerek még mindig olvassa a meseregényt.

A negyedik osztályos tanulók közül 7 főnek pár nap alatt sikerült végére érnie, 2-2 fő aki 1 hét alatt, 2-3 hét alatt és szintén 2 fő egy hónap alatt olvasta el. 1 gyerek 1 hónapnál tovább olvasta, és 3 fő még mindig olvassa.

8. kérdés: Mennyire volt érthető a mese szövege?

A 9-11 éves korú gyermekek nagy része 24 fő, számára érthető volt a meseregény szövege, ebből látható, hogy nyelvezete megfelelt ennek a korosztálynak. Viszonylag kevés gyerek volt, akinek gondot okozott a szöveg megértése, mivel 5 gyerek számára néhol nem volt érthető, valamint 8 ember talált benne olyan szavakat, amiket nem értett.

9. kérdés: Értékelj 1-5-ig. (Az 1 az egyáltalán nemet, az 5 már a nagyon-t jelenti.)

9/1: Mennyire tetszettek a könyvben szereplő figurák képei?

Azok közül, akik elolvasták a regényt, 21 fő 5-ösre értékelt, nekik nagyon tetszettek a könyvben szereplő figurák képei, 8-an 4-esre értékelték, azaz tetszettek a figurák, 3 közepesre vélte, 1-nek kevésbé tetszett, 2-nek pedig egyáltalán nem tetszett.

9/2: Mennyire szívesen vettél kezébe a könyvet?

Azok közül, akik kedvet kaptak a könyv olvasására legtöbben szívesen is vették kezükbe a könyvet az ő számuk 18 fő volt. 8-an már kevesebb lelkesedéssel forgatták a könyvet, 3-an kevésbé olyan örömmel. 1 nem nagy kedvvel, 5-en pedig egyáltalán nem szívesen.

9/3: Mennyire volt érdekes a könyv?

A gyerekek nagy része nagyon érdekesnek találta a könyvet, ők 22-en voltak, 10-en érdekesnek vélték, 1-nek kevésbé keltette fel az érdeklődését, 2 egyáltalán nem tartotta érdekesnek ezt a könyvet.

9/4: Mennyire találtad izgalmasnak a könyvet?

Sokan (19 fő) úgy gondolták, hogy nagyon izgalmas a meseregény, ezért a kérdőívben az 5-ös értéket jelölték meg. 7-en már kevésbé izgalmasnak találták, 4-en közepesnek vélték, 2-en nem nagyon leltek föl benne izgalmasat, 3 gyerek számára nem hordozott magával semmilyen izgalmat.

9/5: Mennyire volt hosszú a könyv?

A gyerekek többsége hosszúnak találta a könyvet, 8 fő, de 18 fő még hosszabbnak érezte. 2 ember szerint közepes hosszúságú a mű, 7 gyereknek viszont egyáltalán nem volt hosszú és nem okozott nekik gondot az olvasás.

9/6: Mennyire voltak hosszúak a fejezetek?

A gyerekek olvasás közben 11-en a fejezeteket is nagyon hosszúnak tartották, 8-an eléggé hosszúnak, 7 főnek megfelelő volt a terjedelme, 2 nem találta hosszúnak, 7 fő pedig teljesen reálisnak érezte a fejezetek hosszúságát, a könyv hosszúságához mérten.

10. kérdés: Ha láttad a Félőlény című színházi előadást, akkor értékelj 1-5-ig. Ha nem lépj a 11-es kérdésre. (Az 1 az egyáltalán nemet, az 5 pedig a nagyon-t jelenti.)

10/1: Mennyire tetszett az előadás?

A nézők többségének tetszett az előadás, (4 fő), sőt nagyon meg voltak vele elégedve (17 fő), 4 gyerek szerint megfelelő volt, 2-nek kevésbé, szintén 1 gyereknek pedig egyáltalán nem tetszett.

10/2: Mennyire volt érdekes a történet?

13 gyereknek nagyon felkeltette az érdeklődését, 9 érdekesnek vélte, 4 kevésbé, 2 számára nem volt érdekesítő, egy gyereket egyáltalán nem érdekelt.

10/3: Mennyire volt izgalmas a történet?

