



ÚJVIDÉKI EGYETEM  
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR  
MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANSZÉK



DIPLOMAMUNKA

Játékosítás az irodalomórán

Гejмификација на часу књижевности

Gamification in literature classes

Hallgató

Szabó Tímea

Mentor

dr. Novák Anikó

Újvidék, 2021.

ÚJVIDÉKI EGYETEM  
BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR  
MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANSZÉK

Szabó Tímea

DIPLOMAMUNKA

Játékosítás az irodalomórán

Геймификација на часу књижевности

Gamification in literature classes

*Овај рад не садржи облике присвајања или злоупотребе радова других аутора.  
Овај рад не сме да буде предмет незаконитог присвајања или злоупотребе од стране других аутора.*

*This thesis does not contain any form of illegal appropriation or abuse of other authors' works.  
This thesis must not be an object of illegal appropriation or abuse by other authors.*

*Jelen diplomamunka nem tartalmaz más szerzők műveiből jogtalanul eltulajdonított részeket, sem a szerzői joggal való visszaélés bármely egyéb formáját.  
A diplomamunka nem képezheti a jogtalan eltulajdonítás vagy más szerzők általi törvénytelen visszaélés tárgyát.*

Újvidék, 2021

A hallgató aláírása

## Tartalomjegyzék

Bevezető .....	4
1. A játék története .....	5
2. A játék fogalma .....	7
3. A motiváció .....	9
3.1. 1.0 motiváció .....	9
3.2. 2.0 motiváció .....	9
3.3. 3.0 motiváció – 1949 .....	11
4. Amikor a jutalmazás mégis hatékony módszer .....	13
4.1. 3.0 motiváció – 1969 .....	16
5. Sawyer-hatás .....	19
6. A kreativitás .....	21
7. A játék és a kreativitás .....	22
7.1. Ez nem egy tex, hanem .....	23
7.2. Fogadd szeretettel! .....	23
8. A játékosítás .....	25
9. A komoly játékok .....	26
10. A tananyag játékosítása .....	27
11. Játékos módszerek egy prózai mű feldolgozásához .....	29
11.1. Polaroid .....	29
11.2. Belső hang - játék .....	29
11.3. Moziplakát .....	30
12. Játékos módszerek versek elemzéséhez .....	31
12.1. Alkoss kreatívan! .....	31
12.2. Alkoss képverset .....	31
12.3. Vers-puzzle .....	32
13. Képességek melyeket fejlesztenünk kell .....	33
13.1. Együttműködés .....	33
13.2. Tudásépítés .....	35

13.3. IKT-használat .....	35
13.4. Valós problémák megoldása.....	36
13.5. Önszabályozás .....	36
14. Pontrendszeres értékelés.....	39
15. A pontrendszeres értékelés bevezetésének lépései.....	40
15.1. A szülők értesítése .....	40
15.2. Az első szint megnyitása .....	41
15.3. A második szint .....	42
15.4. A differenciálás.....	42
15.5. Tapasztalataim .....	42
16. A diákok autonómiája .....	44
16.1. Mit fognak így megtanulni a diákok?.....	44
16.2. Érdeklődési kör beemelése a tananyagba .....	44
16.3. A tanulótárs tanár.....	45
16.4. A felelősség átadása.....	45
16.5. A hozott munkák értékelése .....	46
17. A diákok által összeállított felmérők.....	47
17.1. A felmérők összeállításához szükséges instrukciók .....	47
17.2. A felelősség .....	48
18. Játékosítás az iskolában – kérdőíves kutatás.....	50
19. Óratervek.....	57
19.1. Miért ezeket a módszereket választottam? .....	85
20. Összegzés .....	87
Rezümé.....	88
Сажетак .....	89
Abstract .....	90
21. Felhasznált irodalom .....	91

## Bevezető

A tanár bemegy az órára, felírja az óra címét, a diákok átmásolják, a tanár elmondja az anyagot, a diákok (jobb esetben) hallgatnak, telefonoznak, a tanár a következő héten kiosztja az ellenőrzőket, a diákok (kisebb-nagyobb sikerrel) megírják, a tanár leosztályozza őket és pár nap múlva már el is van felejtve a múlt heti tananyag. A világban már elektromos autók, okos televíziók, okosotthonok készülnek, de az oktatás maradt a régi. Annak ellenére, hogy egyes írók már a 16. században játékos tanulási szokásaikról számoltak be, napjainkban a tanügy mintha csak lassan kullogna a fejlődő világ árnyékában. Szerencsére érezhető a változás szele is, a gimnáziumok számára készült magyar nyelv és irodalom tantervben a munkaformák között szerepelnek különböző játékok is, a tehetséggondozó gimnáziumok tanterve pedig az fejlesztő értékelés kiváló eszközeként javasolja a gamifikációt.

A szakdolgozatom első részében a játék történetét, fogalmát és a játékelméletek változásait ismertetem. A sikeres tanulás egyik legfontosabb eleme a motiváció. Daniel H. Pink könyvében megjelenő kísérletekkel bemutatom, hogy miért hátráltatja az embereket a külső motiváció, illetve milyen helyzetekben mutatkozott mégis hatékony motiváló eszköznek a jutalmazás.

Manapság a játékok változatos felhasználási lehetőségei állnak rendelkezésünkre. Sokféle élethelyzetben hívhatunk segítségül bizonyos szituációkat orvosoló játékos foglalkozásokat. Mindemellett fejlesztési célunktól függetlenül is állandó kreativitást gyakorolunk.

Ha az iskola szabályait a játékok elemeivel vegyítjük, akkor játékosított tanórákat alkothatunk. Ezáltal a diákok a tananyagot könnyebb és a megszokottól eltérő módon, játszva ismételhetik és sajátíthatják el. Munkámban erre alkalmas fejlesztő foglalkozások is bemutatásra kerülnek.

A dolgozat további részében öt olyan 21. századi készség leírására, valamint azok fejlesztési lehetőségeire kerül sor, melyet a tanulóink leendő munkáltatói a felmérések szerint előnyben részesítenek, a továbbiakban pedig Prievara Tibor pontrendszeres értékelési módszerének részletes bemutatása, illetve annak bevezetésének lépései és egyéb eszközei olvashatóak.

Munkámban a szakirodalom áttekintése mellett az alaposabb felmérés érdekében kérdőíves kutatással és az eredmények teljeskörű elemzésével mutatok rá a játékosítás fontosságára az oktatásban.

## 1. A játék története

Már a kőkorszakban is jelen voltak a játékok. Az embergyermek játékaik hasonlítottak az állatok játékaikhoz. A gyerekek leginkább szüleiket utánozták a saját kis munkaeszközeikkel, de amikor nem a munkavégzés folyamatát másolták, akkor eredeti funkciójuktól eltérő módon használták a szerszámok kicsinyített másait. Az emberek ekkor még nem ismerték fel ennek nevelő hatását, de ez az ösztönös másolás felkészítette az ifjoncokat a felnőttkorra és az önállósodásra (Szász 2008).

Az ókori gondolkodók számára világossá vált, hogy a tanítási-tanulási folyamatokat játéktevékenységekkel hatékonyabbá tehetik.

Platón az *Állam* című művében felhívja a figyelmet a játék nevelő hatására. Úgy véli, ha törvénytisztelő játékokhoz szoktatják a gyermekeket, akkor ez lesz számukra a megszokott, ezáltal az utódok jó irányba indulnak, és a törvénszegő, erkölcstelen utakat elkerülik majd. Főleg olyan játékok megtanítását tartotta fontosnak, ami majdani életútjukra segíti a felkészülést (a leendő harcos lovagoljon, a leendő építőmester építsen stb.) (Szász 2008).

Arisztotelész szerint a mozgásos játékokkal megelőzhető a lustaság és a tunyaság, ám fontos, hogy a foglalkozások ne legyenek túl fárasztóak, de túl kényelmesek se.

Quintilianus a hároméves gyermeket ugyan még nem ültette iskolapadba, de a dajkától megkívánta, hogy erkölcsileg hasson, a gyermek lelkére különböző mesékkel. Ezenfelül nem látta akadályát annak sem, hogy egyéb képzésre is sor kerüljön, így azt javasolja, hogy mielőbb kezdjük el tanítani csemetéinket, ha csak kis lépésekben is, de haladást érhetünk el. Ennek egyik potenciális hátulütője lehetett volna, hogy a gyermek idő előtt megutálja a foglalkozásokat, de ennek elkerülése érdekében Quintilianus a játékos légkörű oktatást ajánlotta, valamint felhívta a figyelmet a sikerélmények és a motiváció fontosságára (Mészáros–Németh–Pukánszky 2003, 23–26).

A kereszténység első századaira a játékok népszerűségének csökkenése jellemző, de középkori játékokról is maradtak feljegyzések. A gyermekek babáztak, labdáztak, társasjátékoztak és közkedvelt játékaik közé tartoztak a felnőttek tárgyai (Shahar 2000, 171).

Michel de Montaigne esszéiben leírja, hogy édesapja újszerű, játékos módon tanította görögül, táblajáték segítségével, szabadon mindenféle szigor és kényszer nélkül.

John Amos Comenius *Játszó iskola* című művében a játszva tanításról ír. A latin nyelv tanításának nehézségeit próbálta orvosolni. Rájött, hogy a megjegyzendő információkat, könnyebb fejben tartani, ha azt mozgással sajátítják el a tanulók, valamint, ha azt a mindennapi életük helyzetein keresztül használják. A diákok röviden ismertették a tudományok elemeit, majd, ami eljátszható volt, azt előadták, életszerűvé téve a leckéket (Mészáros–Németh–Pukánszky 2003, 50–65).

Friedrich Fröbel, 19. századi neves pedagógus nevelésről alkotott nézetei hatalmas előrelépést hoztak a gyermek nevelésében és megismerésében. Elveti a különböző játékelméleteket, véleménye szerint a játék nem a felhalmozódott, felesleges erő megnyilvánulása, se nem pihenés vagy biológiailag öröklött ösztön, hanem a gyermekfejlődés első szintje és a világ felfedezéséhez szükséges alkotó folyamata (a beszéd és a képzelet mellett). „A játszás, a játék a gyermekfejlődés, e kor emberfejlődésének első foka, mert a játék a belsőnek szabad ábrázolása, a belsőnek ábrázolása magának a belsőnek szükségességéből és szükségérzetéből, amit maga a játék (Spiel) szó is kifejez. A játék az ember legtisztább szellemi alkotása e fokon és egyúttal mintája s képe az egész emberi életnek, (...). Minden jónak forrásai ő benne nyugosznak s ő belőle származnak; az a gyermek, amelyik szívvel-lélekkel, magatevékenyen, csöndesen, kitartóan, a testi elfáradásig kitartóan játszik, egészen biztosan szívvel-lélekkel, csöndesen, kitartóan dolgozó és a mások s maga javát önfeláldozóan művelő emberré fog válni” (Habók 2007).

Az emberek sűrűn azt mondják, hogy aki gyermekekkel foglalkozik, az lélekben örök fiatal marad. Véleményem szerint, ennek egyik oka a játék. Fröbel szerint, amikor játszunk a gyermekkel, nemcsak vele ismerkedünk meg, hanem a magunkban rejlő gyermeket is újra felfedezzük, s mintegy kézen fogva kiskori önmagunkat szintet léphetünk önismereti utunkon. A legfontosabb, hogy tudjunk játszani. Felnőttel, gyermekkel egyaránt.

## 2. A játék fogalma

A játék fogalmának általános meghatározására még nem került sor, hiszen mindenki máshogyan értelmezi azt. A kutatók mind különböző felosztásokkal, más módszerekkel és más szempontok szerint próbálják definiálni a játék fogalmát, funkcióját és célját. Általánosságban elmondhatóak a játékról a következők:

- örömezt, szórakozást nyújt
- motivál bennünket, koncentrációt generál
- biztosítja az elégedettséget, a célok elérésének lehetőségét
- szabad cselekvésben veszünk részt (kényszeríteni senkit sem lehet a játékra)
- bizonyos mértékű feszültség jellemzi
- érdek nélküli foglalkozás
- a részvétel feltételezi némi őszinteséget (Becze 2004)

A 19. században Herbert Spencer (idézi: Tiborné 2009, 44) angol pszichológus a játékot a gyermek testében felgyülemlett energiátöbblet levezetési eszközének tartotta, merthogy még nincs komoly fizikai feladatuk a fiataloknak, ezért a felesleges erőből így szabadulnak meg. Az elmélet visszajelzésében kimutatták, hogy a játék akkor is létrejön, ha nincs felesleges energiájuk a gyermekeknek.

Moritz Lazarus (idézi: Tiborné 2009, 44) német filozófus arra a megállapításra jutott, hogy a játék az pihenésként, felüdülésként van jelen az ember életében. A nehéz munka után szabadon végezhető tevékenységben engedhetjük le a fáradt gőzt. A feltevés hiányossága, hogy ez csak a felnőttekre vonatkoztatható, a gyermekek játékát nem magyarázza, pedig ők folyamatosan játszanak, de nem azért, hogy megpihenjenek.

Sigmund Freud (idézi: Tiborné 2009, 45) pszichoanalízis elmélete szerint a játékban az elnyomott ösztönök, a társadalmi szabályok és elvárások miatt eltitkolt, önmagunkban elfojtott vágyak jutnak kifejezésre. Ezzel szemben Benjamin B. Rubinstein (idézi: Tiborné 2009, 45) úgy véli, hogy a játék az emberi fejlődés része és az életre készíti elő a gyermekeket. Elveti Freud elméletét, miszerint csak az életből való menekülés eszköze lenne e tevékenység.



Fromann Richárd doktori értekezésében hat kritériumot határoz meg, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy egy foglalkozást játéknak nevezünk.

- 1) A *szórakozás* és az örömszerzés célja. Az egyik legfontosabb tulajdonsága, aminek hiányában inkább képességfejlesztésről beszélhetünk.
- 2) *Önkéntes* cselekvésnek kell lennie. Külső nyomás, elvárások nélküli tevékenység, kizárólag saját döntésből, szabad akaratból. Ha megjelenik a kényszer eleme, a játék elveszíti vonzó természetét.
- 3) *Érdeknélküliség* szükséges. A játékosokat nem külső motivációk táplálják, az esetleges eredményesség esetén, hanem maga a játék mulatságos, vidám jelleme hívogatja őket.
- 4) *Mesebeli világ* érzése. Az ember a megszokottból belép, egy kitalált valóságba, ahol olyan körülményekben, olyan szerepeket élhet meg, amelyekre a való életében valószínűleg nem kerülne sor. A belső kíváncsiság hajtja az egyént, az új világok felfedezésére, az új helyzetek kipróbálására.
- 5) Az előző pontból kifolyólag, a *következmények sem valósak*. Ez egy nem mindennapi bátorságot, merészséget nyújt a játékosnak. Ezáltal valóban félelem nélkül vág bele az új helyzetekbe, csak az ösztöneire hallgatva, teljesen átadva magát a játéknak.
- 6) A játék elengedhetlen alkotóeleme a *szabály*. Adott keretek között találja fel magát a játékos, kísérletezve a különböző kihívások megoldásaival, egy-egy szint újragondolásával, majd minden ilyen kis győzelem erősíti a játékos saját maga képességeibe vetett bizalmát. Ellenkező esetben nem lenne elvégzendő küldetés, ennek következtében pedig sikerélmény, öröm sem. Tehát szabályok nélkül nincs játék sem.  
(Fromann 2016, 144–146)

Összességében tehát egységes állásfoglalás még nem született a játék fogalmáról, viszont vannak feltételek, amiket teljesítenie kell az időtöltésnek ahhoz, hogy azt játéknak nevezhessük.

## 3. A motiváció

### 3.1. 1.0 motiváció

„A »Motiváció 1.0«-nak nevezett humán operációs rendszer az ember első(dleges) motivációs rendszere, amely – az embert csupán biológiai lényként kezelve – kizárólag a túlélésről szól, és olyan, lét- és fajfenntartáshoz kötődő motívumokból, drive-okból áll, mint az éhség, a szomjúság vagy a szexualitás” (Fromann 2016, 110).

### 3.2. 2.0 motiváció

Ha jól dolgozunk, fizetésemelést kapunk, ha rosszul végezzük munkákat, akkor pedig valami módon büntetésben részesülünk. Ha a diákok szorgalmasan készülnek az órára, kapnak egy-egy ötöst, a lustábbak meg egy-egy egyest. Most, hogy megjutalmaztuk/megbüntettük őket, bizonyára a jövőben jobban készülnek majd a tananyagból.

A jutalmazás/büntetés e módszere gondolom már most kétes érzéseket kelt az olvasóban. Aki adott már büntetésből „rossz” jegyet, az pontosan ismeri a diák szeméből tükröződő közönyt. Legfeljebb arcon neveti a tanárt, majd következő alkalommal ismét lejátszódik a már jól ismert szituáció. Ez a 2.0 motiváció, amin jól láthatóan van még mit javítani.

A 2.0 motiváció magja két egyszerű gondolat:

- „Ha jutalmazunk egy tevékenységet, többet kapunk belőle.
- Ha büntetünk egy tevékenységet, kevesebbet kapunk belőle” (Pink 2010, 48).

Sajnos nem tudunk minden méltatlan magatartást büntetéssel meggátolni. Ezt két izraeli közgazdász kísérlete is alátámasztja. 2000-ben Uri Gneezy és Aldo Rustichini húsz héten keresztül teszteltek tíz óvodát.

Céljuk a szülők késésének megszüntetése volt. Az óvodák 7.30-kor nyitottak és 16.00-kor zártak. Az óvónők túlórázásának elkerülése érdekében, a szülőknek addig oda kellett, hogy érjenek gyermekeikért. Az első négy hétben rögzítették, hogy hány szülő érkezik késve, majd az ötödik hétre az alábbi üzenetet tették ki tízből hat óvodába.

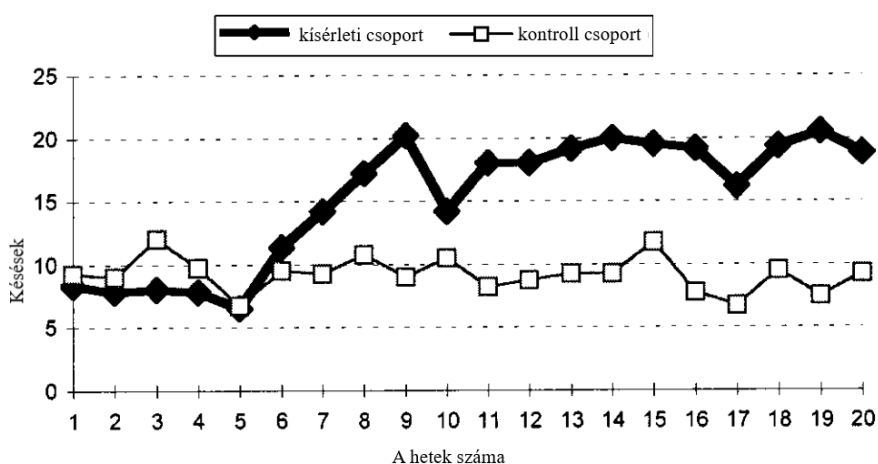
## FIGYELEM!

### Büntetés jár a késésért!

Amint azt mind tudják, az óvoda hivatalosan, minden nap 16.00 órakor zár. Ennek ellenére néhány szülő rendszeresen késik. Az Izraeli Magánóvodák Felügyelete jóváhagyásával úgy döntöttünk, hogy büntetést szabunk ki azokra a szülőkre, akik késve érkeznek a gyermekükért. Jövő hét vasárnaptól alkalmanként 10 sékelt' kell fizetnie annak a szülőnek, aki 16.10 után viszi el a gyermekét. Ezek a büntetési tételek havonta összeadódnak, és befizetésük egy összegben, a rendes havi díjjal együtt válik esedékessé.

Tisztelettel: Az óvoda vezetője

A büntetés mögötti logika egyszerűnek tűnt, büntesd meg a szülőket és majd nem késnek. A végeredmény meglepte kutatóinkat. „A büntetés bevezetése után folyamatosan nőtt a későn érkező szülők száma – írták a közgazdászok. – Amikor a késő szülők aránya végül stagnált, azt láttuk, hogy az majdnem kétszer akkora, mint eredetileg volt.” Valójában „fel sem merült annak a lehetősége, hogy a büntetett magatartás tovább terjedhet” (Gneezy– Rustichini 2000).



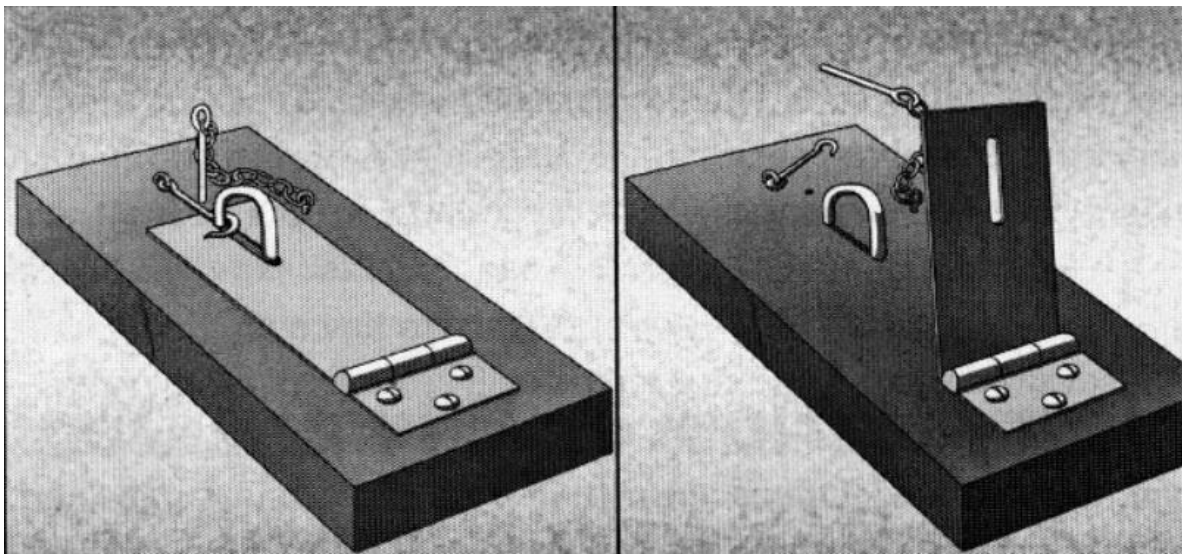
Ábra 1  
Grafikon a szülők késéséről

Az egyik lehetséges magyarázat erre az, hogy a szülők eddig egy belső kötelességtudatból, kedvességéből nem akarták feltartani a kislányaikra, kisfiaikra vigyázó óvónőket, ám amikor ezt a büntetést kiszabták rájuk, akkor háttérbe szorult ez a belső motiváció. Megváltozott a szülők hozzáállása, és mintegy új szemszögből tekintettek az időre: kifizetem a büntetést, vehetek magamnak időt. „A büntetés nem támogatta a jó magatartást, hanem kiszorította azt” (Pink 2010, 69).

Hasonló a helyzet egyes diákokkal is. Utolsó órán dolgozatírás, ha végeztek a feladattal, hazamehetnek.<sup>1</sup> A tanuló a kiadott üres dolgozattal, az egyessel megveszi magának az időt, azt a 30-40 percet, amivel előbb hazaér.

### 3.3. 3.0 motiváció – 1949

**Harry Harlow** a rhesusmajmok tanulási képességeit szeretne volna tesztelni, egy kéthetes kísérlet alatt. Egy mechanikusan megoldható feladványt kaptak, amelynek illusztrációja a következő képeken látható.



Ábra 2

*Harlow rejtvénye a kiindulási pozícióban (bal oldali kép) és a megoldás után (jobb oldali kép). (Pink 2010)*

A majmok meglepő módon, még mielőtt bárki is megmutatta volna nekik a feladat elvégzésének helyes módját, segítség nélkül – úgy tűnt – élvezettel bíbelődtek az előttük

---

<sup>1</sup>Nyilván ez vitatható abból a szempontból, hogy haza kell-e engedni őket, vagy sem

található zárral. Kényszerítés, noszogató nélkül kezdtek neki a munkának. A sikeres megfejtésért nem kaptak jutalmat, se tapsot, se ételt, mégis egymás után oldották meg a feladatokat. Harlow teljesen meglepődve állt az eredmények előtt. Nem tudta besorolni a biológiai motivációhoz, hiszen nem azért oldották a feladatokat, mert éhesek lettek volna, ugyanígy külső motivációról sem beszélhettünk, ugyanis senki sem büntette, vagy jutalmazta a majmokat. Ekkor Harlow felfedte a harmadik motiváló tényezőt, a belső jutalmazást. Az állatok egyszerűen azért foglalkoztak a zárral, mert annak „feltörése” egy belső élvezetet nyújtott számukra, és ez volt a jutalmuk. A feladat elvégzése örömet váltott ki.

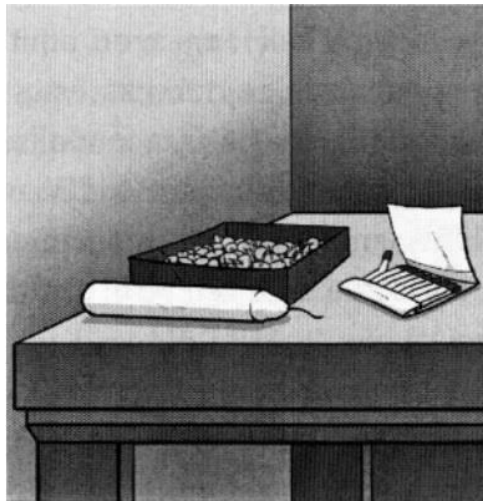
„Ez a motiváló tényező éppolyan eredendően meglévőnek és erősnek tűnik, mint a másik kettő. Ráadásul okunk van azt hinni, hogy a tanulásban is ugyanolyan hatékony segítséget nyújt” – jegyezte meg Harlow (1953, 46). Intrinzik vagyis belső motivációnak nevezte el. Sok vita alakult ki az új elmélet körül, számos kutató úgy vélte, hogyha jutalmat adnak a majmoknak, pl. mazsolát, akkor minden bizonnyal jobban teljesítenek majd. Ám itt egy újabb csavar következett, mivel az évés után, az állatok több hibát követtek el, vagyis a feltevés pontatlannak bizonyult. Ez már nagyon furcsa volt.

