

JUHÁSZ VALÉRIA: A performancialiteráció mint komplex literációs nevelő módszer az oktatásban

KÖNYV ÉS NEVELÉS

ISSN: 0454-3475

2019/3-4

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-performancialiteracio-mint-komplex-literacios-nevelo-modszer-az-oktatásban#main-content>

Bevezetés

„Nem ok nélkül van az ember úgy huzalozva, hogy szeressen történeteket mesélni és hallgatni. Muszáj. A történetek nemcsak fajunk túlélését biztosítják, hanem egyéni szinten segítenek értelmezni a negatív eseményeket is, amelyek bekövetkeztét nem lehet elkerülni. A negatív pozitívvá változtatása annyira fontos a túléléshez és a boldogsághoz, hogy képesek vagyunk felcsapni életünk szövegírójának, és rendszeresen átvizsgálni, újraírni a forgatókönyvet.” (Gallo, 2016: 201)

A történehallgatás, történetolvasás és történetalkotás jelentőségére a pedagógiai módszertanban még nem fektettek kellő hangsúlyt. Az irodalom mint tantárgy az alkotásokon keresztül ugyan nem nélkülözi a történeteket, de hangsúlyait tekintve a figyelem gyakran mégsem a történetre és annak az olvasóval való kapcsolatára, mondanivalójára helyeződik, hanem a mű irodalomtörténetben betöltött szerepére. A történelem történetek sorozata, mégis, tantárgyként a tankönyvek által közölt ismeretek inkább a tényekre és az azok közötti összefüggésekre egyszerűsödnek, s így átélhetetlenné, elképzelhetetlenné teszik a kort és a folyamatok ok-okozati összefüggéseit, jelentőségének hangsúlyait. Vagyis a történelem mint tantárgy nem használja ki a narratívumban, a történetben mint struktúrában (ok-okozati viszony, konfliktus, bonyodalom, szereplők) rejlő tanulási lehetőségeket (Willingham, 2004), pedig több kutatás bizonyítja, hogy a történeteket könnyebb megérteni és megjegyezni, mint egy szárazabb, értekezésjellelű szöveget (Graesser és mtsai., 1994;

Myers és Duffy, 1990; Willingham, 2004). Élményszámba menő eseménynek számít, ha egy-egy órán az ismeretekhez kapcsolódó filmet néznek a diákok. A tananyaghoz illeszkedő könyvek elolvasása vagy filmek megnézése többnyire a tanulói kíváncsiságra marad. Ehhez hasonló a helyzet a természettudományos területek oktatásában vagy a művészetoktatásban is, míg a nyelvtanítás szinte már el sem képzelhető úgy, hogy történetbe ágyazottan valósulna meg.

A történetmesélés erejét számos, hatásgyakorlásaiban, aktivitáskiváltásaiban hatékonyabban működő terület régóta használja. A kereszténység és általánosságokban a vallások gyors terjedésének mozgatórugója a történetekben, a történetmesélésekben rejlik: a vallási-ideológiai tanítás/tanulás a Bibliában például rendszerbe ágyazott történetláncok sorára építve először indirekten, majd tanulságaiban megfogalmazott konkrétumokba torkollva történik meg. A kereskedelem is hasonlóan használja ki a történetekre kiéhezett füleket, amikor reklámjaiban mini történeteket, szituációkat villant fel, amelyekhez kapcsolódni tud a megcélzott közönség. A történetalkotás és -megjelenítés eszköztárára épít a hazánkban még csak részleteiben ismert és lépéseiben inkább külön-külön alkalmazott performancialiteráció is. Ennek a pedagógiai módszernek a célja, hogy tudatosan alakítsa ki a gyerekekben azokat a kommunikációs stratégiákat, amelyek segítségével képesek lesznek mások gondolataiból vizualizálni az előadó által alkotott történetet és gondolatképeket, megérteni az ok-okozati viszonyokat, és ezáltal tartósan megjegyezni a benne lévő adatokat. Tanulmányomban ismertetem a performancialiteráció tartalmát és összetevőit, valamint bevezetésének lépéseit az oktatásban, mert ez a módszer képes komplexen fejleszteni a gyerekek literációs (írás-olvasás-tanulási) képességeit és készségeit. A performancialiteráció művelői szerint a történetmesélés a tanulás alapja.

A PERFORMANCIALITERÁCIÓ TARTALMA ÉS ÖSSZETEVŐI

A szóbeliséghez tartozó képességek és készségek fejlettsége, mind a beszélés-szövegalkotás, mind a hallás-szövegértés, meghatározza az írott nyelv kialakulásának

idejét, menetét, lefolyásának minőségét, illetve ütemét. Az olvasási képesség és szövegértés pedig meghatározza a tanulási képességek fejlődését is (Józsa és Pap-Szigeti, 2006). Számos kutatásból tudjuk, hogy az otthoni literációs környezet és feltételek azok, amelyek alapvetően meghatározzák ennek kialakulását (Nagy, 2001; Ostorics és mtsai., 2016). Mire óvodába kerülnek a gyermekek, már jól látszik, hogy verbális képességeiket, szókincsüket (Fernald és mtsai., 2013; Hart és Risley, 1995; Juhász és Radics, 2019) tekintve mekkora különbségek vannak a gyerekek közt. Ezért elengedhetetlen, hogy – különösen a leszakadást mutató gyerekek esetében – nagyobb figyelmet fordítsunk az óvoda és az iskola alatti szóbeliség, nyelvi tudatosság és összességében a literációs készségek fejlesztésére. A köznevelésben dolgozó pedagógusok feladata, hogy az otthonól hozott különbségekből kiindulva egyedileg segítsék a gyermekek nyelvi-kognitív fejlődését.

A szóbeli fejlesztésnek számos módszere ismert, azonban a performancialiteráció még nem terjedt el hazánkban, illetőleg annak elemei részben, más név alatt ismertek. A performancialiteráció a literációs készségeknek mind a négy területét fejleszti egyszerre: az írást, az olvasást, a beszélést és a hallgatás utáni szövegértést, miközben kihasználja a dramatizálás lehetőségeit is. A módszer úgy van kidolgozva, hogy alkalmas arra is, hogy a teljes folyamatot el lehessen kezdeni már óvodáskorban úgy, hogy az írást kiváltják rajzolással, az olvasást pedig a történet többszöri elmondásával.

A performancialiteráció az a tanulási forma, amikor a gyerekek előadásszerűen megjelenítik saját írásaikat, költeményeiket mások előtt. Az alkotás itt egy meglehetősen interaktív folyamat, ami mozgósítja a képzeletet, a kreatív gondolkodást, a nyelvi fejlődést egy kooperatív formában, miközben hozzájárul a tanulók önértékelésének és önbizalmának a fejlődéséhez is.

A folyamat két főbb szakaszt foglal magában: az elsőben a gyerekek megalkotják a kis történeteiket, verseiket, a második szakaszban pedig kreatívan meghangosítják, előadják ezeket mások előtt (Dillingham, 2005). A két nagyobb szakasz, az alkotás és az előadás öt kisebb lépésből áll. Először megalkotják a történet vázát, majd

lerajzolják a szereplőt, a környezetet (a kisebbek) vagy leírják azt (az írni-olvasni tudók). Ez segíti a történet elképzelhetőségét. Ezután elmesélik valakinek a történetet (kisebkek), vagy fölolvassák a leírt változatot. Ezt követi a mű újbóli elmesélése, de itt már kidolgozottabb a szöveg, az előadás, mert beépítették azokat a visszajelzéseket a szövegekbe, amelyeket a társuktól kaptak, végül nagyobb közönség előtt adják elő a szerzeményeiket. Összefoglalva röviden a szakaszokat tehát:

1. Történetvázlat megalkotása.
2. Írás és rajzolás.
3. Szóbeli történetmesélés/felolvasás egy társnak.
4. Kidolgozottabb szöveg-előadás.
5. Az iskola vagy egy közösség előtti előadás.

A történet alapjául szolgáló mű lehet a gyerekek által kitalált vagy adaptált alkotás. A kisebbeket biztassuk arra, hogy találjanak ki történeteket, mesélik el életük egy eseményét, de a nagyobbaknál – hogy az iskolában megszerzendő tudást erősítsük – érdemes arra ösztönözni a gyerekeket, hogy olyan történetet alkossanak meg, ami benne van a tananyagban. Természetesen nem lehet minden szöveget átírni és dramatizáltatni, azonban ha az iskolai tananyagot sikerül átalakítani a gyerekeknek, akkor a feldolgozásokból az is tetten érhető, hogy mennyit értettek meg a tananyagból. A tanár segítségével összegyűjthetik és leírhatják történetüknek azon elemeit, amelyek hitelessé teszik azt (például részletek, tulajdonságok), és az előadás után mindezek megvalósulására vissza lehet térni.

A PERFORMANCIALITERÁCIÓS MÓDSZER BEVEZETÉSÉNEK LÉPÉSEI

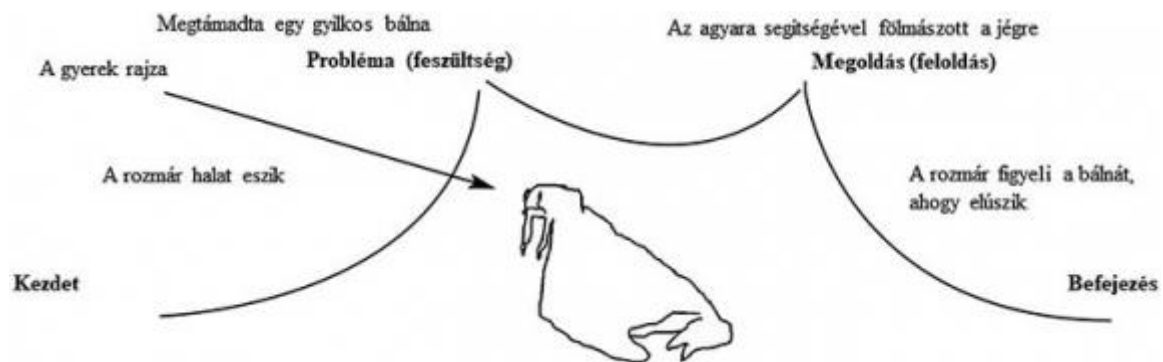
Első alkalommal a tanárnak modellálnia kell ezt a fajta történetmesélős technikát a diákjai előtt. A bemutatás során három készségcsoportot mozgósít a tanár: hang, mimika és mozgás. A hang magában foglal minden szupraszegmentális technikát (intonáció, ritmus, hangerősség, nyomaték, szünetek, ritmus stb.) de még a külső technikai eszközöket is, mint a kihangosító, a mikrofon vagy a hangszerek. A mimika a kifejezés része. A mozgásba pedig beletartozik az állatok vagy emberek, dolgok

utánzása, a gesztusok, a történetet ábrázoló mozdulatok. Tehát minden, ami hatásossá teszi az előadást. Ezek az eszközök odatapasztják a gyerekek figyelmét az előadásra, könnyebben átélik a történeteket, és ezáltal jobban meg is értik azt (Dillingham, 2005).

A pedagógus tehát előad egy általa kitalált történetet a fentebb említett eszközök segítségével. Ezek után elismétli a történetet, de már a gyerekek bevonásával. Megbeszélik a főbb pontokat: kezdet, probléma, megoldás és befejezés. Ezeket a pedagógus ábrázolja egy mindenki számára jól látható papíron (például 1. ábra), ez lesz a történet vizuális portréja.

1. ábra:

Egy történet vizuális portréja. Dillingham, 2005.



A pedagógus ezek után megkéri a gyerekeket, hogy rajzolják le például a kedvenc állatukat a lapra. Gondolkodjanak egy problémán a lerajzolt dologhoz illeszkedően, és találjanak hozzá egy megoldást is! Ezt írják rá a lapra. Például: a rozmárt megtámadta egy gyilkos bálna. A rozmár az agyara segítségével fölmászott a jégre.

Most tegyenek fel a gyerekeknek kérdéseket azzal kapcsolatban, hogy mit csinált az állat, amikor megtámadta a bálna, hol volt, kivel volt, milyen hangokat lehetett hallani stb.

A kép segítségével a gyerekek adják elő a történetet hangok, mozdulatok bevonásával egy társuknak vagy egy kis csoport előtt!

A társak mondják vissza a történetet, színezzék ki további hangokkal, mozdulatokkal, arckifejezésekkel! A történet kitalálója ezeket megjegyzi, és kiegészíti az első változatot az újabb elemekkel: szöveg, hang, mozdulatok.

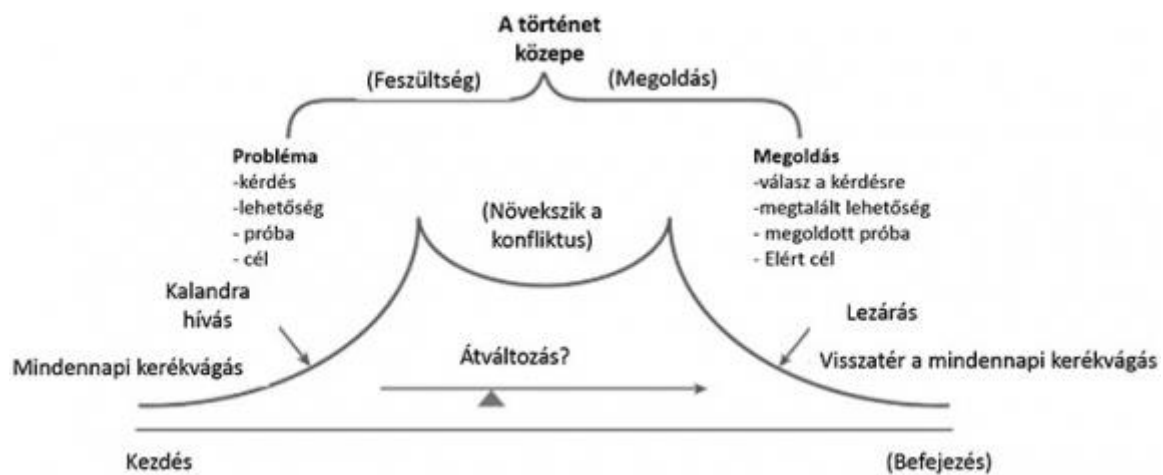
Ezek után a gyermekek bemutatják a történetet megelevenítve hangokkal, mozdulatokkal, majd további gyakorlás után előadják azt a szülei és a társaik előtt (Dillingham, 2005).

A történet megalkotása

Vegyünk egy probléma-megoldás helyzetet, és ábrázoljuk a történet főbb elemeit papíron: kezdés, probléma, megoldás, befejezés (2. ábra).

2. ábra:

A történetalkotás részletes vizuális portréja Dillingham 2005 nyomán. Ohler, 2013.



Az ábrát nézve bal oldalról, láthatjuk, hogy az élet folyik a maga medrében, amikor egyszer csak valami olyan történik, ami kizökkenti a mindennapi kerékvágásból. Így az kezd izgalmasabbá válni, hiszen felbukkant egy probléma vagy egy lehetőség, amire reagálnunk kell. Egyre nagyobb a feszültség, amikor történik valami fordulat, valami változás, ami megoldást hoz, és csökkenti a feszültséget. Az élet visszatér a normál kerékvágásba, de ez már lehet, hogy nem ugyanaz, mint ami a probléma vagy a lehetőség előtt volt. A feszültség megszűnt, a probléma megoldódott.

A TÖRTÉNET ELEMEI RÉSZLETESEN

A történet eleje

Le kell írni, hogy milyenek a hétköznapi körülmények. Minden olyan elemet meg kell ragadni, ami segíti a vizualizációt, és lényeges a történet további menete szempontjából. Erre elő lehet készülni már korábban a mese- vagy történehallgatások során: meg kell figyeltetni, hogy mely nyelvi elemek, szavak teszik érzékletessé a történetet.

A főszereplő bármi lehet: lehet egy barát, egy állat, egy darab újságpapír, bármi, ami beindítja a diákok fantáziáját, és amihez tudnak találni egy olyan problémát, egy olyan helyzetet (és később hozzá megoldást), ami megzavarja a mindennapi élet folyását.

A történet elejére el kell helyezni olyan elemeket, kérdéseket, amiből a hallgató megérti, hogy a főszereplőnek meg kell azt oldania – akár mások segítségével is. Lehet, hogy a megoldáshoz útra is kell kelnie. Érdeemes történetkezdő mondatokkal segíteni az elindulást: Egyszer volt, hol nem volt..., Élt egyszer egy... Ezeket a szövegalakító, szövegszervező stratégiákat tanítsuk meg az elején!

A történet közepe

Nézzünk rá az ábrára! Mire emlékeztet az ábra? Egy függőhídra, ami két oszlophoz van rögzítve, és nem kelti a stabilitás érzetét. Ezen a bizonytalanságérzetet keltő hídon kell a főszereplőnek átkelnie ahhoz, hogy a problémája megoldódjon. Lehet, hogy tévovázik, hogy rálépjen-e a hídra, de mindenképpen át kell ahhoz kelnie, hogy a problémája megoldódjon (Ohler, 2013).

A probléma, a kihívás, a cél kitűzése, bármi, aminek köze van a szereplő életéhez, előrevetíti a jövőbeli események bekövetkeztét. Ez mozgatja előre a történetet, ez okozza a feszültséget, de ebből fog következni a megoldás is. A probléma, a feszültség és a megoldás tehát a történet lelke. Ebbe a részbe kell kerülnie mindennek, ami jól leírja a feszültséget, ami tovább bontakoztatja azt, ami újabb akadályt jelent, de mégis a megoldás felé, a feszültség csökkenéséhez és megszűnéséhez vezet. A probléma lehet fizikai, mentális, érzelmi, lelki vagy ezek kombinációja is akár. Ebből következően a megoldás is sokféle lehet: elég lehet, ha csak egy székben ülve átgondoljuk a dolgokat, a szempontokat, de lehet, hogy be kell utazni az egész világot

érte. Némelyikhez nem kell semmiféle külső segítség vagy varázslat, más probléma megoldásában pedig csak a csoda vagy a szerencse segíthet.

A feszültség nem tűnik el egy csapásra, a szereplő újabb és újabb akadályokba ütközik, mégis kitart. Közben ő is fejlődik, és végül eléri a célját. Tulajdonképpen maga a változás, a szereplő jellembeli tulajdonságainak megfelelő kombinációja, illetve újabbak megnyilatkozása lesz az, ami hozzásegíti a probléma megoldásához.

Lényeges eleme lehet a feszültségnek akár a szereplő félelme, tudatlansága vagy bizonytalansága, és az, hogy ezt hogyan tudja leküzdeni. Az is előfordul, hogy csak a saját félelmei tartják vissza attól, hogy túljusson a problémán. Ehhez szüksége lehet akár külső segítőkre vagy segítségre is. Ha kihagyjuk a történetből a belső változás, az átalakulás elemét, a történet unalmas, hallgathatatlan és nézhetetlen lehet, mert nem teremődik meg az igazi feszültség. A történet csak a saját maga kedvéért hangzik el: történet a történetért. A szereplő nem lesz jobb, okosabb, kitartóbb, türelmesebb, esetleg erősebb (fizikailag/lelkileg) vagy egyáltalán érettebb személyiség. Nem sarkallja a befogadót arra, hogy tegyen valamit, ha nehézségekkel találja szembe magát. A cél, hogy megértse, ne hagyja, hogy sodorják az események, legyen a saját élete formálója! A küzdelem hozzátartozik az életünkhöz, ezért gyakorlatilag lehetetlen nem odafigyelnünk a nehézségekről szóló történetekre. Különösen szeretjük a jutalommal, győzelemmel járó befejezéseket (Gallo, 2016: 16).

Ezeket az elemeket, a történet struktúráinak ok-okozati viszonyait kell átlátnia a gyerekeknek, és alkalmaznia a saját történetében, mert később ezekből a mintákból tud majd építkezni az élete nehezebb szakaszaiban. A mesealkotás vagy meseelképzelés alatt történő elaboráció során az „alkotó” (a hallgató is alkotó) „kidolgozza” magából a feszültségeit, a szorongásait, és ennek a belső képalkotásnak gyógyító hatása van (Kádár, 2012).

A jól megírt történetben a hallgató talál valamit, ami rezonál a saját életére. Át tudja élni, érezni a helyzetet. Ezek az átalakulások lehetnek allegorikusak (hogyan válik Luke Skywalker jedivé) vagy nagyon hétköznapiak (a szereplő rádöbben az illatok fontosságára, például egy rövid reklámtörténetben). A változást elmesélő

történetekre jobban emlékszünk, mint az azt nélkülözőkre. Néha a változás egyetlen pillanathoz köthető, máskor fokozatosan történik meg.

Az inspiráló történetmesélők soha nem hallgatják el drámájuk gyötrelmes részeit, inkább minden eseményt úgy fognak föl, mint az átalakulásra, növekedésre, a hallgatósággal való mély és tartalmas érzelmi kapcsolat kialakítására kínálkozó lehetőséget (Gallo, 2016).

A mesének ezekre a stratégiai pontjaira már a korai meséléseket követő beszélgetések vagy akár az interaktív mesélés során (Szinger, 2009) rá lehet irányítani a figyelmet.

A befejezés

A befejezésnek el kell hitetnie a befogadóval, hogy érdemes volt végignéznie, végighallgatnia a történetet. Ez különböző lezárást jelenthet: de a történet elején felvetődött kérdésre, a problémára választ kell, hogy adjon a mű, vagy lehetőséget adhat arra egy nyitottabb befejezéssel, hogy a hallgató maga válaszolja meg a felvetődött kérdést a saját tapasztalatai, elképzelései szerint. A lezárás azt is sugallhatja, hogy nem adható egyértelmű válasz a problémára (Ohler, 2013).

Az utolsó részben a főhős átváltozott, levonta a tanulságot. A sorscsapások bölcsebbé tettek minket is, eltölt bennünket a biztonságérzet, innentől bármit képesek vagyunk túlélni (Gallo, 2016).

KÉSZÜLÉS AZ ELŐADÁSRA

Ha a gyerekek felvázolták az esemény főbb csomópontjait maguknak, mondják el a történetet többször a társaiknak, akik vissza is mondják azt nekik! A társ is igyekezzon egyénileg színeznit a történetet, ami segít a mese kitalálójának életre kelteni a történetét. Tehát párokban mesélik el a történetet egymásnak, majd mondják vissza a történetet az azt kitalálónak! A történet eredeti megalkotója a visszamesélés közben jegyzetet készít arról, hogyan javítson a történetmesélésén, hogyan egészítse ki olyan elemekkel, amelyek által elképzelhetőbbé válik a szöveg, tegyen bele olyan

kifejezéseket, amelyek jól vizualizálhatók, részletezze a külső tulajdonságokat, amelyek illenek a szereplő személyiségéhez, vagy hangutánzó, hangulatfestő szavakkal tegyék érzékletessé a cselekvéseket (például csoszogott, zörgött, szipákkolt). Mivel írás közben sokszor olvassák a saját szövegeiket, ez gyorsabbá teszi az olvasásukat, fejleszti az olvasás technikai oldalát, az olvasási készségüket. Mindenképpen hangosan gyakorolják az olvasást, mert a fülükbe érkező szöveg visszajelzést küld a felolvasás minőségéről, a mondatok tényleges jólszerkesztettségéről és felolvashatóságáról. Rövid időn belül úgy olvasnak fel, mintha beszélne, hiszen intonálni is elkezdnek hozzá, a szöveg felolvasásának folyékonysága és ritmusa is jobbá válik a felolvasások során.

A többszöri felolvasás után tehát átéli a gyerekek, hogy jól tudnak olvasni, ami önbizalommal tölti el őket, és ez az, ami tovább bátorítja őket az írásra és olvasásra (Dillingham, 2005).

Ha nem adunk lehetőséget, hogy előadják a saját maguk által kitalált történeteket, elvesztik az érdeklődésüket nemcsak az iránt, hogy írjanak, alkossanak, előadjanak, hanem az iránt is, hogy odafigyeljenek másokra.

A PERFORMANCIALITERÁCIÓ ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTJAI

Dillingham egy hatfokozatú skálán 7 értékelési szempont mentén javasolja az alkotás értékelését.

A szempontok:

1. Megvan-e a történetnek az összes főbb pontja: kezdés, probléma, megoldás, befejezés?
2. Mennyire sikerült megrajzolni, kidolgozni a vizuális portrét, illetve írásban utalásokat tenni a történetre?
3. Sikerült-e a történet különböző szereplőinek a karaktereit megalkotni, és ez hangilag is megjelent-e a dialógusoknál?
4. A történet cselekményes részeit mennyire sikerült mozdulatokkal is megjeleníteni az alkotónak?

5. Igényes-e a leírt történet stílusa, jó-e a helyesírás és a nyelvtan?
6. A történetnek változatos-e a szókincse, mennyire jól formáltak a mondatai, illetve azok meg- és beszerkesztettsége?
7. Sikerült-e olyan szavakat találni a történethez (igék, melléknevek, főnevek, határozók), amelyek segítik a vizualizációt? (Később már a metaforahasználatra is lehet biztatni a diákokat) (Stanley és Dillingham, 2009).

A fenti értékelési szempontokhoz lehet ugyan ötfokú skálát megadni, de célravezetőbb egy ilyen alkotó folyamatnál a fejlesztő értékelést, visszajelzést alkalmazni.

HOGYAN LEHET ÓVODÁSOKNÁL ELŐKÉSZÜLNI A PERFORMANCIALITERÁCIÓS GYAKORLATOKRA?

Olvassunk sokféle műfajú szöveget a gyermekeknek, hogy hozzászokjanak az egyes műfajok különféle nyelvezetéhez, szövegezéséhez!

A történetek után beszéljük meg a történetet! Tegyük fel kérdéseket a történetre: ki, mikor, hol, milyen volt stb.!

Hívjuk segítségül a szöveg nélküli képeskönyveket, és alkossuk meg hozzá a történetet közösen!

Hallgassunk olyan dalokat, amelyeknek története van, és mondjuk vissza a történetet a saját szavainkkal/zene nélkül!

Rajzoljunk egy életeseményhez képet, és meséljük el hozzá a történetet!

Csak pantomim segítségével próbáljunk feleleveníteni egy ismerős történetet! Később önálló történeteket is eljátszhatunk szavak nélkül.

Tánc segítségével jelenítsünk meg hangulatokat, történeteket!

Bábozzunk el egy történetet közösen!

Nézegessünk multimédiás meséket is! (Stanley és Dillingham, 2009)

Rendkívül jó gyakorlat az is, ha némafilmeket (Chaplin, Mr. Bean) próbálnak meghangosítani a gyerekek.

ÖSSZEGZÉS

A történetmesélés azt jelenti, hogy képesek vagyunk ötleteinknek érzelmi töltést adni, kontextusba ágyazni és fontossági sorrendbe rendezni (Gallo, 2016). A performancialiteráció során a gyermek önkéntelenül belevonódik a történetbe, annak részese lesz. Az előadások közben a gyerekek pozitív visszajelzéseket kapnak, amikből tovább töltekeznek, elkezdik élvezni az írást, a költészetet, és hogy megoszthatják alkotásukat másokkal, kifejezhetik az érzelmeiket. A módszer által gyorsan megtanulják, hogy mit jelent az, hogy valamit történetnek fogunk fel, általa megtanulnak kommunikálni egy történetet, mert megtanulnak viszonyulni a történetekhez (Dillingham, 2005).

A történetek nemcsak szórakoztatnak, megnevettetnek, hanem elgondolkodtatnak és megváltoztatnak bennünket, motiválnak, mozgalmakat indítanak el, nevelnek és inspirálnak. A saját történeteink is. Ugyanakkor nem a történeteink határoznak meg minket, hanem az, ahogyan képesek vagyunk azokat feldolgozni (Gallo, 2016).

Fisher és Frey (2007) figyelmét felkeltette egy San Diego-i általános iskola, a Rosa Parks, mert pár éven belül az iskolai átlagok majdnem kétszeresével javultak a környékbeli iskolák átlagjavulásaihoz képest. A Rosa Parks iskolába jártak a környék leghátrányosabb helyzetű gyermekei, akik tanulmányi eredménye a legrosszabb volt a környéken. 1999-ben az iskola elhatározta, hogy változtatni kell a módszereken. Egy olyan átfogó, közös iskolai fejlesztést hajtottak végre a szülők bevonásával, amelyek kutatásokra alapozott módszereket alkalmaztak a literációs fejlesztésben. Mindig ugyanazt a keretet fejlesztették tovább, tehát fontos volt, hogy nem egyszer egyik módszerrel próbálkoztak, máskor pedig egy másikkal. Összeválogatták – sok kutatás után –, hogy mely technikákat emeljék be a programjukba, és azokat fejlesztették tovább. Számos elemet beemeltek a programba. Az iskola összes tanára részt vett ebben. Az átfogó programnak része volt a performancialiteráció is, mivel minden olyan alapvetésnek megfelelt, amit az iskolában oktatók a tanulásról gondoltak. Ezek a következők: a tanulás társas tevékenység, a beszélgetések kritikus pontjai a

tanulásnak, az olvasást, írást és a szóbeliséget integrálni kell, a tanulók felelősek a saját tanulási fejlődésükért. Ahhoz, hogy valaki jó történetmesélővé váljon, a stratégiai lépések ismeretén túl folyamatos gyakorlásra van szükség, ezért az iskola minden óráján ugyanazokat a módszereket használták, mindig az életkori fejlettségi szintnek megfelelően.

A módszer megvalósításához segítségképpen ajánlható videók:

1. Storytelling with High Needs and Emotionally Disabled Students: Performance Literacy. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=d2QQ6NvVT8M> (Letöltés: 2020. 01. 20.)

Ebben a videóban Dillingham bemutatja a technikát egy olyan kis csoportnak, amelynek minden tagja valamilyen speciális nehézséggel küzd. A videóból látható, hogy ez a fajta történetmesélési technika mennyire leköti a gyerekek figyelmét, és képesek felismerni azokat a tényezőket, amelyek érdekessé teszik az előadást. Amikor előre tudják, hogy vissza kell mondaniuk a történetet, hegyezik a fülüket, fókuszálják a figyelmüket. Ez a fajta hosszabb koncentráció már önmagában is figyelmet érdemlő ennél a csoportnál. Ezek után a gyerekek maguk próbálják ki a módszert lépésről lépésre. Dillingham elmondja, hogy a gyerekek, ahogy egyre többször állnak ki az osztály elé, elkezdenek megtanulni bízni a többiekben, hiszen folyamatosan segítik egymást pozitív visszajelzésekkel, kiegészítésekkel, és ugyanezt adják vissza a társaiknak. Egyre magabiztosabbak lesznek ebben a szituációban.

2. Performance Literacy for Young Children through Storytelling. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=jE9Rryhbe8Y> (Letöltés: 2020. 01. 20.).

Dillingham lépésről lépésre mutatja be a tanítás folyamatát. Amikor az óvodások megtudják, hogy nekik is részt kell venni az előadásban, először egyesek meg vannak szeppeve, de mivel végig ott áll mellettük a tanár, segít nekik, így a közös előadás már nem okoz annyira frusztrációt.

3. Brett Dillingham and Nile Stanley: The Magic of Performance Literacy. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=SF1tGp6LsZY> (Letöltés: 2020. 01. 20.). Ebben a videóban is lehet látni a tanulás folyamatát, és több előadást a gyerekektől.

4. Dan McAdams: The Self as a Story. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ySDUoyL3KHg> (Letöltés: 2020. 01. 20.)

McAdams – aki 10 év kutatómunkára alapozva humánfejlesztéssel foglalkozott – 1993-ban megírta a *The Stories we live by* című könyvét. Hogyan formálják identitásunkat belső monológjaink és személyes mítoszaink? Az emberi elme elsősorban a történetmondás eszköze.

(A fenti videók angol nyelvűek, de az első három jól követhető azoknak is, akik nem értenek angolul. Még számos könyv és videó található ebben a témában.)

IRODALOM

Dillingham, B. (2005): Performance Literacy. *The Reading Teacher*, 59 (1), 72–75. Letöltés: <https://doi.org/10.1598/RT.59.1.7>. (2020. 01. 20.)

Fernald, A. – Marchman, V. A. – Weisleder, A. (2013): SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16. 2. 234–248. Letöltés: <https://doi.org/10.1111/desc.12019>. (2020. 01. 20.)

Fisher, D. – Frey, N. (2007): Implementing a Schoolwide Literacy Framework: Improving Achievement in an Urban Elementary School. *The Reading Teacher*, 61. 1. 32–43. Letöltés: <https://doi.org/10.1598/RT.61.1.4>. (2020. 01. 20.)

Gallo, C. (2016): *Storytelling. A történetmesélés ereje*. HVG Kiadó, Budapest.

Graesser, A. C. – Singer, M. – Trabasso, T. (1994): Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*. 101. 3. 371–395. Letöltés: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>. (2020. 01. 20.)

Hart, B. – Risley, T. R. (1995): Meaningful differences in the everyday experience of young American children. P. H. Brookes, Baltimore.

Józsa Krisztián – Pap-Szigeti Róbert (2006): Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In: *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Könyvkiadó, Budapest. 131–153.

- Juhász Valéria – Radics Márta (2019): Hazánkban használt szókinccsmérő eljárások I. Anyanyelv-pedagógia, 1. Letöltés: <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=771>. (2020. 01. 20.)
- Kádár Annamária (2012): Mesepszichológia: Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban. Kulcslyuk Kiadó, Szekszárd.
- Myers, J. L. – Duffy, S. A. (1990). Causal Inferences and Text Memory. Psychology of Learning and Motivation, 25. 159–173. Elsevier. Letöltés: [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60254-6](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60254-6). (2020. 01. 20.)
- Nagy Attila (2001): Kulturális tőke és internethasználat – középiskolás szemmel. Könyv és Nevelés. 3. 14–22.
- Ohler, J. (2013): Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity (2. kiad.). Letöltés: <https://doi.org/10.4135/9781452277479>. (2020. 01. 20.)
- Ostorics László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba (2016): PISA 2015. Összefoglaló jelentés. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/.... (2020. 01. 20.)
- Stanley, N. – Dillingham, B. (2009). Performance Literacy Through Storytelling. Maupin House Publishing, Inc., Chicago.
- Szinger, V. (2009): Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. Anyanyelv-pedagógia. 3. Letöltés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184>. (2020. 01. 20.)
- Willingham, D. T. (2004): Ask the cognitive scientist. The privileged status of story. 28(2). Letöltés: <https://www.aft.org/periodical/american-educator/summer-2004/ask-cogniti...>. (2020. 01. 20.)