

Taxner Tünde

---

## Hogyan készítenek fel a történetek a munkavállalásra? – A történetmesélés készségfejlesztő hatásai

### I. Bevezetés

A munkaerőpiac és a tudástársadalom folyamatos átalakulása új igényeket támaszt a felsőoktatás felé. A készségfejlesztés a globalizáció, a gyors technológiai fejlődés és a szolgáltatásokat nyújtó szakmák előtérbe kerülése miatt a felsőoktatás egyik fontos feladata lett. Olyan szakemberek képzése szükséges, akik a folyamatosan átalakuló munkaerőpiacon hatékonyan tudnak alkalmazkodni a változásokhoz, a mesterséges intelligenciával és a robotizációval versenyezve a humán készségeiket tudják kamatoztatni, és képesek az egész életen át tartó tanulásra (*Bodnár és Sass, 2020; Vass, 2021*). A készségek közül ezért főleg azok fejlesztése iránt van igény, melyek jövőbiztosak. Ilyen kompetenciaterületek jelenleg például a komplex problémamegoldás, a kritikus gondolkodás és az együttműködés, valamint az aktív tanulás (*Whiting, 2020; World Economic Forum [WEF], 2020; Zobrist és Brandes, 2017*).

A jövőbiztos készségek fejlesztéséhez olyan pedagógiai módszerekre van szükség, melyek komplexen hatnak, a felsőoktatásban tanulók, elsősorban a Z-generációba tartozók igényeit kielégítik, és élmény-, valamint kooperációalapúak. Egy ilyen módszer a történetmesélés (storytelling), melynek meghatározását, gyakorlati alkalmazási lehetőségeinek és készségfejlesztő hatásainak felmérését tűzte ki célul ez a kutatás. A kutatás központi kérdései, hogy hogyan alkalmazható ez az oktatási módszer a magyar felsőoktatásban, valamint hogyan hat a tanulók jövőbiztos készségeire. A hipotézis szerint a történetmesélés fejleszti a jövőbiztos készségeket, és sokféle módon lehet alkalmazni a felsőoktatási gyakorlatban. Ezt a kutatás első fázisában a vonatkozó szakirodalom feldolgozásával, valamint a történetmesélést a magyar felső- és közoktatási gyakorlatban alkalmazó és kutató szakemberekkel készített, félig strukturált interjúk tematikus elemzésével mértem fel (*Terry, Hayfield, Clarke és Braun, 2017*).

A következőkben ezen fázist, vagyis a szakirodalmi áttekintést és a szakértői interjúk eredményeit mutatom be. Először meghatározom a szakirodalom alapján a kutatás

elméleti háttérét, majd az interjúk elemzésével a történetmesélés módszerének jelentését és megvalósítási formáit. Ezután a vizsgált módszer jellemzőire, kapcsolódó pedagógiai hatásaira és a készségfejlesztésre térek ki, kiemelt figyelmet fordítva a jövőbiztos készségek és a történetmesélés összefüggéseire.

## II. Elméleti áttekintés

Ahhoz, hogy a történetmesélésről gondolkodni tudjunk, érdemes először meghatározni a narratíva, a történet és a történetmesélés jelentését, majd összegezni a módszer különböző formáit és hatásait. A történetmesélés alapfogalma a narratíva, amely Bruner (1990) szerint az emberi tapasztalás, a megértés és a szociális cserefolyamatok rendezőereje. A narratív pszichológia nézőpontja arra az elméletre támaszkodik, hogy a narratív megközelítés a gondolkodás egyik típusa, az elbeszélő mintázat rendszerbe helyezi az emlékeinket és a cselekvést (Pléh, 2012). Az elbeszélés ebből a nézőpontból értelmezve egy kognitív működésmód, ami tudást eredményez magunkról és a világról, valamint a társas kapcsolatok ápolásában és az egyéni, a csoport-, illetve a társadalmi identitás kialakításában is szerepet játszik (László, 2005). Ebbe az elméleti háttérbe illeszkedik a történetmesélés meghatározása is, melynek alapját a történet fogalma alkotja. „A történet a narrativitásnak mint egy általánosabb emberi attitűdnek egy példája” (Pléh, 2012, 4. o.). Vagyis a történet a narratív gondolkodás szóban vagy írásban történő megnyilvánulása. Ezt a folyamatot példázzák a népmesék is, amelyek évszázadokon keresztül szóban és mára már írásban is hagyományozódnak tovább generációról generációra, és őrzik meg egy közösség kollektív tudását és világképét (Boldizsár, 2010).

Ezekre az alapfogalmakra épül a történetmesélés elmélete, amelynek a szakirodalomban többféle megközelítése is él, hiszen nem csak az oktatás kontextusában használhatjuk a kifejezést. Az ősi formája az orális történetmesélés, amely az emberi evolúció egyik meghatározó eleme, és a narratív pszichológiai megközelítés szerint a gondolkodásunk, az emlékezetszervező működésünk, valamint az identitásunk egyik kifejezőeszköze (Bruner, 2005; Pléh, 2012). A történetmesélés ebben az értelmezésben egy társas helyzetben valósul meg, improvizatív és igazából egy művészeti forma (*National Council of Teachers of English*, 1992; *National Storytelling Network*, é. n.). Más meghatározások azonban elrugaszkodnak a történetmesélés eredeti jelentésétől, és a történetek írását, olvasását, elmondását is annak tartják (*Cambridge University Press*, 2022).