Az előadást látott gyerekek közül 6 izgalmasnak vélte a történetet, 18-nek pedig különösen izgalmas volt a színdarab. 2 nézőnek elegendő, 2-nek kevésbé, 1 számára pedig semmilyen izgalmat nem tartogatott.

10/4: Mennyire volt hosszú a történet?

Az előadás láttán 8 fő szerint hosszú, 12 főnek pedig nagyon hosszú volt történet. 4 gyereknek megfelelő volt, 2-nek kevésbé, 1-nek pedig egyáltalán nem volt hosszú a történet.

10/5: Mennyire tetszettek a szereplők?

A nézők többségét megfogta az előadók által megformázott szereplők lénye. 3-nak tetszettek, 20-an pedig azt válaszolták, hogy nagyon jók voltak, de kettő szerint átlagosak voltak, egy szerint kevésbé, 2 nem volt megelégedve a szereplők vonásaival, stílusával, jellemzőivel.

11. kérdés: Van-e kedvenc szereplőd? Miért?

A gyerekek válaszadásaiból látható, hogy nagy fölénnyel győzött Félőlény a kedvencek körében, Ő volt, aki legjobban elnyerte tetszésüket, mert bátornak, félősnek, ügyesnek tartották.

Őt követte a sorban Csupánc, mert a „cs” hanggal kezdődő szavakat folyton ismételte. Valamint nagy népszerűségnek örvendett még Porhany is.

12. kérdés: Mikor vált számodra érdekessé a történet?

Átlagban véve már az elejétől érdekessé vált számukra a történet, valamint nagy számmal voltak azok is, akiknek a könyv közepén történő izgalmak hozták meg a kellő érdeklődést a könyv olvasására. Akadt olyan is, akinek az izgalmat a szörnyfelvételi irodába lépés hozta meg. Kevesebben voltak azok, akiknek a történet végén jött meg a kedvük.

13. kérdés: Hogyan folytatnád a történetet?

A válaszadó gyermekek közül a legtöbben nem folytatnák, vagy nem tudják, hogy kellene folytatni a történetet. A válaszok alapján Félőlény továbbra is könyveket írna és olvasna a folytatásban valamint jó és pozitív eseményekkel haladna a történet tovább. A gyermekektől olyan válaszokat is kaptunk, hogy „Csatang visszatérne a jók közé”, „a gonosz elnyerné méltó büntetését”, „a szörnyek kipusztulnak, az erdő újraépül”, a folytatásban „Félőlények gyermeke fog születni.”

14. kérdés: Ajánlanád-e ismerőseidnek ezt a meseregényt?

A gyerekek jelentős többsége ajánlaná ismerősének, barátainak a félőlény című meseregényt, mert nagyon tetszett nekik, hisz érdekesnek, viccesnek és izgalmasnak találták és érdemesnek arra, hogy más is olvasson ilyen kalandokkal teli történetet.

15. kérdés: Ha olvastad fedeztél-e fel különbséget a könyv és a látottak között?

A válaszadók közül sokan fedeztek fel különbséget az olvasottak és a látottak között, többek között, hogy a könyv részletesebb volt, valamint az előadás során jobban át tudták érezni a mondanivalót, az érzelmeket, mint a szöveg alapján. a gyerekek közt volt olyan is, aki nem vette észre a rendező által bele szőtt színesítő effekteket, motívumokat, epizódokat.

III. 4. Felnőttek kérdőíve

Kutatásunk alatt lehetőségünk volt felmérni, egy nyílt színházi előadás alkalma után, hogy a felnőtt olvasók közül hányan olvasták el a meseregényt. Ők e-mailben kapták meg a kérdőívet, de sajnos a két válaszadó közül egyikük sem olvasta el.

