

A storyline (kerettörténet) módszer az oktatási gyakorlatban

Belovári Anita¹

1. Bevezetés

1.1. Miért storyline?

A múlt tekintélyelvű oktatási gyakorlata, amikor a tanárt a fensőbbségnek tekintették a tanteremben, amely tekintély „felsőbbrendű” tudásán alapult, a mai viszonyok között már nem állja meg a helyét. A tanár feladata ennek a tudásnak az átadása volt, általában könyvek segítségével, amelyek tényeket rögzítettek. Ma azonban a tényekhez és tartalomhoz való hozzáférés egyre könnyebb a számítógépek, internet, de akár a telefonok használatával. Ugyanakkor a tényanyag olyan beláthatatlan mértékben feldúsult, hogy senki nem képes naprakészen lépést tartani az ismeretekkel. Ezért fontos lenne, hogy a tényeken alapuló oktatási rendszer készség alapú rendszerré alakuljon át (Bell, 2010).

A hagyományos, passzív befogadást előfeltételező frontális oktatással szemben, a passzív befogadás helyett a diákok a tanulási folyamatban való aktív részvételét középpontba helyező módszerre van szükség, hatékony, élményalapú oktatással, ami lehetővé teszi az érzelmi kapcsolat kialakítását a tananyaggal. A hagyományos tanítási és tanulási stílus gyakran a tények pusztá átadása, amelyeket a diákoknak memorizálniuk kell, ebben merül ki a tevékenységük a folyamatban. Ezzel a passzív, szubjektív érdeklődésre nem építő, következképp annak fejlesztését nem preferáló, frontális oktatással szemben az érzelmi kapcsolat segítheti az őszinte érdeklődésből fakadó motiváció fejlesztését. Különösen aktuális napjainkban, mert „...összeegyeztethető a Z generációhoz tartozó személyek motivációs mintázatával, mely esetben a kreativitás, a modern technológia használata, illetve a kihívások megfelelő strukturálása elengedhetetlen az érdeklődés kiépítéséhez és huzamosabb fenntartásához” (Lippai et al., 2015, p. 2). Ezek segítségével a diákok olyan készségeket sajátítanak el, amelyek képessé teszik őket az önálló tájékozódásra, változatos kommunikációra, innovatív gondolkodásra, problémamegoldásra és a tanulással szembeni új, hatékonyabb hozzáállásra.

A módszer kiindulópontja a gamifikáció, a játékosítás. A játék alkalmazása az oktatási folyamat során pozitív hatással van a kulturális, szociális és mentális fejlődésre. Fontos jellemzője, hogy csoportos játékról beszélünk, ahol a társak jelenléte erősíti fel a tanulási folyamatot. Vigotszkij szerint: a tanulás „speciális társas természetet feltételez, és egy olyan folyamatot, amely által a gyermek belenő a körülötte lévő intellektuális életébe” (Vigotszkij, 1978, p. 88), azaz a társakkal (kortárs és felnőtt) közös játék fejlődést indít be. „Ebben az értelemben a társas közegben (kortársak és felnőttek között) fejlődő játék a megismerési folyamatok és a tanulás optimális pedagógiai környezetét teremti meg” (Páli, 2011, p. 297). Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a játék katalizálja a már elsajátí-

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Anyanyelvi és Gyermek kultúra Tanszék adjunktusa, belovari.anita@uni-mate.hu, <https://orcid.org/0000-0002-0473-4592>

tott tudást, amit a gyermek újrafelfedez, és átkonstruálja ismereteit az új élmények befogadásával (Millar, 1973). A csoportos játék tehát pozitívan járul hozzá az egyéni, de a csoportos fejlődéshez is, segítséget nyújt annak folyamatos megfigyelésére, és játéksituáció lévén lehetőséget nyújt a hibázásra, illetve annak javítására, a tapasztalati úton való tanulásra. A játék bevezetése a tanulási folyamatba segítheti a motiváció erősítését, a tanulási teljesítmény és hatékonyság növelését, a tanulókkal szembeni attitűd pozitív irányú megerősítését (Lippai et al., 2015).