A fogalmat a kutatás kontextusában érdemes még szűkebben meghatározni és pedagógiai módszerként tekinteni a történetmesélésre. A felnőttképzésben a narratíva módszert és tartalmat is jelenthet (Rossiter, 2002). A történetmesélés tehát egy olyan oktatási módszer, amely valamilyen narratív struktúrára építve teszi lehetővé a tudásátadást, a készségfejlesztést, és segít megvalósítani a tanulási eredményeket. A módszer speciális formája a digitális

történetmesélés, melynek során digitális eszközök segítségével hoznak létre vagy fejeznek ki történeteket (Lanszki, 2017). Ezenkívül a történetmesélés számos másik formáját is bemutatja a szakirodalom, azonban abban nincsen egyértelmű konszenzus a kutatók és a gyakorlati szakemberek között, hogy melyek tartoznak a történetmeséléshez, és melyek tekinthetők önálló módszernek. Farkas (2021a) a felsőoktatással kapcsolatban az esetmegbeszélést, a hallgató, valamint az oktató történetének elmesélését, a szituációs játékot és az elméleti anyag történetbe ágyazott feldolgozását sorolja a történetmesélés eljárásai közé. Glesne és Pugach (2018) a történetmesélés változatainak tartják a kiadott narratívák olvasását, a kreatív írásos feladatokat, mások történetének meghallgatását és az autobiográfiai írást is. A Butler-Kisber (2018) által szerkesztett tanulmánykötetben a felsőoktatásra vonatkoztatva többek között a kvalitatív kutatási eljárások tanítását és alkalmazását, a színjátszás alapú módszereket és a képregényeket is a történetmeséléshez sorolják különböző szerzők. Összefoglalva az látszik a pedagógiai jó gyakorlatok gyűjteményeiből és a szakirodalomból, hogy a módszer egyaránt használható csoportos és egyéni munkaformában, és a kifejezés általában azokat a pedagógiai módszereket foglalja magába, melyek történetekre épülnek.

Az alapfogalmak meghatározása után érdemes a történetmesélés mint pedagógiai módszer funkcióit és hatásmechanizmusait is áttekinteni. A módszer a tanulók és a tanárok fejlesztésére, valamint motivációjuk növelésére is használható, úgy a felsőoktatásban (Glesne és Pugach, 2018; Lewis, 2011), mint a közoktatásban (Butler-Kisber, 2018; Farkas, 2021b; Kinyó, 2005). A történetmesélés az intraperszonális szinten például az identitáskonstruálásra, az érzelmi intelligencia és a memória fejlesztésére hathat (Hibbin, 2016; Rossiter, 2002). Az interperszonális szinten többek között az empátia, a perspektívaváltás, a reflexió és a kommunikáció fejlesztésében lehet szerepe (Vincze és László, 2010), illetve kultúraátadási és morális fejlesztő funkciója is van (McDrury és Alterio, 2003). A társadalmi szinten pedig például az interkulturális, illetve az állampolgári kompetencia fejlesztésére hathat a módszer (Deardorff, 2021; Hull és Katz, 2006). Ezeknek a funkcióknak, a pedagógiai céloknak, az oktatók korosztálynak és egyéb körülményeknek megfelelően lehet kiválasztani azt, hogy a történetmesélés melyik formáját érdemes megvalósítani az adott oktatási szituációban.

### III. A kutatás módszertana

A történetmesélés jelentését, hatásait és pedagógiai alkalmazási lehetőségeit a magyar felső- és közoktatási gyakorlatban egyaránt alkalmazó és kutató szakemberekkel készített, félig strukturált interjúk tematikus elemzésével mértem fel. A mintavétel irányított volt, hiszen az volt az elsődleges célja, hogy olyan kutatókat válasszunk, akik évek óta aktívan foglalkoznak a történetmeséléssel, releváns kutatói a területnek Magyarországon,

valamint a felső- és a közoktatással kapcsolatban is vannak oktatói tapasztalataik. Az első szakértő az Eötvös Loránd Tudományegyetem egyetemi adjunktusa, aki többek között gamifikációval és a kerettörténet módszerrel foglalkozik. A második szakértő az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem egyetemi tanársegéde és doktorandusza, aki a történetmesélés pedagógiai alkalmazását és a problémaalapú tanulást kutatja. A harmadik szakértő pedig az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem egyetemi docense, kinek szakterületei többek között a magyar irodalomtörténet, a pedagógusképzés és a meseterápia.

A félig strukturált interjúk a korábban bemutatott elméleti alapokra építve két bevezető kérdéssel kezdődtek, melyek a témakörhöz illeszkedő módon, vagyis a történetmesélés módszerét használva, az interjúalanyok történetmeséléshez fűződő személyes kapcsolatára kérdeztek rá. Meg kellett indokolniuk azt is, hogy miért foglalkoznak a módszerrel, ezzel már felvezetve azt, hogy milyen hatásokat tulajdonítanak neki, miért tartják érdekesnek. Az interjúk a módszer jelentésének megállapításával folytatódtak, majd a történetmesélés hatásairól kérdeztem őket. Ezen kérdések között volt szabad asszociációs, illetve irányított válaszadást megkívánó kérdés is, ami *Marzano és Kendall (2008)* taxonómiájára épült (ezek az alapfogalmak megtalálhatók az 1. mellékletben). Ezután kitekintettünk a történetmesélés és a felsőoktatás kapcsolatára, hogy még jobban szűkítsük a témakört. A félig strukturált forma lehetővé tette, hogy ugyanazokra a pontokra térjek ki a beszélgetések során, így azok összehasonlíthatóvá váltak. Ezen módszertan alkalmazása azért is bizonyult célravezetőnek, mert nemcsak explicit, hanem implicit válaszokat is kaptam a kutatott kérdésekre. Az interjúk 2021 novemberében, digitális platformon valósultak meg. A tartomelemzésük elméleti keretét a tematikus elemzés módszere (*Terry, Hayfield, Clarke és Braun, 2017*) adta, melynek során a témaalkotás induktív módon történt, az elemzés során pedig explicit és látens kódolást is alkalmaztam.

## IV. Kutatási eredmények

### IV.1. A történetmesélés jelentése

Az interjúk egyik legfontosabb célja a történetmesélés fogalmának meghatározása volt, hogy felmérjem, van-e konszenzus a megkérdezett kutatók között a módszert illetően, illetve melyik elméleti keretbe illeszkednek a megközelítéseik. A három szakértői interjú tartalmazta a történetmesélés definíciójának megfogalmazását: expliciten egy kérdés is vonatkozott erre, de impliciten is megneveztek jellemzőket. A kutatás kontextusában mindhárom szakértő pedagógiai módszerként határozta meg a történetmesélést, de egymástól eltérően közelítették meg.