IV. Záró gondolatok

A színházi nevelés és a drámapedagógiai játékok szoros kapcsolatban állnak egymással, egymásra építve fejlesztik a gyermek anyanyelvi készségeit, képességeit. A különböző dramatikus játékok elősegítik a gyermek önkifejezését, számos lehetőséget biztosítanak az egyéni és a csoportos megnyilvánulásra, melyek alkalmával a gyermek nyelvi képességei rendkívül jól fejlődnek, hiszen meg kell szólalnia, el kell játszania, elő kell adnia. Ezek segítségével beszédkészségük, kommunikációs és előadói készségük is fejlődik, szókincsük bővül, ezalatt erősödik memóriájuk és figyelniük kell a beszéd során a helyes hangzójelzésre illetve a folyamatos összefüggő beszédre, a helyes és pontos olvasásra. Az iskolai tanterv részeként is megjelenhet a dráma- és színházpedagógia, ezen kívül minden tanórán segítséget nyújthatnak ezek a módszerek, de iskolán kívüli foglalkozásokon és egyéb szakkörön is helyet kaphatnak, mert e számos megnyilvánulás alkalmával fejlesztik az összes kompetenciát. A dráma- és színházpedagógiai módszerekkel átszótt órákon a gyermek nagyobb kedvvel és könnyebben sajátítja el az ismereteket, hiszen játszva tanul.

Tanórai kereteken belül a pedagógus is alkalmazhat különféle drámatechnikákat, egy tankönyvből vett olvasmányt előkészíthet színház és drámapedagógiai módszerekkel, például kapcsolódó drámajátékokkal, a történet eljátszásával, szereplőinek megismerésével, megelevenítésével, a történet élményeinek, eseményeinek átélésével, ezzel nagyobb kedvet hozva a gyermekeknek az olvasáshoz.

A cél elérése érdekében, hogy megvalósuljon az olvasóvá nevelés, a fellebb említett módszerek nem csak irodalom órán használhatók, hanem a tantárgyak egymásra épülésével is megvalósíthatóak, iskolán kívüli tevékenység lehet a színház vagy múzeumlátogatás, esetleg alkalmazható a projekt módszer is például egy regény feldolgozásánál, beépíthetjük azokat a drámapedagógiai módszereket, foglalkozási formákat, mint például a tanítási dráma vagy rendhagyó irodalom óra. A pedagógusnak mindig naprakésznek kell lennie a sokszínűség és az órák változatossága nem csak a módszertár bővítésével, hanem a mai modern generáció elvárásainak megfelelően alkalmazva a technika újabb és újabb vívmányait, ezeken keresztül is tudja átadni az ismereteket, mindig tudjon lépést tartani diákjaival, tehát az olvasmány ne csak papír alapon létezessen, hanem elektronikus formában is elérhető legyen a gyermek számára.

Kutatásunkkal azt kívántuk felmérni, hogy megfelelő előkészítéssel, motiválással a gyerekek vajon szívesebben olvasnak-e el saját maguktól egy történetet, egy könyvet. Ezen kívül szerettük volna bizonyítani, hogy a drámapedagógia hatással van az olvasóvá nevelésre, a

különböző motiváló foglalkozások felkeltik a gyerekek érdeklődését a könyv iránt. A továbbiakban azokat az összegző diagramokat tüntettük fel, amelyek alhipotéziseinek adatait összegzik. A diagramokban kék színnel jelöltük az öt osztály válaszainak összesítését, piros színnel pedig a négy kísérleti csoport adatait.