A gamifikáció mellett a storyline módszer másik alapvető jellemzője a történetmesélés felhasználása. A frontális oktatási módszer nem preferálja a kreatív módszereket, a képzelőerő beemelését az oktatásba. A kezdetben érdeklődő gyermekek ezáltal hamar elvesztik természetes kíváncsiságukat, és megerősödik bennük a vélemény, hogy a tudomány unalmas és nehezen érthető. Ez nyilvánvalóan megalapozza további tanulóhoz való attitűdjüket tanulmányaik során. A történetek bevonása ezzel szemben segíti az érdeklődés felkeltését, a tanulók eredményesebb bevonását az órába.

Az emberi élet természetes kísérője a történetek, amelyek segítik az átélést, az informális tanulás ideális eszközei. Már az alsó tagozatba belépő gyermekek is hozzászoknak ahhoz, hogy történetekből építkezzenek, amit már az óvodai nevelés során megtapasztaltak, kellemes élményeket jelent számukra. A történetek segíthetnek a kreatív és ötletes tanulási technikák, megközelítések elsajátításában, a tananyag megértésének optimalizálásában, de a tanárokkal és az iskolával szembeni pozitív hozzáállás kialakításában is. Nyilvánvaló, hogy egy tudományos magyarázatot kedvezőbben fogadják a diákok, ha történet formájában mondjuk el, könnyebben érthető stílusa miatt (Roslinawati, 2008). A történetek nézőpontot kínálnak, egyfajta magyarázatot, alternatív módot arra, hogy a témáról beszéljünk. „A tudás átadásának egyik módja az, ha narratívává alakítjuk” (Ogborn et al., 1996).

1.2. A módszer története

A módszere eredete 1965-re tehető, amikor Skóciában tantervi reformokat vezettek be. Két fő tantárgycsoportot alakítottak ki, az egyik a környezeti, természettudományi tárgyakat foglalta magában (történelem, földrajz, matematika, természettudományok), a másik az esztétikai neveléssel foglalkozó tárgyakat (rajz, technika, zene, testnevelés). Az új tanterv holisztikus, interdiszciplináris megközelítést javasolt (Mikó, 2017). A megváltozott tantervek újfajta megközelítést feltételeztek, ami megoldandó problémaként jelentkezett a pedagógusok, de a pedagógusképző oktatók számára is.

Az új tartalmakkal szemben elvárásként fogalmazódott meg az interdiszciplinaritásnak való megfelelés, a különböző tantárgyakban jelentkező témakörök összekötése, egyéges egészként kezelése. A storyline (kerettörténet) módszert a Jordanhill College of Education munkatársai dolgozták ki Glasgowban. Eredeti elnevezése témamunka volt, az 1980-as évektől használják a Storyline megnevezést (Ahlquist, 2015). A lényege, hogy a tanár választ egy témát, amihez történetet hoz létre, vagy egy már létező történetre épít (pl. mese). A következő lépés annak felmérése, hogy a diákoknak mennyi az előzetes ismeretük a témáról, amit a későbbiekben fel kell dolgozniuk. Ezzel a diákok bekapcsol-

ják a folyamatba korábbi tudásukat. A történetbe a továbbiakban beépítésre kerülnek a különböző tárgyak, így optimális esetben a gyerekek akár folyamatosan kapcsolatban állnak a történettel (Březinová, 2007). A történet kidolgozása során a tanteremben fiktív világ jön létre. A diákok a történetben szereplő karakterek szerepeit veszik fel, és végig meg is tartják azokat. A folyamat általában 4–6 hétig tart. A narratíva kibontakozása a diákok kulcskérdéseken való munkálkodásán alapul. A jó kulcskérdések alapvető fontosságúak (Ahlquist, 2015). A módszer jellegéből adódóan nagy hangsúlyt kapott a kreativitás, illetve annak fejlesztése, ami a frontális oktatási modellben háttérbe szorult. Az interdiszciplináris alkotási folyamatban megjelentek a hagyományos művészeti tárgyak, de a kreativitás nem csak ezek bevonását, hanem más tárgyakra való kiterjesztését is lehetővé tette.

A cél a tanulási folyamat érdekessé tétele a képzelet bevonásával, amelyet gyakran alábecsülünk az oktatásban. A storyline módszer folyamán azonban a történet gyakran előre nem látható módon halad tovább, ami még erőteljesebben serkenti a képzeletet.