Az első interjúalany a módszer problémamegoldást fejlesztő hatásait emelte ki. Szerinte a történetmesélés „arról szól, hogy problémamegoldást tanítunk, és átkeretezzük

a tanulási helyzetet”. A szakértő szerint a módszer azért hatékony, mert az oktatási helyzettől eltérő kontextusba helyez egy problémát, így egy új narratívát hoz létre, ami segítheti a problémamegoldást. Ez a megállapítás elsősorban a kerettörténet módszerére vonatkozott, de rámutat arra, hogy a történetmesélésnek – például *Vincze és László* (2010) elméleti megközelítésével összhangban – lehetnek készségfejlesztő hatásai.

A második interjúalany az előzőnél általánosabb megközelítést alkalmazott: „Mind, ami történet alapú, az nekem történetmesélés. Hogy azon belül milyen módon, formában valósul meg, az meg ugye egy másik aspektus”. Vagyis ez a szakértő arra mutat rá, hogy a történetmesélésnek több megvalósítási formája is létezik az oktatásban, melyekben mind az a közös, hogy egy történeten alapulnak, vagyis a történetmesélés ernyőfogalomként értelmezhető. Ez az álláspont a szakirodalomból is kirajzolódott, hiszen például *Butler-Kisber* (2018) tanulmánykötetének szerzői a történetmeséléshez sorolnak számos történetalapú módszert.

A harmadik interjúalany a történet helyett a narratíva fogalmát helyezte a definíció középpontjába: „Nekem a történetmesélésben a hívószó a narratíva. Az, hogy [az oktatásban] olyan narratívát teremtsünk, ami közelít egy klasszikus értelemben vett történet narratívájához: van eleje, közepe, vége, ívé”. A módszer ezek szerint épít a történetek meghatározott felépítésére (*Ohler*, 2013), ami – *Bruner* (1990) narratív megközelítésével összhangban – strukturálja a gondolkodást. Ez a harmadik definíció tehát a módszer alapjának a narratívát és a narratív gondolkodást tartja.

A definícióknak megállapítható közös metszete. Az első és a harmadik megközelítés a gondolkodásra fókuszálnak, azon belül a problémamegoldásra, illetve a gondolkodás tartalmának strukturálási folyamatára. Ezek eszköz jellegű megközelítések, hiszen az elsőben a történetmesélés a fejlesztés, a harmadikban pedig a rendszerezés eszköze. A második definíció ettől eltér, hiszen általánosabb megközelítést tükröz, mint a másik kettő, és inkább a történet áll a középpontjában, ami a harmadik definícióban is fontos, de abban nem önállóan, hanem a narratíva specifikus formájaként jelenik meg.

Az interjúkban elhangzott meghatározásokból látszik, hogy a szakértői vélemények a szakirodalmi meghatározásokkal összhangban állnak, de a hangsúlyt egymástól eltérően a problémamegoldásra, a történetre és a narratívára helyezik. A definíciók rámutatnak arra, hogy a módszernek komplex készségfejlesztő hatásai lehetnek, például a problémamegoldás területén, valamint hogy több megvalósítási formája is létezik a történetmesélésnek az oktatásban.

#### ***IV.2. A történetmesélés megvalósítási formái***

Amint a definíciókból is kiderült, a történetmesélést az oktatásban többféle módon meg lehet valósítani. Az interjúkban sok megvalósítási formát említettek a szakértők – ezeket az interjúk tematikus elemzésének segítségével hozzá lehet rendelni az elhangzott definíciókhoz is. A szakértői definíciókból kiindulva jöttek létre a problémamegoldás,

a történet és a narratíva fókuszú megvalósítási formák csoportjai. Ezeket a módszereket vegyesen a felső-, illetve a közoktatás összefüggéseiben említették az interjúalanyok.

*1. problémamegoldás fókuszú módszerek:*

- kerettörténet módszer (storyline method), live action role play (LARP)
- gamification
- szerepjáték
- (élő szereplős) szimuláció
- szabadulószoba
- esetmegbeszélés
- szituációs játék
- kreatív írás

*2. történet fókuszú módszerek:*

- frontális, orális történetmondás
- képregény

*3. narratíva fókuszú módszerek:*

- narratíva kialakítása az osztályban
  - » diákok mesélnek (akár standup comedy vagy slam poetry műfajában)
  - » közös történetalkotás (akár csoportmunkában)
  - » személyes történet megosztása
  - » tanár és diák közös történetének kialakítása, elmondása
- drámajáték, színjátszás, performance
- digitális történetmesélés, online fórumok
- kreatív írás
- meseterápia, mesepedagógia
- biblioterápia

A lista csak az interjúk alapján jött létre, tehát nem állítható, hogy teljesen lefedné a történetmesélés válfajait, valamint bizonyos említett módszerek, mint például a meseterápia, nem feltétlenül kategorizálhatóak be csak a történetmesélés egyik megvalósítási formájaként, hiszen külön területeket alkotnak. Azért kerültek bele mégis a listába, mert ezen területek elemei alkalmazhatóak az oktatásban. Például a meseterápia bizonyos gyakorlatait is be lehet emelni az oktatásba (*Boldizsár*, 2010).