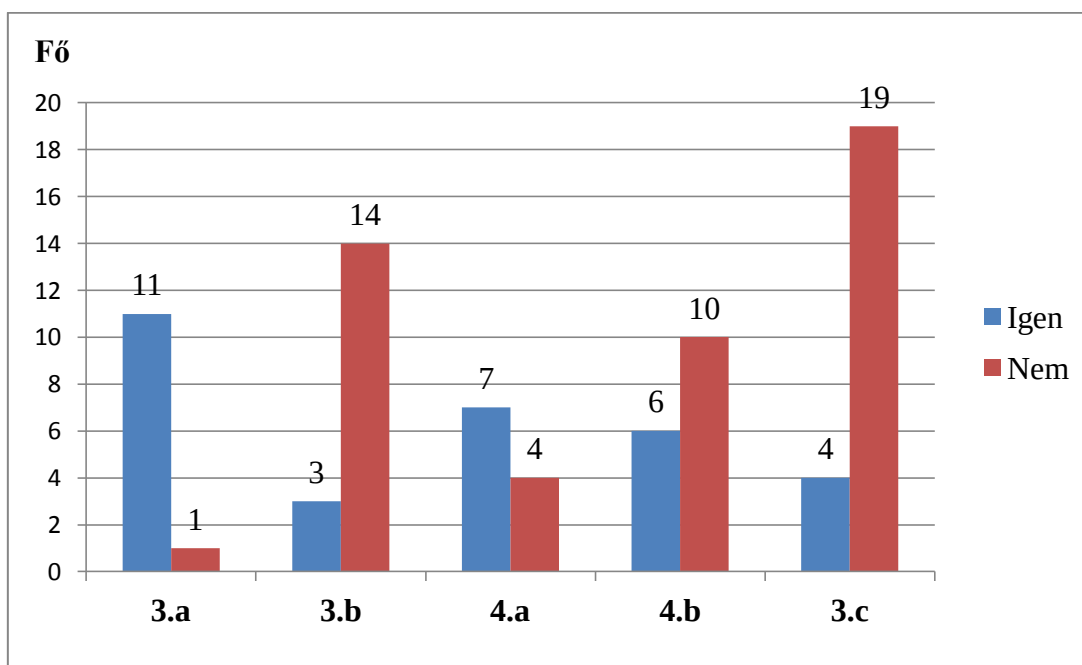
FŐHIPOTÉZISÜNK volt:

I. A mai gyermekek olvasnak, és akkor olvasnak, ha kellő motivációt kapnak ahhoz, hogy kezükbe vegyék a megfelelően felkínált irodalmi művet.

ALHIPOTÉZISÜNK volt:

I.1. A gyermekek motiváció nélkül nem szívesen olvasnak könyv formátumú irodalmi művet.

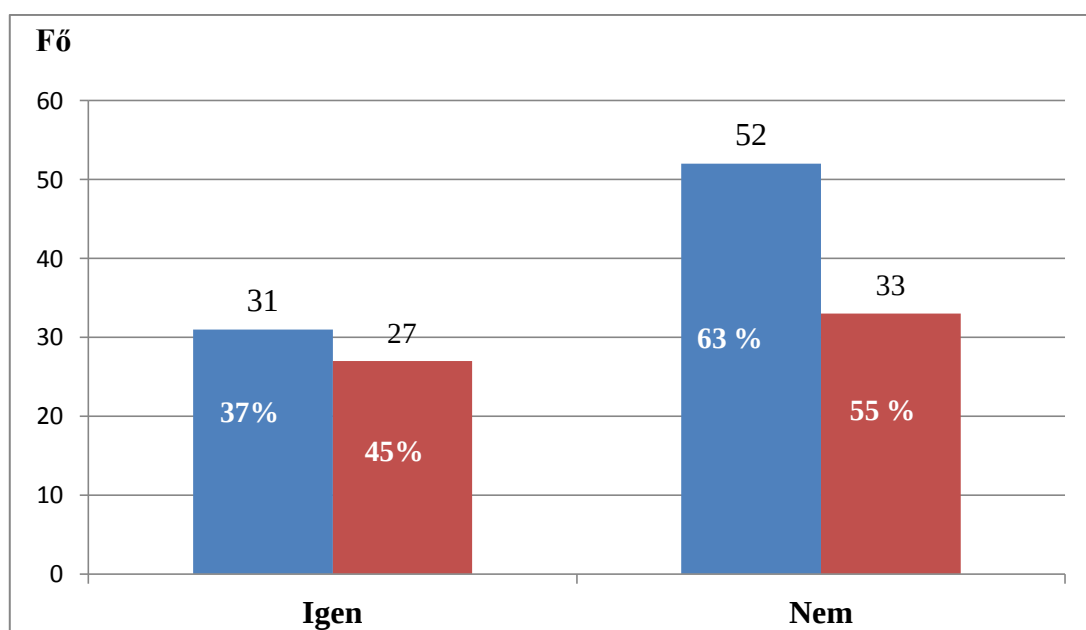
I.2. A gyermekek a színházi nevelési és a drámapedagógiai módszerekkel felépített előkészítő és feldolgozó foglalkozások után szívesen olvassák el, és elolvassák a felkínált irodalmi művet.