Az 1970-es években Steve Bell, Sallie Harkness és Fred Rendell váltak a megközelítés kidolgozóivá és úttörőivé. Az új módszer a későbbiekben világszerte elterjedt, az integráló országok között élen jártak: Málta, Németország, Dánia, Finnország, Görögország, USA, Törökország, Kína, Thaiföld. A továbbiakban oktatókönyvek, weboldalak, ötletgyűjtemények láttak napvilágot, a tapasztalatokat konferenciákon, szemináriumokon, kurzusokon osztották meg egymással az alkalmazói (Březinová, 2007).

2. Storyline: a módszer szakmai leírása, bemutatása

2.1. A storyline módszer alapelvei²

A módszer megalkotói hangsúlyt helyeztek arra, hogy a gyakorlat mögötti elmélet alapos kidolgozásával hozzásegítsék tanártársaikat a megközelítés megértéséhez, amely segíti az optimális kivitelezést. Az elméleti elvek a tervezés, gondolkodás és értékelés vezérfonalaként kerültek kidolgozásra. Az elvek a következők:

A történet elve

A történet az emberi tapasztalat meghatározó része. Kiszámítható struktúrát és értelmezési keretet biztosítanak a diákoknak, ami segíti őket a tananyag elsajátításában. A storyline a történeteket használja a kötelező tananyag átadására, oly módon, hogy azok tükrözzék a valós életet.

A várakozás elve

Egy jó történet izgalomban tartja a hallgatót, várakozást kelt, tudni akarjuk a folytatást. A várakozás a történet végén is ott van. A gyerekek azt kérdik: miről fog szólni a következő történet? Ennek az epizódokat összekötő várakozásnak a segítségével a tanulás

² Ez az alfejezet az amerikai Storyline Organization módszertani cikke alapján íródott. Sz.n. (é.n.) a: It's the Principle of the Thing [online] <https://www.storyline.org/articles/its-the-principle-of-the-thing> [2023. 08. 05.]

folyamatos, mert a gyerekek önként és aktívan vesznek részt a folyamatban, amelybe érzelmileg belehelyezkednek. Szívesen járulnak hozzá a növekvő történethez.

A tanári kötél elve

A storyline módszer feltételezi a tanár és diák közötti partnerséget. A módszert együttműködési történetalkotásnak is nevezik, mert egyensúly van a tanári és tanulói irányítás között. A tanár tartja a „kötelet”, ami maga a történet (benne a tantervi célok). A kötél rugalmas, tekeredik, elhajlik, csomósodik stb., miközben a két vége között mozog. A kötél másik végén helyezkedik el a diák, így ő maguk is irányítóként járulnak hozzá a történet kibontakozásához. Ugyanakkor a tanár által tervezett út, a cél végig megmarad, a diákok követik, így tanulják meg az anyagot.

A tulajdon elve

A gyermekek számára legfontosabb motiváció. Magukénak érzik a projektet, ezért lelkesen vesznek részt benne. Ennek jelzése, egyben a gyermek iránti tisztelet kifejeződése, hogy a kezdő kulcskérdést kifejezetten nekik címezzük: „Szerinted milyen...?” A diákok elképzelését keltjük életre az osztályteremben, ezzel biztosítjuk a motiváció nyújtotta energiát.

A kontextus elve:

Ezen elv szerint az új tudást a korábbihoz kell kötnünk, azaz kontextusba helyezzük. Így haladunk az ismerttől az ismeretlen felé. A kontextus ismerőssé teszi a témát, kötni tudják az életükhöz. Ebben a lineáris, kiszámítható történet szerkezet is segíti őket. A diákok azért kutatnak, gyakorolnak és tanulnak, mert a történet, amelyet a tulajdon elve szerint magukénak éreznek, a kontextus elve szerint pedig saját életükhöz, tapasztalataikhoz kötik, ezt megköveteli.

A tevékenység előtti struktúra elve

A projekt megkezdése előtt, ahogy láttuk, felmérjük, hogy mit tudnak a diákok. Saját maguk jönnek rá, hogy mit nem tudnak, ha kimondják, amit tudnak, majd felméri hiányosságait, és saját maguk fogalmazzák meg azokat. A következő lépés, hogy olyan struktúrákat adunk nekik, amelyek lehetővé teszik, hogy megtudják, mit szeretnének megtudni, és megmutatják, amit tudnak. Pl. fríz készítése (lsd. később), kutatás, prezentáció, karakteralkotás, amelyek kiindulási pontot biztosítanak.

Ezt a hat alapelvet mindenképpen érdemes szem előtt tartani, mielőtt megtervezünk egy témát.