Sajnos az akkori tudósok csak a már ismert motivációkban tudtak gondolkodni, és Harlow „úgy döntött, nem száll szembe egy komplett intézményrendszerrel csak azért, hogy teljesebb képet adjon az emberi motiváció mibenlétéről. Felhagyott ezzel az igen vitás kutatási területtel, és később mint a kötődéslélektan szakértője szerzett (kétes) hírnevet magának” – írja róla Daniel H. Pink (2010, 17).

#### 4. Amikor a jutalmazás mégis hatékony módszer

A **2.0 motiváció** természetesen nem teljesen hiábavaló, hisz ellenkező esetben nem ért volna el ilyen szép eredményeket. A büntetés jutalmazás módszer egyes helyzetekben igenis hatásos, mi több valóban erősen motiválhatja is az egyéneket. A motivációt kutató tudósok ráleltek arra a kis kategóriára, ahol jól funkcionál a jutalmazás és ez nem más, mint a rutin feladatok vékony sávja (Pink, 2010, 76).

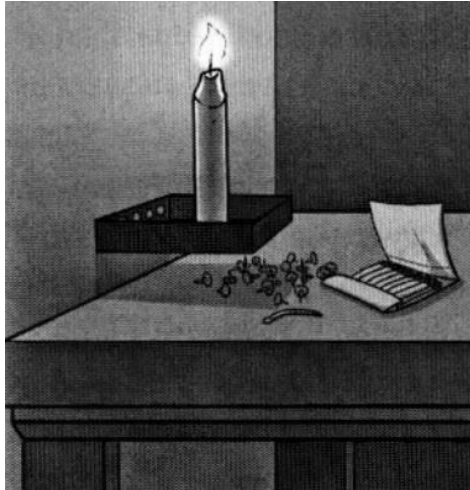
Karl Duncker pszichológus az 1930-as években egy gyertyás feladatot talált ki, a problémamegoldó készség tesztelésére.



*Ábra 3  
Karl Duncker kísérletének eszközei*

A képen látható asztalon egy gyertya, gyufa és rajzszögek találhatóak. A mellettünk lévő fal fából van. Feladatunk, hogy úgy rögzítsük a gyertyát a falhoz, hogy a viasz ne csöpögjön az asztalra (Pink 2010, 57).

Mi lehet a megoldás? „Sokan először a gyertyát próbálják rajzszöggel a falhoz rögzíteni. De ez nem válik be. Vannak, akik meggyújtják a gyertyát, megpróbálják megolvasztani az oldalát és úgy a falhoz rögzíteni. Ez sem válik be. 5-10 perc játszadozás után viszont a legtöbb embernek beugrik a következő képen látható megoldás” (Pink 2010, 58).



*Ábra 4  
Karl Duncker feladványának megoldása*

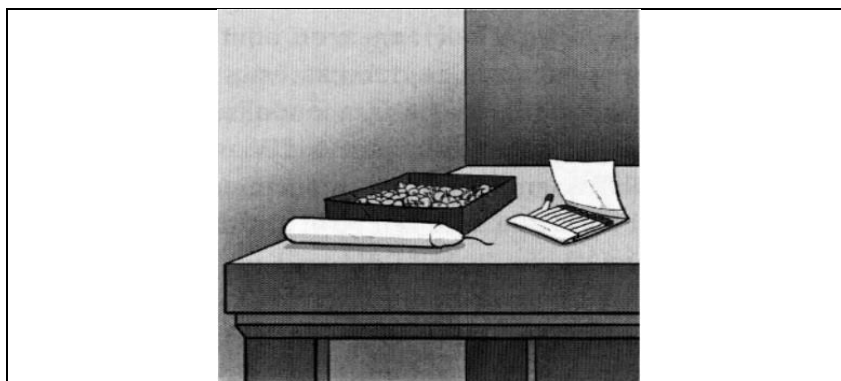
Pink funkcionális rögzítettségnek nevezi a jelenséget, ami miatt az emberek többsége ismeri fel rögtön a doboz egyéb szerepeit. Első ránézésre csak egyetlen funkciót látnak: rajzszögtartó. Ez nem egy rutin feladat, hanem logikai, és a megoldása új stratégiákat, valamint kreativitást követel. Gondolkodóinknak le kell térniük, a megszokott útról és az egyéb felhasználási lehetőségeket is számításba kell venniük (Pink 2010, 59).

Sam Glucksberg a Princeton Egyetem pszichológiai tanszékének kanadai professzora, évtizedekkel ezelőtt lemérte, hogy egy ilyen logikai feladványt milyen gyorsasággal oldanak meg az emberek pénzjutalomért cserébe.

A tesztelésnek két verziója volt:

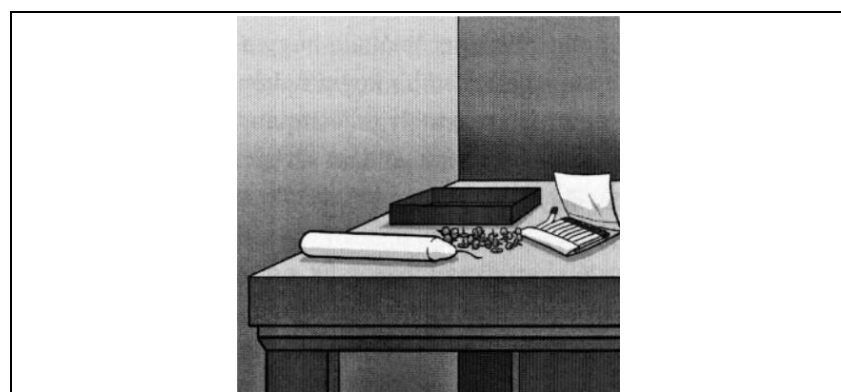
- 1.) Amikor a rajzszögek a dobozban voltak
- 2.) Amikor a rajzszögek a dobozon kívül voltak

A típusokon belül két csoportra osztotta őket, az egyiknek (legyen A és AA csoport) azt mondta, hogy csak általánosan érdeklő, mennyi idő szükséges a megoldáshoz (nem ejtett szót pénzjutalomról). Míg a másik csoportoknak (legyen B és BB csoport) szép összegeket ígért ösztönzőként (Pink 2010, 59).



Rajzszőgek a dobozban verzió		
A csoport	Jutalom nélkül	gyorsabbak
B csoport	Jutalommal	3,5 perccel lassabbak

*Táblázat 1  
A rajzszőgek a dobozban verzió eredményei*



Rajzszőgek a dobozon kívül verzió		
AA csoport	Jutalom nélkül	lassabbak
BB csoport	Jutalommal	gyorsabbak

*Táblázat 2  
Rajzszőgek a dobozon kívül verzió eredményei*

Ahogy az a táblázatokból is látni lehet, a pénz, mint külső ösztönző egyszer működött, egyszer nem. Glucksberg arra a következtetésre jutott, hogy ha egy kreatív gondolkodást igénylő feladványt pénzzel jutalmazunk, akkor a teljesítmény rosszabb lesz. Ahelyett, hogy felerősítené a kreativitást és a gondolkodást, a jutalom beszűkíti figyelmünket, gondolataink már teljesen máshol járnak. Pl. azt tervezgetjük, hogy mire költjük majd el az összeget, és közben tartunk attól, hogy mit veszítünk, ha nem nyerjük el azt (Pink 2010, 59).

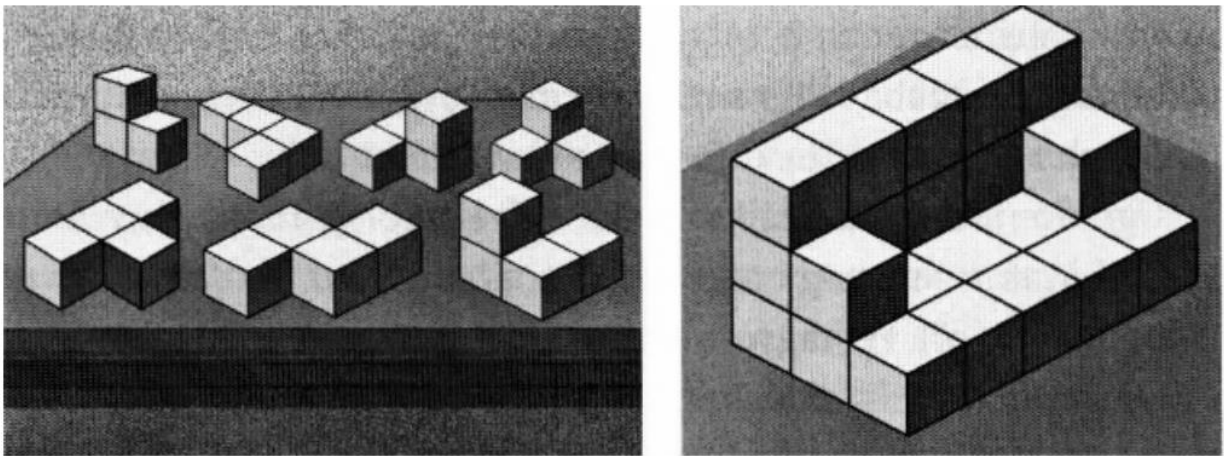
Amikor a rajzszőgek a dobozon kívül voltak, rohamos sebességgel született meg a feladvány megoldása, a készpénzért cserébe. Amikor a doboz üres lett, akkor már szembetűnő volt a megoldás. Rutin feladattá vált, és „a résztvevőknek nem volt más dolguk, mint végighaladni a nyilvánvaló gondolati pályán, és a célvonalnál várakozó jutalom arra ösztönözte őket, hogy a lehető leggyorsabban teljesítsék a távot” (Pink 2010, 78).



Eszerint mielőtt külső motivációs eszközöket vennénk igénybe, tisztáznunk kell először, hogy megszokott, rutin feladatról van-e szó. Ha igen, akkor az adott feladat megoldásához, előírt szabályok mentén kell haladni, egy bizonyos cél felé, és itt hatékonyan alkalmazható ez a módszer. Az ilyen munkák nem túl izgalmasak, és a kreatív gondolkodás sem szükségszerű, ezért plusz ösztönzőként alkalmazható lehet a jutalom módszere. „Már Edward Deci, Richard Ryan és Richard Koestner is megmondta, hogy »unalmas, gépies feladatok esetében a jutalom nem ássa alá az egyén belső motivációját, mert ilyen esetekben nincs mit aláásni«” – írja Daniel H. Pink a Motiváció 3.0 könyvében (Pink 2010, 78).

#### 4.1. 3.0 motiváció – 1969

Hús évvel később, **Edward L. Deci**, az akkori végzős pszichológia szakos doktorandusz témát keresett a doktori disszertációjához. Harlow félbehagyott kutatása mellett döntött. Tanulmányozni kezdte a témát, és kísérletezett az úgynevezett Soma kockák segítségével.



*Ábra 5*

*A Soma kocka 7 darabja külön-külön (bal oldali kép), és egy a sok millió lehetséges konfigurációból, amibe a kockák összerendezhetők (jobb oldali kép) (Pink 2010, 18).*

A Soma kocka 7 darabja külön-külön (bal oldali kép), és egy a sok millió lehetséges konfigurációból, amibe a kockák összerendezhetők (jobb oldali kép) (Pink 2010, 18).

Deci kialakított egy kísérleti (legyen A csoport) és egy kontroll csoportot (nevezzük B csoportnak). Három napig tartott a kísérlet, minden nap egy-egy órás foglalkozás volt mindkét csoportnak.

A résztvevők egyetemisták voltak. Egy teremben, külön asztalokhoz ültek, ahol már várták őket kikészítve a Soma kockák, és az alakzatok, amiket ki kellett rakniuk, valamint három különböző újság. Miután tisztázták a szabályokat, az óra elindult és a diákok nekiálltak a munkának (Pink 2010, 18).

1. Foglalkozás: mindkét csoport ugyanazt a feladatot kapta – kirakni a képen látható formát.
2. Foglalkozás: új rajzokkal, és annyi változtatással dolgoztak, hogy az A csoport minden alakzat kirakásáért  $1-1^2$  dollárt kapott. A B csoportnak nem lett pénz ígérve.
3. Foglalkozás: mindkét csoport új képeket kapott, fizetség nélkül (Pink 2010, 19).

	1. nap	2. nap	3. nap
A csoport	Nincs jutalom	Van jutalom	Nincs jutalom
B csoport	Nincs jutalom	Nincs jutalom	Nincs jutalom

*Táblázat 3  
Edward L. Deci kísérletének eredményei*

Deci minden foglalkozás alkalmával a két kirakott ábra után elhagyta a helyiséget, arra hivatkozva, hogy rögzíti az adatokat,<sup>3</sup> valamint hoz új ábrákat. Megjegyezte, hogy amíg ő kint van, kötetlen foglalkozás van, a résztvevők csinálhatnak, amit akarnak.

Természetesen Deci minden alkalommal 8 percen keresztül figyelte őket egy tükrös szobából. Az érdekelte, hogy kik azok, aki tovább játszanak a kockákkal, vagy inkább félreteszik, belenéznek a magazinokba, stb.

1. Foglalkozás: mindkét csoport tagjai tovább játszottak a kockával, átlagosan 3,5-4 percig, tehát érdekes volt számukra, elszórakoztak a feladattal. Foglalkozás: az A csoport kapott jutalmat, a B csoport nem. Utóbbiak ugyanúgy viselkedtek, mint első alkalommal, az A csoport tagja viszont az átlagostól tovább, körülbelül öt percig játszottak.

<sup>2</sup> Az a mai 6 dollárnak felel meg, megközelítőleg 600 dinár.

<sup>3</sup> 1960-as évek végén még szobányi méretű számítógépek voltak, természetesen jóval tovább tartott egy-egy művelet is rajtuk.

2. Foglalkozás: egyik csoport sem kapott pénzt, a B csoport, akik eddig sem kaptak, kicsit hosszabban játszottak, mint eddig, viszont az előzőleg megjutalmazott A csoportnak, most jelentősen csökkent az érdeklődése a kockák iránt. A fizetett foglalkozástól 2 perccel, az első foglalkozástól pedig egy perccel rövidebb ideig kockáztak.

	1. nap	2. nap	3. nap
A csoport	3,5-4 percig játszottak	5 percig játszottak	2,5-3percig játszottak
B csoport	3,5-4 percig játszottak	3,5-4 percig játszottak	4-4,5 percig játszottak

Táblázat 4  
Edward L. Deci kísérletének eredményei

A kísérletek bizonyították, hogy Harlow-nak igaza volt, a jutalmazás hosszútávon nem hatásos. Rövid távon megnő a teljesítmény, de később ez lankadni kezd, sőt, a jutalom teljesen elhomályosítja a gondolkodást, valamint blokkolja a kreativitást. Az alanyok elvesztik a belső érdeklődésüket. Ez a felfedezés hatalmas mérföldkő a társadalomtudományok területén, mégis a csekély százalékunk alkalmazza (Pink 2010, 69).

Pink hét végzetes hibát ír a jutalmazás és büntetés számlájára, ezek pedig a következők:

- „1. Elnyomja a belső motivációt.
2. Csökkenti a teljesítményt.
3. Rombolja a kreativitást.
4. Háttérbe szorítja a jóra való törekvést.
5. Csalásra, kerülő utakra, erkölcstelen magatartásra csábít.
6. Függővé tesz.
7. Támogatja a rövid távú gondolkodást” (Pink 2010, 75).

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy eltérés van aközött, amit a tudomány tud a motivációról, és amit az emberek a gyakorlatban (iskolákban, vállalkozásokban stb) alkalmaznak. A kiugró teljesítmény titka egy láthatatlan, *belső hajtóerő*, nem pedig a jutalom és a büntetés. Úgy vélem, hogy a mi feladatunk diákjaink számára érdekessé tenni a tanórákat, hogy ne kényszer és nyűg legyen egy-egy irodalomóra, hanem szórakozás és szabad felfedezések sora.

## 5. Sawyer-hatás

Mark Twain *Tom Sawyer kalandjai* című regényében Tomra bízták Polly néni több méter hosszú kerítésének a lemeszelését. Nem sok kedve volt a munkához. Már majdnem beletörődött sorsába, amikor Ben barátja, mint egy álsruhába bújt megmentő lépett oda hozzá. Ben csipkelődött Tommal, ki is gúnyolta, de Tom erre meglepően azt válaszolta, hogy neki a meszelés nem munka, hanem kiváltság. Végül Ben is ilyen kiváltságos munkát szeretett volna végezni, de Tom nem hagyta neki, hogy ő fesse le a kerítést. Ben már az almáját is felajánlotta, amikor Tom nagy nehezen átengedte neki az ecsetet. Rövidesen a többi fiú is megérkezett és Tom terve tökéletesen működött, végül ők meszelték le a végelethetetlen kerítést Tom helyett. A tanulság az, hogy „minden munka: amit meg kell tenni, és minden szórakozás: amit önként vállal az ember” (Pink 2010, 51).

David Greene és Mark Lepper pszichológusok egy óvodáscsoportot figyeltek meg több napon keresztül. Megkeresték azokat a gyermekeket, akik a szabadfoglalkozás alatt a különféle játékok fürkészése helyett leültek és rajzoltak. A kutatók letesztelték, hogy milyen hatással van a tevékenységükre, ha megjutalmazzák azt, amit a gyermek eleve élvezettel csinál (Pink 2010, 52). Három csoportot alakítottak ki.

Első csoport	Megkérdezték, hogy szeretnék-e egy díszes oklevélért cserébe rajzolni?
Második csoport	Tőlük egyszerűen csak az lett kérdezve, hogy szeretnék-e rajzolni, majd a rajzolás után kaptak meglepetésből oklevelet
Harmadik csoport	Nekik nem ígértek oklevelet, és meglepetésből sem kaptak a végén. Őket csak megkérdezték, hogy rajzolnának-e?

Táblázat 5  
David Greene és Mark Lepper kísérlet csoportjai

Két héttel később a kutatók visszatértek, hogy megfigyeljék a gyermekeket, hogy ki mivel foglalkozik majd, miközben az óvónéni kikészítette a színes ceruzákat és papírokat. Az eredmények a táblázatban láthatók.

Első csoport	Ők, akik várták és meg is kapták a jutalmukat, sokkal rövidebb ideig rajzoltak, mint a kísérlet előtt
Második csoport	Rajzoltak ahogy a kísérlet előtt is
Harmadik csoport	Szintén nagy lelkesedéssel rajzoltak

Táblázat 6  
David Greene és Mark Lepper kísérletének eredményei

Ez a két hét elegendő volt ahhoz, hogy a játékból feladat váljon. Ám fontos tisztázni, hogy nem konkrétan a jutalom vette el a belső motivációját a gyermekeknek, hiszen a második csoport is kapott oklevelet, csak nem tudták előre, hogy kapni fognak. Tehát csak a feltételhez kötött jutalom – ha azt megcsinálod, akkor megkapod ezt – volt kedvetlenítő hatással a motivációra. Ennek egyik oka, hogy az ilyen „ha-akkor” jellegű jutalom által az ember egy szintig feladja önállóságát. Lepper és Greener többször is megismételték ezt a kísérletet, és az eredmények megegyeztek. Ezzel bebizonyították, hogy a jutalmazás könnyen átalakíthatja viselkedésünket. A belső motiváció megszüntetésével pedig a teljesítményünk, kreativitásunk teljesen romba dőlhet. Pink ezt nevezi Sawyer-hatásnak (Pink 2010, 52–53).

## 6. A kreativitás

Ahogy a játék fogalmának a pontos meghatározása is problémásnak bizonyult, úgy a kreativitás egyértelmű definiálására sem került még sor. Sokan, sokféleképpen közelítették meg azt, hiszen mindenki különböző aspektusokra fektette a hangsúlyt. Dolgozatomban nem töreksem e hiány pótlására. Az elméletek zöme abban megegyezik, hogy a kreativitás egy alkotó, teremtőképeség, amely egyedülálló, olykor merész ötletek megvalósításában teljesül ki. Újszerű, eredeti művet képes létrehozni a kreatív egyén.

A fogalom körüli szakmai viták dr. Fodor László meglátásai szerint a kreativitás szociális fontossága miatt jöttek létre. A tudomány és technika összes vívmánya, valamint az emberi lét minőségét biztosító termékek is a kreativitás társadalmi életben betöltött szerepét, jelentőségét bizonyítja. A művészeti alkotások szintén az emberi kreativitás eredményei, így talán okkal mondhatjuk, hogy mindaz, amit az ember a fejlődése során létrehozott, megalkotott, a kreativitásnak köszönhető. Amennyiben ezt pedagógiai szempontból közelítjük meg, a kreativitás alapvető emberi értéket képvisel, így annak kialakítása, fejlesztése elsőrendű a nevelési célkitűzések sorában (Fodor 2007, 2).

Guilford (idézi Fazekasné 2013, 129) a kreativitást egyszerűen „feltalálásra való képességnek” nevezte. Megkülönbözteti a konvergens és divergens gondolkodást. Utóbbi esetében lehetőség nyílik más szemmel nézni a megoldandó feladatra, több irányban gondolkodni, valamint módunkban áll az eddig szokatlanul eltérő elemek egyesítésére, montázsolására, akkor is, ha azok teljesen paradoxonná válnának. Az ilyen típusú feladatoknál általában több helyes eredmény is születik, szemben a konvergens gondolkodással, ahol egyetlen helyes megoldás létezik, és ezt osztályozással, elemzéssel találja meg az egyén.

Erika Landau *A kreativitás pszichológiája* című könyvében hangsúlyozza, hogy nem csak a kivételes képességű „zsenik” lehetnek kreatívok, hanem mindenki rendelkezhet ilyen képességgel, sőt tanulható és tanítható készségről van szó. Véleménye szerint leginkább az interdiszciplináris tanítás fejlesztheti a gyermekek kreativitását, ami Guilford elméletét támasztja alá, miszerint a kreativitás a tanulás része. Az ismeretek elsajátításának legfőképp azt a részét tartja kreatívnek, amikor a diákok a régi és az új információ között új kapcsolatokat fedeznek fel (Fazekasné 2013, 131).

## 7. A játék és a kreativitás

A játék sokrétű jótékony hatása között szerepel a kreativitás fejlesztése is. Az talán a legnagyobb szerűbb a játékokban, hogy azokban az esetekben is fejlődnek a diák kreatív vagy koncentrációs képességei, ha épp nem is azt tartjuk elsődleges fejlesztési célunknak.

A játékok egyik alap összetevője a fantázia, a képzelet. Egy-egy szerepjáték alkalmával önmagukat nevelik a diákok. Belecsöppennek egy adott helyzetbe és szabadon dönthetnek a történet útjáról (kivéve, ha vezetett játékról van szó). Kísérletezhetnek, kipuhatolhatják a megfelelő válaszokat egyes helyzetekre, amiket a nagyvilágban később tudatosan, vagy tudat alatt felhasználhatnak. Esélyük nyílik büntetlenül próbálkozni. A játékban mindenki egyforma esélyekkel indul, a gyenge előmenetelű tanulónak, és a mintadiáknak is egyaránt sikerélményt biztosíthat. Gyakorolhatják a problémák megoldását, a konfliktusok kezelését, valamint empátikusabbá válhatnak egymással. Oros Erika szerint „a szerepjáték a személyiség teljes kibontakozását segítheti elő” (Oros 2004, 39).

Ahogy azt fentebb említettem, a divergens gondolkodás, több irányba ágazik szét, e gondolkodásmód esetén eltérően rendeződnek az elemek, és ezáltal új lehetőségek jelennek meg. Felmerül a kérdés, hogy hogyan tudnánk, erre a fajta gondolkodásra ösztönözni a tanulókat. Szentiványi Tibor a játékos módszereket tartja a megfelelő technikának. Példaként a klasszikus grafit ceruza sokoldalú felhasználási lehetőségeit említi meg, melyeket érdemes hosszabban idézni: „A legeltérőbb dolgokat művelhetjük a segítségével, és ezeket egymás után elemezve, valójában játszunk: magnókazettában a kiszaladt szalag visszacsévézésére; a cédrusfa illatának demonstrálására, ha megdörzsöljük; a benne lévő grafitcsál elektródként alkalmazható; tárcsás telefonkészüléknél, ujjunk helyett használva a hívott szám választására; pénzérme képeinek papírra másolásához a ceruza kihegyezetlen végét alkalmazva; játékos pörgettyű száráként használva, ha egy közepes méretű, kilyukasztott kartontárcsát húzunk fel rá; reklámhordozóként; fejbőr vagy fültő vakarására; jobb híján karmesteri pálcaként zenekart vezényelni vele; hasonló módon bűvészek számára varázspálcaként szolgálhat; leírt szöveg titkosítására oly módon, hogy egy vékony papírcsíkot spirálisan rátekerünk a ceruzára, majd a hosszában felírt szöveg, a papír letekerése után, érthetetlen, illetve felismerhetetlen lesz; vonalzóként használhatjuk; olvasáskor a sorok kijelölésére, követésére szolgálhat; ajtónablakon kopogtatni; asztalon ritmust adni vagy azt követni vele stb.” (Szentiványi 2000, 132).