Az I. 2 alhipotézis igazolása

A kutatáshoz választott célcsoport a 9-10 éves gyermekek voltak, akik különböző tanítási színházi nevelési foglalkozásokon vettek részt, vagy nem vettek részt. A mintavételbe a helyi gyakorló általános iskola 3-4 osztályos tanulói, és egy másik általános iskola tanulói kerültek bele. Az évfolyamokban tehát összesen öt osztályt vizsgáltunk, akik más-más motivációs tevékenységekben vettek részt vagy nem vettek részt. A 83 gyermek közül összesen 31 fő (37%) olvasta, 52 fő (63%) pedig nem olvasta a regényt. Ez százalékos arányban azt mutatja,

hogy a tanulók jóval több, mint fele nem olvasta el a regényt. Ez az az eset, amikor minden mintát figyelembe veszünk. Azonban, ha kivesszük azt az osztályt a mintacsoportból, amelyik semmilyen motivációs tevékenységben nem vett részt, akkor a következő eredményt kapjuk: a 60 gyermek közül 27 fő (45%) olvasta el, 33 fő (55%) nem olvasta el. Vagyis a százalékok közötti rés kisebb. Ez azt mutatja a kutatási minta alapján, hogy abban az esetben, ha a gyermek az adott regényt motivációs folyamaton keresztül ismeri meg, nagyobb az esély arra, hogy önállóan el fogja olvasni a regényt, mintha érintetlenül, csak ajánlás útján kapná kézhez a könyvet. De nem biztos! Adott kutatási minta ezt az eredményt mutatja, de erről bizonyosságot nagyobb mintavétel kapcsán lehetne igazán kapni.



Az I. 1 alhipotézis igazolása

Kutatási eredményünk és kérdőíves elemzésünk kapcsán kaptunk választ főhipotézisünkre, hogy igen, a gyermekek olvasnak, de nem szívesen olvasnak motiválás nélkül. Egy nagyon furcsa helyzettel is szembetalálkoztunk a kutatás során: a bevont csoportok fele a program hatására sem olvasta el a regényt. Ez váratlanul ért bennünket. Megdöbbenve tapasztaltuk, hogy az az osztály, ahol foglalkozásrendszerünk minden motivációs formába bevonta a gyermekeket, legalább olyan kevés volt az elolvasott válasz, mint abban az osztályban, ahol semmi motivációs munkát nem folytattunk. Arra következtettünk, hogy túl sok ráhatás érte a gyermekcsoportot, vagyis ha a gyermek agyon van motiválva, motivátlanná válik az olvasásra, mert esetleg úgy érzi eleget kapott (elunta), vagy pedig olyan szinten megismerte már az irodalmi művet, hogy értelmetlennek tartja kézbe venni a regényt.

A kérdőívek válaszai kapcsán azok, akik megfelelő mennyiségű (elég és nem túl sok) színházi nevelési motivációs foglalkozáson vettek részt, szívesen és örömmel olvasták végig a könyvet, még akkor is, ha hosszúnak találták a regényt. Ezzel választ kaptunk másik alhipotézisünkre is.

Mindezek fényében úgy gondoljuk, hogy megfelelően kiválasztva a ráhangoló eszközöket, módszereket, foglalkozási formákat elérhetjük azt a célt, hogy a gyermeket olvasóvá, esetlegesen értő olvasóvá vagy jó olvasóvá neveljük, de a történet iránti érdeklődés felkeltése nem állhat meg a kínálás vagy titokzatosság szintjén.

Véleményünk szerint, ezt a vizsgálatot érdemes lenne tovább folytatni, hiszen egyre nagyobb sikere van az elektronikus könyveknek, amelyek más jellegű tárgyhoz kötöttségük miatt jobban érdekli a mai gyermekeket, fiatalokat. Egy-egy történet feldolgozását lehetne színesíteni a blog-olvasónapló írásával, az önálló olvasást lehetne javasolni linkek (E-könyvtár, MEK, Bookline) megadásával, így korszerű formában valósulhat meg az interakció és a feldolgozás, megértés is könnyebb lehet, ezzel fejlesztve az író- és fogalmazó képességet, helyesírást, nyelvi kifejező készséget, szókincset. Pedagógiai szemléletünk nem állhat meg ott, hogy a gyermek akkor olvas, ha könyvet olvas. Célunk az, hogy a gyermek olvasson. A lehetőségeket pedig nekünk kell megteremtenünk.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Folyóirat:

1. Steklács János (2007) *Ki a jó olvasó?* Csodaceruza 30. Gyermekirodalmi folyóirat könyvtárosoknak, pedagógusoknak, szülőknek 2007. VI. Évfolyam 19-21. p.