2.2. A tanár szerepe a módszerben

A fentebb említetteknek megfelelően a hagyományos frontális oktatás passzív befogadása helyett a kerettörténet módszer az aktív, tapasztalati és élményt nyújtó elsajátítási folyamatot helyezte a középpontba. Így nem meglepő, ha a frontális modellben főszerepet játszó pedagógus szerepe alapjaiban változik meg. Már nem kizárólagos vezetőről

beszélünk, hanem támogatói, segítői beállítódásról. Hátrébb lép, de jelenléte továbbra sem nélkülözhető.

Az említett segédanyagok, lehetőségek használatával a tanár hamar kompetenssé válhat a módszer használatában, de a jártasság természetesen nem elég. A módszer alkalmazása komoly vállalást jelent a hagyományos, frontális oktatással szemben, amihez a tanárok maguk is szokva vannak. Az attitűdváltásra szükség van. Ráadásul optimális esetben a tantestület tagjainak együtt kell dolgozniuk, ami jelenthet előnyt, de hátrányt is azoknak a szakembereknek, akik az egyéni döntésekhez, munkájuk egyéni strukturálásához vannak szokva. Az erőfeszítések azonban megtérülnek. Sikeres megvalósítás esetén a gyerekek motivációja megnő, várják a folytatást, a következő alkalmat. A módszer gyerekközpontú, a munkában a diákok is aktív szerepet vállalnak, partnerek. Ahogy Steve Bell, a módszer egyik megalkotója fogalmaz: „a storyline tanár azzal kezdi, hogy tisztelettel bánik a tanulókkal” (Bell, 2010). A továbbiakban kifejti, hogy tanárként nem elég tantárgyunk alapos ismerete. Véleménye szerint a siker kulcsa a két fél közötti kapcsolat, a partnerség által generált motiváció.

A tanár feladatai:

- problémafelvetés,
- kerettörténet felvázolása,
- a teljes struktúra szabályozása és kezelése,
- a diákok tehetségére, jártasságára és személyiségére vonatkozó ismeretei segítségével csoportok létrehozása, amelyek várhatóan jól működnek együtt,
- útmutatást ad, de nem válaszokat.

A történet kiválasztásának szempontjai:

- a diákok kora,
- érdeklődést és motivációt keltő történet, azaz ami találkozik a gyerekek érdeklődésével,
- opcionális illusztrációk,
- a gyerekek tudjanak azonosulni a karakterekkel, ami segíti képzeletük hatásos használatát, ezzel a lehetőséget, hogy a történet részeseivé váljanak.

A módszer haszna a tanár számára:

Bár a tanár számára a megszokottól való eltávolodást, újszerű megközelítést, és az ahhoz szükséges attitűdváltást feltételezi a módszer alkalmazása, ami természetesen többletmunkát jelent, kétségkívül számos olyan előnnyel jár, amely kifizetődővé teszi a használatát. Az alábbiakban ezek közül a legfontosabbak:

- a közös történetészítés során könnyebb felfedezni a diákok képességei között fennálló különbségeket,
- megtanulja respektálni a gyermekek véleményét,
- képes fejleszteni a szervezési képességeiket,
- jobban tudja a motivált környezetben irányítani a tanulási folyamatot,

- az esetleges közös munka segíti a kollégáival folytatott kommunikációt (Ahlquist, 2015; Březina, 2007).

A diák és a kerettörténet módszer

A módszer során a diákok főszereplővé lépnek elő, hiszen a problémafelvetések megoldása az ő feladatuk. A folyamatban lehetőséget kapnak, sőt szükségszerű feladatot, hogy döntéseikkel eljussanak a megoldásig. A rájuk osztott felelősség és döntési esély segít a diákoknak, hogy fejlesszék önmagukat, annak felismerésével, hogy alkalmasak jól megalapozott választások segítségével az optimális megoldás megvalósítására. Az önhatékonyság fejlesztése ugyanakkor kiváló motiváló tényező. Ryan és Deci öndeterminációs elmélete (Ryan és Deci, 2000) szerint három emberi szükséglet teljesítésével lehetünk motiváltak, hatékonyak, végső soron boldogok.