Az ilyen és ehhez hasonló gyakorlatok könnyen felébreszthetik az „alvó ördögöt”, ezért fontos, hogy a későbbiekben kezelni tudjuk osztályunkban, diákjaink között a nem mindennapi, szokatlan gondolkodásmódokat, valamint a különös kérdésfeltevéseket. Több esetben a pedagógusok fegyelmeztelenségnek tekinthetik a kreatív megnyilvánulásokat, mivel többnyire az ilyen diákok az átlagnál többet kérdezősködnek, türelmetlenkednek, tele vannak energiával, és mindemellett nagy humorérzékük van. Azonban, ha a tanító ezt büntetné, akkor könnyen megeshet, hogy a diák leszokik a kreatív megnyilvánulásokról (Oros 2004, 40).

Az sem lehet könnyű feladat, hogy megtanuljuk elfogadni, ha jobb ötletekkel hozakodnak elő, mint mi, de elengedhetetlen az ilyen tervek, eszmék támogatása, hiszen ők azok, akik a jövő számára praktikus és izgalmas dolgokat találnak majd ki. Mindenesetre egy olyan gondolkodásmenetbe kerülnek a fiatalok, amit később a való életben is hasznosítani tudnak, ezzel könnyebben véve az akadályokat és az eléjük kerülő problémákat is kreatívabban tudják majd megoldani, hiszen ráéreztek ennek a folyamatára (Oros 2004, 40).

Hasonló játékokat mutat be Kiss Ambrus Tamás és Besnyi Szabolcs *A játék nem játék!* című könyv harmadik részében. A szóban forgó játékok „Ez nem egy tex, hanem...” és „Fogadd szeretettel!” címet kapták. A szerzők maguk is bemelegítő, ráhangoló játékok közé sorolják, hiszen ezt követően tanulóink kedve felfrissül és a gondolkodásuk is élénkebbé válik (Besnyi–Nagy–Boros 2020, 61–63).

### **7.1. Ez nem egy tex, hanem ...**

A játék nagyon egyszerű. A csoport körbe áll, a tanár megmutatja a textet, megkéri a résztvevőket, hogy a padlószőnyeg helyébe valami más tárgyat képzeljenek. Ha mindenkinek érthető a feladat, akkor már indulhat is a móka! A játékvezető kezdheti azzal, hogy beáll a körbe és azt mondja, hogy: „Ez nem egy tex, hanem egy klarinét” és úgy tesz, mintha tényleg az lenne, majd jön valaki, aki átveszi és az ő kezében már egy számítógép lesz a szőnyeg, vagy bármi más. Persze egyéb tárgyakkal is játszható a játék. Pl. Ez nem egy labda, hanem egy ... vagy ez nem egy plüssmaci, hanem egy... stb. (Besnyi–Nagy–Boros 2020, 61–62).

### **7.2. Fogadd szeretettel!**

A diákok körbe állnak, a játékvezető egy textszel odamegy egy diákhoz és kedvesen átnyújtja neki „Fogadd sok szeretettel tőlem, ezt a virágot!”, mintha megajándékozta volna vele. A megajándékozott átveszi és továbbadja, de már nem virág, hanem valami más formában. Azt is lehet hangsúlyozni milyen alkalomra adjuk az illetőnek az ajándékot, (esküvő, születésnap,



nyugdíjba menő kolléga búcsúztatása, gyermek születése, az iskolában elért eredményekért...stb) miközben el is játsszuk, hogy az tényleg egy illatos virág vagy egy doboz csokoládé. Eközben a játékvezető több textet is bevezethet a játékba, hogy minél több szőnyegdarab keringjen (Besnyi–Nagy–Boros 2020, 62–63).

Fontos, hogy a diákjaink megtanuljanak nyitottan gondolkodni, a felhasználásuktól eltérő célokra használni egyes tárgyakat, dolgokat. Az élet sokszor nem rutin feladattal állítja majd őket szembe, és ekkor számba kell venniük a lehetőségeiket. Ezek a játékos gyakorlatok által lehetőségük nyílik új dolgokat, megtapasztalni és rutint szerezni a divergens gondolkodásmódban.

## 8. A játékosítás

A 21. századra kutatói számára világossá vált, hogy a játékipar kifinomult motivációs elemeit hatékonyan beépíthetik nem játékos környezetekbe is. Ennek köszönhetően találkozhatunk olyan tantermi órákkal, esetleg munkahelyekkel, ahol a feladatvégzések játékmechanizmusokkal vannak színezve (Fromann– Damsa 2016, 77).

Sebastian Deterding (idézi Fromann 2016, 154) csapatával összegyűjtötte a gamification fogalmait és elméleteit, hogy megalkothasson egy általános meghatározást a játékosításra. „A gamification a játéktervezés elemeinek alkalmazása játékon kívüli kontextusban.”

Karl M. Kapp (idézi Fromann 2016, 155) a játékosítás fogalmát így határozta meg: „a gamification játékalapú működési elvek, játékesztétika és játéktervezői gondolkodás használata emberek lekötésére, cselekvésre sarkallására, tanulásának elősegítésére és problémák megoldására”

A játékosításban a szórakozás nem célként, hanem ösztönző eszközként jelenik meg, és a már működő rendszereket kívánja felpezsdíteni. A játékosított órákon a diákok tanuláshoz való hozzáállása megváltozik, ezáltal jelentősen fokozódik a tanulási kedvük is. Ennek köszönhetően elfelejthetjük az unott arcokat a padosorokban, valamint tanulóinknak sem az iskola jelenti majd a fő stresszforrást. A rendszer eredeti célja nem változik, a diákok a tananyagot éppúgy elsajátítják, csak egy sokkal figyelemfelkeltőbb és izgalmasabb módszer által. Tekintheünk erre úgy, mint kisebb projektekre, ahol kerettörténeteket csatolunk az adott anyagrészekhez. Általa megmozgatjuk tanulóink belső kíváncsiságát, ugyanakkor továbbra is végzik a munkájukat, csak játékos módszerekkel. Diákjaink büntetlenül hibázhatnak, valamint hozzájárulhatnak javaslataikkal a módszer fejlesztéséhez (Fromann 2016, 155–157).

Fromann kiemeli még, hogy a játékosítás nem csak digitális eszközökkel valósítható meg. Számos példa található az offline térben való játékosításra is. Példaként a szerepjátékok eszközeit alkalmazó gamifikációt említi (Fromann 2016, 156).

Összefoglalva, a gamification alkalmazásával a tanóra nem játékokból áll, a tanár nem ül ölbe tett kézzel, míg a diákok egész végig csak játszanak. A gamification játékos élményt kapcsol a teendőinkhez. Ezáltal a tanulás, a munkavégzés menete különlegesebb, kalandosabb lesz a megszokottól (Fromann 2016, 157–158).

## 9. A komoly játékok

Deterding (idézi Mezeiová–Bencsik 2019) azokat a komplex játékokat sorolja a komoly játékok kategóriájába, melyek nem szórakoztatási céllal készültek. A munka közegben a dolgozók nem játék közben oldanak meg bizonyos feladatokat, megbízásokat, hanem a képességeiket fejlesztik, amelyek elengedhetetlenek az adott megbízás sikeres megvalósításához.

Egyre nagyobb számban jelennek meg ilyen színvonalas felkészítő, oktató játékok, amelyek segítséget nyújtanak egyes készségek elsajátításában. Az iskolákban, az esetek többségében a pedagógusok a játékot csupán jutalomnak tekintik, vagy a kiegészítő szerepet szánják neki, de ez a hozzáállás visszaszorulóban van, hiszen egyre inkább növekszik azon játékok száma, melyek kifejezetten iskolai felhasználásra készülnek. Mára már lehetőségessé vált, hogy a diákok egyenesen a játékok segítségével sajátítsanak el egyes tananyagrészeket (Fromann–Damsa 2016, 77).

Míg a játékosítás fő célja a motiválás, addig a komoly játékok oktatnak és fejlesztenek. Djaouti Damien (idézi Mezeiová–Bencsik 2019) céljuk szerint hat csoportba sorolja ezeket a játékokat:

- „1.) oktatási játékok (edugames)
- 2.) promóciós játékok (advergames),
- 3.) hírijátékok (newsgames),
- 4.) társadalmi célú játékok (activism games),
- 5.) képzési és szimulációs játékok (training-simulatiopn games),
- 6.) oktatási marketingjátékok (edumarket games)” (Mezeiová–Bencsik 2019, 237)

## 10. A tananyag játékosítása

A tanulók motiválása, azaz a strukturális játékosítás mellett fontos a tartalmi játékosítás is, az a tananyag színesebbé tétele. A tanulás és a játék nem ellentétes fogalmak, csak a köztudatban alakult ki ez a nézet, hogy az óvodás kor után a játékok gyakorisága az oktatásban lassan alábbhagy. Ha ezen változtatni szeretnénk, a társasjátékok bevonása egy-egy irodalmi órához tökéletesnek bizonyulhat, kiváltképp, ha szeretnénk tanulóinkat egy kicsit elmozdítani a virtuális világtól, visszakanyarodva a hagyományos játékokhoz. A társasjátékot a diákok közösen készítik el, tehát egyfajta csapatépítésről is beszélhetünk. Csoportokra osztva dolgoznak, egymás között osztják el a teendőket. Kérdés és fordulókártyákat készítenek, majd csapatonként kialakítják a saját játékszabályaikat. Ahhoz, hogy kérdéseket tudjanak feltenni egy adott művel kapcsolatban, nyilvánvalóan jól kell ismerniük az olvasmányt és annak háttérét. Kedvük szerint díszíthetik formálhatják a pályát, és amíg felépítik a pályát addig pár próbakört is meg kell tenniük a bábúkkal, ez pedig szintén fejleszti őket, hiszen tanulnak, ismételnék (Bálint 2019, 12).

Kinevezhetünk minden körben egy írnokot is, aki feljegyzi a játékosok által begyűjtött pontok számát, és ha további izgalomra, mi több, versenyhangulatra vágynánk, akkor a harmadik helyért ígérhetünk 1 pontot, a második helyért 2 pontot, és az első helynek pedig 3 pontot, amit hozzáadunk az adott szinten elvégzett munkák pontjaihoz.

Ha mi készítjük a társasjátékot, akkor annak bevezetéséhez ajánlott figyelembe venni pár szempontot. Meg kell vizsgálnunk az osztály érdeklődési körét, a játékkultúráját, olyan társasokat kell kínálnunk nekik, amik remélhetőleg elnyerik tetszésüket. Nem szabad őket elijeszteni túl sok kiegészítővel, a túl hosszú szabályokkal, mert még mielőtt nekikezdenének, már elmegy a kedvük tőle. Egyszerű feladatokkal kell előállnunk, amik nem tartanak túl sokáig, így esélyesebb, hogy több kört is játszanak (Jesztl 2018, 43–44).

Ahhoz, hogy egyéb játékos tanulási módokat is bevezethessünk óráinkra elengedhetetlen a diákok bevonása, egyeztetnünk kell velük az újításokról, ugyanis a rendszer csak akkor működhet, ha egy csapatként kényszer nélkül vágunk bele közösen. Lényeges szempont a tanulók személyiségének és érdeklődésének ismerete, ezáltal megtudhatjuk, hogy milyen rendszerekben érzik otthon magukat, videókat, filmeket néznének vagy inkább alkotnának valamit (Juhász 2020, 42).

Napjainkban rávezetni diákjainkat az olvasás örömére embert próbáló feladat lehet, próbálkozhatunk a kötelező olvasmányok filmesített változatainak megnézésével, akár közösen órán, vagy otthon választható feladatként. A filmkultúra is fontos része a nevelésnek, ezért ezt sem kell kizárni, hiszen fejlesztjük a képi kultúrához való értő tájékozódásukat (Czimer 2015, 17)

## 11. Játékos módszerek egy prózai mű feldolgozásához

A játékos módszerekkel a művek elemzésén kívül olyan jártasságokat szerezhhetnek a tanulók, amelyekre minden gyermeknek és felnőttnek szüksége lehet a jövőben. A technikáknak köszönhetően a gyermekek figyelme nem arra fókuszál, hogy tanulnak, hanem az előttük álló valóságos, életszerű helyzetek válnak hangsúlyossá, amik megoldásához természetesen szükségük lesz egyes ismeretekre és tájékozottsághoz (Müller 2016, 95)

### 11.1. Polaroid

Ha szeretnénk a szokványostól eltérő módon feleleveníteni 5-10 perc alatt az előző órán tanultakat, akkor ez egy nekünk való játék.

A tanár kis papírlapokra írja össze az előzőleg átvett prózai mű emlékezetes pillanatait, majd az összehajtogatott a papírfecniket keverje össze egy kalapban. Egy önkéntes diák húz egy papírt és párt választ magának a lapon található jelenet eljátszásához. Egy szoborszerű állóképet kell alkotniuk az általuk kihúzott pillanatról, az osztálynak pedig ki kell találnia, hogy melyik részről van szó.

Tanulóinknak a jelenet szemléltetéséhez vagy annak felismeréséhez tisztában kell lenniük a regények vagy a novellák részleteivel, és így ezzel a játékkal sikeresen felidézhetik az olvasmány történetét, illetve mélyíthetik a már meglévő tudásukat (Müller 2016, 96–97)

### 11.2. Belső hang - játék

Amennyiben szeretnénk a diákjaink empátiáján dolgozni és értő olvasókká nevelni őket, akkor ez a játék lesz a megfelelő.

Előre jelöljük ki a szövegben azokat a részeket, ahol majd olvasás közben megállunk, hogy a tanulók elképzelhessék, hogy a szereplők azokban a pillanatokban milyen érzelmeket éltek át.

Müller Andrea javaslata szerint első alkalommal olvassuk fel nekik a játék megkezdése előtt a következő instrukciókat: *„DőljeteK hátra a széken, helyezzétek magatokat kényelembe. Egy szövegetfogok felolvasni, ti pedig képzeljétek el az eseményeket, a szereplőket, hagyjátok, hogy megelevenedjen előttetek a történet. Koncentráljatok arra, hogy hogyanérzitek magatokat,*

*miközben a szereplőkkel zajlanak az események. Amikormegállok a szöveg felolvasása közben, akkor írástok le azt, hogy mit éreztek, miregondoltak vajon a szereplők abban a helyzetben”* (Müller 2016, 100).

Olvassuk fel nekik a szöveget és az előre bejelölt helyeken álljunk meg, adjunk időt a gyerekeknek, hogy ráhangolódjanak a szerepekre, hogy elképzeljék az érzelmeiket. Ezután írástok le a füzetbe, aki szeretné felolvasatja a megoldását, amiről beszélgethetünk az osztállyal. Az ilyen játékok által a tanulók számos emberi sorsot ismernek meg, amivel maguk is gazdagodhatnak. (Müller 2016, 101)

### **11.3. Moziplakát**

„A Moziplakát játék ötvözi a mai gyerekek vizuális világát a prózai művek feldolgozásával” (Müller 2016, 106).

Első lépésként mindenki gondolkodjon el a kedvenc epizódján az olvasott műből, majd egy önkéntes kezdje el némán megjeleníteni a részletet. Amint valaki felismeri a kérdéses jelenetet, szó nélkül csatlakozzon be és közösen folytassák a szerepjátékot. Amennyiben még valaki felismeri miről van szó, ő is álljon be közéjük (itt érdemes megszabni a létszámot). A játék végét a kezdeményező diák jelzi egy nagy tapssal.

Ezt addig ismételjük, amíg mindenki be nem állt egy csapatba. Csak egy csapatban szerepelhetnek a tanulók. Az ily módon véletlenszerűen kialakult csoportoknak papírlapokat, ceruzákat, zsírkrétákat, ragasztót, csillámot adunk, amivel elkészíthetik a mű moziplakátját. Előző órákon érdemes bemutatni pár plakátot, hogy tudják minek kell feltétlenül szerepelnie. (Müller 2016, 107–108)

Az említett játékok mellett alkalmazhatunk még társasjátékokat, pereskedő szerepjátékokat (egy ügy mellett vagy ellen érvelni, bíróval, esküdtszékkal, jogással stb.), ki vagyok én (kitalálni melyik szereplő neve szerepel a fejpántunk alatti papíron) és még sok más.

## 12. Játékos módszerek versek elemzéséhez

Tanulóink sokszop úgy érezhetik, hogy ki kell találniuk mire gondoltak a költők, amikor írták a verset. Ez természetesen nem így van. Saját vélemény kell, hogy kialakuljon bennük a versekről, amit bátran megoszthatnak tanáraikkal, társaikkal. Ahhoz, hogy ezt sikeresen elérjük, erősíteniük kell az önbizalmukat és sok gyakorlásra lesz szükségünk. A következőkben pár ilyen gyakorlati feladatot ismertetek, amik által mindez elérhetővé válik. (Müller 2016, 119)

### 12.1. Alkoss kreatívan!

Szükségünk lesz papírra, festékre, színes ceruzákra mindenre, amivel alkothatnak, emellett számítógépet és telefont is használhatnak a gyerekek, a lényeg, hogy a felolvasott vershez képeket, színeket, érzéseket, formákat, arcokat, színeket képzeljenek, érezzenek és azt valahogy papírra is vessék, esetleg zenével éreztessék velünk egy adott mű bennük keltett hangulatát. A képek lehetnek teljesen absztraktok is.

Válasszunk egy tetszőleges verset, majd mielőtt felolvasnánk, tájékoztassuk diákjainkat, hogy nyugodtan kimozdulhatnak a padokból, (bár elég korlátozottak a lehetőségeik) bármilyen számukra kényelmes pózban elhelyezkedhetnek. Ezután kérjük meg őket, hogy csukják be a szemüket és hangolódjanak rá a versre, zárják ki a külvilágot. Majd nyugodt hangon kezdjük el a mű felolvasását. Miután végeztünk, kérjük meg őket, hogy még ne nyissák ki a szemüket, hanem újra figyeljék meg azt, amit a vers hallgatása közben éreztek, láttak és ezeket raktározzák el magukban, utána lassan kinyithatják a szemüket.

Most jön az érdekes rész, amikor az alkotófolyamat megkezdődik. Bármilyen technikával dolgozhatnak, vághatnak ragaszthatnak teljesen szabadon. Később megbeszélhetjük, hogy ki miért döntött az adott eljárás mellett. (Müller 2016, 120–121)

Ez a játék által lassan sikerülhet az „elvont” versek és a diákok közötti szakadékot áthidalnunk, és megérhetik, hogy a költemények bennük is érzéseket válthatnak ki, tehát rájuk is hatással vannak. (Müller 2016, 121)

### 12.2. Alkoss képverset

Amennyiben diákjaink még nem találkoztak képversekkel, akkor érdemes előtte mutatnunk párat, illetve beszélnünk róla. De ha pont az avantgárd irányzatoknál tartunk, akkor tökéletes



választás lehet a futurista képversek megfigyelése előtt vagy után. Az általunk választott vershez kell majd, hogy képverset alkossanak. A vers elolvasása után mindenki végig kell gondolja, hogy milyen formákban tudná elképzelni azt, és szabadon választhatnak bármit. Nincs jó vagy rossz válasz, mindenkinek egyedi meglátásai vannak. Ezzel a játékkal meggyőzhetjük tanulóinkat, hogy mindenkire szól a vers, és mindenkinek jelenthet valamit, igen még nekik is. Digitálisan és papíron is formázhatják a verset. Ha mindenki elkészült meglátjuk majd, hány féle értelmezése lehet egy költeménynek, ezáltal következő alkalommal talán bátrabbak és magabiztosabbak is lesznek a saját meglátásaikat illetően, hiszen érzik majd, hogy minden megoldás értékes. (Müller 2016, 125–126)

### **12.3. Vers-puzzle**

Ha már ismert művel szeretnénk dolgozni, akkor nyugodtan memóriajátékozhatunk a vers kisebb nagyobb részekre vágott soraival. Szükségünk lesz ollóra, a versre, amit feldarabolunk, ragasztóra, hogy a végeredmény ne csússzon szét.

3–4 fős csoportokban is játszhatjuk, egy borítékban adjuk át a verset (esetleg verseket, ha szeretnénk, azzal nehezíteni, hogy két vagy több mű is össze van keverve) és kezdhetik összeilleszteni, gondolkodni, hogy hangzott az eredeti. (Müller 2016, 127)

Személy szerint én hagynám nekik, hogy megpróbálkozzanak egy új vers megalkotásával a meglévő darabokból, szavakból ahogyan azt elvileg a dadaisták tették.

## 13. Képességek melyeket fejlesztenünk kell

Ahhoz, hogy diákjaink megállják a helyüket a majdani munkahelyükön, az együttműködés és a kommunikációs készségek elengedhetetlenek lesznek. Fontos lesz, hogy jól tűrjék a bizonytalanságot, a kiszámíthatatlan világot. Ez mind számunkra sem olyan ismeretlen, hiszen mi magunk is igyekszünk minél jobban alkalmazkodni az alakuló világhoz. Nem tudjuk előre mely alkalmazások szűnnek meg, egyik napról a másikra. Ahogy korábban a Myspace, MyVip, továbbá a vajdaságiak által jól ismert Poznanicinak is nyoma veszett, és felváltotta a Facebook és az Instagram. Hiába szerepelnek egyes nyelvkönyvekben ezek a nemrég még népszerű oldalak, ha a mai tanulók már nem is ismerik őket. Tehát új képességekre lesz szüksége a jövőnek. Ebből adódóan Prieara Tibor fontosnak tartja megosztani velünk, pedagógus kollégákkal, melyek azok a készségek, amelyeket szükségszerű fejlesztenünk a 21. században (Prieara 2015, 19).

Az ITL<sup>4</sup>-kutatások öt olyan képességet soroltak fel, amelyek fejlesztésével sikeresebb munkát végezhetünk. A kutatók ezeket a 21. századi készségeket úgy emelték ki, hogy számos munkaadónál érdeklődtek arról, hogy milyen tulajdonságokat várnak el a jövőbeli munkavállalóiktól. Az összegyűjtött adatokat összegezték, majd végül öt olyan képességet ismertek fel, amelyeket kiemelt odafigyeléssel fejlesztenünk kell ahhoz, hogy a tanulóink későbbi munkavállalását segítsük. A fejlesztendő készségek közé tartozik az együttműködés, az önálló tudásépítés, az IKT-eszközök használata, a valós problémák megoldása és az önszabályozás (Prieara 2015, 19).

### 13.1. Együttműködés

Majdhogynem az összes munkahelyen kiemelt szerepe van az együttműködésnek. Tanulóink képesek kell, hogy legyenek másokkal együtt dolgozni. Nem egyszerű megbízatás a kollaborációra való nevelés. Tegyük fel, hogy négy fős csoportokra osztjuk az osztályt. Minden csoportban lesznek, akik csak lógatják a lábukat, esetleg még hátráltatják is a munkát, miközben várják, hogy a többiek dolgozzanak. Lesznek önjelölt vezérek, akik elnyomnak mindenkit, és persze ott vannak a lázadók, akik szerint badarság az egész. Prieara meglátásai szerint, ennek fényében az első pár csapatmunka sikertelenségre van ítélve, de ez nem gond, merthogy ebből

---

<sup>4</sup> ITL Research Coding Guide for Learning Activities

is tanulhatunk, és közösen megbeszélhetjük, hogy miért nem sikerült az adott projekt. „Akkor beszélhetünk kollaborációról, ha a diákok párban vagy csoportban dolgoznak, közös felelősséget viselnek a munkáért, valamint a munka során közös érdemi döntéseket kell hozniuk (az nem számít annak, ha például a prezentáció háttérszínét döntenek el közösen), amelyek a diákoknak jelentős szabadságot adnak abban, hogy a tevékenység kimenetét meghatározó, fontos kérdésekben határozhassanak” (Prieara 2015, 21).

A kezdeti sikertelenségeket követően semmiképpen sem szabad hagyni az egészet, hiszen ez egy nagyon izgalmas eszköz az óráink felpezsdítéséhez, csak rá kell éreznünk, ahogy a diákoknak, úgy nekünk is, mint mentorok, koordinátorok (Prieara 2015, 22).

Daniel H. Pink az úgynevezett „Aranyfürtöcske”<sup>5</sup> típusú feladatot ajánlja a csapatmunkához. Ez olyan feladat, amely nem túl könnyű, és nem is túl nehéz, és ennek köszönhetően flow-érzést<sup>6</sup> biztosít. Amikor csapatmunkáról van szó, akkor nem ilyen egyszerű a helyzet, mert sűrűn előfordul, hogy a tanulók újra és újra ugyanazt a típusú feladatot végzik, mert már begyakorolták és abban jól is teljesítenek. Az alábbi javaslatok segíthetnek az „Aranyfürtöcske” típusú feladatok becsempészésébe a csoportos munkákba is:

- a. Olyan csoportokra van szükség, amelyekben a diákok eltérő tudással és munkamorállal rendelkeznek, remélve, hogy majd ösztönzőleg hatnak egymásra, akár még meg is tanítják egymást egyes dolgokra.
- b. Ne versenyeztessük tanulóinkat csapaton belül. Ritkán hat rájuk ösztönzően, az esetek többségében inkább csak aláássa a belső motivációt. Verseny helyett inkább szövetkezzenek.
- c. Ha ráuntak a saját feladatukra, próbálják meg csapattársukat megtanítani az ő munkájuk elvégzésére, ezáltal kicserélhetik egymás között az elvégzendő teendőket.
- d. Egy közös cél elérése mindig nagy motiváció, ezért ha csak lehetséges, ne jutalommal motiváljuk őket, hanem egy közös küldetéssel (Pink 2010, 190–191).

---

<sup>5</sup> Arról a mesefiguráról nevezte el, amelyik egy medvecs család otthonában végigkóstolta a család reggelijét. Végül a kisbocsét választotta, mert az egyik túl meleg, a másik pedig túl hideg volt.

(Jane Monmouth–Jonh Hassal: Aranyfürtöcske és a három medve – Mese mások tiszteletben tartásáról)

<sup>6</sup> Amikor az ember teljesen elmerül a munkájában és annak elvégzése kitörő örömmel tölti el.

## 13.2. Tudásépítés

A tudásépítés lényege, hogy a diákok saját maguk alkossák meg az új tudást. A tanár irányítja a folyamatot, de nem a megszokott módon, vagyis nem abból áll majd a tanulás, hogy a készen kapott információkat visszamondják, hanem a tanulók kutatják ki, az általuk szükségesnek vélt adatokat. Természetesen, már csak a tanterv szorítása miatt is elképzelhetetlen, hogy minden óránkat így tervezzük meg, viszont Prieara azt tanácsolja, hogy havonta legyen legalább egy ilyen hosszabb projekt, ami az átlagosnál nagyobb erőfeszítést igényel. Kifizetődő és hasznos útnak bizonyul a folyamatos tudásépítésre való törekvés (Prieara2015, 22).

Prieara négy fontos elemet jegyez fel, amelyek a sikeresebb tudásépítéshez szükségesek. Amennyiben ezek a képességek az óravázlatainkban huzamosabb ideig kimaradtak, akkor ajánlott az órák szerkezetének újragondolása. Az elemek:

- **Szintézis** – diákjaink több forrás álláspontjait vetik össze (ez lehet egy irányított vita alapja is, közben az érvelés technikáit is gyakorolják).
- **Értékelés** – egyes eseményekhez, gondolatokhoz fűznek hozzá értelmezéseket
- **Értelmezés** – a feldolgozott szövegek mögöttes tartalmának megfogalmazása (pl. egy regény szereplőjének a viselkedése mögött milyen motivációk álltak, ok-okozatok felderítése).
- **Elemzés** – megállapítják, hogy egy nagyobb történéshez milyen előzmények vezettek (Prieara 2015, 23).

## 13.3. IKT-használat

Az IKT (infokommunikációs technológia) túlzott használata olyan káros lehet, mint annak teljes elutasítása. Csábító lehet az okos tábla számtalan új lehetősége, a csillogó írásmód, a táblára beúszó állatok és még sok egyéb, ám fontos mérlegelni, egyes animációk és lehetőségek hasznosságát. Előfordulhat, hogy egyes órákat könnyebb megtartanunk IKT használata nélkül. Például a diákokkal mennyivel könnyebb élőben beszélgetni, mintsem chatelni velük (Prieara 2015, 24).

Egy kísérlet alkalmával beigazolódott a feltevés, hogy a kevesebb néha több. Egy tanárjelölt olyan tanteremben tartott órát, ahol interaktív tábla is volt. Az osztály eddig még nem találkozott ilyen eszközzel. Nagy volt a lelkesedés, amikor egy szavakat gyakoroltató

feladatot kellett megoldaniuk. Háromszor is végigjárták, alig akartak kimenni szünetre. A tanár elégedett volt, örült az igyekvő diákoknak. A következő órán lapon kapták meg ugyanazokat a feladatokat, és szinte semmire sem emlékeztek. A tanulság, hogy az IKT eszközök használatát át kell gondolnunk, és az óra pedagógiai céljaihoz igazítanunk. A lényeg, hogy legyünk tisztában a rendelkezésünkre álló lehetőségekkel, viszont „minden esetben a pedagógiai célt helyezzük az eszközhasználat elé” (Prieara 2015, 24–25).

#### **13.4. Valós problémák megoldása**

A már jól ismert menetrend szerint, az esetek többségében a tanár előadja az anyagot, a diák, ha tudja a feltett kérdésre a választ, akkor jelentkezik, pár hét múlva, egy lezárásképp írnak a tanulók az átvett anyagrészből egy dolgozatot. A 21.századi képességek rendszere szerint, az oktatási rendszerbe be kell vonni, az iskolán kívül létező, valódi világot is. Tehát olykor szükséges olyan projektek beemelése a tanórákba, ahol az élet valós gondjait igyekszünk megoldani. Célszerű a létező és aktuális problémákra keresni a megoldásokat (Prieara 2015, 25).

A lényeg, hogy egy fennálló helyzetre megoldás szülessen, és erre a diákok maguk jöjjenek rá. Kutassanak, gondolkodjanak, egyeztessenek egymás között, ötleteljenek (brainstorming<sup>7</sup>) és ha sikerült valamit kiokoskodniuk, akkor meg kell próbálniuk a kapott végeredményt az iskolán kívül is hasznossá tenni. Prieara példája: „küldjék el a közlekedési dugó megszüntetésére talált megoldásokat a polgármesteri hivatalnak” (Prieara 2015, 26).

Értelemszerűen nem tudunk, minden anyagrészhez ilyen valóságszerű problémákat csatolni, viszont azt megtehetjük, hogy előre lapozunk a tankönyvekben, megnézzük a soron következő fejezeteket, és előre megtervezetten a potenciális részekhez hozzákötünk ilyen terveket (Prieara 2015, 26).

#### **13.5. Önszabályozás**

Az ötödik 21. századi képesség az önszabályozás. Elsősorban arra vonatkozik, hogy a diákok egy előre megadott keretben szabadon osztják be a munkájukat. Ehhez nem elég egy

---

<sup>7</sup> Ötletbörze, ahol először nem a minőség számít, hanem a mennyiség. Nincs ítékezés, szabadon fantáziálhat mindenki. Rövid idő alatt sok új ötletet kell bedobni, majd később térni rá azok válogatására.

tanóra, hanem általában két-három héten át tartó időszakról van szó. A tanár megadja az értékelés feltételeit, ehhez alkalmazkodva, a tanulók kialakítanak egy munkatervet, amit ha úgy tetszik később meg is változtathatnak, a lényeg, hogy a végén kész legyen a végső feladat. Mivel több órán át tart ez a módszer, ezért például használhatunk egy egész tanegységet, egy fejezetet a tankönyvből (Prieara 2015, 27).

Az egyik árnyoldala, hogy „nem kiszámítható a végső termék, sem az odavezető út, hiszen a diákok többféleképpen tervezhetik munkájukat” (Prieara 2015, 27).

Prieara a folyamat tervezésekor a következő rendszert követi:

- a. „A feladat meghatározása (pl. Külföldiek számára mobiltelefon applikáció készítése angolul),
- b. A munkamenet megszervezése, szükséges információs adatbázisok megosztása (pl. Csoportok, párok, illetve budapesti turisztikai látványosságok gyűjteménye, kezdő lépésekhez szükséges weboldalak, adatok kigyűjtése és megosztása),
- c. Folyamat közben visszajelzések, közbülső értékelési pontok meghatározása és biztosítása (pl. Határidők részfeladatokhoz, ezek értékeléséhez előzetes szempontok előzetes megadása, visszajelzés formájának kialakítása),
- d. A termék értékeléséhez pontos és kiszámítható szempontrendszer kidolgozása” (Prieara 2015, 27–28).

Az önszabályozásról, és az értékelési rendszerről egy későbbi fejezetben lesz részletesebben szó.

Ezek voltak a 21.századi képességek, melyeket fejlesztenünk kell az iskola falai között. Prieara azt tanácsolja, hogy az óravázlatok tervezéséhez használjuk a négy elemet, amely a tudásépítési pont alatt található. Eleinte több időt vesz igénybe az órák átalakítása, de miután már fejből megtanuljuk a kódokat, akkor már könnyebb dolgunk lesz.

Lényeges még tudatában lennünk azzal, hogy apró lépésekkel kell haladnunk, kis változtatásokkal. Ne helyezzünk olyan elvárásokat magunkkal szembe, hogy minden képességet maximálisan fejlesszen egy-egy óránk, mivel ez nem is lehetséges. Arra kell gondolni, hogy a vázlatnak legyen egy pontos pedagógiai célja, majd „gondoljuk át, hogy az egyes képességek tekintetében (pl. IKT használat) hogyan válik a diákok javára a későbbi életükben az, amit megtanulnak.”

A diákok számára szokatlan lehet eleinte az új rendszer, ezért türelmesnek és nyitottnak kell lennünk velük szemben, és javaslataikat meghallgatva közösen dolgozni, hiszen egy hajóban evezünk (Prievara 2015, 28–29).

## 14. Pontrendszeres értékelés

„Olyan rendszerben kell gondolkodnunk tehát, amely képes az eredmények eléréséhez a megfelelő tudást és információt a diákoknak átadni, ugyanakkor mégsem stresszeli őket túlságosan. A pontrendszer – tapasztalatim szerint – mindezt tudja. Mivel egy szint akár négy hétig is tart, semminek nincs a szinten belül végzetes következménye” (Prievara 2015, 71).

A fentebb említett 21. századi képességek egyike az önszabályozás volt. A diákok szabadsága, hogy tudják a saját tanulásukat irányítani. A pontrendszerrel ezt elérhetjük, hiszen előre meghatározzuk a célokat (pl. a népköltészet műfajainak megismerése), valamint megbeszéljük az értékelési szempontokat. Ehhez hozzátesszük a diákok érdeklődési körének megfelelően az egyéni célokat is (pl. ha a diákunk programozó szeretne lenni, akkor a programnyelvekről ír inkább egy érvelő esszét, a diákok öltözködésének szokásai helyett) és így egy kiegyensúlyozottabb rendszert kapunk (Prievara 2015, 72).

Amíg tart egy szint, addig lehet pontokat szerezni, végül a gyűjtött pontok alapján kap egy érdemjegyet a diák.

Pontgyűjtési lehetőségek:

- A szint elején elmondjuk a tanulóknak, hogy mi mire adunk pontokat
- Bárki bármilyen munkát beadhat, ami számára fontos – lehet ez színház vagy filmkritika, fogalmazás, vers bármi, aminek kutatásában örömet lelik (Prievara 2015, 72).

Prievara rendszere: egy szinten 25 pontot lehet elérni, ebből a témazáró ér legtöbbit, 10 pontot. A beadandó írások 4 vagy 5 pontot, és a szódolgozatok is ugyanannyit. Az ötöshöz 16 pontot kell elérni, ha minden feladatot maximálisan megcsinálnak a diákok, akkor lesz 25 pontjuk, de ez nem elvárás. Érthető, ha valakinek valami kevésbé megy, vagy valamihez épp nincs kedve. Tehát mindig van elég feladat azoknak is, akiknek nincs ihletük külön saját munkákon gondolkodni, és azt szeretné megtanulni, amit a tanár mond (Prievara 2015, 73).



## 15. A pontrendszeres értékelés bevezetésének lépései

### 15.1. A szülők értesítése

Fontos, hogy tájékoztassuk a szülőket, a félreértések elkerülése érdekében, és úgy általában is, hogy tudják milyen rendszerben dolgoznak gyermekeik. Ha osztályfőnökök vagyunk, megtehetjük azt a szülői értekezleten, a többi osztály szülői értekezletéből pedig elkérünk pár percet, a rendszer elmagyarázására. Írásban is tájékoztathatunk, az esetleges kérdéseket pedig fogadóórán megbeszélhetjük (Prievara 2015, 149–150).

Miután megbeszéltük az igazgatósággal, a szülőkkal és a munkaközösség többi tagjával a terveinket, akkor elkezdhetjük a munkát. A diákok értesítésére nyugodtan szánhatunk egy tanórát, hogy mindent átbeszélhessünk.

a.) Tájékoztatjuk őket a pontokról, elmondjuk, hogy mivel tudnak pontokat szerezni: az általunk kiosztott feladatokkal, és egyéb (a tantárgyhoz kapcsolódó, velünk egyeztetett) bónusz feladatokkal (Prievara 2015, 148).

b.) Elmondjuk, hogy nem gond, ha egy ellenőrzőt passzolnak, de a kiesett pontokat később pótolniuk kell, más feladatokkal (esszé, kiselőadás, beszámoló). Ezentúl mindenki saját magáért felel, nem fogjuk zavargatni őket, ha egy feladatot nem csináltak meg (Prievara 2015, 148).

c.) A pontokat egy Google Drive-on, vagy OneDrive-on megosztott Excel táblázatban tudják majd nyomon követni. A Drive-okon folyamatosan megoszthatunk velük hasznos anyagokat, amikből dolgozhatnak, és természetesen kérdezhetnek is, segítünk (Prievara 2015, 148).

A pontok értéke:	„További hasznos információ a pontokról: ha valaki 20-nál több pontot szerez, akkor a plusz pontok (pl. 24 esetében 4 pont) egy külön gyűjtőszámlára kerülnek és mesterpontoknak hívjuk őket. Ha valaki összegyűjt 15 mesterpontot (akár 3-4 szint alatt), akkor azt egy további megtett szintként könyvelem el, és egy plusz ötöst jegyezhet az e-naplóba” (Prievara 2015, 149).
0-8 pont: 1	
9 pont: 2	
10 pont: 3	
11 – 15 pont: 4	
16 – 20 pont: 5	

Táblázat 7  
Prievara Tibor pontozási skálája

d.) Ha egy új szinthez érkezünk, megkérjük diákjainkat, hogy a tőlünk hallott információkból kiindulva, fogalmazzanak meg maguknak egy-két célt az adott szintre (szeretnék megtanulni két verset, javítani szeretnék a helyesírásomon, szeretnék többet tudni a romantika korszakáról, szeretnék prezentációt készíteni a koreai irodalomról stb.). Nem gond, ha nem sikerülnek teljes egészében a kitűzött célok, lényeg, hogy legyenek céljaik (Prievara 2015, 149).

e.) Megkérjük őket, hogy vezessenek egy haladási naplót, amibe a szinteken elvégzett munkáikat jegyzik fel (pl. beadtam egy fogalmazást, megírtam a tollbamondást stb.), így összevethető lesz a kitűzött célokkal az elért eredmény (Prievara 2015, 149).

f.) Fontos, hogy minden szinten legalább egy olyan feladatot készítsenek el a diákok, amit ők választottak. Akiknek nincs ötletük, azok kérhetnek segítséget, valamint válogathatnak a Drive-on megosztott anyagokból. Bármilyen, ami kapcsolódik a tantárgyhoz, esetleg a továbbtanulásukhoz hasznos lesz, arról írhatnak (Prievara 2015, 149).

## 15.2. Az első szint megnyitása

- A haladási naplót emeljük be az órába. A diákok mondják el padtársuknak, hogy mik a céljaik. Azzal, hogy kimondják hangosan, valószínűleg jobban motiválja majd őket, hogy tegyenek is érte.
- Mondjuk el előre a számonkérések formáját, és hogy mi mennyi pontot ér majd.
- Figyeljük, hogy ki hogyan halad, ha valaki nagyon lemarad a csoporttól, segítsünk figyeljünk rá egy kicsit, ne a szint végén szóljunk, hogy ezt elbukta.
- Ajánljunk feladatokat és lehetőségeket, ezzel elkerülhetjük a „nem tudtam miről/mit írjak” kifogásokat.
- Ha nincs a diáknak érdeklődési köre (mert a valóságban ez sűrűbben előfordul, mint azt gondolnánk), akkor tegyük fel neki „ha ma kellene döntést hoznod arról, hogy hol tanulsz tovább, mit választanál?” típusú kérdéseket, hogy irányt mutasson, így aztán látni fogjuk milyen anyagokban gondolkodhatunk a továbbiakban.
- A szint végéhez közeledve, kérjük meg őket, hogy mondjanak el egymásnak két olyan új dolgot, amit a külön feladatból tanultak meg. Előzőleg tájékoztassuk őket, hogy a következő órán lesz egy ilyen feladat.
- Az értékelésnél fontos, hogy az előzőleg kiszabott szabályokat betartsuk. Ha elpuhulunk, akkor megtörténhet, hogy nem veszik komolyan a következő szintet. Az

osztályzatokat ők befolyásolják a begyűjtött pontokkal, így tehát ha nem tesznek semmit a szint alatt, akkor nehezen tudunk jó értékelést adni (Prieara 2015, 150–151).

### **15.3. A második szint**

- Az első szinten rengeteg új információt kellett megemésztetniük diákjainknak, ezért ajánlott a második szintet változtatások nélkül kezdeni (kivéve, ha komoly okunk van egy új szabály beemelésére).
- Ismétlődjenek az előző szintről az elemek (pl. a haladási napló a célok kitűzésével, új anyagok kiválasztása és azok összefűzése az előzőleg tanultakkal). (Prieara, 2015, 151)

### **15.4. A differenciálás**

Miután beindult a rendszer, kitűnnek majd a csoportból a gyengébben teljesítő diákok, akikre érdemes odafigyelni, hogy ők is találjanak hasznos elfoglaltságot, amiben fejlődhetnek. Felhívhatjuk tanulóink figyelmét a tudásmegosztási lehetőségekre. Egy-egy számukra érdekes cikk vagy videó megosztása a Drive felületen nagyon hasznos lehet, hátha az osztályból másoknak is megakad a szemük rajta (Prieara 2015, 152).

Prieara felhívja rá a figyelmünket, hogy ezek mind csak támpontok a saját rendszerünk kialakításához, és formálhatjuk a rendszert az osztálynak megfelelően, illetve, ha van olyan elem, amiben nem hiszünk, akkor nyugodtan vegyük ki azt (Prieara, 2015, 153).

### **15.5. Tapasztalataim**

Prieara Tibor ötleteiből beemeltem a pontrendszeres értékelést és a külvilággal kapcsolódó feladatokat az óráimra. 2-3 hétig tartott egy szint, ahol a diákok a feladott munkákból válogathattak. Ószerettem volna, ha önállóságot gyakorolnak, és a cselekedeteikért felelősséget vállalnak. Önállóan dönthettek, hogy melyik feladatot és mikor oldják meg, illetve, hogy milyen saját munkát találnak ki.

Céljaim nem minden esetben valósultak meg. Amikor kértem a tanulóimat, hogy a megadott feladatok mellé készítsenek minimum egy sajátot is, akkor csalódásomra javarészt kihagyta ezt a lépést. Azt gondoltam, hogy majd lelkesednek, hogy valamit ők találhatnak ki, de meglepő mód nem érdekelte őket. Voltak, akik megelégedtek a négyessel is, de azt becsületesen elkészítették, olyan, aki egy munkát sem készített el, nem volt.

A hashtag.school platform, amin dolgozni szerettem volna az osztályaimmal nem elégítette ki az elvárásaimat. Személy szerint nekem nagyon tetszett, ahogy a diákok fejlődését tömbházakkal szemléltette a weboldal. Lehet, ez engem jobban lelkesített, mint a gyerekeket. De elég aggasztó volt, hogy a diákok által beküldött képek és fájlok nem minden esetben jelentek meg, emellett videót sem tudtak csatolni, és linket sem továbbíthattak nekem. Ezért úgy döntöttem, hogy a Google Tanteremben folytatjuk a további munkát. Úgy láttam, hogy ennek a tanulók is örültek. Ami viszont meglepett, az a szavalás népszerűsége volt. Természetesen azzal tudtak legtöbb pontot szerezni (5 pontot ért egy vers elszavalása), mert úgy éreztem, hogy erre a legnehezebb rávenni őket. Az osztály fele szavalt.

Kudarok mindenképpen bőven vannak ezen az úton, de ezek nem keserítenek el, hanem arra ösztönöznek, hogy még jobban beleássam magam ebbe a témába, továbbfejlesszem az eszköztáramat, és ily módon minél sikeresebben motiváljam a diákokat. Nincsenek könnyű helyzetben a diákok sem, amikor egy olyan rendszerben találják magukat, amit ők is alakíthatnak, ahol a saját érdeklődési körük is megnyilvánulhat, hiszen nem így szocializálódtak. Meg kell tanulniuk élni a szabadsággal, a lehetőséggel. Fel kell nőniük a feladathoz, ahogyan nekünk, tanároknak is ugyanezt kell tennünk.

## 16. A diákok autonómiája

### 16.1. Mit fognak így megtanulni a diákok?

Természetesen, ha ekkora szabadságot adunk a tanulók kezébe, akkor nagy valószínűséggel nem fog mindenki minden részletet megtanulni, de ha belegondolunk, az általános módszerrel sem értük ezt el. Ha egymásra épülő anyagrészekről van szó, hátránnyal indulhatnak azok a diákok, akik az előző leckét nem sajátították el, viszont próbáljuk ki a bevett tanítási metódusnál, hogy 2-3 hét múlva újra bevisszük nekik, az előző felmérőt. Az eredményekből valószínűleg kiderül, hogy így sem emlékeznek már számos adatra. Ez a játékosított rendszer viszont hosszabb időszakot ölel fel, és a diákoknak lehetőségük van bármikor becsatlakozni a munkába. „Így akár kevesebbet tanulva, de végig foglalkozni kell a tananyaggal (még ha nem is sikerül minden) és kevesebbszer fordul elő az a »kampánytanulás« amelynek az eredményeképpen mindösszesen egy napig tudják kiválóan az adott anyagrészt a diákok” (Prieara 2015, 97–99).

### 16.2. Érdeklődési kör beemelése a tananyagba

Ahogy azt már említettem, sokan nem tudják mi az, ami igazán érdekli őket. Ezért hatásos lehet Prieara Tibor módszere, hogy megkérdezzük a tanulóinkat, hogy ha ebben a pillanatban kellene dönteniük egy hivatás mellett, melyik lenne az. Ha például a témánk a huszadik század eleje, akkor a diák, aki az agrártudományokat választotta, az elkészíthet egy összehasonlítást az akkori idők mezőgazdaságát viszonyítva a mostanival (előnyök, hátrányok), sőt, ha ez a diák számítógép-technikusnak tanul, akkor az agrárinformatikát is bevonhatjuk. Ilyen kis lépésekkel elérhetjük, hogy a diákok megtanulják az iskolában elsajátított anyagot a világban zajló folyamatokhoz kötni (Prieara 2015, 100).

Amellett, hogy a diákok nem tudják az iskolát összekötni a való világ történéseivel, mintha az tantárgyakat, vagy a külön tanórákon elsajátított anyagrészeket sem tudnák hasznosítani más tanár előadásain. Pl. a történelemből tanultakat, mintha elfelejtenék magyar órán. Minthogyha egymástól teljesen elkülönülő világba csöppennének egy-egy tanóra kezdetén. Ahogy becsukják az adott füzetet, könyvet ott véget ér az adott tantárgy és az információk sem hívhatóak már elő (Prieara 2015, 100).

Nem várható el, hogy minden tantárgy, minden anyaga hasznosítható legyen a tantermen kívüli világban, viszont, ha alkalmazunk pár ilyen 21. századi projektet, akkor valószínűleg tanulóink megérik, megtapasztalják, hogy hogyan tudják beilleszteni a tanultakat a saját érdeklődési körükbe, vagy a tanulnivalót hogyan formálhatják a saját hasznukra, hogy az segítse a továbbtanulásban őket (Prievara 2015, 100).

### **16.3. A tanulótárs tanár**

Ahogy azt a 21. századi képességek leírásából már láthattuk, nem a frontális órák lesznek hangsúlyban. Természetesen elő kell adni, el kell magyarázni az anyagot, viszont figyelniük kell, hogy ez ne ütközzön a megfogalmazott és elfogadott céljainkkal, miszerint a diákok akkor adják be a munkáikat, amikor akarják (az előre megbeszélte, megszabott időtartam alatt – amíg tart az adott szint) és szabadon választhatják ki a témát, aminek szeretnék utánanézni. Ha rájuk erőltetnénk, hogy mikor mit csináljanak és pontokkal értékelnék őket, akkor ez nem változtatna valójában semmin. El kell fogadnunk, hogy már nem a tanár a tudás fő forrása, de munkánkra továbbra is nagy szükség van, hiszen sokan nem tudják, vagy nincs kedvük egyedül dönteni arról, hogy milyen anyaghoz nyúljanak. Ebből kifolyólag a tanár egy tudásmegosztó szerepbe bújik. Egy közös Drive felületre érdekes cikkeket, tanulmányokat, TED-videókat gyűjthetünk össze számukra, különböző témákban, valamint később már önállóan is kutatni fognak pl. a TED<sup>8</sup> oldalán. Megbeszélhetjük az osztállyal, hogy minden hét szerdájára (vagy bármelyik másik napra) az a feladat, hogy megnézznek egy TED-videót, és kiemelnek belőle öt új dolgot, amit megtanultak általa a világról, majd csupán ezt az öt új adatot kijegyzetelik egy lapra maguknak, és a szerdai órák kezdetén egymás között körbejárva elmesélik egymásnak, és megbeszélik, hogy ki milyen információval lett gazdagabb. Ezzel nő a kommunikáció az osztályban, a diákok egymást tanítják, valamint új kapcsolatok is kialakulhatnak azáltal, ha kirajzolódnak a közös érdeklődési körök. A TED-videók zöme angolul van, viszont sok magyar vagy legalább magyar feliratos előadást is találhatunk (Prievara 2015, 102).

### **16.4. A felelősség átadása**

Amennyire jó módszer, hogy a gyermekek egymástól tanulnak meg egyes információkat, annyira rossz is abból a szempontból, hogy ezt a diákok egymás között beszélnek meg,

---

<sup>8</sup> [www.ted.com](http://www.ted.com)

egymásnak mesélik el és nem a tanárnak. Így én mint tanár már nem látom át teljesen, hogy ki mivel foglalkozott, mit nézett meg, dolgozott-e egyáltalán bármit is (a haladási naplóba is valójában bárki bármit beírhat). Ez talán a rendszer legnagyobb gyengesége, viszont úgy érzem, hogy ezt egyébként sem tudtuk teljesen leellenőrizni, valamint nincs teljes fejetlenség sem, hiszen az általam kiadott feladatokat végzik, terelgetem őket az újtjukon, de néha ez a nagy szabadság mégis visszaüthet. Ezzel számolnunk kell, „nem lehet úgy felelősségvállalást tanítani, hogy nem adok felelősséget” (Prievara 2015, 103).

Megesik majd, hogy egyes diákok nem tudnak vagy nem akarnak megbirkózni az új módszer kihívásaival, inkább kihasználják majd a gyengeségeit. El kell ismernünk, nehéz lehet lemondani egy jól kiismert rendszerről, amit már könnyen tudnak manipulálni. Tudják melyik tanárnál lehet puskázni, valamint, ha a diák lefelelte az anyagrészt, tisztában van vele, hogy most legalább egy-két hónapig nem kell készülnie. Az új módszerrel a tanulók dönthetik el, hogy mikor melyik feladatot csinálják, senki sem szólítja fel őket véletlenszerűen a naplóból felelni, ehelyett korlátlan lehetőségük van a szintek alatti időszakban felkészülni az anyagból és lefelelni, amit szeretnének. Így már nehezebb mást hibáztatniuk (többek között a tanárokat a „mert mindig engem szúr ki, ha épp nem készülök/ szándékosan csak engem feleltet” és hasonló) az esetleges sikertelenségükért, ebből adódóan egyfajta védekező mechanizmusként jelentkezik a rendszer kezdeti elutasítása (Prievara 2015, 103–104).

### **16.5. A hozott munkák értékelése**

Vannak a feladatok, amiket a tanár oszt ki és amiket a diákok készítenek el önként. A hozott anyag értékelése nem a legegyszerűbb feladat, mivel nem egyformán ítéljük meg az eredményt. Például, ha fordítást készítenek, akkor előre meg kell beszélni, hogy az 2 pontot ér. Nyilván, ha nem megfelelő a tartalma, akkor ez csökkenhet 1 pontra is. Ebből adódhatnak problémák, viszont a jó hír, hogy elkerülhető akkor, ha előzetesen egyeztet velem a tanuló. Bemutatja a munkáját, megkérdezi, hogy ez így ér-e 2 pontot. Ilyenkor ügyesen vezethetjük olyanfajta megoldások felé is, amivel javíthatjuk a képességeit a gyakoroltatással (ha valakinek nehezebben megy az esszé írás, vagy az előadás, akkor megemlítjük, hogy ha azt is megcsinálja, akkor akár 5 pontot is szerezhethet). Ha ezt az előzetes konzultációt kihagyja, akkor később el kell fogadnia, hogy az pontozásnál az én szempontjaim lesznek a követendőek (Prievara 2015, 115).

## 17. A diákok által összeállított felmérők

„Amikor azon gondolkodunk, hogy miként lehet olyan dolgozatokat összeállítani, amelyben valóban arra vagyunk kíváncsiak, hogy a diákok mit tudnak, és nem arra, hogy mit nem sikerült megtanulni, akkor a saját dolgozat összeállítása érdekes válasz lehet” (Prievara 2015, 113).

Ha sikerült ösztönözni diákjainkat, hogy arról tanuljanak, amit szeretnek és megtanulták összekötni a hobbiikkal a tananyagot, továbbá külön témákba is beleásták magukat, akkor a tudásuk felmérése nem lesz a legegyszerűbb feladat, hiszen nem tudjuk mindegyikőjük érdeklődési körét számontartani, majd kikérdezni őket a szinten tanultakról. Ebben az esetben a diák tudja a legjobban, hogy mit tanult, minek nézett utána, mi a fontos az adott témakörben, ezért ő lesz a legalkalmasabb rá, hogy összeállítson magának egy 100 pontos témazáró dolgozatot (Prievara 2015, 113). Ez első olvasásra talán ijesztő lehet, de ha a pontrendszeres módszer logikáján haladunk, ez a megfelelő lépés. Prievara Tibornál működött, biztos vagyok benne, hogy másoknál is funkcionálni fog.

Nem mellesleg ezzel a módszerrel elkerülhetjük az ellenőrzők előtti stresszt és szorongást, amikor a tanulóink azon izgultak, hogy vajon milyen kérdéskörök várják őket. Más lesz a hangulat, ugyanis most pontosan tudni fogják milyen kérdések állnak a témazáróban, ennek következtében várni fogják, hogy elkezdhessék és megmutathassák, hogy mit tanultak és mit tudnak. Kétségtől az ilyen típusú felmérők is tudnak valami módon stresszként hatni a diákra, de mégis máshogy és másképp stresszel (Prievara 2015, 119).

### 17.1. A felmérők összeállításához szükséges instrukciók

Fontos útbaigazítanunk a diákokat. Közösen meg kell beszélnünk velük a szabályokat és példákat mutatni be nekik a feladattípusokból (feleletválasztós, kitöltős, összekötős, kifejtős, esszé, igaz/hamis... stb.), amikből válogathatnak a saját írásbelijük elkészítéséhez. Tisztázzuk velük a pontozást feladattípusonként pl. egy igaz/hamis feladat 1 pontot ér, ha egy fogalmat, egy irodalmi stílusirányzatot értelmeznek négy-öt bekezdésben, akkor az 5 pont, ha írnak róla egy teljes esszét (200–250 szó), akkor az 20–25 pont. Ajánlatos eleinte óvatosabban váltani jegyekre a pontokat, mivel bármilyen meglepő, de egy saját maguk által összeállított felmérőn is könnyen meg tudnak bukni (pl. valaki nem éri el az 50-60%-ot), mivel az esetek többségében, amikor azt hisszük, hogy megtanultunk valamit és amikor azt már valóban tudjuk is, az két



teljesen külön dolog. Ugyanakkor, ha már egy-két alkalommal kipróbáltuk velük ezt az eljárásmodot, akkor igencsak lehet (és javasolt) szigorítani az elvárásokon, pl. legalább 65 pontot el kell érniük a maguk által összeállított ellenőrzőn (ami lássuk be, nem igazságtalan elvárás) (Prievara 2015, 113–114).

A kudarcot eddig sokféleképpen tudták megmagyarázni a tanulók (túl nehéz a felmérő, túl szigorú a tanárnő, kevés volt az idő, nem jelentette be a tanár, olyan részeket is visszakért, amikre azt mondta, hogy nem fogja... stb.), azonban ezzel a módszerrel nehéz lesz a tanárban keresni a hibát, mivel nem a pedagógus állította össze a feladatokat (Prievara 2015, 115).

Ahogy azt fentebb említettem (a hozott munkák értékelésénél), ajánlott egyeztetni a tanárral az ellenőrzőről, és annak pontozásáról. Bekérhetjük előre a dolgozatokat előző órán, vagy csak előtte, és ezeket osztjuk ki. De egy idő után ezt sem muszáj, esetleg, ha a tanulóink kérik, hogy nézzük át nekik. Csalásra van esély, rajtunk áll, hogy hogyan kezeljük, ám érdemes elbeszélgetni a „bűnösökkel”, nagyon sokat megtudhatunk róluk, a cselekedeteik okáról, a jelenlegi helyzetükről, hiszen nem csak a mi tantárgyunk létezik, és megeshet, hogy valami másra készültek gőzerővel, ezért fontos a beszélgetés. A rendszer nyitott, ezért közösen eldönthetjük a következő lépést, ami nekik és nekünk is alkalmasnak bizonyul (Prievara 2015, 116–117).

## **17.2. A felelősség**

Eddig a diákok szinte csak elszenvedői voltak a folyamatnak, amikor a tanár összeállította a dolgozatokat, javította majd értékelte őket, most viszont az ő kezükben lesz az irányítás. Eldöntik, hogy mi lesz a dolgozatban, valamint közösen beszéljük meg, hogy mikor kerüljön sor annak megírására. Ha valakinek szüksége van még egy nap tanulásra, az sem probléma. Megoldható, hogy a következő órán írja meg az ellenőrzőt. Ennek csak annyi hátránya lesz ránk nézve, hogy az a pár diák, aki a következő órán írja a felmérőt, az majd csak az azt követő órán tud bekapcsolódni az új tananyagba. Ám fontos figyelmeztetni őket, hogy ha halasztanak, akkor értelemszerűen pótolniuk kell majd a lemaradást. (Prievara 2015, 117)

Az első benyomás bizonyára pozitív lesz a tanulók körében, hiszen tudni fogják előre a tesztek tartalmát, és az érdeklődési körükből is választhatnak feladatokat. Sajnos előfordulhat, hogy egyesek nem tanulnak és a felmérőt sem készítik el. Ha nincs mit írjon, pontokat sem szerezhet. Néhányan majd ráéreznek az elvárt feladat elvégzésére, és a következő órán megkérdezik, hogy

tudnák-e pótolni valahogy (ilyenkor természetesen esélyt adunk rá), mások viszont teljesen elhatárolják magukat az önálló munka gondolatától. Ilyenkor felajánljuk, hogy majd mi összeállítunk nekik egy témazárót, és következő alkalommal előre szólni/kérni kell. Prievara Tibornak egyszer volt ilyen esethez szerencséje, és a diák inkább úgy döntött, h nem írja meg a tanár által készített feladatsort, mivel rájött, hogy rengeteg a megtanulandó anyag, ezért inkább majd ő kiválasztja magának a példákat (Prievara 2015, 118–119).

## 18. Játékosítás az iskolában – kérdőíves kutatás

A közelmúltban, 2021. szeptember 3-án egy kérdőívet készítettem *Játékosítás az iskolában* címmel. Célja a vajdasági diákok véleményének feltérképezése az oktatás jelenlegi értékelési rendszeréről, valamint a jövőben megvalósuló játékosított módszerekről, a közösségi médiában tettem közzé és a célcsoportnak három hete volt kitölteni. Ez idő alatt összesen 121 személy töltötte ki, abból 65 nő és 56 férfi. Az alapadatokon kívül (három kérdés) a tanulók játszási szokásairól (nyolc kérdés), a játékok megjelenéséről a tanórán (két kérdés), a jelenlegi értékelési módokról (hat kérdés), valamint a játékosított értékelés eszközeinek elfogadásáról (két kérdés) érdeklődtem. A kitöltők életkora 14-25 éves korig volt megadva, melyet két korcsoportra osztottam fel. A legtöbb válasz a 14-18 éves korcsoporttól érkezett, mely a kitöltők 57,9%-át teszi ki, mindösszesen 70 fővel, majd a 19-25 éves korcsoport 42,1% kitöltési aránnyal, mely 51 válaszadót jelent. Az iskolatípust tekintve, bár változatos eredmények jellemzőek, a legtöbb kitöltés a középiskolás tanulóktól érkezett, mely 60,4% -os arányt ért el, azon belül 32 szakközépiskolás, 23 középiskolás és 18 gimnazista. A felsőoktatásban részesülő diákok közül 40 egyetemista és 6 főiskolás válasza érkezett be.

A következő nyolc kérdés a játszási szokásokra vonatkozott. A kérdéskör első kérdésére, hogy „*Szeretsz játszani?*” 121 beérkezett válaszból 118-an igennel szavaztak, míg 3 személy nemleges választ adott. Itt a kitöltőre bíztam, hogy mit ért a játék szó alatt. Az eredmény nem meglepő, az emberek többsége szeret játszani.

A második kérdés a játék gyakoriságára vonatkozott, 67-en azt válaszolták, hogy gyakran, 42-en ritkán, 11-en mindig játszanak, továbbá 1 fő a soha opciót választotta.

A válaszadók 66,1%-a játszik számítógépes játékokat. Érdekelte, hogy akik nem számítógépes játékokkal töltik az idejüket, azok mi mellett döntenek. Nyitott kérdés volt, aminek kitöltésére nem köteleztem a válaszadókat, a 35 kitöltőből az adatok ellenőrzése után csak 30 kiértékelhető válasz volt. A nem számítógépes játékokat játszóknak 56,7%-a társasjátékot, 23,3%-a kártyajátékot, és 10-10%-a logikai és fejlesztő játékokat játszik. Felmerült még a kvízes játék, a saját készítésű akadálypálya és szerepjátékok gyerekekkel.

A köztudatban a számítógépes játékok mellé jórészt egy negatív hatás rögzült az emberek gondolkodásában, evégett szerettem volna megvizsgálni annak lehetséges pozitív eredményeit. A következő három kérdés a számítógépes játékok hatásaira irányultak, melyekből az első így hangzott: „*Ha játszol számítógépes játékot, mit érzel, hogyan hatott az a problémamegoldó képességedre?*” a 87 kitöltő közül 42 személy válaszolta, hogy enyhén fejlesztette, 19 személy

pedig, hogy nagyban fejlesztették a problémamegoldó képességét a számítógépes játékok. 23 tanuló nem észlelt változást és csak hárman érezték úgy, hogy enyhén rontotta azt. A kitöltők közül senki sem gondolja úgy, hogy nagyban rontotta volna ezt a képességét.

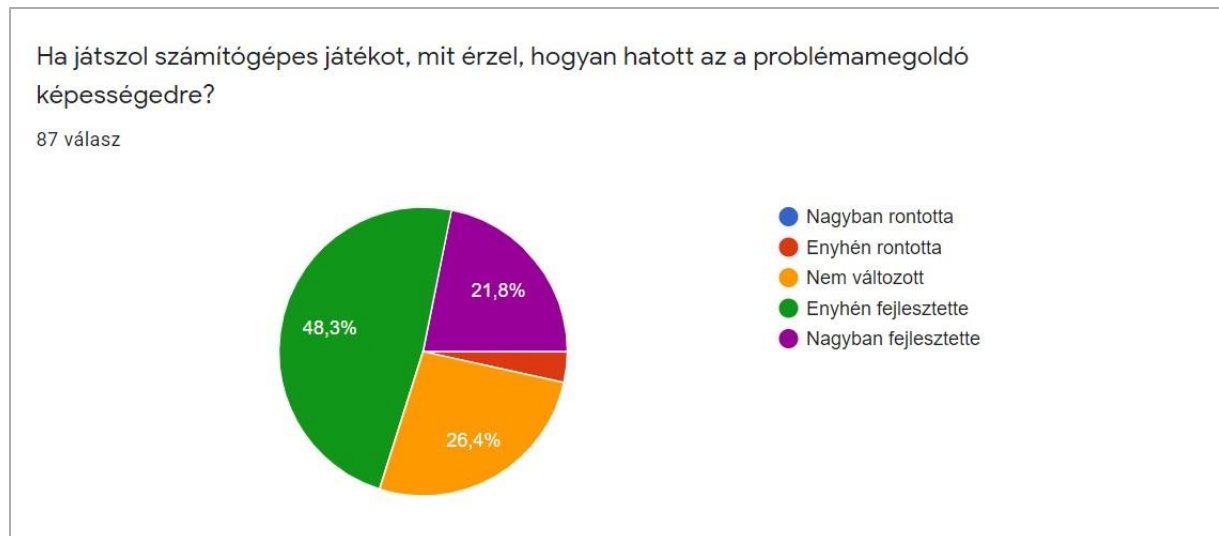


Diagram 1  
*Ha játszol számítógépes játékot, mit érzel, hogyan hatott az a problémamegoldó képességedre?*

A számítógépes játékok a csapatmunkában való részvételnél sem okoztak károkat. A „*Ha játszol számítógépes játékot, mit érzel, hogyan hatott az a csapatmunkában való részvételedre?*” kérdésre 81 válasz érkezett, abból 40-en enyhe fejlődést, 15-en pedig nagymértékű fejlődést véltek felfedezni. 23 diáknak nem változott a csapatmunkában való részvétele, viszont 2-nek enyhén romlott, 1-nek pedig nagyban romlott a számítógépes játékok hatására.

Ha játszol számítógépes játékokat, mit érzel, hogyan hatott az a csapatmunkában való részvételekre?

81 válasz

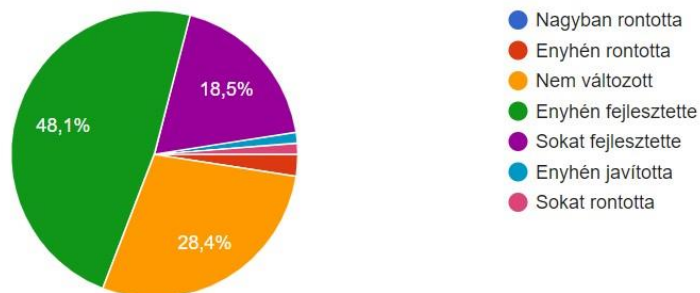


Diagram 2

*Ha játszol számítógépes játékokat, mit érzel, hogyan hatott az a csapatmunkában való részvételekre?*

Ebben a kategóriában az utolsó előtti kérdés a számítógépes játékok önbizalomra és kommunikációs képességekre kifejtett következményeivel foglalkozott. „Ha játszol számítógépes játékokat, mit érzel, hogyan hatott az a kommunikációs képességeidre és az önbizalmadra?” A 80 kitöltő közül 31-en nem fedeztek fel változást, 30-an enyhe fejlődést, 12-en nagy fejlődést, 7-en pedig enyhe romlást éreztek az önbizalmuk, illetve kommunikációs képességeik terén.

Ha játszol számítógépes játékokat, mit érzel, hogyan hatott az a kommunikációs képességeidre és az önbizalmadra?

80 válasz

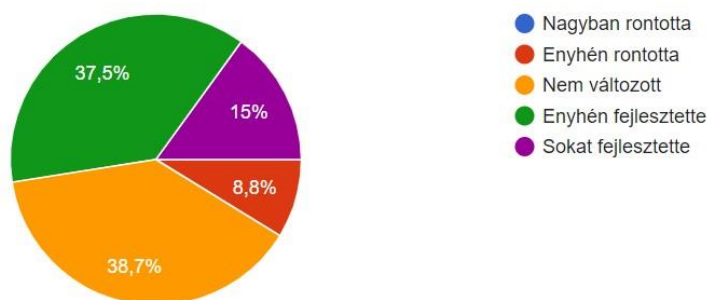


Diagram 3

*Ha játszol számítógépes játékokat, mit érzel, hogyan hatott az a kommunikációs képességeidre és az önbizalmadra?*

A blokk utolsó kérdése a játszás lehetséges okaira vonatkozott. Érdekelt, hogy használják-e menekülési módszernek a játékot. „Szoktál játszani azért, hogy eltereld a figyelmed a mindennapi problémákról?” Ez a kérdés már mindenkire vonatkozott, 121 válaszból 44,6% ritkán, 35,5% gyakran, 9,9-9,9% sohasem játszik ilyen okból vagy pedig mindig ezt teszi.

A következő kérdéskörben kíváncsi voltam, hogy a játék az iskola falai között milyen sűrűn van jelen, illetve lenne-e rá igény. A „Milyen sűrűn jelenik meg a játék az iskolai órákon? (A játék bármilyen formája)” kérdés válaszadói közül 71,1%-a ritkán tapasztalja, 24%-uk soha és csak 5%-uk találkozik gyakran az iskolában játékokkal. Az adatközlőktől nyomó része örülne, ha olykor megjelenne a játék a tanórákon.

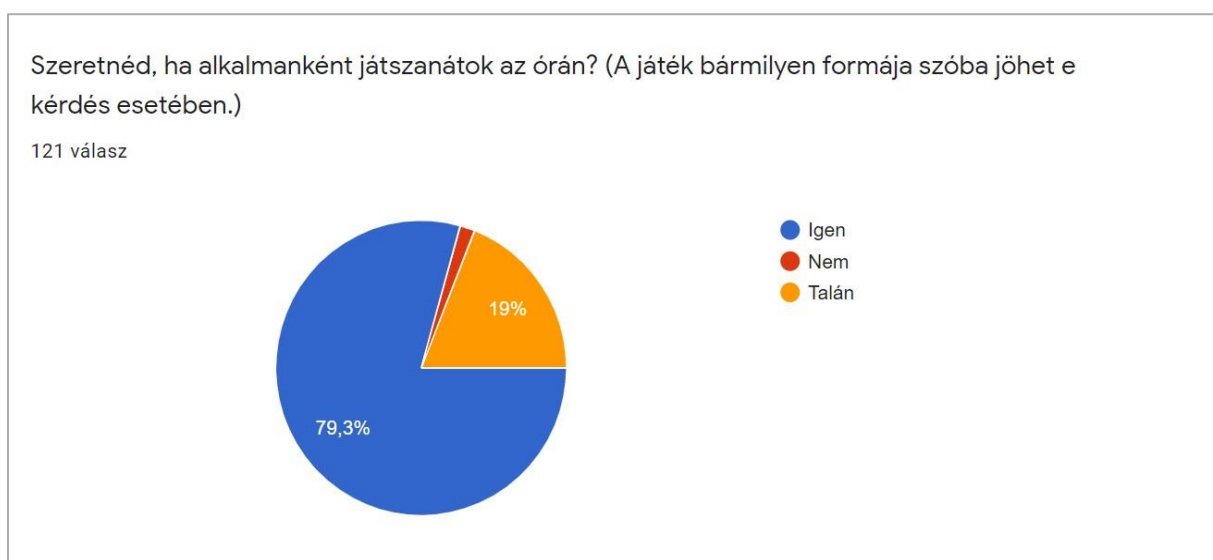


Diagram 4  
Szeretnéd, ha alkalmanként játszanátok az órán?

Az értékelési rendszerre vonatkozó első kérdésem a jutalmazási módszerek előfordulására irányult és 121 válaszadóból csak 32-nél fordul elő érdemjegyen kívüli jutalmazás. Ezt követően egy nyitott kérdésben kértem a tanulókat, hogy amennyiben a jutalmazás jelen van iskolájukban, írják le milyen formában alkalmazzák azt tanáraik. Főként pontokat, édességet, dicsérő szavakat, tapsot kapnak, illetve ketten említették még a hangulatjeleket és a kirándulásokat a jó teljesítményért cserébe.

*Ezután feltettem nekik azt a kérdést, hogy mennyire fontos számukra, hogy érdemjegyen kívül is elismerjék teljesítményüket. Véleménynyilvánításra egy 1-6-ig terjedő skálán volt lehetőség (1 – egyáltalán nem, 6 – teljes mértékben fontos számukra).*

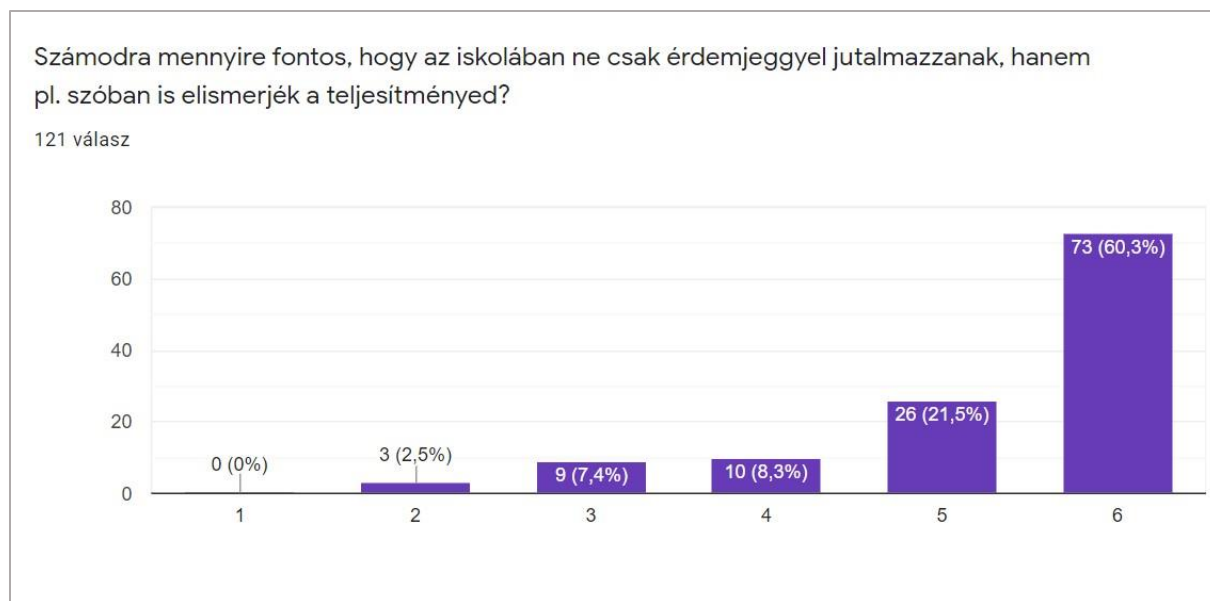


Diagram 5

*Számokra mennyire fontos, hogy az iskolában ne csak érdemjeggyel jutalmazzanak, hanem pl. szóban is elismerjék a teljesítményed?*

A 121 fő által kitöltött példán jól látszik, hogy 60,3% azoknak az aránya, akiknek teljes mértékben fontos például a szóbeli elismerés. 21,5%-nak nagy mértékben, 8,3%-nak elfogadható mértékben, 7,4%-nak fontos is meg nem is, 2,5%-nak minimálisan fontos és olyan nem volt, akinek egyáltalán ne számítana.

A jelenlegi jutalmazási rendszer megváltoztatásának szükségességével a kitöltők 57,9%-a teljes mértékben, 32,2%-a részben értett egyet, 8,3%-uk nem tudta eldönteni, 1,7%-uk pedig elutasítja azt. Akik döntésképtelenek voltak, vagy csak részben, esetleg egyáltalán nem értettek egyet, valószínűleg részesülnek érdemjegyén kívüli jutalmazásban.

Az iskola jelenlegi értékelési rendszerét a válaszadók 41,3% tartja igazságosnak, 58,7%-a viszont igazságtalannak, aminek okait 27-en kifejtették a következő nyitott kérdés során. Az alábbiakban négy hosszabb leírást idézek:

*„Ez tanártól függ, van olyan, aki a tanulók munkáit (festmény, rajz stb.) összehasonlítja az osztálytársai munkáival, nem pedig a tanuló korábbi munkáival”*

*„Ahány tanár annyi féle osztályozási mód/"nehézség". Nincs két ugyanolyan tanárunk, aki ugyanúgy osztályoz és ugyanannyit kér ugyanazért az osztályzatért.”*

*„Szerintem nem csak a teljesítményt, hanem az igyekezetet is figyelembe kéne venni, személyes adottságokat is nézve.”*

*„...Valamint olyan is volt, hogy plakátokat csináltunk, különböző művészeti korszakokról (impresszionizmus, barokk), és a tanárnő kedve szerint osztályozta mindenkiét, és amikor megkérdeztük miért adott gyenge osztályzatokat, nem indokolta meg.”*

Emellett önbizalomrombolónak, hangulatfüggőnek gondolják az effajta értékelést. Többen említik, hogy különbségeket tesznek a diákok között, és vannak kedvencek.

A pontrendszeres értékelés ötletét a megkérdezettek 80,2%-a teljes mértékben, 15,7%-a részben fogadná el. Valamint 2,5%-uk nem tudja eldönteni, 1,7%-uk pedig nem tudná elfogadni ezt az újítást. Az új rendszer ösztönzőereje nagyon hasonló arányokban jelent meg, 79,3%-ukat maximálisan, 17,4%-ukat pedig közepesen motiválná, ha pontokat gyűjthetne és szinteket léphetne. A megkérdezett tanulók közül 3,3%-a voksolt amellett, hogy csak minimális ösztönzést serkente a jelvények és szintek bevezetése, ugyanakkor olyan, akit egyáltalán nem ösztönözne ez a fajta visszajelzés nem fordult elő.

- A kérdőív végére hagytam egy nyitott kérdést, ahova ötleteket, tippet írhattak a tanulók az élvezetesebb és hatékonyabb tanórákhoz. Innen is idézek párat:
- *„Történetek, saját tapasztalatok megosztása az óra folyamán. Érdekes kérdéseket feltenni a hallgatónak, ezáltal rávezetve a hallgatót a megoldásra, majd összegezni az órán tanultakat az óra végén, azon módon, hogy minden hallgató elmond valamit, ami megmaradt az órán tanultakról. Felosztani bizonyos mennyiségű anyagot a hallgatók között, amely megtalálható a könyvben, csapatokat alkotni, feladni a feladatot, hogy a hallgatók dolgozzák fel az anyagot meghatározott idő alatt, majd "kvíz versenyt" rendezni. Papírlapokból kártyát készíteni, ráírni címeket, kulcs szavakat. Mindenki húzzon egy kártyát, olvassa fel az adott kártyán lévő címét, majd mondja el, amit tud róla, esetleg a saját véleményét, saját tapasztalatát az adott témával kapcsolatban.”*
- *„Okos telefon alkalmazása, portfólió”*
- *„Több csoportos játék, interaktív órák, ahol még több plusz pontot lehetne szerezni, ami később hozzájárulna a végső érdemjegyhez.”*
- *„Activity játék (pl. órán elhangzott fogalmakkal)”*
- *„Csoportmunka s versenyfeladatok alkalmazása.”*
- *„Fejlesztő játékok, interaktív oktatás”*

A kérdőív rámutat arra, hogy a kitöltők java része szívesen kipróbálná magát egy játékosított tanórán, több helyen már jelen vannak a pontokkal történő jutalmazási módok, és a tanulók



majdnem fele elégedett is az iskolája értékelési rendszerével, viszont többségük változásra vágyik. Ebből levonható az a következtetés, hogy diákjaink nem lehetnek túl motiváltak a jelenlegi helyzetben. Sokukban nagyon jó ötletek fogalmazódtak meg, illetve tisztán látják egyes kollégák igazságtalan minősítéseit.

## 19. Óratervek

A következő oldalakon óratervekkel szemléltetem a pontrendszeres értékelés bevonását egy-egy tanórába.

Általános adatok
<p><b>Iskola:</b> Mihajlo Pupin Villamossági Szakközépiskola</p> <p><b>Osztály:</b> TM3</p> <p><b>Dátum:</b> 2021. 09. 27.</p> <p><b>Helység:</b> Újvidék</p>
Módszertani adatok
<p><b>Témakör:</b> A modern irodalom irányjai</p> <p><b>Módszeres egység:</b> Csáth Géza: A kis Emma</p> <p><b>Oktatási feladat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ az előzetes ismeretek felmérése, felidézése</li><li>▪ új ismeretek bemutatása</li><li>▪ a szerző életrajzának ismételése</li><li>▪ a novella ismertetése, megbeszélése</li></ul> <p><b>Nevelési cél:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ szövegértés fejlesztése</li><li>▪ kommunikációs készségek fejlesztése</li><li>▪ kreativitás fejlesztése</li><li>▪ önálló gondolkodás, véleményalkotás fejlesztése</li><li>▪ szövegértelmezési készség fejlesztése</li></ul> <p><b>Óratípus:</b> új ismereteket feldolgozó óra</p> <p><b>Munkaforma:</b> frontális, tanári magyarázat, páros munka</p> <p><b>Nevelési módszer:</b> tanári előadás, magyarázat, megbeszélés, házi feladat</p> <p><b>Tan- és segédeszközök:</b> tankönyv, nyomtatott szövegek, laptop, vetítő, tábla</p> <p><b>Korreláció:</b> képzőművészet, pszichológia, természetvédelem, állatvédelem</p> <p><b>Felhasznált szakirodalom:</b></p>

Bori Imre: Olvasókönyv a középiskolák III. osztálya számára, Tankönyvkiadó Intézet, Újvidék, 2004.

**Tudásszabványok:**

<b>Alapszint</b>	<b>Középszint</b>	<b>Haladó szint</b>
MNY. 1.1.1. eljut az egyszerűbb szövegek megértéséig	MNY.2.1.1. Eljut a hosszabb szövegek megértéséig	MNY.3.1.6. Képes az olvasott szövegekkel kapcsolatban kérdéseket feltenni
MNY.1.1.2. képes néma vagy hangos olvasással megérteni a szöveget	MNY.2.1.4 Meg tudja nevezni az olvasott szöveg témáját, képes rövid tartalomismertetésre	MNY.3.4.6. Képes egyéni álláspont, kritikus szemléletmód és kreatív értelmezés kialakítására
MNY.1.1.8. Adott szempontok szerint válogató olvasással képes adatokat kiszűrni a szövegből	MNY.2.1.8. Adott szempontok szerint válogató olvasással képes adatokat kiszűrni a szövegből	
MNY.1.1.11. Képes a következtetések levonására (egyszerű szövegben)	MNY.2.4.7. Felismeri a motívumokat, a kompozíciót, a formai jegyeket, a hősök jellemét és a szereplők rendszerét, a párbeszédet, a monológot, belső monológot	
MNY.1.4.1. Felismeri a tantervben előírt szövegek címét és szerzőit	MNY.2.4.8. Különbséget tesz a szöveg cselekmény összefoglalása és a szöveg értelmezése között	
MNY.1.4.10. Képes esztétikai élmény átélésére	MNY.2.4.11. Felismeri a komikum változatait (humor, irónia)	

**Az óra szerkezete**

**Bevezető rész:**

- Motiváció: ráhangolás
- Célkitűzés: önálló mű és stílus felismerés, önálló véleményalkotás

**Fő rész:**

- A naturalizmus bemutatása
- Émile Zola bemutatása
- Naturalista festmények bemutatása
- Csáth Géza életrajzának ismétlése (kvíz)
- Csáth Géza A kis Emma című novellájának elolvasása
- A novella elemzése

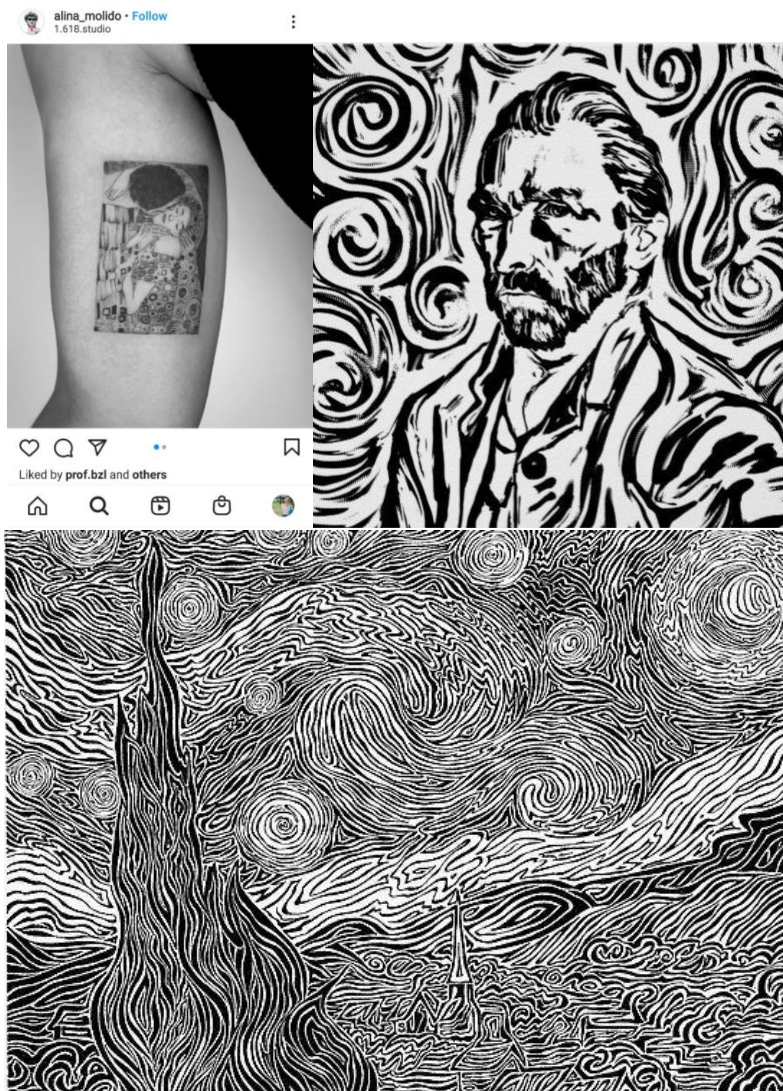
### Befejező rész:

- Feladatok kiosztása
- Felmerülő kérdések megbeszélése

### BEVEZETŐ RÉSZ

- Motiváció

Mindez körülbelül száz éve történt. Száz év ... valóban olyan sok idő? Hány generáció az? Három? Négy? Az akkori művészek, költők, írók unokáival, dédunokáival még kapcsolatba lehet lépni, köztünk vannak. Az akkori művészeti irányzatok máig hatnak. Lefogadom, hogy amíg végigpörgetitek az instagramot, egy óra alatt legalább 3 olyan mű is megjelenik valamilyen formában, ami kapcsolódik a szecesszióhoz vagy az impresszionizmushoz, akár tetoválás, akár tortadísztítés formájában.



### DIDAKTIKAI- MÓDSZERTANI MEGJEGYZÉSE

**K**

Bevezető: 5 perc

*Motiváció*

*Szemléltetés:  
Gustav Klimt Csók  
című festménye  
tetoválás  
formájában, Van  
Gogh portréja*

*Szemléltetés:*

*Van Gogh  
Csillagos éj című  
festménye*

Ezek a képek bizonyára nem ismeretlenek. Egy könyvjelzón, egy hátizsákon, fülbevalón, zoknin, plakáton vagy valahol bizonyára láttatok már, és ez benne az eszméletlen, hogy még ma is aktuálisnak mondható művekről beszélünk. Gustav Klimt *Csók*, Van Gogh *Csillagos éj* (mellettük még sok más alkotó) festményei ma is felbukkannak a fiatalok körében.

#### Célkitűzés

- Szeretném, hogy érezzétek a műveket, hogy átjárjon benneteket, hogy megismerjétek Csáth stílusát, ha valaki egyszer egy beszélgetés során azt mondja, hogy ez a könyv vagy szöveg olyan csáthos, akkor tudjátok, hogy miről beszél. Ha utaztok és meglátjátok a híres festményeket a múzeumokban, vagy az épületeket, akkor legalább homályosan be tudjátok azonosítani, hogy kinek a műve, milyen a stílusa.
- Valamint célom, hogy összekapcsoljátok a való világban történő dolgokkal a tanteremben olvasottakat, mert sajnos mindez körülöttünk is megtörténhet.

#### **FŐ RÉSZ**

Folytatjuk a modern irodalom irányainak megismerését, a mai órán a naturalizmussal foglalkozunk

- A naturalizmus egy olyan irányzat, melynek fő célja a megfigyelés és a leírás
- A leírások részletesek, pontosak és egyszerű, köznapi jelenségekről szólnak
- Az ösztönök nyers világát tükrözik az effajta művek
- A társadalom elesettjeit, az alsó szinteket mutatják be, gyakori a bűnözés, a betegség vagy az örület megjelenítése
- A naturalista művészek kedvelték a kísérleteket, a mesterségesen előhívott helyzeteket
- A naturalizmus hatása 1880–1890-es években érkezik Franciaországból Magyarországra némi késéssel, mivel a magyarországi családi lapok még mindig csak az idillt

*Célkitűzés*

Fő rész: 35 perc

*Tanári előadás*

kínálták, valamint Jókai romantikus regényeinek is még nagy rajongótábora volt

- Szellemi atyjának a francia Émile Zolát tartották
- Gondolom, felismertétek az előző órákon megbeszélte festményeket, a szecesszió és az impresszionizmus műveit, a naturalizmus ettől eltérő, a festészetben is inkább a realizmus felé hajlik, Édouard Manet meg is festette a naturalista Zolát



Valamint egy másik festményt is bemutatok nektek  
Wilhelm Leibl:  
*Asszonyok a templomban*  
*Ahogy azt látjátok, teljesen hétköznapi pillanatokban festették le az embereket*



*Szemléltetés:  
Édouard Manet:  
Émile Zola  
portréja*

*Wilhelm Leibl:  
Asszonyok a templomban*

- Zola szerint a regény a kísérlet jegyzőkönyvének szerepét töltötte be
- 1880-ban jelent meg a *Nana* című regénye, amely egy prostituált életét mutatja be
- A leírás nyers, hűen tükrözi a valóságot, az alsó szinteken leragadt emberek életét, akik nem tudnak kitörni a sötétségből, a saját nyomorukból
- Fontos a regény hitelessége, az igazság feltárása, a természetű ábrázolás
- A részletes leírások már-már tudományos, dokumentumszerű irományokra emlékeztetnek
- Sokan művészietlennek és ízléstelennek tartották az akkori műveket

*Tanári előadás*

*Magyarázat*

A magyar naturalista irodalom képviselői közül ma Csáth Géza művével ismerkedünk meg

- Csáthnak irodalmi munkásságában érvényesül a foglalkozása is, az orvostudomány
- A novella olvasása közben meglátjátok majd, hogy orvosi pontossággal mutatja be a történéseket

Mielőtt rátérnénk az olvasásra, szeretném, ha előbb átismételnénk Csáth Gézaról tanultakat egy kvíz keretében. Üljetek párokba és jelentkeztek, ha tudjátok a helyes választ. Kérlek benneteket, hogy ne kiabáljátok be előre a megfejtést.



*Kvíz indítása:  
Learningappsban  
készült*

1.) A felsoroltak közül melyek Csáth Géza novellái?

- Tartini ördöge
- Tammúz
- A tor
- Fürdés
- A varázsló kertje
- A kis Emma

A Tartini ördögét és a Tammúzt Cholnoky Viktor írta, a Fürdést pedig Kosztolányi Dezső

2.) Melyik városhoz köthető Csáth Géza?

- Szeged
- Szabadka
- Szenttamás

Csáth Szabadkán született és ott helyezték örök nyugalomra is.

7.) Hogy hívták feleségét?

- Jónás Olga
- Gyarmati Fanni
- Harmos Ilona
- Szántó Judit

Csáth családja értetlenül állt a helyzet előtt, Kosztolányi sem értette miért Olgát vette feleségül, de született egy lányuk. Csáth Géza dédunokája Czér Fanni nyilatkozott dédnagyapjával való kapcsolatáról egy interjúban, amit később megmutatok nektek.

8.) Mi okozta igen fiatalon a halálát?

- Főbe lőtte magát
- Daganatos betegség

*Kvíz*

<p>Sírhelyét sajnos egyedül nem valószínű, hogy megtalálná az ember, mivel teljesen jeltelen. Czékus Géza helytörténésznek és Tóth Tamás temetőkutatónak 2019-ben jelent meg a Szabadkai és palicsi temetőkben nyugvó jeles, nevezetes személyek sírhelye című könyve, melyben koordinátákat osztanak meg neves emberek sírjaihoz. Csáth Géza sírjához is tartozik egy koordináta, ez az egyetlen segítség hozzá.</p> <p>3.) Mi volt eredeti neve?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Palatinus Pál</li> <li>▪ Dér Imre</li> <li>▪ Brenner József</li> </ul> <p>Zsidó származását leplezte vele.</p> <p>4.) Unokabátyja volt ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Munk Artúr</li> <li>▪ Tolnai Ottó</li> <li>▪ Kosztolányi Dezső</li> <li>▪ Danilo Kis</li> </ul> <p>Unokatestvérek voltak Kosztolányival. Mindketten örömmel ásták bele magukat Sigmund Freud pszichoanalitikus elméleteibe, az ösztönök világába. Emellett még közös bennük, hogy rabul ejtették őket a tudatmódosító szerek, csak Kosztolányit sokkal kisebb mértékben, ő viszont egy vers megírásánál akár negyven szál cigarettát is képes volt elszívni.</p> <p><i>„Izgatta szívem negyven cigarettám. Meg más egyéb is. A fekete. Minden.”</i> - írta Kosztolányi a Hajnali részegség című versében.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Megmérgezte magát</li> <li>▪ Tüdővész</li> <li>▪ Szívroham</li> </ul> <p>Felesége meggyilkolása utána ismét kórházban ápolták, de onnan is megszökött, majd, amikor a határon feltartóztatták a rendőrök, akkor megmérgezte saját magát.</p> <p>9.) Ki írta ezt róla? - A sors fura fintora, az 1909-es, a narkózis emberi lehetőségéről írt novellájában konstruált elmélete saját életében köszönt vissza. Amikor számítását szinte pontosan hitelesítve 9 és fél évvel később meghalt, „olyan öreg volt, mintha húszmillió évig szenvedett volna.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Munk Artúr</li> <li>▪ Kosztolányi Dezső</li> <li>▪ Bródy Sándor</li> </ul> <p>Teljesen elvesztette uralmát a szenvedélybetegsége felett.</p> <p>10.) Hány éves korában jelent meg első novelláskötete?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 16</li> <li>▪ 21</li> <li>▪ 32</li> <li>▪ 40</li> </ul> <p>1908-ban jelent meg a Varázsló kertje című novelláskötete.</p> <p>11.) Zenekritikát és zenetörténeti tanulmányokat is írt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Igaz</li> <li>▪ Hamis</li> </ul> <p>14 évesen zenekritikákat írt a Bácskai Hírlapnak.</p> <p>12.) Mivel pusztította magát?</p>	
---	---	--



<p>5.) Sokoldalú tehetség volt, mikkel foglalkozott kiskorában?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hegedült</li> <li>▪ Festett</li> <li>▪ Atletizált</li> <li>▪ Rajzolt</li> <li>▪ Szobrászkodott</li> </ul> <p>Zenész édesapja hegedűművészt szeretett volna nevelni belőle, ő viszont festeni, rajzolni akart. Rajztanára sajnós nem értékelte a műveit.</p> <p>6.) Egyetemiei évei alatt hol jelentek meg írásai?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Budapesti Napló</li> <li>▪ Friss Újság</li> <li>▪ Nyugat</li> <li>▪ Varázstükör</li> </ul> <p>Bródy Sándor biztatására kezdett el írni. 1908-ban kezdett a Nyugatban publikálni, majd első novelláskötete is megjelent, a Varázsló kertje címmel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alkohollal</li> <li>▪ Cigaretttával</li> <li>▪ Morfiummal</li> </ul> <p>13.) Találhatóak-e novelláiban szecessziós jellemzők?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Igen</li> <li>▪ Nem</li> </ul>	<p><i>Diákok olvassák: Csáth Géza: A kis Emma</i></p>
<p>Most, hogy átismételtük Csáth életéről a fontosabb tudnivalókat, megkérnélek benneteket, hogy olvassátok el A kis Emma című novelláját.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mit gondoltok a novelláról? <i>(egyéni válaszok, ledöbbenés, elszörnyedés)</i></li> <li>- Mi az, ami leginkább szembetűnik? <i>(egyéni válaszok, gonosz gyermekek, agresszió, bántalmazás)</i></li> </ul> <p>A novella kezdetén rögtön megtudjuk, hogy egy naplóban találta a szöveget a narrátor, valamint, hogy a tulajdonos öngyilkos lett. Az</p>		<p><i>Tanári kérdések</i></p> <p><i>Magyarázat</i></p>

ilyen talált kézíratos megoldásokkal növelték az írók a történetek hitelességét.

A gyermekeknél sűrűn előforduló kettős érzések a novellában is megjelennek a következő jelenetekben:

- a fiúknak tetszik Emma, sőt van, aki egyenesen szereti is, viszont szégyellik ezt bevallani.
- mindenki csodálja, bámulja azokat a fiúkat, akik meg sem nyikkannak a vágatás (verés) alatt, de közben mérgesek is rájuk, amiért ilyen csendben tűrik a büntetést.
- a narrátor szívesen csatlakozna a többiekhez, menne húzni ő is a szerencsétlen Zöldit, akit több gyermek is erőszakkal próbál kivonszolni a padból, de ekkor eszébe jut neki apja ítélkező nézése, és inkább a padjában marad, viszont érdeklődve lábujjhegyen állva nézi a történéseket. Elborzasztó látvány, az ember mégsem szeretné elszalasztani egy pillanatát sem a kínzásnak.

- Milyen a tanár? Mit gondoltok róla? *(egyéni válaszok)*
- Általában az ilyen személyiségek a saját frusztrációikat az alsóbbrendű egyéneken élik ki, és élvezik a hatalmi pozíciót, akár tanárról vagy más hivatású emberről van szó, bizonyára találkoztunk már olyanokkal, akik élvezték, hogy egy kis hatalmuk van *(igenlő válaszok, saját történetek elmesélése)*
- Jegyezzétek meg, hogyha valaki hasonlóan lekezelően bánik veletek, az csakis róla szól, nem a ti hibátok - ha valakit jobban érdekelnek az ilyen témák, óra végén szóljon, hogy keressünk neki ilyen körökben valamilyen feladatot
- Mit gondoltok a családi vacsora jelenetéhez? *(egyéni válaszok, senki sem tartja normálisnak, többet érne inkább, ha vacsora közben nem beszélgetnének ... stb.)*
- Ha ti jelentenétek ki lelkesedve, hogy szeretnétek volna látni az akasztást, mit szólnának az otthoniak? *(egyéni válaszok)*

*Tanári előadás*

*Beszélgetés tanári kérdésekkel irányítva*

*Magyarázat*

*Tanári kérdés*

<p><i>helyenként enyhe túlzással, jönne a pofon, két hétig nem vacsorázhatnék, nem is merném ezt kijelenteni ... stb.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hogyan reagál erre a novellában az apuka? <i>(egyéni válaszok, lazán, nem tulajdonít neki nagyobb jelentőséget, nem aggódik)</i></li> <li>- Sajnos a szülők, a felnőttek távolmaradása az egyik fő okozója ennek a tragikus esetnek</li> <li>- Az agresszió mindenhol jelen van, az iskolában, a barátoknál és otthon a családi körben is</li> <li>- Mit gondoltok miért pont Emmát akasztják fel? <i>(egyéni válaszok, mert szép, irigységből)</i></li> </ul> <p>Emma minden szereplőhöz kötődött valamilyen érzelmi szálon, Irma féltékeny volt, mert mással is barátkozott rajta kívül, a fiúk szerették. Ő volt a közös kapocs.</p> <p>Szükségem lesz egy önkéntes jelentkezőre.</p> <p>Szeretném, ha a kalapból kihúznál egy papírt. A lapon a novella egyik jelenete található, olvasd el, gondolkodj el rajta, hogy ki tudna ebben tökéletes társad lenni, hogy ti ketten (akár többen is) meg tudjátok jeleníteni a feccin található részletet, mint egy fényképet.</p> <p>Például, ha a családi vacsoráról van szó, akkor leültök az asztal köré, és a társaddal eldöntitek, hogy ki játssza Pistit, ki az apukát, de természetesen anyuka is jelentkezhet.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Milyen a befejezés? <i>(egyéni válaszok)</i></li> <li>- Szeretném, ha a padtársatokkal közösen kitalálnátok egy befejezést a történetnek, írtok le, és ha kész, akkor megbeszéljük.</li> </ul> <p><b>BEFEJEZŐ RÉSZ</b></p>	<p><i>Magyarázat</i></p> <p><i>Szerepjáték feladat: Polaroid</i></p> <p><i>Feladat kiosztása: páros munka</i></p> <p>Befejező rész: 5–7 perc</p>
--	--

- Ahogy azt már megszokhattátok, az új tananyagnál új tanulási szintet kezdünk, most sincs ez másként
- Hallottuk, hogy milyen szörnyű dolgok történtek *A kis Emma* történetében, hogy egyesek milyen tettekre képesek. A jó hír az, hogy most ti mindezt megakadályozhatjátok és hősök lehettek! Minél több pontot szedtek össze, annál több embert és állatot menthettek meg.

*Feladatok kiosztása a játékosított szintre*

*Szemléltetés: a pontozás, a fejlődési lehetőségek, elérhető célok*


#### Pontozás a mentőakció alatt

0-8 pont = mindenkit elveszítünk	0-8 pont = 1
9 pont = Zöldit nem veri el a tanár	9 pont = 2
10 pont = a macskát is megmentettétek	10 pont = 3
11-15 = a kutyát is megmentettétek	11-15 = 4
16-20 = kis Emmát is sikeresen megmentettétek	16-20 = 5
21 pont és azon felül = az egész családnak pszichológust biztosítottatok	21 ponton felül mesterpont

#### Feladatok a mentőakcióhoz

Olvasd el az <i>Anyagyilkosság</i> című novelláját Csáth Gézának. Hasonlítsd össze <i>A kis Emma</i> című novellával és írd ki három közös és három eltérő vonást.	4 pont
Készíts egy kvízt a modern irányzatok egyikéről	2 pont
Állíts össze egy 10 kérdéses tesztet az impresszionizmusról. Jelöld meg a helyes válaszokat. A feladat fajtái: <ul style="list-style-type: none"> <li>- 5 feleletválasztós</li> <li>- 3 párosítós</li> <li>- 2 igaz/hamis</li> </ul>	2 pont
Készíts a szecesszióról egy montázst	1 pont
Csáth Géza Mesék, amelyek rosszul végződnek című novellájában hasonlítsd össze a meséket, írd ki a közös és az eltérő vonásokat	4 pont
Egy vers elszavalása (pl: Juhász Gyula: Tiszai csönd, Ady Endre: Párisban járt az ősz, Tóth Árpád: Jó éjszakát ...)	5 pont
Olvasd el két állatvédelemmel kapcsolatos cikket és meséld el!	2 pont
Olvasd el egy állatvédelemmel kapcsolatos cikket és fordítsd le (magyarról szerbre vagy szerből magyarra)!	4 pont
Olvasd el Csáth Géza dédunokájával készült interjút, majd meséld róla.	2 pont

*Feladatok kiosztása*

<p>A QR kód segítségével megtalálod az egyik interjú honlapját</p> 		<p><i>Magyarázat</i></p> <p><i>Beszélgetés</i></p>
<p>Gondolkodjatok megoldásokon, hogyan lehetne a kóbor állatoknak otthont biztosítani/csökkenteni a számukat? Írjatok róla egy esszét.</p>	5 pont	
<p>Az általad kitalált feladat (minimum 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Az általam adott feladatokkal maximum 31 pontot tudtok összegyűjteni, tehát bőven megmenthetitek az egész családot, valamint még egy feladatot kell beadnotok, amit ti találtok ki, a saját érdeklődési körötökre hangolva.</li> <li>▪ Van kérdés? <i>(egyéni kérdések)</i></li> </ul>		

Módszertani adatok
<p><b>Témakör:</b> A 20. század első felének magyar irodalma</p> <p><b>Módszeres egység:</b> Kosztolányi Dezső: A kulcs</p> <p><b>Oktatási feladat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A novella ismertetése</li> <li>▪ A novella összehasonlítása az előző órai művel</li> <li>▪ Ismeretbővítés, új ismeretek elemzése</li> <li>▪ Az előzetes ismeretek felidézése</li> <li>▪ A szimbólumok felismerésének gyakorlása</li> </ul> <p><b>Nevelési cél:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Önálló véleményalkotás</li> <li>▪ Szövegértés fejlesztése</li> <li>▪ Kommunikációs készségek fejlesztése</li> <li>▪ Önismeret fejlesztése</li> <li>▪ Társas intelligencia fejlesztése</li> </ul> <p><b>Óratípus:</b> új ismereteket feldolgozó óra, ismétlés</p>

**Munkaforma:** frontális munka

**Nevelési módszer:** tanári előadás, magyarázat, szemléltetés

**Tan- és segédeszközök:** tankönyv, laptop, vetítő

**Korreláció:** pszichológia

**Felhasznált irodalom:** Bori Imre: Olvasókönyv a középiskolák III. osztálya számára, Tankönyvkiadó Intézet, Újvidék, 2004.

**Tudásszabványok:**

<b>Alapszint</b>	<b>Középszint</b>	<b>Haladó szint</b>
MNY. 1.1.1. eljut az egyszerűbb szövegek megértéséig	MNY.2.1.1. Eljut a hosszabb szövegek megértéséig	MNY.3.1.1. Eljut a hosszabb és összetettebb szövegek megértéséig
MNY.1.1.9. Képes a lényeges és lényegtelen elkülönítésére	MNY.2.1.4. Meg tudja nevezni az olvasott szöveg témáját, képes rövid tartalomismertetésre	MNY.3.1.3. Képes a kulcsszavak, tételmondatok kiemelésére, rezümé összeállítására
MNY.1.1.11. Képes a következtetések levonására (egyszerű szövegben)	MNY.2.1.8. Adott szempontok szerint válogató olvasással képes adatokat kiszűrni a szövegből és szövegek közötti összefüggéseket keresni	MNY.3.1.6. Képes az olvasott szövegekkel kapcsolatban kérdéseket feltenni, véleményt, kritikai nézőpontú hozzáállást formálni, érvelni, összehasonlító észrevételeket tenni
MNY.1.4.1. Felismeri a tantervben előírt szövegek címét és szerzőit	MNY.2.4.1. El tudja különíteni epikus művekben a mű időviszonyait (az elbeszélő idejét; az elbeszélő események időtartamát), valamint a befogadás idejét	MNY.3.4.3. Felfedezi a szerző és a lírai én, valamint a szerző és az elbeszélő közötti különbségeket
MNY.1.4.5. Ismeri a következő fogalmakat: elbeszélő, lírai elbeszélő, mese, történet, elbeszélés	MNY.2.4.6. Felismeri a következő alakzatokat (metafora, szimbólum, allegória, áthajlás)	MNY.3.4.6. Képes egyéni álláspont, kiritikus szemléletmód és kreatív értelmezés kialakítására
MNY.1.4.9. Tiszteli nemzeti irodalom és kultúra hagyományait	MNY.2.4.7. Felismeri a motívumokat, a kompozíciót, a formai jegyeket, a hősök jellemét és a szereplők rendszerét, a	

	párbeszédet, a monológot, belső monológot	
MNY.1.4.10. Képes esztétikai élmény átélésére		
<b>Az óra szerkezete</b>		
<b>Bevezető rész:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motiváció: az előző órával való összekötés, összehasonlítás</li> <li>▪ Célkitűzés: művek megértése, önismeret fejlesztése</li> </ul>		
<b>Fő rész:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Novella elemzés</li> <li>▪ Viselkedési stílusok változása</li> <li>▪ Gyermek és felnőtt világ</li> <li>▪ A tudatalattiság</li> </ul>		
<b>Befejező rész:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Feladatok kiosztása</li> </ul>		

<b>Az óra menete</b>	
<p><b>BEVEZETŐ RÉSZ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Motiváció:</b> ma Csáth Géza unokabátyjától olvasunk. Ki volt ő? Hadd halljam. Úgy ám, Kosztolányi! Figyeljétek majd, miben hasonlítanak a művek.</li> <li>▪ <b>Célkitűzés:</b> az óra végére akár a mélyebb önismerethez szükséges információkkal is gazdagodhattok</li> </ul> <p><b>FŐ RÉSZ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ha azt mondom, hogy kulcs, mi jut róla eszetekbe? <i>(egyéni válaszok, megfejtés, valaminek a zárhatósága stb.)</i></li> </ul>	<p><b>DIDAKTIKAI- MÓDSZERTANI MEGJEGYZÉS EK</b></p> <p>Bevezető: 2 perc</p> <p>Fő rész: 35 perc</p> <p><i>Tanári kérdések</i></p> <p><i>Szemléltetés: kulcsok</i></p>



- A kulcsnak kettős szerepe van, bizonyos ajtókat ki is nyithat előttünk, de be is zárhatja azokat
- Figyeljétek a kulcs szerepét a novellában
- Rövid novelláról van szó, de fontos lélektani motívumokat tartalmaz
- Kérek egy önkéntest, aki felolvassa a művet (*önkéntes jelentkezik*)
- Értettük-e a történetet? Valaki összefoglalná röviden? (*rövid összefoglaló egy önkéntestől, vagy többen közösen*)
- Mit gondoltok körülbelül meddig tartott ez a valóságban? (*egyéni válaszok, fél óra, egy-két óra*)
- Tehát tömör és gyors helyzet, mégis sokat rejt magában
- Miért olyan fontos, hogy Pista elmenjen a kamra kulcsáért? (*egyéni válaszok*)
- Régen az éléskamrának a tartalmát kulcsra zárva őrizték, ezért, ha apukánál maradt, akkor a háziasszony gondban volt, mivel az ebédhez szükséges élelmiszerek bent voltak
- Pista megérkezik egy hatalmas épület elé, egy hivatalos helyre, keresi édesapját, hármával lépked a lépcsőkön, siet, izgatottan keresgél, de sehol sem találja az ajtót, ahol apja dolgozik
- Megjelenik a segítő Szász bácsi, aki a fiúval ellentétben lassan gondterhelten lépked
- Szász bácsi útbaigazítja Pistát, elvezeti apjához

*Magyarázat*

*Diák felolvas*

*Tanári kérdések*

*Magyarázat*

*Beszélgetés tanári kérdésekkel irányítva*

*Tanári előadás*



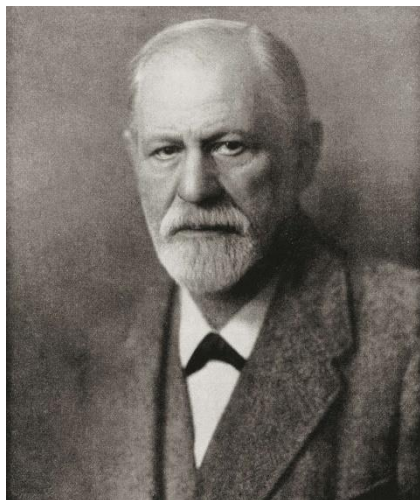
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Merre mennek? <i>(egyéni válaszok, nem tudják, zavaros az út, esetleg felolvassa valaki a részletet)</i> ez az... Olyan az odavezető út, mint egy labirintus, nehéz követni</li> <li>- Miért olyan izgatott a kisfiú? <i>(egyéni válaszok, mert elmehet az apja munkahelyére ...)</i> nos igen, végre megnézheti a hivatalt, amiről már annyit hallott, de még sosem látott.</li> <li>- Ismeritek azt az érzést, amikor valaki napokig, hetekig beszél valamiről, hogy milyen jó, például egy kávézóról, egy étteremről, az új játékaról, egy hamarosan megtartandó buliról vagy akármi másról, és amikor elmentek a kávézóba/az étterembe/ a buliba akkor valamiért csalódtok? Mintha útközben egyre nagyobbra nőne az elvárás, elképzelés a helyről/eseményről és a végén emiatt a legtöbb esetben csalódás ér bennünket <i>(egyéni válaszok, saját történetek)</i></li> <li>- Valahogy így történt ez a főszereplőnkkel is. Rengeteget hallott már a hivatalról, a legérdekesebb, legelőkelőbb helynek képzelte el, ahol apja valamilyen nagyon fontos dolgot csinálhat, hiszen ő ide nem jöhet el... végül a valóság egy nagy csalódás volt számára.</li> <li>- Miért volt csalódás? <i>(egyéni válaszok, mert édesapja egy eldugott sarokban dolgozik, az asztala is kicsi stb.)</i></li> <li>- A történet valójában ennek a csalódásnak, az elképzelt világnak az összeomlását mutatja be lépésről lépésre</li> <li>- Mielőtt belépett volna összes igyekezetével próbálta ráncba szedni magát, igazgatta nadrágját, készült.</li> <li>- Mit szól édesapja, amikor meglátja? <i>(egyéni válaszok, nem örül neki, zavarban van, leszidja, csavargóhoz hasonlítja ...)</i></li> <li>- Apja ideges mert nem találja a kulcsot, valamint azért is mert a fiú ott van és a munkatársai látják, illetve fia is látja őt, a munkahelyén. Ezért aztán ismét Pistán vezeti le a</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Beszélgetés tanári kérdésekkel irányítva</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Tanári előadás</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Beszélgetés tanári kérdésekkel irányítva</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Magyarázat</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Tanári kérdések</i></p>
--	---

<p>frusztrációját, munkatársának is leszidja, hogy mindig a labdán jár az esze és nem jól teljesít az iskolában.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Milyen érzés lehetett ez? <i>(egyéni válaszok)</i></li> <li>- Mikor történik a változás? <i>(egyéni válaszok, a főnök érkezésekor)</i></li> <li>- Milyen a főnök? <i>(egyéni válaszok)</i> kicsi madárhoz hasonlítja Pista</li> <li>- Hogyan viselkedik az apa a főnökkel? <i>(egyéni válaszok, megalázkodik, olvadozik, minden kívánságát teljesíti ...)</i></li> <li>- Pista ezzel szemben szépen kihúzza magát, magabiztosan csengő hangon mutatkozik be neki, amikor szóba elegendnek, a főnök bizonyára nincs rossz véleménnyel Pistáról.</li> <li>- A gyermek viselkedése feltűnően ellentétes az apjával. Természetesen kezeli a főnököt, nem fél tőle.</li> <li>- Pista repülő, vagyis valószínűleg pilóta szeretne lenni, ezt azonosíthatjuk azzal a madárral, aminek a főnököt nevezte, tehát szabad szeretne lenni, a maga ura, valamint arra is utalhat, hogy egyszer még sikeresebb lehet apjától</li> <li>- Amikor apja visszatér, ismét változtat a viselkedési stílusán <ul style="list-style-type: none"> <li>o Először kemény és mogorva volt Pistával</li> <li>o Később a főnökkel alázatos, meghunyászkodó</li> <li>o Végül kedves és nyájas volt fiával is a főnök előtt</li> </ul> </li> <li>- Ez a tetőpont, amikor Pistát teljesen összezavarva, becézgetni és dicsérgetni kezdi – de a gyermekek, ahogy minden mást is, ezt is kiszagolják, a kétszínűséget, ha valami nem valódi, átlátnak a felnőtteken</li> <li>- Ezek után milyen érzések kavarnak Pistában? <i>(egyéni válaszok, csalódottság, kiábrándultság, szomorúság ...)</i></li> <li>- Felolvasok nektek újra pár részletet, amikor megállok szeretném, ha belelélnétek magatokat az eseményekbe és igyekeznétek megfogalmazni magatokban, hogy mit érezhetett, mire gondolhatott az adott hős, akinek a bőrébe</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Tanári előadás</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Belső hang – játék</i> 5 – 10 perc</p>
---	---

bújtatok a képzelőerőtök segítségével. Ha ezzel készen vagyok, akkor írjátok le a füzetetekbe. *(egyéni válaszok, páran felolvassák, amit leírtak, közös megbeszélés)*

- Figyeltétek a kulcsot? Mi lett végül a kulccsal? *(egyéni válaszok)*
- A kamra kulcsáról szólt a történet? *(egyéni válaszok, nem ...)* hát miről? *(egyéni válaszok)*
- Mondhatjuk úgy, hogy Pista a felnőttvilághoz kapott kulcsot, betekintést nyert, meglátta apja hogyan viselkedik, vele hogyan viselkednek, látta mások között és azt is, hogy vele hogyan viselkedik mások előtt stb.
- Volt-e hasonló helyzetben részetek? Nem feltétlenül a szülőkkel, akárki mással tapasztaltatok-e hasonlót? *(egyéni válaszok)*
- Mit gondoltok miért viselkedett így az apuka? És miért viselkedtek így a ti ismerőseitek? *(egyéni válaszok)*
- Csáth Géza: *A kis Emma* című művében és Kosztolányi novellájában mi a legszembeűnőbb közös vonás? *(egyéni válaszok, gyerekekről szól)*

*Beszélgetés, tanári kérdésekkel irányítva*



Csáth és Kosztolányi is sűrűn barangolnak a gyermekek világába.

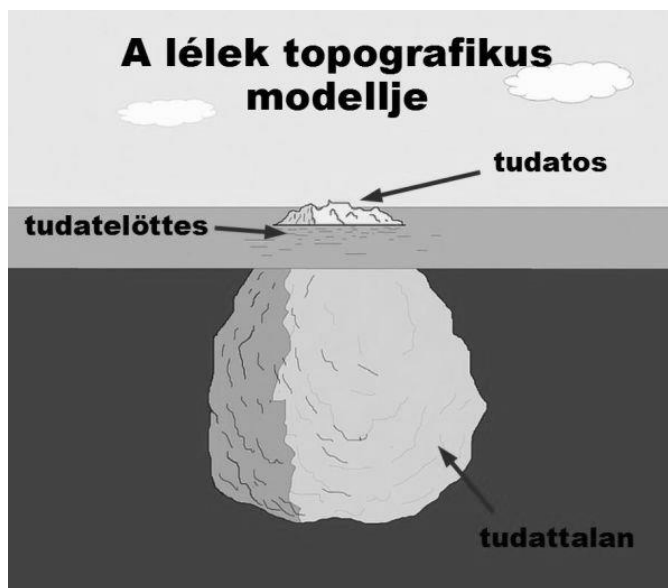
Megkísérlik bemutatni a világot a gyermekek szemével, mégpedig azért, mert akkoriban Sigmund Freud a pszichoanalízis megalkotója nagy hatással volt rájuk a tudattalanság elméletével

*Szemléltetés:  
Sigmund Freud  
portré*

*Tanári előadás*

- Freud nevéhez fűződik a tudatalattiról alkotott elmélet, miszerint a mi tudatos cselekedeteink az énünk körülbelül 10% teszik ki, a többi pedig, mint egy jéghegy, ahogyan azt a képen is látjátok a víz alatt rejtőzködve van jelen

*Szemléltetés: a lélek topografikus modellje*



*Tanári előadás*

- Még ma is megdöbbentő lehet, ha belegondolunk, hogy a viselkedésünk nagy része onnan letről indul, ahol nem is tudjuk, hogy mi van jelen – Freud szerint leginkább gyermekkorból hozott emlékek és érzések

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tehát mondhatjuk azt, hogy a gyermekkorunk határozza meg a későbbi életünket (hiszen ez irányít majd bennünket a későbbiekben)</li> <li>- Ezért Kosztolányi és Csáth is rengeteget foglalkozik a gyermekkorral, sok művükben gyermekszereplők vannak</li> </ul>							
<p><b>BEFEJEZŐ RÉSZ</b></p>							
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A múlteti feladatokhoz hoztam nektek még kettőt, amiből szintén válogathattok a szint teljesítéséhez, az emberek és állatok megmentéséhez</li> </ul>	<p>Befejező rész: 5 perc</p>						
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Feladatok</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="183 828 981 1075">           Alkossatok csoportokat és a szöveg egy kiemelkedő jelenetét mutassátok be élő szoborként. A szobor tagjai megszólalhatnak egy-egy mondat erejéig, elmagyarázva a szerepüket. A végén közösen mondjátok el, hogy miért ezt a jelenetet választottátok. (bármelyik átvett novellából A kis Emma, A kulcs, Tartini ördöge, Durhán fia)         </td> <td data-bbox="981 828 1117 1075">3 pont</td> </tr> <tr> <td data-bbox="183 1075 981 1113">           Készítsetek szófelhőt valamelyik novelláról         </td> <td data-bbox="981 1075 1117 1113">1 pont</td> </tr> </tbody> </table>	Feladatok		Alkossatok csoportokat és a szöveg egy kiemelkedő jelenetét mutassátok be élő szoborként. A szobor tagjai megszólalhatnak egy-egy mondat erejéig, elmagyarázva a szerepüket. A végén közösen mondjátok el, hogy miért ezt a jelenetet választottátok. (bármelyik átvett novellából A kis Emma, A kulcs, Tartini ördöge, Durhán fia)	3 pont	Készítsetek szófelhőt valamelyik novelláról	1 pont	<p><i>Feladatok kiosztása</i></p> <p><i>Esetleges kérdések megválaszolása</i></p>
Feladatok							
Alkossatok csoportokat és a szöveg egy kiemelkedő jelenetét mutassátok be élő szoborként. A szobor tagjai megszólalhatnak egy-egy mondat erejéig, elmagyarázva a szerepüket. A végén közösen mondjátok el, hogy miért ezt a jelenetet választottátok. (bármelyik átvett novellából A kis Emma, A kulcs, Tartini ördöge, Durhán fia)	3 pont						
Készítsetek szófelhőt valamelyik novelláról	1 pont						

Módszertani adatok
<p><b>Témakör: A 20. század első felének magyar irodalma</b></p> <p><b>Módszeres egység: Cholnoky Viktor: Tartini ördöge</b></p> <p><b>Oktatási feladat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Az író rövid életrajzának bemutatása</li> <li>▪ A novella ismertetése</li> <li>▪ Festmények ismertetése</li> <li>▪ A novella elemzése, értelmezése</li> <li>▪ A novella illusztrációk/feldolgozások ismertetése</li> <li>▪ Az előzetes ismeretek felidézése</li> </ul> <p><b>Nevelési cél:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Szövegértelmezési készség fejlesztése</li> <li>▪ Új fogalmak megtanulása</li> <li>▪ Önálló gondolkodás készségének fejlesztése</li> <li>▪ Kritikai gondolkodás készségének fejlesztése</li> </ul>

- Kommunikációs képességek fejlesztése

**Óratípus:** új ismereteket feldolgozó óra

**Munkaforma:** frontális, tanári magyarázat

**Nevelési módszer:** tanári előadás, magyarázat, irányított beszélgetés, vita

**Tan- és segédeszközök:** nyomtatott lapok, tablet, laptop, vetítő, hangszóró

**Korreláció:** festészet, zeneművészet, pszichológia

**Felhasznált irodalom:** Kelemen Zoltán, Apák és fivérek (Cholnoky Viktor és Cholnoky László prózájának lehetséges kapcsolatairól) 575-592

<http://itk.iti.mta.hu/megjelent/2009-5/kelemen.pdf>

**Tudásszabványok:**

Alapszint	Középszint	Haladó szint
MNY.1.1.1. Eljut az egyszerűbb szövegek megértéséig	MNY.2.1.1. Eljut a hosszabb szövegek megértéséig	MNY.3.1.1. Eljut a hosszabb és összetettebb szövegek megértéséig
MNY.1.1.2. Képes néma vagy hangos olvasással megérteni a szöveget	MNY.2.1.4. Meg tudja nevezni az olvasott szöveg témáját, képes rövid tartalomismertetésre	MNY.3.1.3. Képes a kulcsszavak, tételmondatok kiemelésére
MNY.1.1.9. Képes a lényeges és lényegtelen elkülönítésére	MNY.2.2.1. Képes koherens, egyedi, kreatív szöveg összeállítására	MNY.3.1.6. Képes az olvasott szövegekkel kapcsolatban kérdéseket feltenni, véleményt, kiritikai nézőpontú hozzászólást formálni, érvelni, összehasonlító észrevételeket tenni
MNY.1.1.10. Képes az összefüggések feltárására (időrend, ok-okozati viszonyok, következmény stb.)	MNY.2.4.8. Különbséget tesz a szöveg cselekményének összefoglalása és a szöveg értelmezése között	MNY.3.4.6. Képes egyéni álláspont, kritikus szemléletmód és kreatív értelmezés kialakítására
MNY.1.4.10 Képes esztétikai élmény átélésére		

Az óra szerkezete

**Bevezető rész:**

- Hangolódás

<b>Fő rész:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Az író rövid életrajzának bemutatása</li> <li>▪ A novella elolvasása</li> <li>▪ Festmények szemléltetése, elemzése</li> <li>▪ Előző órák anyagának a felidézése</li> <li>▪ Kisfilm nézés</li> <li>▪ Zenehallgatás</li> </ul>	
<b>Befejező rész:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esetleges kérdések megbeszélése</li> <li>▪ Feladatok kiosztása</li> </ul>	
Az óra menete	
<p><b>BEVEZETŐ RÉSZ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motiváció: hallottatok Cholnoky Viktorról? (egyéni válaszok, valószínűleg nemlegesek) Pont ezért fogunk beszélni róla, mert története izgalmasak, mégis valahogy valamiért feledésbe merült a neve.</li> <li>▪ Célküzés: megtanuljuk mi az a mizogínia, megtudjuk, hogy a művészek nagyrésze honnan merített ihletet, festményeket is nézünk és zenét is hallgatunk majd</li> </ul> <p><b>FŐ RÉSZ</b></p> <p>Cholnoky Viktor 1868-ban született, két öcsse volt, apjuk ügyvéd</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ő is elindult a jogásszá válás útján, viszont az egyetemet nem fejezte be, újságíró lett</li> <li>- Veszprémből felköltözött Budapestre</li> <li>- Az újságoknál segédszerkesztő is volt például <i>A Hét</i> című folyóiratnál, valamint az előző órákról már megismert <i>Nyugat</i> folyóiratban is publikált</li> <li>- Sok folyóiratba írt, de otthona <i>A Hét</i> volt</li> <li>- Novellái három csoportra oszthatóak:</li> </ul>	<p><b>DIDAKTIKAI-MÓDSZERTANI MEGJEGYZÉSE</b></p> <p><b>K</b></p> <p>Bevezető: 5 perc</p> <p><i>Tanári előadás</i></p> <p>Fő rész: 35 perc</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ fantasztikus történetek</li> </ul> <p>Itt a képzelet és a tudományok ötvöződnek. Számos története régi korokban játszódik, babonák és hiedelmek határozzák meg hőseinek cselekedeteit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ kortársi pillanatképek</li> <li>○ humoreszkek</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cholnoky Trivulzio nevezetű szereplője több novellában is megjelenik, visszatér és bemutatja kalandjait, mulatságos történeteit</li> <li>- Trivulzio egy szélhámos, kerüli a munkát, viszont szeret jól élni</li> <li>- Egy ilyen novellát majd ti elolvastok otthon, viszont én most egy másik művét hoztam a mai órára, a <i>Tartini ördöge</i> című novellát</li> <li>- Felolvasom, figyeljete</li> <li>- Nos, mi a véleményetek a szövegről? <i>(egyéni válaszok, beszélgetés)</i></li> <li>- Ha csak ránéztek a szövegre, mit láttok? <i>(egyéni válaszok)</i></li> <li>- Ugye elég hézagos, inkább párbeszédes mű, mintsem leíró</li> <li>- Kik beszélgetnek? <i>(Bulcsu doktor és barátja Bálint)</i></li> <li>- Cholnoky novelláiban sok esetben két férfi beszélget valamilyen alkoholos ital mellett – most sincs ez másként</li> <li>- Mivel pusztítja magát Bálint? <i>(egyéni válaszok, rum)</i></li> <li>- Miért iszik Bálint? <i>(egyéni válaszok)</i></li> <li>- Bálint az alkoholtól várja az ihletet, hogy segítsen neki írni. Mindezt azzal támasztja alá, hogy más művészek is alkohollal éltek, például Munkácsy Mihályt említi. Tudjuk-e, hogy ki volt ő? <i>(igen, nem)</i></li> <li>- Munkácsy Mihály asztaloslegényből lett híres, világszerte elismert festő</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Magyarázat</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Bemutató olvasás: Cholnoky Viktor: Tartini ördöge</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Beszélgetés tanári kérdésekkel irányítva</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Magyarázat</i></p>
---	--





*Szemléltetés:  
Munkácsy Mihály:  
Ásító inas című  
festménye*

Munkácsy *Ásító inas* című festménye, aminek az arcról készült tanulmányrészlete majdhogynem érdekesebb volt a kutatók számára, mint a teljes kép. Az ébredés utáni pillanatot látjuk, a fáradt arc ...  
Munkácsy inaséveinek keserű visszaidézése

*Tanári előadás*



*Szemléltetés:  
Munkácsy Mihály:  
Siralomház című  
festménye*

Ez pedig a *Siralomház* című festménye, ahol egy magyar börtönben az elítélthez sorban jönnek a búcsúzkodó emberek a kivégzése előtt.

- Van-e kérdés az eddigiekkel kapcsolatban? *(egyéni válaszok)*

Itt most megállunk, és a szünet után folytatjuk.

*Felmerülő kérdések  
megbeszélése*

Első óra vége  
Szünet: 5 perc

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visszatérve tehát a főszereplő úgy vélte, hogy azt a pluszt, ami az olyan magas színvonalú alkotáshoz kell - mint például Munkácsy festészete - azt az alkohol segítségével szerezheti meg</li> </ul>	<p><i>Tanári előadás</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Te, mint orvos, bizonyosan csak az alkoholistát látod bennük, a világ, ez a prózai és mégis oly becsületesen művészetbecsülő világ csak a művészeket.” - mire emlékeztet ez benneteket? Hol beszéltünk már hasonlóan a művészek elítéléséről? <i>(egyéni válaszok)</i></li> </ul>	<p><i>Beszélgetés tanári kérdésekkel irányítva</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha azt mondom, hogy Baudelaire: <i>Az albatrosz</i>, akkor vissza tudjátok idézni? <i>(ha eddig jól dolgoztam, akkor igenlő válaszok)</i></li> </ul>	<p><i>Ismétlés</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mi történt az albatrosz madárral a versben? <i>(egyéni válaszok, lerángatták a matrózok a hajóra, kinevették, gúnyolták ...)</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- És mit szimbolizált a madár? <i>(egyéni válaszok, a költőket, a meg nem értettséget)</i></li> </ul>	<p><i>Tanári kérdések</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tehát továbbra is ott van a meg nem értettség, az ítélkezés a művészi lelkek felett. És mit mondtunk? Szabad így bánni velük? <i>(nemleges válaszok)</i> Örülök, hogy ezt megjegyeztétek, remélem értitek, érzitek is, hogy miért ... hiszen ha gúnyolódnánk, akkor azzal csak saját magunkat minősítenénk</li> </ul>	<p><i>Tanári előadás</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Miről szól a Tartini ördögének a története? <i>(egyéni válaszok)</i></li> <li>- A történetnek egyébként valós alapja van. Giuseppe Tartini olasz barokk zeneszerzőről beszélték, hogy álmában az ördöggel találkozott, majd felébredve egy csodás zeneművet vetett papírra</li> </ul>	<p><i>Magyarázat</i></p>
	<p><i>Szemléltetés: Tartini ördöge</i></p>



Így illusztrálták a történetet.

Meghallgatunk egy részletet az Ördögtrilla-szonátájából egy kisfilm keretében, amit a Médiaművészeti Intézet hallgatói készítettek Cholnoky novellája alapján



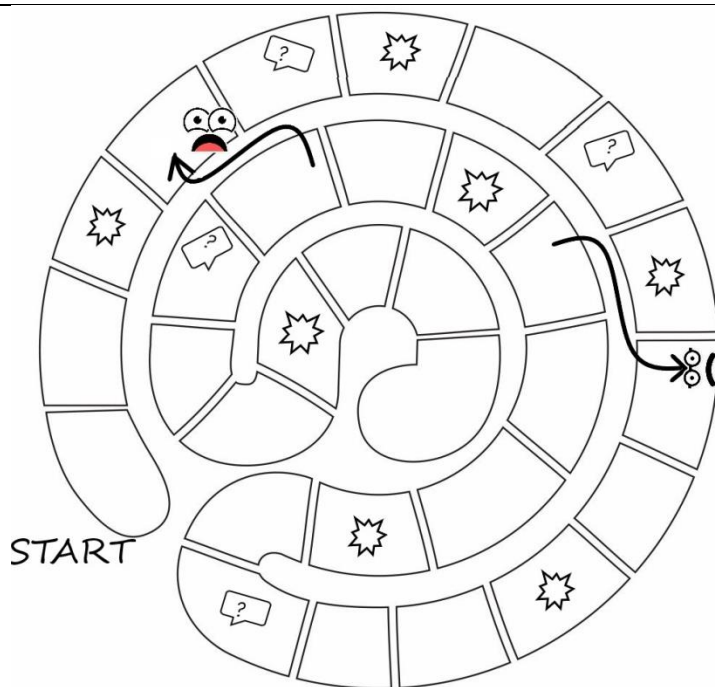
Tartini ördöge

*Szemléltetés:  
Tartini ördöge a  
Művészeti Intézet  
hallgatóitól -  
youtube videó*

- Bálint úgy vélte, hogy azok vannak különleges helyzetben, akik természetesen is megtalálták a saját kísérteteiket, a saját depressziójukból tudnak meríteni műveikhez
- Cholnoky műveiben is sok a lélektani elem, a lelki folyamatok és betegségek érdekelték
- Véleménye szerint az egészséges lélek legfeljebb közepes ember lehet, viszont az elvont beteges személyiségek

*Magyarázat*

<p>nagymértékben tudnak hozzájárulni a művészetekhez, kultúrához.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kire emlékeztet benneteket ez a szélsőséges állapotokhoz való vonzódása? (egyéni válaszok, Csáth Géza, Émile Zola ...)</li> <li>- Cholnoky műveiben ritkán jelennek meg női szereplők, ha ez meg is történik, akkor is alárendelt helyzetben, ahol ráadásuképp meg is alázzák őket</li> <li>- A kutatók mizogin tendenciák véltek felfedezni Cholnokynál</li> <li>- a <b>mizogínia</b> nőgyűlöletet jelent</li> <li>- Szerelmi történetekről nem írt (pedig a világ irodalmának jelentős részét azok teszik ki), egy novellájában fordul elő egy házaspár kapcsolata, de ők is épp válófélben vannak, felolvasok belőle egy részletet nektek</li> <li>- A házaspár a gyermekért harcol, és az apuka végül felrúgta feleségét úgy, hogy vérzett a feje stb.</li> <li>- Mi a véleményetek? (egyéni válaszok, vita)</li> <li>- Cholnoky súlyos alkoholproblémákkal küzdve fiatalon, negyvenévesen hunyt el tüdőbetegségben</li> <li>- Van-e kérdés az mai óra anyagáról, esetleg az előző órákról? (egyéni válaszok)</li> <li>- Mivel van még fél óránk, ezért szeretném, ha azt társasjátékozással töltenénk el. Ez alkalommal a javát én készítettem, de a téli szünetben majd ti dolgoztok ki egy sajátot kedvetekre. Most csak annyit kérek tőletek, hogy mindenki írjon 3 kérdést a három papírocskára, amit kiosztok. A kérdések a mai és az előző órák anyagáról szóljanak, padtársatokkal közösen is dolgozhattok.</li> </ul>	<p><i>Részlet felolvasása: Durhán fia című novellából</i></p> <p><i>Vita</i></p> <p><i>Beszélgetés tanári kérdésekkel irányítva</i></p> <p><i>Felmerülő kérdések megbeszélése</i></p> <p><i>Szemléltetés: a társasjáték táblája</i></p>
---	---



*A játék instrukciók  
kiosztása,  
megbeszélése  
5 perc*

*Játék indítása*

- Ahol a csillagot látjátok, ott fordulókártyát kell felhúznatok, amik ezek a piros lapok.
- Ahol a kis kérdőjel van, ott pedig az átlalatok írt kérdésekből húztok egyet, amire a helyes válasz megadása után 1 pontot nyertek a játékban.
- Szükségünk lesz egy írnokra, aki feljegyzi a játékosok pontjait. Egy körben 4–5 személy játszik, később cserélünk.
- Adom a dobókockát és már kezdhetjük is!

*Fordulókártyák*

A fordulókártyák pl:

- Rajzolj csukott szemmel egy kulcsot, ha sikerült lépj előre egyet
- Amennyiben nem tudod ki volt Csáth Géza rokona, térj vissza a starthoz
- Kinek a visszatérő szereplője Trivulzio? Amennyiben nem tudod, kimaradsz egy kört
- Lépj előre kettőt
- Válassz egy játékost, akivel helyet cserélsz (az ő bábújával játszol tovább)

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Léphetsz egyet, ha megmondod mit ivott a főszereplő Cholnoky novellájában</li> <li>▪ Sorolj fel három mesét (népmese, tündérmese bármilyen mesét), ha nem jut eszedbe három, akkor egy körből kimaradsz</li> </ul> <p>- Örülök, hogy játszhattunk, nagyon ügyesek voltatok, remélem ti is élveztétek</p> <p><b>BEFEJEZŐ RÉSZ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a mai órán betekintést nyerhettünk Cholnoky világába, a kor gondolkodásmódjába</li> <li>- Van pár új feladat, amit hozzáadok a listához, valamint egy jó hírem is! Közeledik a tanulmányi utunk Nagybecskerekre, ahol betekintést nyerhetünk a hegedűkészítés folyamatába, a zenészek életébe és megnézzük a régen Jókai Mórról elnevezett utcát is a református templommal.</li> </ul>	<p>Befejező rész: 5 perc</p> <p><i>Feladatok kiosztása</i></p> <p><i>Beszélgetés, esetleges kérdések megválaszolása</i></p>								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="204 1064 1098 1099">Feladatok</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="204 1099 965 1173">Készítsetek interjút egy művésszel, tudjátok meg miből nyeri az ihletet</td> <td data-bbox="965 1099 1098 1173">5 pont</td> </tr> <tr> <td data-bbox="204 1173 965 1247">Készítsetek tanulmányi utunkról összefoglaló kisfilmet/fogalmazást (a kisfilm hossza 1-3perc)</td> <td data-bbox="965 1173 1098 1247">3 pont</td> </tr> <tr> <td data-bbox="204 1247 965 1346">Nézzetek meg egy TED-videót a függőségről, annak leküzdéséről (pl. alkoholizmus) és meséljétek el mit tanultatok belőle</td> <td data-bbox="965 1247 1098 1346">2 pont</td> </tr> </tbody> </table>		Feladatok		Készítsetek interjút egy művésszel, tudjátok meg miből nyeri az ihletet	5 pont	Készítsetek tanulmányi utunkról összefoglaló kisfilmet/fogalmazást (a kisfilm hossza 1-3perc)	3 pont	Nézzetek meg egy TED-videót a függőségről, annak leküzdéséről (pl. alkoholizmus) és meséljétek el mit tanultatok belőle	2 pont
Feladatok									
Készítsetek interjút egy művésszel, tudjátok meg miből nyeri az ihletet	5 pont								
Készítsetek tanulmányi utunkról összefoglaló kisfilmet/fogalmazást (a kisfilm hossza 1-3perc)	3 pont								
Nézzetek meg egy TED-videót a függőségről, annak leküzdéséről (pl. alkoholizmus) és meséljétek el mit tanultatok belőle	2 pont								

### 19.1. Miért ezeket a módszereket választottam?

Óráterveimben a rövid és lényegretörő összefoglalások mellett elsőszámú szempontom az előző ismeretekre való építés, a kérdezés, a jól kérdezés. Célom, hogy az információ felidéztetése mellett, gondolkodásra serkentssem a diákjaimat bizonyos kérdésekkel.

Általában minden mű után megkérdezem a tanulók véleményét, ha nincs nekik, azt is egy válasznak veszem. Hiszen véleményünk csak akkor lehet egy adott témáról, ha ismereteink is vannak róla, amennyiben csönd fogad, akkor tudom, hogy még magyarázatra van szükségük.

Időnként kvízbe épített ismétléssel indul az óránk. Csapatokban, párokban keresik meg el a diákok a helyes válaszokat. Gyakorolják az együttműködést, valamint képet kapunk a jelenlegi tudásukról a témán belül. Mintegy tanulságként hívom fel a figyelmüket egyes részek fontosságára, amik által a való világban történő esetek megoldásához kaphatnak kulcsot. Így például fontosnak éreztem elmondani nekik, hogy a hatalmukkal visszaélő emberek nagyon sok kiaknázatlan lelki gonddal küszködnek. A kamaszoknak szükségük lenne több önismereti fejlesztésre. Ezáltal a környezetükben lévő személyeket is könnyebben megismerhetnék. Az olvasmányokban megjelenő szereplők helyzetének átélésével empátiát gyakorolnak és új emberi sorsokat ismernek meg. Társas és szerepjátékok bevonásával játék közben majdhogynem észrevétlenül sajátíthatják el a tudást.

A feladatok között találhatóak összehasonlító, párhuzamot vonó munkák, lehetőségük van tesztet készíteni, ezzel is gyakorolva, átismételve az anyagrészt, hiszen ahhoz, hogy egy adott témáról kérdezni tudjunk, rendelkezünk kell egy szintű tudással is. A versek szavalásával a memórián dolgozunk, az önbizalmukon, kipróbálhatják magukat kisebb közönség előtt, valamint empátiát is gyakorolnak általa.

A külső világ bevonása elengedhetetlen, ennek okán többek között újságcikkek olvasását, fordítását adom fel feladatként egyes anyagrészek alkalmával, általa aktuális hírekről, eseményekről szereznek tudást és böngészés közben egyéb forrásokra is rátalálhatnak. Megtanulják elválasztani az információk sokaságában a lényegeset a lényegtelenről.

## 20. Összegzés

Dolgozatomban a játékosítás bevezetésének módszereit és lépéseit vizsgáltam. Példákkal szemléltettem az irodalomórán alkalmazható játékos foglalkozásokat, valamint kérdőíves kutatásomban felmértem a vajdasági diákok nyitottságát az új munkamódszer iránt, ami a kezdetleges feltevésemet támasztotta alá – miszerint a tanítási eszközeink és módszereink frissítést igényelnek.

A válaszadók többsége egyetért a jelenlegi oktatási rendszer változtatásának szükségességével, a megkérdezett tanulók több mint fele elégedetlen a meglévő értékelési eljárásmóddal. Túlságosan szubjektívnek és kötöttnek tartják. A teljesítményükről az 1–5 terjedő besorolás nem ad elég pontos képet.

A válaszok alapján megállapítható, hogy nálunk is a „játékok maradjanak az óvodában” nézet uralkodik a pedagógusok között, mivelhogy a megkérdezettek 70%-ának iskolájában csak esetenként (olykor jutalomként) jelenik meg a játék a tanórán. Ezért fontosnak tartom a kollégák figyelmének felkeltését az új lehetőségekre, melyek a dolgozatomban fellelhető szakirodalmak által bizonyítottan is hatásosan működhetnek.

Eddigi tapasztalataim alapján elmondhatom, hogy a tanulók a pontrendszeres értékeléssel idővel, a tőlük távolálló feladatokban is bátran kipróbálják magukat, hiszen tudják, hogy semmi sem jár végzetes következményekkel. Néhány szülő kételkedésére is rációvalva a diákok lelkiismeretesen dolgoznak a rendszerben. Azzal, hogy belefűzzük az érdeklődési körüket az iskolai feladatokba, megtapasztalhatják milyen érzés úgy kutatni valamiről, hogy az nem esik nehezükre, hisz érdekli őket a témakör.

Az órák és feladatok kidolgozása eleinte időigényesnek tűnhet, de arra biztatnám kollégáimat, hogy bátran kísérletezzenek, és a kezdeti hibákat ne kudarcként éljék meg.



## Rezümé

### Játékosítás az irodalomórán

A gyermekek figyelmének felkeltése, és annak megtartása, egyre nagyobb kihívásnak bizonyul. A megszokott módszerek már nem elegendőek, a mai ingerdús világunkban. Daniel H. Pink szerint az emberi motiváció fejlődési szakaszokban módosult. Három korszakot különböztet meg: az első csupán a túléléséről szólt, a második már ezen túlnőve, a büntetésre - jutalmazásra épülő fázis volt. A harmadik szakasz, amiben most élünk. Ma már nem a büntetés elkerülése és a jutalom keresése ösztönzi az embert, hanem maga a tevékenység lett az örömforrás, akárcsak a sportolók és művészek világában, nem a végeredményt tartjuk fő célunknak. Széleskörben terjednek az új oktatási formák, melyek az élményszerűséget állítják előtérbe, ami sok esetben a tanóra játékosítását jelentheti. A pedagógia sokáig eltérő módon értelmezte és értékelt a játékot. Valamennyi szakember bolondos időtöltésnek, az ellentábor pedig a tanulási folyamat természetes alapjának tartotta. Dolgozatomban a különféle elméleteket ismertetek - köztük Pink és Harry Harlow motivációról szóló kutatásainak eredményeit, a játék pszichológiai hátterét, a kreativitásra kifejtett hatását, valamint magát a kreativitást. Erika Landau meglátásai szerint, a kreatív személyekre jellemző tulajdonságok, kisebb-nagyobb mértékben mindannyiunkban fellelhetőek, és a megfelelő technikákkal fejleszthetőek is. Prievara Tibor kutatásai alapján mutatom be a pontrendszeres értékelés evolúcióját, valamint összefoglalom a játékos módszerek előnyeit és hátrányait. Céloom a játékosításhoz szükséges ismeretek összegyűjtése, és tanulmányozása, hogy a későbbiekben megfelelően motiválhassam diákjaimat, a megszokottól eltérő módszerekkel izgalmassá tehessem számukra az információk elsajátítását, valamint különböző készségeikhez igazíthassam a tanórai ismeretszerzés formáit. A munka befejező része óratervekkel szemléleteti Cholnoky Viktor, Csáth Géza és Kosztolányi Dezső műveinek élményszerű feldolgozásának folyamatát és lehetőségeit.

Kulcsszavak: játékosítás, irodalomtanítás, kreativitás, élményalapú oktatás.

## Сажетак

### Гејмификација на часу књижевности

Све је већи изазов побудити и задржати интересовање деце. Постојеће методе више нису довољне у данашњем окружењу које је препуно разних подстицаја. Према Данијелу Х. Пинку, људска мотивација се током развојних фаза човечанства мењала. Он разликује три раздобља: у првом се радило само о преживљавању, друго га је прерасло у фазу базираној на награди, односно казни. Трећа је етапа у којој сада живимо. Данас људе више не мотивише избегавање казне и добијање награде, већ сама активност постаје извором радости, као у свету спортиста и уметника, коначни резултат нам није главни циљ. Све су распрострањенији нови облици наставе у којима се у први план ставља доживљај, што у многим случајевима може значити гејмификацију наставног часа. Педагогија је игру дуго тумачила и вредновала на различите начине. Стручњаци су је сматрали залудно проведеним временом, а противници природном основном процеса учења. У раду представљам различите теорије – између осталог резултате истраживања мотивације Пинка и Херија Харлоуа, психолошку позадину игре, њен утицај на креативност, односно саму креативност. Ерика Ландау сматра да су особине карактеристичне за креативне особе у мањој или већој мери присутне у свима нама, а одговарајућим техникама се могу и развијати. На основу истраживања Тибора Приеваре представљам еволуцију вредновања системом бодовања, односно резимирам предности и недостатке разиграних метода. Циљ ми је анализирам и резимирам сазнања везана за гејмификацију, како бих касније умела на одговарајући начин мотивисати своје ученике, да им методама различитим од уобичајених усвајање информација учиним узбудљивим, односно да облике усвајања знања на наставном часу прилагодим њиховим различитим вештинама. Завршни део рада садржи планове наставних часова у којима се представљају процеси и могућности обраде дела Виктора Чолнокија, Гезе Чата и Дежеа Костолањија.

Кључне речи: гејмификација, настава књижевности, креативност, настава заснована на доживљајима

## Abstract

### Gamification in literature classes

It is a growing challenge to arouse children's interest and keep it. Existing methods are no longer sufficient in today's environment, which is full of various incentives. According to Daniel H. Pink, human motivation changed during the developmental stage. He distinguishes three periods: in the first it was only about survival, the second outgrew it and became a phase based on reward, ie punishment. It is the third stage in which we now live. Today, people are no longer motivated to avoid punishment and receive a reward, but the activity itself becomes a source of joy, as in the world of athletes and artists, the final result is not our main goal. New forms of teaching are becoming more widespread, in which experience is put in the foreground, which in many cases can mean the gamification of the lesson. Pedagogy has long interpreted and evaluated the game in different ways. Experts considered it foolishly spent time, and opponents the natural basis of the learning process. In this paper, I present various theories - among other things, the results of research on the motivation of Pink and Harry Harlow, the psychological background of the game, its impact on creativity, and creativity itself. Erika Landau believes that the characteristics characteristic of creative people can be found in all of us to a greater or lesser extent, and they can also be developed with appropriate techniques. Based on the research of Tibor Prievara, I present the evolution of evaluation by the scoring system, ie I summarize the advantages and disadvantages of playful methods. My goal is to gather and study knowledge related to gamification, so that later I can motivate my students in an appropriate way, with methods different from the usual ones to make the acquisition of information exciting, ie to adapt the forms of knowledge acquisition in class to their different skills. The final part of the paper contains lesson plans in which the processes and possibilities of experiential processing of the works of Viktor Čolnoki, Geza Chat and Deže Kostolanji are presented.

Key words: gamification, teaching literature, creativity, teaching based on experiences

## 21. Felhasznált irodalom

Bálint Kinga Lujza. 2019. A játékosítás lehetőségei a szakgimnáziumi irodalomoktatásban. *Gradus* 6 (4): 11–16.

Becze Szabolcs. 2004. Szakkönyv a játékról. *Iskolakultúra*, 14 (10), 128–132.

Besnyi Szabolcs–Boros Balázs Mókus–Nagy Gábor Mápó. 2020. *A játék nem játék! 3. Fókuszban a játékeszközök*. Budapest: Korrekt Nyomda.

Czimer Györgyi–Kovács Szilvia–Miklósvölgyi Miklós. 2015. *Az irodalomtanítás új útjain*. Módszertani kézikönyv. Debreceni Egyetemi Kiadó.

Daniel H. Pink. 2010. *Motiváció 3.0. Ösztönzés másképp*. Budapest: HVG Kiadó Zrt.

Fazekasné Fenyvesi Margit. 2014. *A kreativitás fogalma és fejlesztése*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, Tanítóképzői Főiskolai Kar.

Fodor László. 2007. *A kreatív személyiség. A kreativitás fogalma*. [www.adoc.pub/a-kreativ-szemelyiseg-dr-fodor-laszlo-a-kreativitas-fogalma.html](http://www.adoc.pub/a-kreativ-szemelyiseg-dr-fodor-laszlo-a-kreativitas-fogalma.html) (2021.09.29).

Fromann Richárd. 2016. *Homo Ludens társadalma küszöbén*. Doktori disszertáció. Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem. Társadalomtudományi Kar. Szociológia Doktori Iskola. 110–158.

Fromann Richárd–Damsa Andrei. 2016. A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. A gamifikáció jelentése és jelentősége. *Új Pedagógiai Szemle* (3–4). [www.folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkoztara-az-oktatásban](http://www.folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkoztara-az-oktatásban) (2021.09.29).

Gneezy Uri–Rustichini Aldo. 2000. A Fine Is a Price. *Journal of Legal Studies* 29 (1), 1–17.

Habók Anita. 2007. Friedrich Fröbel romantikus gyermekképe. *Neveléstörténet* 4 (1–2): 245–255.

Jesztl József–Lencse Máté. 2018. *Társasjáték-pedagógia*. Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.

Juhász Valéria. 2020. A gamifikáció mint eszközrendszer és motivációs módszer az oktatásban. *Neveléstudomány* (2): 37–51.

- Maár Tiborné. 2009. játék módszerének alkalmazása a tanítás során. *Iskolakultúra* (1): 44–55.
- Mészáros István–Németh András–Pukánszky Béla. 2003. *Neveléstörténeti szöveggyűjtemény*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Mezeiova Adriana–Bencsik Andrea. 2019. Játékosított tudásátadás igénye a felsőoktatásban. In *11. International Conference of J. Selye University: Pedagogical Sections*. 233–243. Komárno: J. Selye University.
- Müller Andrea. 2016. *A 21.századi magyartanár módszerei – avagy hogyan tartson kreatív-produktív magyarórát*. Budapest: Neteducatio Kft, 95–121.
- Prievara Tibor. 2015. *A 21.századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Budapest: Neteducatio Kft.
- Shahar Shulamith. 2000. *Gyermekek a középkorban*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Szász Judit–Péter Lilla. 2008. *Játékpédagógia*. Kolozsvár: Babes-Bolyai Tudományegyetem, Távoktatási Központ, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Iskola- és Óvodapedagógusi Szak, Székelyudvarhely, Tanulmányi útmutató.  
<https://www.academia.edu/7304902/Jatekpeda20082009> (2021.09.29).
- Szentiványi Tibor. 2000. A kreativitás fejlesztése játszással és játékok segítségével. Új Pedagógiai Szemle L. 131–143. <http://uk.ujs.sk/dl/3334/20MEZEI.pdf> (2021.09.29).
- Oros Erika. 2004. Módszerek a beszéd-készség és a kreativitás fejlesztésére. *Magiszter* 2 (2): 39–41.