Érdeemes megfigyelni a felsorolt módszerek sokféleségét, valamint hogy több közülük többféle munkaformában is alkalmazható. Például egy narratívát egy osztályban frontális módon vagy akár kooperatív csoportmunkában is ki lehet alakítani. Mindez azt mutatja, hogy a pedagógus az adott oktatási körülményekhez és a pedagógiai

célokhoz igazíthatja a történetmesélés módszerét, és kreatívan formálhatja azt a gyakorlati megvalósítás során. Ez lehetőséget ad a változatosságra, és kitágítja azt a korosztályt, amelyben alkalmazni érdemes a módszert, akár a fiatal felnőttek csoportjára is. Azonban az látszik a felsorolt módokból, hogy kevésbé jellemző az egy személyhez kötött, illetve a frontális megvalósítási mód. A megvalósítás ezért a módszerek többségénél időigényes, és megfelelő körülményeket, például a felsőoktatásban a megszokottnál alacsonyabb csoportlétszámot és nagyobb teret, valamint személyes jelenléte igényel. Ezzel kapcsolatban érdemes megemlíteni a digitális történetmesélés módszerét is, hiszen a táv-, valamint a hibrid oktatás elterjedésével ez a terület is egyike a történetmesélés alkalmazási lehetőségeinek (Lanszki, 2017). A digitális forma esetében a megvalósítás módjai és a módszer hatásai egyaránt eltérőek lehetnek, ezért ebben a tanulmányban a történetmesélés ezen ágára kevésbé fókuszálunk.

### IV.3. A történetmesélés jellemzői és hatásai

Már megismerkedtük a módszer sokféleségével és jelentésével, azonban érdemes azt is feltárni, hogyan jellemezhető a történetmesélés. Az interjúk során a szakértők nem irányított, inkább asszociatív módon különböző jelzőket társítottak a történetmeséléshez. Ezek megmutatják azt, hogyan gondolkodnak a módszerről. A kifejezések előfordulási gyakoriságát a minta alacsony elemszáma miatt nem vettem figyelembe, ezért egy szófelhőn (1. ábra) ábrázoltam, hogyan jellemezték a módszert. A betűk árnyalata és mérete csak illusztrációs elem.



1. ábra: A történetmesélés jellemzői

A tematikus elemzés során ezekből a jellemzőkből két dilemma rajzolódott ki a történetmeséléssel kapcsolatban. Az egyik abból fakad, hogyan értelmezzük a történetmesélést: módszernek vagy diszciplínának tartjuk. Bár az interjúkban mindkettő kifejezés szerepel, a megkérdezett szakértők az oktatással összefüggésben egyértelműen módszernek tartják a történetmesélést, és nem külön tudomány- vagy művészeti ágnak. Ez a vita a módszer definiálása során is előkerül, hiszen a hivatásos történetmesélők inkább diszciplínaként tekintenek rá (*National Storytelling Network*, é. n.), míg a konstruktív pedagógia és a narratív pszichológia képviselői módszernek tartják (Pléh, 2012; Szőke-Milinte, 2007).

A másik dilemma arra vonatkozik, hogy amennyiben a történetmesélést módszernek tekinthetjük, inkább új, fiatal és innovatív vagy pedig ősi. A két megközelítés nem zárja ki egymást, hiszen a történetmesélés pszichológiailag mélyen beágyazott működésre épít (Pléh, 2012), az emberi kultúra gyökereihez kapcsolódik és kapcsolja a résztvevőket (Vincze és László, 2010), miközben a jelenleg Magyarországon széles körben alkalmazott, tradicionális oktatási módszerekkel összevetve innovatívnak és újszerűnek tekintett (Farkas, 2021b). A megvalósítás során éppen ezért egyrészt a pedagógusnak egy ősi működésmódra kell építenie, ami megkönnyítheti a tanulási és a tanítási folyamatot, másrészt azonban meg kell küzdenie azzal a kihívással, amit a szokatlanság okoz (Balló és Barta, 2019).

A két dilemmán túl a történetmesélés pedagógiai hatásaira is rámutatnak az említett jellemzők. A megkérdezett szakértők szerint a történetmesélés különleges, meglepő, izgalmas, látványos és érdekes is lehet. A saját vagy mások által elmesélt személyes, valamint az addig ismeretlen történetek tehetik a tanórát izgalmassá, érdekessé, és akár meglephetik nemcsak a tanulókat, hanem a tréneret, az oktatót is. Az újdonság hatásai, például a meglepődés és az izgalom, szorosan kapcsolódnak ahhoz a körülményhez is, hogy az interaktív módszerekhez a tanulók általában nincsenek hozzászokva. A történetmesélést ezenkívül akár látványosnak is nevezhetjük, nemcsak a tartalom, hanem a forma miatt is. A kerettörténet módszerben például a résztvevők kellékeket használhatnak, sőt akár be is öltöznek mesebeli karaktereknek (Lippai, Nagy, Sztridáné Kurucz és Voglné Nagy, 2015). Ez természetesen nem kötelező eleme a történetmesélés módszernek, de rámutat arra, hogy kreatív alkalmazási formákkal erős pedagógiai hatásokat lehet elérni. A megvalósításban, amint az egyik interjúalany is rámutatott, ez okozhat nehézségeket, hiszen a – főleg az általános iskolás – tanulók sokkal felfokozottabb, energikusabb állapotba kerülhetnek, mint megszokott, amit a pedagógusnak és a környezetnek is meg kell tanulni kezelni.

Az interjúkban főleg a felszíni tényezőket említették, de a szakirodalmi áttekintésből látszik, hogy ennél mélyebben hat a módszer, ennél nagyobb lehet a pedagógiai szerepe. Például a perspektívaváltás, a reflexió fejlesztése, illetve az identitásformálási és a kultúraátadási funkciók az interjúkból kimaradtak (McDrury és Alterio, 2003). Az azonban ezen kutatásból és a korábbi vizsgálatokból is kiderült, hogy a történetmesélés egy



egyszerre ősi és innovatív módszer, ami az újdonság erejével tud hatni egy oktatási szituációban, így a megvalósítása nehézségekbe ütközhet.

#### ***IV.4. A történetmesélés pedagógiai hatásai***

A történetmesélés jellemzését még jobban árnyalja a módszer pedagógiai hatásainak elemzése. Az interjúk során rákérdeztem arra, hogy mire asszociálnak az oktatók, amikor egy olyan tanórára gondolnak, ahol alkalmazzák a történetmesélést valamilyen formában, valamint azokat a célokat is megnevezték az interjúalanyok, amelyeket a módszer segítségével szeretnének elérni. Így expliciten ezekre a kérdésekre válaszolva, valamint impliciten az interjúk során megneveztek olyan pedagógiai hatásokat, amelyeket a történetmesélésnek tulajdoníthatunk. Ezek két csoportba oszthatók: a motiváció folyamatát, illetve az érzelmi hatásokat foglalják össze.

##### *A motiváció folyamata:*

- figyelemfelkeltés
- bevonódás (az oktatási/tanulási folyamatba)
- belső motiváció
- autonómia: tanulói és tanári szabadság

##### *Érzelmi hatások:*

- örömforrás
- élmény (-szerű tanulás)
- görcs- és feszültségoldás

A motiváció fontos tényező az oktatási szituáció minden résztvevője számára, főleg a tanulóközpontú, konstruktivista pedagógiai megközelítést alapul véve (Bodnár és Sass, 2017). A motivációs folyamat a figyelem felkeltésével indul, majd a bevonódás következik, így a motiváció belsővé tud válni. A történetmesélés folyamatában az autonómiát is megélhetik a résztvevők: az interjúkban a tanulói és a tanári szabadságot is említették. A pedagógusoknál ezért kiégés ellen, míg a tanulóknál lelkesítésre használható a történetmesélés, amit nemcsak az interjúk eredményei, hanem más kutatások is megerősítenek (Glesne és Pugach, 2018; Hüse, 2020).

A motivációhoz kapcsolódik az öröm és a szabadság érzése is, amit a tanulók és a pedagógusok egyaránt érezhetnek. A történetmesélés sikeres alkalmazásakor a pozitív érzelmek felerősödnek, a negatívak csökkennek, hiszen a játékos megközelítésnek görcs- és feszültségoldó hatásai vannak. A tanuló azt érezheti, hogy egy ilyen környezetben, szituációban nem büntetik a hibázást, lehet szabadon próbálkozni. A félelem az elbukástól vagy a szégyenbe kerüléstől csökken bennük, amikor motivált, pozitív hangulatú órai légkörben tanulhatnak (Hibbin, 2016).

Az említett hatások közül a legfontosabbnak az élményszerű tanulás bizonyult, hiszen az összes hatás közül ezt említették a legtöbbször az interjúalanyok (összesen kilencszer). Azt állították, hogy a módszer élményt okoz az oktatási szituáció minden szereplőjének, és hozzásegíti a tanulót az anyag mélyebb elsajátításához is. Mivel egy aktív folyamatban vesznek részt a szereplők, a bevonódás könnyebben megtörténik, és a figyelem felkeltése, valamint megtartása könnyebb. Az egyik szakértő így fogalmazta meg ezen hatások összességét: „Az élménypedagógiában hiszek. Amit átél a gyerek, az valóban jobban megmarad, és ehhez tud hozzásegíteni a történetmesélés”.

A módszer különlegessége pedagógiai szempontból tehát az, hogy általában a helyzet összes résztvevőjére hat, és egy pozitív, a tanulást és a tanítást segítő légkört hoz létre. Az egyik interjúalany a pedagógiai hatásokat így foglalta össze arra a kérdésre válaszolva, hogy mi jut eszébe elsősre egy történetmesélést tartalmazó tanóráról: „Élmény, kreativitás, pozitív, motivált órai légkör, tanulói és tanári szabadság. Inkább érzések, hangulatok jutnak eszembe elsősre, nem az, ami az órán történik”.

#### ***IV.5. A történetmesélés készségfejlesztő hatásai***

A pedagógiai hatásokon kívül a történetmesélés készségfejlesztő hatásaira is irányítottan és impliciten egyaránt rákérdeztem. A készségfejlesztésre vonatkozó kérdések alapját *Marzano és Kendall* (2008) taxonómiája, azon belül pedig a Higher Order Thinking Skills (HOTS), vagyis magas szintű gondolkodási készségek rendszere alkotta (megtalálható az 1. mellékletben). A munkaerőpiac és a felsőoktatás összefüggéseiben a történetmesélés pedagógiai és pszichológiai hatásai mellett a jövőbiztos készségek fejlesztésére helyeződik a hangsúly.

Az interjúkból három kompetenciaterület rajzolódott ki a tematikus elemzés során, ahová a történetmeséléssel összefüggésben említett készségek besorolhatók: a kognitív, a társas és a kommunikációs kompetencia. Az interjúkban elhangzott, a *kognitív kompetenciába* tartozó készségeket *Bloom* (1956) taxonómiája alapján csoportosítottam.

- ismeret: tudás- és információátadás
- megértés: bevésődés, megjegyzés
- analízis:
  - » rendszerezés, logikus gondolkodás
  - » specifikálás (dedukció)
  - » perspektívák elemzése
- szintézis:
  - » absztrahálás
  - » feltalálás, újítás
  - » kreatív gondolkodás
- alkalmazás:

- » perspektívaváltás
- » problémamegoldás
- » döntéshozatal

Az interjúkban ezek a kognitív készségek kerültek elő a történetmeséléssel kapcsolatban, vagyis a megkérdezett három szakértő szerint ezeket fejleszti leginkább a történetmesélés módszere az oktatásban. A kognitív készségek közül a leggyakrabban a megjegyzést, a bevésoédést említették az interjúalanyok (összesen hétszer), ami a módszer hatékonyságát támasztja alá. A megállapítás mögött az áll, hogy a történeteket könnyebben és hosszabb távra jegyezzük meg, mint a nem narratív rendszerbe foglalt információkat (Rossiter, 2002). Az egyik interjúalany meg is fogalmazta ezt az összefüggést: „Erre van huzalozva az agyunk. Ez egy nagyon hatékony módszer, mert könnyebben befogadjuk”. Vagyis ha az oktatás célja elsősorban a tudás- és információátadás, a történetek segíthetnek egy sajátos, jobban megjegyezhető rendszerbe helyezni a tananyagot – ez Bloom (1956) taxonómiájának első és második szintje, az ismeret és a megértés.

Erre a kognitív folyamatra építve a történetmesélés segíthet a rendszerezés, a logikus gondolkodás és a perspektívák elemzésének fejlesztésében is. Egy ilyen rendszerési folyamat a HOTS közé tartozó specifikálás, a dedukció is (Marzano és Kendall, 2008), amit ugyancsak összefüggésbe hoztak a történetmeséléssel az interjúalanyok. Vagyis a történetmesélés kognitív szinten az analízisre is hat.

A megszerzett tudást más kontextusban is érdemes alkalmazni és kombinálni egymással a tudáselemeket. A jövőbiztos készségek listáján általában előkelő helyeken szerepel a történetmeséléssel kapcsolatban is említett kreativitás, valamint az újítás, a feltalálás is (WEF, 2020; Whiting, 2020). A szintézis szintjéhez kapcsolódik az absztrakciós folyamat is. A történetmesélés egy kreatív tevékenység, ami általában kollaboratív formában valósul meg, így egy „co-creative” kommunikációs folyamat jöhet létre (Hibbin, 2016, 219. o.). Mivel a történetmesélés és -hallgatás egy absztrahálási folyamat is, valamint az aktuális szituációtól eltávolítja az adott problémát vagy helyzetet, ezek a magas szintű gondolkodási készségek is előkerültek az interjúkban.

Bloom (1956) taxonómiájának következő szintje az alkalmazás, amivel kapcsolatban a problémamegoldást, a perspektívaváltást és a döntéshozatalt említették az interjúkban. A komplex problémamegoldást az egyik legfontosabb 21. századi készségnek tartják (WEF, 2020), amit megalapoz a szituáció és a nézőpontok elemzése és a perspektívaváltás is. A történetmesélés ezt a folyamatot is támogathatja, hiszen a résztvevők bevonódnak egy narratívába, ami nem feltétlenül felel meg a saját nézőpontjuknak, és általában több perspektívát is tartalmaz (Glesne és Pugach, 2018). „Az elbeszélő és a közönség tevékenysége problémamegoldás. Az elbeszélő problémája az, hogy összekapcsolja egy történet kezdő és végső állapotait, de olyan ösvényen keresztül,

amit a közönség nem tud könnyen előre átlátni. A közönség pedig saját eljárásaival próbálja megoldani a problémát” (*Beaugrande és Colby*, 1979 id. *Pléh*, 2012, 10. o.). A döntéshozatalt pedig ezen kognitív készségek fejlesztése segíti elő.

Az interjúkban *Marzano és Kendall* (2008) magas szintű gondolkodási készségei közül a problémamegoldást, az absztrahálást, a feltalálást, a specifikálást, a rendszerezést, valamint a döntéshozatalt említették a megkérdezett szakértők. Vagyis a 13 magas szintű gondolkodási készség több mint a felét összefüggésbe hozták a történetmeséléssel, és az eredmények arra is rámutatnak, hogy alacsonyabb szintű kognitív folyamatokat, például a megjegyzést is támogathatja a módszer. Az említett készségek közül a komplex problémamegoldás és a kreativitás a munkaerőpiacon is fontos, és a globális előrejelzések szerint a jövőben is az marad (*WEF*, 2020). *Bloom* (1956) rendszerének minden elemét összefüggésbe hozták a történetmeséléssel, viszont az értékelés készségét kevésbé.

A kognitív kompetencia mellett olyan készségeket is említettek az interjúalanyok, melyek inkább a *társas kompetenciához* tartoznak. Az együttműködés, az aktív odafigyelés egymásra és az empátia is előkerült a beszélgetések során. Közülük az együttműködést ugyancsak fontos, jövőbiztos készségnek tartják (*Whiting*, 2020). Ezek a készségek szorosan összefüggenek egymással, és rámutatnak a történetmesélés kooperatív jellegére is. Éppen ezért nehéz elválasztani egymástól a történetmesélés módszerének hatásait a csoportmunka hatásaitól, amit az egyik interjúalany így fogalmazott meg: „ha közös csoportban történik a történetalkotás, a diákok empátiát tudnak fejleszteni, megtanulják, hogy együtt hogyan tudnak dolgozni csoportban. Ez a csoportmunka velejárója is, nemcsak a történetmesélésé, de arra gondolok, hogy ha közösen alkotnak meg egy történetet, érvelés is lehet ebben, egymás meghallgatása, egymásra figyelés”. Vagyis a kooperatív csoportmunka és a történetmesélés kombinálása akár az empátia és a proszociális viselkedés, valamint a kommunikáció fejlesztése során is célravezető lehet (*Vincze és László*, 2010).

A kognitív és a társas készségek mellett a *kommunikációs kompetencia* fejlesztése is fontos a történetmeséléssel összefüggésben. Az írásbeli és a szóbeli kommunikáció, valamint bizonyos szakterületeken a prezentálás, a nyilvános beszéd kulcsfontosságú egy egyetemmet végzett, kezdő munkavállaló számára, és a kommunikációt a felmérések fontos és jövőbiztos készségnek tartják (*Zobrist és Brandes*, 2017). Az interjúalanyok több készséget is említettek ezen a területen. A szóbeli és az írásbeli kommunikáció egyaránt megjelenhet a módszerben, tehát az előadói, a fogalmazási készség és a helyesírás fejlesztése, valamint az érvelés, a meggyőzés is megjelent a válaszokban. Ezek közül az előadói készséget említették a legtöbbször (összesen háromszor), és ehhez kapcsolódóan a történetmesélés figyelemfelkeltő funkcióját is kiemelték. A módszer ugyanis nemcsak az oktatónak ad lehetőséget arra, hogy előadjon, hanem akár a tanulóknak is. Éppen ez a változatosság látszik a módszer alkalmazási lehetőségeinek sokféleségéből is. A történetmesélés során a verbális és a nonverbális jelek megformálása, vagy például egy kreatív írás feladat esetében az írás folyamata egyre tudatosabbá válhat, hiszen egy

strukturált rendszerben kell gondolkodni (Hibbin, 2016). A történetmesélés módszerét a fejlesztés céljainak megfelelően lehet alakítani és ezzel hozzájárulni a kommunikáció javításához, tudatosabbá és hatékonyabbá tételéhez.

Összességében tehát az interjúk és a feldolgozott szakirodalom alapján kirajzolódott, hogy a történetmesélés módszere a kognitív, a társas és a kommunikációs kompetencia területén is fejlesztheti a résztvevőket, az oktatót és a tanulókat egyaránt. A módszer különlegessége, hogy sokféle formában alkalmazható az oktatásban, ezért a helyzethez és az oktatási, valamint a készségfejlesztési célokhoz igazítva kreatívan alakítható.

## V. Összegzés

A kutatás első fázisából, vagyis az interjúk és a vonatkozó szakirodalom elemzéséből megállapítható, hogy történetmesélés alapját a történet, a narratív keret adja, és olyan jövőbiztos készségekre lehet fejlesztő hatással, mint az együttműködés, a kommunikáció, a kritikus gondolkodás és a komplex problémamegoldás. A módszer pedagógiai hatásai pedig nemcsak a tanulókra, hanem a pedagógusokra is vonatkoznak, vagyis motiváló, szabadságot, örömet, valamint élményt nyújtó hatással lehetnek azokra, akik részt vesznek az oktatási szituációban. Összességében megállapítható, hogy az értékelés és az érvelés készsége kevésbé került előtérbe, valamint a kooperatív pedagógiai módszerekkel járó folyamatok, például a társas tanulás és a perspektíva-váltás jelentőségét kevésbé emelték ki a szakértők (McDrury és Alterio, 2003). Az eddigi eredmények azonban alátámasztják a hipotézist, vagyis rámutatnak arra, hogy a történetmesélést többféle módon is lehet alkalmazni, és a módszer hozzájárulhat a jövőbiztos készségek fejlesztéséhez.

A kutatási eredményeket keretezi az, hogy olyan szakértőkkel készítettem interjúkat, akik elkötelezettek a módszer mellett, ezért a pozitív hatásokat inkább megnevezték, mint a megvalósítás hátrányait vagy nehézségeit, valamint hogy csak három interjú készült a témában. Az interjúkban nem váltak el egyértelműen egymástól a felsőoktatás és más közoktatási szintek, ezért a felsőoktatással kapcsolatban még pontosításra és további vizsgálatokra van szükség. Ennek ellenére megállapítható, hogy a történetmesélést a felsőoktatási gyakorlatban is lehetne alkalmazni, azonban a kipróbálására és a hatásainak mérésére további vizsgálatok szükségesek. A kutatás folytatását képezi a magyar munkaerőpiaci kompetenciaigények felmérése a gazdasági és a társadalomtudományi egyetemi képzésekkel szemben fellépő igények felderítésének céljából, valamint az eredmények alapján egy történetmesélésre épülő, a felsőoktatásban alkalmazható workshopkoncepció kidolgozása és megvalósítása, hogy a módszer hatásait egy kontrollcsoportos összehasonlító elemzésben mérni lehessen. A kutatás célja a figyelemfelhívás erre az innovatív, mégis ősi módszerre és a történetmesélés komplex, fejlesztő hatásainak felderítése a munkaerőpiaci igényekkel összefüggésben.

## Köszönetnyilvánítás

A dolgozat az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. Köszönöm dr. Sass Judit Gabriella témavezetői segítségét.



INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLÓGIAI  
MINISZTERIUM



Új Nemzeti  
Kiválóság Program

## Felhasznált irodalom

- Balló Zsófia és Barta Ákos (2019): A kooperatív oktatásmódszertani megoldások használatának eredménye a műszaki felsőoktatásban. *Filológia.hu*. **10**. 1–2. sz., 67–76.
- Beaugrande, R. és Colby, B. (1979): Narrative models of action and interaction. *Cognitive Science*. 3. sz., 43–66.  
[https://doi.org/10.1207/s15516709cog0301\\_3](https://doi.org/10.1207/s15516709cog0301_3)
- Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company Inc., New York.
- Bodnár Éva és Sass Judit (2017): Tanári kompetenciaelvárások a szakképzésben, In: Tóth Péter, Simonics István, Duchon Jenő és Varga Anikó (szerk.): *Pedagógiai kutatások a Kárpát-medencében, II. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Tanulmánykötet*. Nagyvárad. 363–382.
- Bodnár Éva és Sass Judit (2020): A kompetenciamérés egyetemi rendszerének stratégiai kidolgozását megalapozó kutatások tanulságai. In: Simonics I. és Holik I. (szerk.): *Új kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén: IX. Trefort Ágoston Szakképzés- és felsőoktatás-pedagógiai konferencia tanulmánykötet*, Óbudai Egyetem, Budapest. 52–65.
- Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia – Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető, Budapest.
- Bruner, J. (2005): *Válóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Bruner, J. S. (1990): *Acts of meaning*. Harvard University Press, London.
- Butler-Kisber, L. (2018, szerk.): Teaching and Learning With Stories. *LEARNING Landscapes Journal*. **11**. 2. sz.  
<https://doi.org/10.36510/learnland.v11i2.940>
- Cambridge University Press (2022): *Storytelling*. Letöltés: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/storytelling> (2022. 03. 10.)
- Deardorff, D. K. (2021): *Manual for Developing Intercultural Competencies – Story Circles*. Routledge.

- Farkas Anett (2021a): A történetmesélés pedagógiai módszere a felsőoktatásban. In: Fodorné dr. Tóth Krisztina (szerk.): *Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban – Reflektorfényben az innováció kihívásai (tanulmánykötet)*. MELLearn – Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért Egyesület Debreceni Egyetem, Pécs, 22–33.
- Farkas Anett (2021b): A történetmesélés és történetalkotás pedagógiai módszere az oktatási gyakorlatban. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Szaktudományi és pedagógiai tanulmányok a világvilág idején*. International Research Institute s.r.o., Komárno. 578–584.
- Glesne, C. és Pugach, M. C. (2018): Story as Pedagogy: A Reflective Commentary. In: Butler-Kisber, L. (szerk.): *Teaching and Learning With Stories. LEARNing Landscapes Journal*. **11**. 2. sz., 31–38.  
<https://doi.org/10.36510/learnland.v11i2.943>
- Hibbin, R. (2016). The psychological benefits of oral storytelling in school: developing identity and empathy through narrative. *Technology, Pedagogy and Education*. **34**. 4. sz., 218–231. <https://doi.org/10.1080/02643944.2016.1225315>
- Hull, G. és Katz, M. L. (2006): Crafting an Agentive Self: Case Studies of Digital Storytelling. *Research in The Teaching of English*. **41**. 43–81.
- Hüse Lajos (2020): Ez nem semmi! A történetalapú foglalkozások alkalmazása a szociális munkában. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat*, **7**. 1. sz., Letöltés: <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/7410> (2022. 03. 10.)  
<https://doi.org/10.29376/parbeszed.2020.7/1/3>
- Kinyó László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz., 109–126.
- Lanszki Anita (2017): A digitális történetmesélés mint komplex tanulásszervezési eljárás. In: Lanszki Anita (szerk.): *Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban*. Líceum Kiadó, Eger. 22–43.
- László János (2005): *A történetek tudománya - Bevezetés a narratív pszichológiába*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lewis, P. J. (2011): Storytelling as Research/ Research as Storytelling. *Qualitative Inquiry*, **17**. 6. sz., 505–510. <https://doi.org/10.1177/1077800411409883>
- Lippai Edit, Nagy Viktória, Sztridáné Kurucz Krisztina és dr. Voglné Nagy Zsuzsanna (2015): *Gyakorlati életre nevelés storyline módszerrel 2012–2015*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Marzano, R. J. és Kendall, J. S. (2008): *Designing & Assessing Educational Objectives*. Corwin Press, Thousand Oaks, California.
- McDrury, J. és Alterio, M. (2003): *Learning through STORYTELLING in Higher Education – Using Reflection & Experience to Improve Learning*. Taylor & Francis e-Library.  
<https://doi.org/10.4324/9780203416655>

- National Council of Teachers of English. (1992): *A position statement from the committee on storytelling*. Letöltés: <http://www.ncte.org/positions/statements/teachingstorytelling> (2022. 03. 10.)
- National Storytelling Network (é. n.): *What is storytelling?*. Letöltés: <https://storynet.org/what-is-storytelling/> (2022. 03. 10.)
- Ohler, J. (2013): *Digital storytelling in the classroom, New media pathways to literacy, learning and creativity*. Corwin Press, Thousand Oaks, California.  
<https://doi.org/10.4135/9781452277479>
- Pléh Csaba (2012): Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés mint átfogó metateória. *Iskolakultúra*. **3.**, 3–24.
- Rossiter, M. (2002): Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning. *Educational Resources Information Center Digest*. **241**.
- Szóke-Milinte Enikő (2007): *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. Piliscsaba: PPKE.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. és Braun, V. (2017): Thematic analysis. In: C. Willig és W. Rogers (szerk.): *The SAGE Handbook of qualitative research in psychology*. SAGE Publications Ltd. 17–36.  
<https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>
- Vass Vilmos (2021): A 21. századi kompetenciák és a tudásgazdaság összefüggései a felsőoktatásban. In: Fodorné dr. Tóth Krisztina (2021): *Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban – Reflektorfényben az innováció kihívásai (tanulmánykötet)*. MEL-LearN – Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért Egyesület Debreceni Egyetem, Pécs. 186–195.
- Vincze Orsolya és László János (2010): A narratív perspektíva szerepe a történelem-könyvekben = Mental perspective in group narrative. *Magyar Pszichológiai Szemle*. **65.** 4. sz., 571–595.  
<https://doi.org/10.1556/mpszle.65.2010.4.1>
- Whiting, K. (2020): *These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them*. World Economic Forum. Letöltés: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/> (2022. 03. 10.)
- World Economic Forum (WEF) (2020): *The future of jobs report 2020*. Letöltés: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020> (2021. 05. 19.)
- Yee, H. M., Othman, W. B., Yunus, J. B., Tee, T. K., Hassan, R. B. és Mohamad, M. M. B. (2011): The Level of Marzano Higher Order Thinking Skills among Technical Education Students. *International Journal of Social Sciences and Humanity*. **1.** 2. sz., 121–125.  
<https://doi.org/10.7763/IJSSH.2011.V1.20>
- Zobrist, L. és Brandes, D. (2017): *What key competencies are needed in the digital age? The impact of automation on employees, companies and education*. Deloitte.



Letöltés: <https://www2.deloitte.com/ch/en/pages/innovation/articles/competencies-in-the-digital-age.html> (2021. 05. 14.)

## **1. melléklet: A magas szintű gondolkodási készségek (Higher Order Thinking Skills)**

Források: *Marzano és Kendall, 2008; Yee, Othman, Yunos, Tee, Hassan és Mohamad, 2011*

- döntéshozatal (decision making)
- problémamegoldás (problem solving)
- kísérletezés (experimental inquiry)
- vizsgálódás, kutatás (investigation)
- absztrahálás (abstracting)
- feltalálás, újítás (invention)
- perspektívák elemzése (analyzing perspectives)
- osztályozás, rendszerezés (classifying)
- összehasonlítás (comparing)
- hibák elemzése (error analysis)
- általánosítás (indukció) (induction)
- specifikálás (dedukció) (deduction)
- állítás alátámasztása (constructing support)