Ezek pedig:

- autonómia: esetünkben a diákok által hozott döntések jelentőségének középpontba állítása;
- kompetencia: a diák képességeinek felhasználásával azok fejlesztése. A módszer használatában ez azt jelenti, hogy a diák olyan szerepet választhat a történetben, ami számára a leghatékonyabb, következésképp megmutathatja képességeit, erősségeit, az opcionális pozitív visszajelzések pedig segítik továbbfejlődését;
- kötődés: a siker érzete ebben az esetben a csoportos munkához kötődik, amely támogató környezet az öndeterminációs elmélet szerint sokkal erőteljesebb motivációs közeget jelent, mint egy, a diák erőfeszítései felé kevés érdeklődést mutató felnőtt vagy kortárs csoport.

A storyline módszer használata a diákok számára:

- aktív részvétel, hatékonyabb tanulás,
- minden gyermek lehetőséget kap az önkifejezésre,
- több oldalukat mutathatják meg társaiknak (ha az egyikben gyenge, a másikban lehet erős), ami segíti énképük erősödését, a tanár és társaik velem szembeni megítélését, a tantárggyal kapcsolatos attitűdjüket,
- stresszmentes a tanulási folyamat,
- megtanulnak csoportban dolgozni (ahol nem feltétlenül kell egyetérténiük), tisztelni egymást,
- erősségeikkel, tudásterületeikkel kiegészíteni egymás kompetenciáit, ezáltal optimalizálni kollektív eredményeiket,
- kommunikálni egymással,
- a többiek meghallgatásának képességét,
- fejlődnek érzelmileg és szociálisan,
- fejlődik a világ értelmezésére irányuló képességük,
- fejlődik a képzelőerejük,
- a valós életről tanulnak képzeletbeli karaktereken, történeteken keresztül,
- saját tapasztalataikból tanulnak,

- képesekké válnak aktívan használni akár más tantárgyakból származó, korábbi ismereteiket,
- megtanulják, hogyan vállaljanak felelősséget a munkájukért,
- megtanulják bemutatni munkájukat és ötleteiket (Ahlquist, 2015; Březina, 2007).

2.5. Módszertan

Ahogy azt láthattuk, a kerettörténet módszer olyan alternatív oktatási megközelítést jelent, amelyet használva a diákok tapasztalati úton, motiváló környezetben tanulnak, amely segíti a kognitív és érzelmi fejlődést. „Strukturáltsága tisztán felvázolt célrendszerrel, visszajelzést és követhető kihívásokat helyez a résztvevő diákok elé” (Lippai et al., 2015).

Richard Cresswell (1997) hat lépésben vázolja a kerettörténet módszer gyakorlati használatát:

- a történet kezdetét jelentő kérdés megfogalmazása,
- kulcsrészek (epizódok) kidolgozása, amelyek lehetőséget nyújtanak a tananyag történetfolyamként való megjelenítésére,
- színek (settings) létrehozása (akár jelmezek megalkotása is), amelyek segítik a történetbe való behelyezkedést. Például „fríz”, falra kitűzhető helyszínábrázolás, esetleg háromdimenziós modell. A fríz azt a célt is szolgálja, hogy esztétikai tantárgyak kapcsolódjanak az elméletiekhez. A fríz rajzok, modellek, írásbeli munkák segítségével megjeleníti, hol tart a történet. Munkájuk grafikai megjelenítésével mindenki számára láthatóvá teszik a munkájukat. De a tanár arra is felhasználhatja, hogy módosítva rajta előre jelzi a jövőbeli fejleményeket, ezáltal fokozza az érdeklődést (Ahlquist, 2015),
- a szereplők/résztvevők megalkotják saját karaktereiket, azok háttértörténetét, amely a támogatja a történethez való kapcsolódást, fokozza a történet komplexitását, és fejleszti a diákok kreativitását, ezeket akár meg is jeleníthetik kis papírfigurák, arcok stb. formájában, amit elhelyezhetnek a színekben,
- problémahelyzetek/-szituációk létrehozása, amelyek megoldása vezet a célhoz. Ennek érdekében a gyerekek kutatnak, jeleneteket alkotnak, jelentéseket írnak stb.,
- lezárás, ünneplés vagy esemény keretében, amely lehetőséget nyújt a visszajelzésre, konklúziók levonására. Akár meghívhatók a szülők, családtagok, hogy lássák, mit tanultak a gyerekek.

Bell és Harkness (2006) hasonló vázat állít fel. Ebben a következő részek elvártak:

- színek létrehozása
- karakterek kialakítása
- a történet továbbmenetelének biztosítása, az aktuális kulcskérdések figyelembevételével
- incidensek, problémahelyzetek megalkotása (együtt a diákokkal), majd azok megoldása
- a történet felfedése, az elért eredmények ünneplése

- reflexió, ahol a gyerekek értékelik a munkájukat, a részfeladatokból portfóliót készítenek (későbbi felidézést remekül szolgálja) stb.

Tervezési formátum a storyline módszerhez (Bell, 2006):

- Storyline (kerettörténet): a fejezetek címsorai vagy a történet címe.
- Kulcskérdések: kulcskérdések meghatározása, amelyek elindítják a folyamatot.
- Aktivitások: a megvalósításhoz tervezett aktivitások.
- Szervezés: előzőhöz kapcsolódó szervezési formák (pl. csoportmunka, páros munka stb.).
- Források: eszközök, amelyek szükségesek lehetnek (zenelejátszó, térkép, akár tárgyi illusztrációk).
- Eredmények: várható végproduktum.

Meg kell említenünk még egy hasznos lehetőséget: a szakértő látogató bevonását vagy helyszínlátogatást. Ez akár a téma tanulmányozásának csúcspontja is lehet, hiszen módot nyújt arra, hogy a résztvevők ellenőrizzék megállapításaikat, végső következtetéseiket. Ezért ezt a lehetőséget mindig a történetek végére tanácsos tartogatni, hiszen ez az a pont, amikor a kérdések készen állnak a fejekben. Kiváló lehetőség arra is, hogy az osztálytermet összekössük a valós élettel (Bell, 2010).

2.6. Gyakorlati példa: Mitől boldog a coca?

Bevezető történet: John McRoeff, távolba szakadt hazánkfia jelentősebb vagyont örököl. Elhatározza, hogy ellátogat ősei földjére, hogy ott fektessen be. Amerikában farmja van, ezért Magyarországon is állattenyésztéssel kíván foglalkozni. A sertésre esik a választása, és megalapítja a Boldog Coca (röviden: BC) sertésenyésztő telepet.

2.6.1. Lehetséges epizódok és hozzá tartozó kulcskérdések:

- A BC farm lokációja. Kérdés: Hol ideális egy sertés telep elhelyezkedése? Előzetes feladat. Cél, hogy a hallgatók kutatásokat végezzenek a kulcskérdés megválaszolása érdekében. Első karakterek kialakítása, akik a farm menedzsmentjében dolgoznak, az ő feladatuk lesz az ideális helyszín megtalálása McRoeff (a tanár) irányításával. A kutatás után fríz vagy alaprajz, térkép formájában a farm vizuális megjelenítésének megalkotása.
- A coca akkor boldog, ha az ember boldog. Kérdés: Kik dolgoznak a sertés telepen? Feladat: a menedzsment felméri, milyen szakembergárdára van szüksége. Hol érdemes keresni? Karakterek megalkotása, csoportok létrehozása (pl. gondozók, egészségügyi személyzet, karbantartók stb.). A csoportok a továbbiakban dolgozhatnak együtt csoportmunka formájában. A feladat alkalmas arra, hogy a hallgatók felmérjék, milyen munkatársakra van szükség egy sertésenyésztő telep üzemeltetéséhez, azok milyen végzettséggel rendelkeznek, milyen társadalmi háttérrel rendelkeznek, milyen bérezésben részesülnek, mi az átlagéletkor stb. Mindenki létrehozza a saját karakterét és háttértörténetét. Magukról karikatúrákat készítenek, amelyeket elhelyeznek a frízen/térképen. Epizódok, amelyek a telep élete körül bo-

nyolódnak, és amelyek segítségével a hallgatók megismerkedhetnek a telep üzemeltetésének minden szegmensével. Lehetséges szituációk:

- Fajtaválasztás. Milyen sertésfajta a legideálisabb? Az egyes fajtákhoz milyen körülményeket szükséges teremteni? Melyik tenyésztése a leggazdaságosabb? Milyenek a piaci kilátások az egyes fajtákra vonatkozóan? stb.
- Az állatorvosi ellenőrzés fertőzést tár fel a telepen. Mi a teendő? A különböző területek képviselői mivel járulnak hozzá a fertőzés elhárításához? Milyen fertőzések léphetnek fel? Mik a fertőzés következményei a telep működésére vonatkozóan?
- A nagykereskedő nem tudja szállítani az eddig megszokott sertéstápot, mert megszűnt a gyártása. Mivel helyettesíthető? Milyen tápok vannak a piacon? Milyen az ár-érték arány? Melyik ideális a sertés egészsége, melyik a híztlás, melyik a tárolás stb. szempontjából? A különböző csoportok itt akár vitába is szállhatnak egymással.

A feladatok végrehajtásába jól bevonhatók az IKT-eszközök, így ezek használatára is jó példa a módszer. Az IKT-eszközök mint „...források valós értékűnek tekinthetők. Ezt a felismerést gyakran a tanulók kezdeményezik, és használatuk több magabiztossághoz és készségfejlesztéshez vezet a gyakorlás révén” (Sz.n., é.n./b). Szintén hasznos lehet, ha a projekt végén a kurzus résztvevői meg tudnak látogatni egy valóban működő telepet, ahol feltehetik kérdéseiket, illetve élőben ellenőrizhetik feltevéseiket.

Nyilvánvalóan a fenti pár ötlet csak gondolatébresztő vázlat, de arra talán elég, hogy rámutasson, a módszer tág területen alkalmazható. A kivitelezés nagyfokú kreativitást vár el a tanártól és a diáktól is.

3. Részösszefoglalás

A „... tanárok számára elérhető egyik legfontosabb erőforrás a tanulók fejében már meglévő tudás” (Sz.n., é.n./b.) – fogalmaz a storyline szövetség honlapja. A storyline módszer erre a meglévő erőforrásra épít, illetve a fiatalok egyéb mozgósítható készségeire, a kíváncsiságra, motiválhatóságra, érdeklődésre. A módszer azáltal, hogy a közösen megalakított történetet a diákok magukénak érzik, alkalmas a hatékony tanulási attitűd felépítésére, kihasználására.

A tananyagra építő kerettörténet célja lehet még, hogy segítse az anyag megértését és beépülését, ugyanakkor a történet alkotásában való részvétel változatossága pihentető szüneteket nyújt a résztvevőknek az „agymunkában”, ami könnyíti a tanulás folyamatát. Egyben tökéletes módja, hogy megbizonyosodjunk afelől, hogy a „szórakozás” nem hátráltatja, sőt elősegíti a hatékonyságot. A kerettörténet ugyanis nem öncélú mesélgetés, hanem a tananyag feldolgozása célirányosan megfogalmazott vagy éppen a folyamat során felmerülő kérdések változatos módszerekkel történő megválaszolásával.

A módszer, bár alapfokú oktatás céljaira alkották, remekül használható a felsőoktatásban is, sőt kedvelt módja a tréningek lebonyolításának, csoportépítésnek is. Ez utóbbi esetben azt a jellemzőjét használják ki, hogy a módszer a közös feladatmegoldás során fejlesztő hatással bír a szociális kapcsolatokra, a közösségi érzés megteremtésére, a kollektív munkavégzés optimális körülményeinek megteremtésére. Integrált oktatást tesz

lehetővé, amelynek folyamán az elméleti tudás elsajátítása mellett fejleszthetők (miközben felhasználhatók is) a művészeti és a fizikai adottságok egyaránt.

Jeff Cresswell, általános iskolai tanár, akinek jelentős szerepe volt a storyline amerikai egyesült államokbeli elterjedésében, úgy véli, ez az eszköz nem alkalmas arra, hogy mindezt ezzel tanítsa, de jól kiegyensúlyozottan lehet alkalmazni (Březinová, 2007). De aligha van olyan módszer, amely minden témában egyformán optimálisan alkalmazható. Ezért minél szélesebb körű módszertani eszköztár áll rendelkezésünkre, annál könnyebben tudunk választani adott tanulócsoporthoz, tananyagtartalomhoz, ha széles tanításmódszertani eszköztár áll rendelkezésünkre.

4. Feladatok, gondolkodtató kérdések

- Tekintse át tanmeneteit/tematikáit, milyen téma alkalmas történetalapú feldolgozásra.
- Fogalmazza meg hozzá a kulcskérdéseket.
- Gondolja végig, milyen karakterek szükségesek a történet optimális kibontakoztatásához.
- Milyen tárgyi eszközök használhatók fel?
- Keressen külső szakértőt vagy külső fizikai helyszínt a történet lezárása utáni tapasztalatszerzés megerősítéséhez.
- Gondolja végig, milyen területeken óhajtja erősíteni hallgatói kompetenciáját, és azokhoz illeszkedő módon tervezze meg a munkaformákat.

5. Irodalom

- Ahlquist, S. (2015). The Storyline approach: promoting learning through cooperation in the second language classroom. In: *Education 3-13*, 43(1), pp. 40–54. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961692>
- Bell, S. és Harkness, S. (2006). *Storyline – Promoting Language Across the Curriculum*. UKLA (United Kingdom Literacy Association).
- Bell, S. (2006). Introduction to the Storyline Method. *Articles on The Storyline Method*. Cambridge: Harvard University Press, MA.
- Bell, S. (2010). *Storyline – a pedagogy based respect and feelings*. [online] <http://cfkr.dk/images/file/Bell%202010.pdf> [2023. 07. 31.]
- Březinová, J. (2007). *Storyline in teaching to young learners*. [online] <https://is.muni.cz/th/iv4qp/Storyline.pdf> [2023. 07. 31.]
- Lippai, E., Nagy, V., Voglné Nagy, Zs., Sztridáné Kurucz, K. és Damsa, A. (2015): *Komplex elemző tanulmány – Készült a TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001 számú a „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció)” II. szakasz című kiemelt 3. alprojekt, 6351 számú és „Gyakorlati életre nevelés nevelési-oktatási programjának elkészítése” című témaegység keretében*. [online] <http://docplayer.hu/2578007-Oktataskutato-es-fejlesztto-intezet-tamop-3-1-1-11-1-2012-0001-xxi-szazadi-kozoktatas-fejleszt-es-koordinacio-ii-szakasz.html> [2023. 08. 15.]
- Mikó, A. (2017). *A Storyline módszer* [online] <http://www.iskolakultura.hu/index.php/modszertani-kozlemlenyek/article/view/35466/34505> [2023. 08. 13.]

- Millar, S. (1973). *Játépszichológia*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Ogborn, J., Kress, G., Martins, I. és McGillicuddy, K. (1996). *Explaining Science in the Classroom*. Buckingham: Oxford University Press. [online] <https://www.scribd.com/document/344032450/Ogborn-Explaining-Science-in-the-classroom-pdf> [2023. 08. 11]
- Páli, J. (2011). Játssz, tanulj, és érezd jól magad! – A kisgyermekkorú játék fejlődése. In.: Balázs, I. (Szerk.), *A koragyermekkorú fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*, (pp. 270–311). Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Roslinawati, M. R. (2008). The Use of Stories and Storytelling in Primary Science Teaching and Learning. [online] https://www.researchgate.net/publication/275968176_The_Use_of_Stories_and_Storytelling_in_Primary_Science_Teaching_and_Learning [2023. 08. 18.]
- Ryan, M. R. és Deci, E. L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. [online] https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf [2023. 08. 19.]
- Creswell, J. (1997). *Creating Worlds, Constructing Meaning: The Scottish Storyline Method*. Portsmouth NH, USA: Heinemann.
- Sz.n. (é.n./a). *It's the Principle of the Thing* [online] <https://www.storyline.org/articles/its-the-principle-of-the-thing> [2023. 08. 05.]
- Sz.n., (é.n./b). *Why the Storyline method makes Sense?* [online] <https://www.storyline.org/articles/why-the-storyline-method-makes-sense> [2023. 08. 30.]
- The Netherlands: De Akelei, Assendelft.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: Development of the Higher Psychological Processes*.

6. További releváns szakirodalom

- Bell, S., Harkness, S. és White, G. (Szerk., 2007). *Storyline – Past, Present & Future*. Glasgow: University of Strathclyde.
- Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling*. London, Ontario: Althouse Press.
- Karlsen, K.H. és Häggström, M. (2020). *Teaching through Stories. Renewing the Scottish Storyline Approach in Teacher Education*. Münster: Waxmann.
- Mitchell, P.J. és McNaughton, M.J. (2016). *Storyline: A Creative Approach to Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing

7. Gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak

- The Scottish Storyline Method: <https://www.storyline.org/> [2023. 08. 25.]
- Storyline Scotland: <https://www.storyline-scotland.com/> [2023. 08. 27.]
- Storyline Resources for Teachers: <https://www.storylineresources.com/> [2023. 08. 25.]
- Scottish Storyline: <https://www.facebook.com/scottishstoryline/> [2023. 08. 25.]
- Next Generation Science Storylines: <https://www.nextgenstorylines.org/> [2023. 08. 25.]