Könyv:

1. Adamikné Jászó Anna (2008) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor kiadó, Budapest 2008, 60-61. p, 111-122. p.
2. Dice (2010): *A kocka el van vetve*, Dice Konzorcium, 12-15.p, 15-17.p, 17-20.p, 39-41.p.
3. Eck Júlia (2000): *Drámajáték –A középiskolai irodalomórán-*. Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Budapest 13-17. p.
4. Gabnai Katalin (2011): *Drámajátékok, bevezetés a drámapedagógiába*, Helikon Kiadó 5-10.p.
5. Gavin Bolton (1993): *Tanítási dráma elmélete*, Marczibányi téri művelődési központ, Budapest 11-18.p, 31-37.p, 38-43.p.
6. Jonathan Neelands: *A drámát érintő alapvető gondolatok*. In: Kaposi László szerk. Drámapedagógiai olvasókönyv Színházi füzetek VII. Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ Budapest, 1995 11-14.p.
7. Jonathan Neelands(1994): *Dráma a tanulás szolgálatában* Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest 76-77. p.
8. Adamikné Jászó Anna, Kálmánné Bors Irén, Kernya Róza, H. Tóth István: (2008) *Az anyanyelvi nevelés módszerei: Általános iskola 1-4. osztály*. In: Kernya Róza (szerk.) Trezor Kiadó, Budapest, 78-90. p.
9. Matekovitsné Kórodi Mária: *Közoktatás*. In: Matekovits Mária szerk.(1997): *Határtalan drámapedagógia*, EMKE Arad megyei szervezete, Arad, 17-18. p.
10. Popper Péter: *A gyermeki gondolkodás a színházi élmény szempontjából*. In: Kaposi László szerk. Drámapedagógiai olvasókönyv Színházi füzetek VII. Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ Budapest, 1995 58-67.p.
11. Rusz Csilla, Rusz Mónika: *Részlet A drámapedagógia elméleti és metodikai segéd tudomány a II-IV. osztályosok oktatásában című útmutatóból*. In: Matekovits Mária szerk.(1997): *Határtalan drámapedagógia*, EMKE Arad megyei szervezete, Arad, 9-14.p.

12. Steklács János (2011) *Hogy olvasunk? Hogy olvassunk?* Műhelymunka Kecskemét, Dóra Kiadó Nagykőrös, 11-20. p, 49-52.p.

Online oldalak:

1. Steklács János, Mikulás Gábor: *A kölcsönös megértést segítik a változatos olvasási stratégiák* Csodaceruza 7 (2008) 38 p. 4-8 URL:<http://www.gmconsulting.hu/2008/07/a-kolcsonos-megertest-segitik-a-valtozatos-olvasasi-strategiak/>
2. Tóth Beatrix: *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára.* 2009/4.
URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=217>
3. Kuklics Katalin: *Dráma a magyar órán (avagy amiről a szakirodalom mesél)* DPM 2009/2. 9-12.p URL: <http://letoltes.drama.hu/DPM/2001-2010/2009.2.pdf>
4. H. Molnár Emese, *Kooperatív módszerek a gyakorlatban, szövegértés-szövegalkotás-anyanyelvi tapasztalatszerzés, (Módszertani kézikönyv tanító szakos hallgatók és gyakorló tanítók számára):* 2.1, 2.2.6, 2.2.7
URL:http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6wgcgWwq_a8cJ:www.jgypk.u-szeged.hu/tamopb/download/tananyag/Kooperativ_modszerek_a_gyakorlatban_szovegertes_s_zovegalkotas.docx+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-a
5. Tóth Beatrix: *Nyelv és iskola, A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata* 3-5 p.
URL:<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf>