



**KOMPLEX  
DRAMATIKUS  
NEVELÉSI  
PROGRAMOK**

MÓDSZERTANI FÜZETEK 2.

SZÉCHENYI 2020



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

MÓDSZERTANI FÜZETEK 2.

# **KOMPLEX DRAMATIKUS NEVELÉSI PROGRAMOK**

Színház- és Filmművészeti Egyetem  
Budapest, 2019

## TARTALOM

### **SZEMKÖZT. SZEMÉLYISÉG- ÉS KÖZÖSSÉGFEJLESZTÉS A DRAMATIKUS NEVELÉS ESZKÖZEIVEL** GYOMBOLAI GÁBOR GOLDEN DÁNIEL, PATONAY ANITA, RÓBERT JÚLIA, TÓTH MIKLÓS

<b>1 BEVEZETÉS</b> .....	10
<b>2 A NEVELÉSI-OKTATÁSI PROGRAM PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓJA</b> .....	12
A program pedagógiai alapelvei .....	12
A program stratégiai céljai .....	13
A program fejlesztési területei .....	14
<b>3 A TANULÁSI-TANÍTÁSI FOLYAMAT PEDAGÓGIAI TERVE</b> .....	17
A program tartalma és felépítése .....	17
A program megvalósításának feltételei .....	19
• Intézményi háttér .....	19
• Tanulási környezet .....	19
• Tanári szerep .....	20
A program alkalmazása és módszerei .....	22
<b>4 A TANULÁSI-TANÍTÁSI EGYSÉGEK LEÍRÁSA</b> .....	23
Önismeret modulcsoport .....	23
• „Ki vagyok én?” modul .....	23
• „Hogyan működöm?” modul .....	24
• „Milyen vagyok / mit jelentek?” modul .....	26
Csoportismeret modulcsoport .....	27
• „Ki ő?” modul .....	27

A kiadvány az EFOP-3.2.6-16-2016-00001 A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben projekt keretében készült.

Módszertani Füzetek 2.

Sorozatszerkesztő: Golden Dániel

© A szerzők, 2019

© Színház- és Filmművészeti Egyetem, 2019

Kiadta a Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest 2019

Felelős kiadó: dr. Vonderviszt Lajos kancellár

Kiadványterv: Hódi Rezső

www.szfe.hu

Készült a budapesti Color Nyomdában.

ISBN: 978-615-5791-06-2

ISSN: 2677-0393

• „Kik ők?” modul .....	28
• „Kik vagyunk?” modul .....	29
Személyiségfejlesztés modulcsoport .....	30
• „Ki szeretnék lenni?” modul .....	30
• „Ki lehetek?” modul .....	32
• „Ki leszek?” modul .....	33
Közösségfejlesztés modulcsoport .....	34
• „Játsszunk együtt!” modul .....	34
• „Közös élmény” modul .....	36
• „Közös célok” modul .....	37
• „Helyzetértékelés” modul .....	39
<b>5 A TANULÁSI-TANÍTÁSI FOLYAMAT ESZKÖZEI</b> .....	40
<b>6 AZ ÉRTÉKELÉS ÉS ESZKÖZEI</b> .....	43
Az értékelés alapelvei .....	43
Az értékelés résztvevői és kompetenciaterületeik .....	45
Az értékelés módszerei .....	46
Az értékelés formái .....	46
<b>7 SZAKMAI FELKÉSZÍTÉS ÉS TÁMOGATÁS</b> .....	48
<b>+ FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM</b> .....	50

## HOVATOVÁBB. PÁLYAORIENTÁCIÓ ÉS ÉLETPÁLYA-ÉPÍTÉS DRAMATIKUS ESZKÖZÖKKEL

PATONAY ANITA, RÓBERT JÚLIA, OBLATH MÁRTON

<b>1 BEVEZETŐ</b> .....	54
<b>2 A DRAMATIKUS NEVELÉS LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLAI PÁLYA- ORIENTÁCIÓBAN – NEMZETKÖZI KITEKINTÉS</b> (OBLATH MÁRTON)...	57

A munka átalakuló világa és az iskolai pályaeorientáció .....	58
Példák a karrier-tanácsadásban és a pályaeorientációban alkalmazott színházi és dramatikus eszközökre .....	65
<b>3 MÓDSZERTANI MEGKÖZELÍTÉSEK</b> (PATONAY ANITA) .....	69
Pályaeorientáció és életpálya-építés .....	69
Életpálya-építési kompetenciák .....	71
A színházi és dramatikus eszközök használatának indokai .....	73
<b>4 A PROGRAMCSOMAG FELÉPÍTÉSE</b> .....	77
A megvalósítás keretei és feltételei .....	77
A pályaválasztással kapcsolatos attitűdök és problémák – drámaóra (PATONAY ANITA) .....	79
• A drámaóra fogalma .....	79
• MI A PÁLYA? – a drámaóra forgatókönyve .....	80
Az életpálya-építés kihívásai – dramatikus társasjáték (RÓBERT JÚLIA) .....	87
• Előkép: a színházi társasjáték .....	87
• Egy dramatikus társasjáték létrehozása .....	91
• ÉLETPÁLYA – a dramatikus társasjáték forgatókönyve .....	94
A karrierépítés feladatai – szakértői játék alapú drámaóra (PATONAY ANITA) .....	107
• A szakértői játék fogalma .....	107
• A műfaji átmenet kidolgozása .....	108
• SZABAD A PÁLYA – a szakértői játék alapú drámaóra forgatókönyve .....	110
TIÉD A PÁLYA! – célzott információátadás alternatív formákban (RÓBERT JÚLIA) .....	117
<b>+ FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM</b> .....	120
<b>+ MELLÉKLETEK</b> .....	124
1. sz. melléklet: Játéktábla .....	124
2. sz. melléklet: Névkartyák .....	125
3. sz. melléklet: Élethelyzet kártyák .....	125

4. sz. melléklet: Élet-napló .....	133
5. sz. melléklet: Startup pályázati felhívás .....	134
6. sz. melléklet: Oklevél .....	136
7. sz. melléklet: Színházi pályaeorientációs információk .....	137

# SZEMKÖZT. SZEMÉLYISÉG- ÉS KÖZÖSSÉGFEJLESZTÉS A DRAMATIKUS NEVELÉS ESZKÖZEIVEL

---

GYOMBOLAI GÁBOR

GOLDEN DÁNIEL

PATONAY ANITA

RÓBERT JÚLIA

TÓTH MIKLÓS

# 1

## BEVEZETÉS

A SZEMKÖZT – személyiség- és közösségfejlesztés a dramatikus nevelés eszközeivel elnevezésű művészeti nevelési-oktatási program fejlesztése az EFOP-3.2.6-16-2016-0001 A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben projekt részeként a Színház- és Filmművészeti Egyetemen történt.

A fejlesztés kereteit az úgynevezett nevelési-oktatási programoknak a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI.4.) kormányrendelet 6. §-ában rögzített meghatározása adta. A módszertani anyag felépítése, egyes fejezetei az ebben előírt szerkezetet követik. A nevelési-oktatási programok helyét és szerepét a 2003-as NAT-felülvizsgálat a következőképpen jelölte ki: „[...] elindul egy folyamatos jellegű, új típusú tartalmi fejlesztés, amelynek nyomán fokozatosan háromszintűvé válik a tartalmi szabályozás rendszere. A ma még kétszintű rendszer egyik pólusán a NAT, a másikon pedig az egyes iskolák helyi tantervei helyezkednek el. E két, régóta létező szint között közvetítő elemként alakul majd ki lépésről lépésre – választható alternatívákat felvonultatva – a kerettantervek és a programcsomagok kínálata. Ez a kínálat várhatóan komoly segítséget nyújt majd az iskoláknak helyi tanterveik kialakításához, s egyúttal jól szolgálja a közoktatás tartalmi modernizációját és módszertani megújulását.” (Gönczöl és Vass 2004)

A fejlesztés a 2019-ig bezárólag érvényben lévő nemzeti alaptanterv és kerettantervek figyelembe vételével zajlott. A modulok tervezésekor elsősorban a *dráma és tánc tantárgy* számára a 9. évfolyamon rendelkezésre álló heti 1 órás keretet tartottuk szem előtt. Egyes modulok ugyanakkor megfelelően adaptálva önállóan is beemelhetők *más művészeti tárgyak* vagy az *osztályfőnöki órák* tematikájába éppúgy, mint a *tanórán kívüli foglalkozásokba* (pl. osztálykirándulások, nyári táborok). A tartalom véglegesítésével a 2020-ra tervezett új Nemzeti alaptanterv elkészültét nem tudtuk megvárni. Az ebből fakadó egyeztetési feladatok elvégzése ezt követően lesz esedékes.

A SZEMKÖZT program koncepciójának és részletes tartalmainak kialakítója Gyombolai Gábor. A fejlesztés egyes részeiben, a szakmai anyagok összeállításában, valamint a tanártovábbképzések megtervezésében és lebonyolításában közreműködött Golden Dániel, Patonay Anita, Róbert Júlia és Tóth Miklós.

# 2

## A NEVELÉSI-OKTATÁSI PROGRAM PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓJA

### A PROGRAM PEDAGÓGIAI ALAPELVEI

A SZEMKÖZT program elsődlegesen a köznevelési intézmények 9. évfolyamain megvalósítható lehetőségeket kínál a tanulók egyéni és társas kompetenciáinak a művészeti nevelés révén történő fejlesztéséhez.

A művészettel nevelés esetében a művészeti célok mindig alárendelődnek a nevelési céloknak. A SZEMKÖZT program a koncepcióban megfogalmazott szemléletnek megfelelően a megvalósító, innovatív pedagógusnak mint segítő felnőttnek szán szerepet. A tanulók számára pedig annak lehetőségét kínálja, hogy a gyakorlati életben fölmerülő komplex problémákat a színház mint pedagógiai módszer révén konstruált, mégis átélhető élethelyzetek, szerepek, szerepjátékok segítségével tegyék vizsgálat tárgyává, azokról közösen gondolkodjanak, ezáltal közelebb kerüljenek az őket érő kihívásokra adandó egyéni válaszaik megtalálásához.

Az iskola pedagógiai programjába bekerülő színházzal nevelés az iskolai folyamatokkal összhangban alkalmazza a meglévő jó gyakorlatokat, lehetőséget teremt azok átadására, támogatja az új gyakorlatok létrejöttét. A színház komplexitása révén képes lehet az iskola számos további szereplőjét bevonni a pedagógiai munkába a tanulók kompetenciafejlesztését célzó

tevékenységekkel. Biztosítja a legmodernebb pedagógiai elvárásoknak megfelelő tartalmi, módszertani háttér megteremtését is, illetve a megvalósulást segítő változatos, használható, beépíthető tevékenységformákat.

### A PROGRAM STRATÉGIAI CÉLJAI

A színházzal nevelésre épülő pedagógiai stratégia öt szinten fogalmaz meg nevelési-oktatási célokat:

*A köznevelési rendszer egészének tekintetében* – a köznevelési intézmények közül az általános tantervű gimnáziumok számára, a színházzal nevelés módszerének beépítésével a nevelési-oktatási programba, részletes modulleírásokat is tartalmazva mind a szemléletformálásban, mind a mintaadásban segítséget nyújthat a tanítási eszköztár gazdagításához.

*A köznevelési intézmények tekintetében* – a modulok kidolgozásával a színházzal nevelés módszertani ajánlásai révén hozzájárul az iskola egészének működési gyakorlatához, és segíti az intézmény nyitottabbá tételét a helyi közösségek hálózata felé.

*A tanulók tekintetében* – a programba bevont tanulók kompetenciáinak fejlesztése, érdeklődésének felkeltése, belső motivációinak felébresztése képessé teszi őket arra, hogy a színházon keresztül, játékos formában megtapasztalt, megszerzett, elsajátított tudást a mindennapi élet során felmerülő problémahelyzetekben alkalmazzák.

*A pedagógusok tekintetében* – a kreatív és innovatív tanári feladatvállalás, valamint az eligazító, magyarázó, közvetítő, ellensúlyozó szerep kialakítása elősegíti az oktatási tartalmak és folyamatok élményszerűvé tételét, az alkotó pedagógusi energiák felébresztését, az ehhez szükséges bizalommal teli oktatási légkör kialakítását, s ezek révén a szociális érzékenység, az integrációra való nyitottság középpontba állítását a tanulói csoportokban.

*A szülők tekintetében* – az előzetes, otthonról hozott (gyakran családi narratívákban továbbadott) kulturális, társadalmi, történelmi ismeretek beemelése, közös megélése, tudatosítása és továbbgondolása kiterjeszti az iskolának az értékek generációkon átívelő közvetítésében betöltött kulcsszerepét.



## A PROGRAM FEJLESZTÉSI TERÜLETEI

A művészettel nevelés különböző formái nagy jelentőséggel bírnak a hoszútávon várható életminőséget befolyásoló kompetenciák fejlesztésében. „A szociális és életviteli kompetenciák körébe olyan attitűdök, készségek és képességek tartoznak, amelyek egyaránt alapját képezik az egyén belső, személyes harmóniájának és társadalmi beilleszkedésének. E terület lényeges attitűdelemei az önbizalom, az öntudatos és a környezetért is felelős magatartás, a világgal szembeni pozitív beállítódás, a tolerancia és az őszinte kommunikáció, az értelmes kockázat vállalásának bátorsága. A kapcsolódó képességcsoport legfontosabb összetevői az egyén szintjén a reális énkép kialakításának képessége, a frusztráció elviselése, a reális egyéni célok kitűzésének és követésének képessége, a szabályok és a vágyak összehangolásának képessége, a cselekvési alternatívák meglátásának képessége, a döntési képesség, a kezdeményezőkézség, az akaraterő és a kitartás. A társas viselkedés terén pedig az empátia, a kommunikációs és kooperációs készség, a vitakészség és az érvelés képessége, a konfliktustűrő, -kezelő, -megoldó képesség, valamint a vezetői képesség és a szervezőkézség kap kitüntetett szerepet.” (Gönczöl és Vass 2004)

A drámapedagógia mint színházzal nevelés a következő főbb fejlesztési területekre hat:

- kommunikáció
- együttműködés (kooperáció)
- tolerancia
- kreativitás
- innováció-problémamegoldás
- kritikus gondolkodás
- beleélés-beleézés (empátia)
- önismeret, önbecsülés
- objektív világ megismerése
- felelősségvállalás

Az ún. Québec-program négy kategóriába sorolt kilenc keresztterületi kompetenciája (ld. Ranschburg 2004) közül az alábbiakra irányulhat:

- intellektuális kompetenciák (információhasználat, problémamegoldás, kritikai gondolkodás, kreativitás);
- módszertani kompetenciák (hatékony munkamódszerek alkalmazása, információs és kommunikációs technológiák);
- személyi és szociális kompetenciák (identitás, együttműködés másokkal);
- kommunikáció

Az ún. lisszaboni kulcskompetenciák közül – ahogyan azt a DICE kutatás (2010) is megerősítette – az alábbiak fejlesztésében a drámapedagógia kiemelten hatékonyan mondható:

1. Anyanyelvi kommunikáció
5. A tanulás tanulása
6. Kulturális kompetenciák
7. Állampolgári kompetenciák

De a megfelelő tudástartalmak beépítésével az alábbi területeken is hasznosítható:

2. Idegen nyelvi kommunikáció
3. Matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák
4. Digitális kompetencia
8. Vállalkozói kompetenciák

A SZEMKÖZT program által kínált tevékenységek révén fejleszthető kompetenciák:

### EGYÉNI KOMPETENCIÁK

- önismeret
- reflektivitás
- önkifejezés
- önállóság (önálló tanulás/munkavégzés)
- autonómia, önérvényesítés
- nyitott gondolkodás
- kritikai gondolkodás és véleményformálás
- problémamegoldás
- tudatos és felelős cselekvés
- jövőkép

## TÁRSAS KOMPETENCIÁK

- együttműködés
- konfliktuskezelés
- esélyteremtés
- eltérő nézőpontok megismerése
- empátia
- elfogadás, nyitottság
- csoporttudat
- más egyénnel és csoportokkal szembeni felelősség, szolidaritás
- társadalmi aktivitás
- döntéshozatal

# 3

## A TANULÁSI-TANÍTÁSI FOLYAMAT PEDAGÓGIAI TERVE

### A PROGRAM TARTALMA ÉS FELÉPÍTÉSE

A SZEMKÖZT program elsődleges célja a személyes, a szociális és a kommunikációs kompetenciák fejlesztése a dráma és a színház eszközeivel.

Az alábbi leírásban a SZEMKÖZT programot alkotó főbb témaköröket, *modulcsoportokat* mutatjuk be. A modulcsoportokon belül *modulokat* határozzunk meg a modulok *címének* és *tartalmának* megnevezésével. A részletes bemutatásban ezek kiegészülnek majd modulonkénti bontásban a *témák* rövid kifejtésével, a *fejlesztendő kompetenciák* megjelölésével, valamint az ajánlott gyakorlatokat, játékokat, munkaformákat felsoroló *példákkal*.

A négy nagy modulcsoport (*Önismeret – Csoportismeret – Személyiségfejlesztés – Közösségfejlesztés*) sorrendisége nem feltétlenül rögzített, de van benne logika. A *Közösségfejlesztés* modulcsoport első két modulja az egész folyamat elindítását szolgálhatja, majd az egyén és a csoport jelen állapotának *felmérése* után következhet a jövőre vonatkozó programrész, vagyis a *fejlesztés* aktívabb szakasza. Önismeret és személyiségfejlesztés nincs csoport nélkül, ahogyan csoportismeret és közösségfejlesztés sincs egyén nélkül. Az állapotfelmérés és a fejlesztés tehát az egyéni és a közösségi szinten egymásba fonódik, élesen szét nem választható.

Az alábbi ajánlott szerkezetben az óraszámok feltüntetések a 9. évfolyamon, egy tanév alatt, heti 1 órában megvalósuló folyamatot vettük alapul, de természetesen az eltérő keretekre történő adaptálás eltérő időbeosztást is eredményezhet.

### **KÖZÖSSÉGFEJLESZTÉS MODULCSOPORT I. (6 ÓRA)**

1. „Játsszunk együtt!” – drámajátékok, gyakorlatok
2. „Közös élmény” – közös színházlátogatás és/vagy filmnézés feldolgozása

### **ÖNISMERET MODULCSOPORT (6 ÓRA)**

1. „Ki vagyok én?” – énkép, énbemutató, énfelmutató
2. „Hogyan működöm?” – az „én” cselekvés közben
3. „Milyen vagyok / mit jelentek?” – önértékelés

### **CSOPORTISMERET MODULCSOPORT (7 ÓRA)**

1. „Ki ő?” – társismeret
2. „Kik ők?” – csoportismeret
3. „Kik vagyunk?” – az egyén és a csoport viszonya

### **SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS MODULCSOPORT (6 ÓRA)**

1. „Ki szeretnék lenni?” – vágyak
2. „Ki lehetek?” – realitások
3. „Ki leszek?” – tervek

### **KÖZÖSSÉGFEJLESZTÉS MODULCSOPORT II. (7 ÓRA)**

3. „Közös célok” – vágyak
4. „Helyzetértékelés” – realitások

## **A PROGRAM MEGVALÓSÍTÁSÁNAK FELTÉTELEI**

### **→ INTÉZMÉNYI HÁTTER**

A pedagógiai koncepcióban kifejtett általános és hosszútávú nevelési célok elérését támogató folyamat megtervezése során meg kell találni a kényes egyensúlyt a drámapedagógiai elvek idealizmusa és a mai magyar oktatási rendszer praktikuma között.

A program megvalósítására alapvetően akkor van esély, ha a befogadó intézmény jellemzően nyitott a nem formális tanulási-tanítási folyamatok támogatására és a reformpedagógiai szemléletre, s pedagógiai programja más pontokon is tartalmaz olyan elemeket, amelyek rokoníthatóak a művészeti nevelés cél- és eszközrendszerével. Ezzel összefüggésben nagy jelentősége van a program által képviselt értékek elfogadásának, ennek hiányában ugyanis a módszerek sem lesznek érthetőek és hatékonyak.

A program alkalmazásával a köznevelési intézmény az alábbi értékek mellett kötelezi el magát:

- nyitottság
- elfogadás
- rugalmasság
- adaptivitás (személyes pszichológiai és szociokulturális adottságokhoz való alkalmazkodás)
- konstruktív tanítás (személyes előzetes ismeretekre építő)
- felfedező tanulás (személyes érdeklődésre, kíváncsiságra építő)
- élményközpontú tanulás
- tapasztalati tanulás
- társas tanulás (egymással és egymástól)

### **→ TANULÁSI KÖRNYEZET**

A tanulási környezetet úgy kell kialakítani, hogy az minden tekintetben inspirálóan hasson. Ebbe beletartozik a fizikai környezetnek a tervezett aktivitásokra való optimalizálása, illetve a tevékenységek adaptálása a rögzített körülményekhez. De legalább ennyire fontos a lélektani környezetről való gondoskodás, azaz a tevékenységek optimális megvalósításához szükséges pszichológiai-pedagógiai feltételek biztosítása.

A folyamat felépítésében lépésről lépésre kell haladni, a kitűzött célok elérését nem szabad siettetni, inkább a folyamat közbeni tapasztalatok fényében a célkitűzéseket rugalmasan módosítani.

A termékeny interakciók kiteljesítése általában meglehetősen időigényes, erre a tervezés során is feltétlenül tekintettel kell lenni.

Az ideális csoportdinamika feltételei a biztonságos környezet, az elfogadó légkör, a demokratikus attitűd és a közös döntéshozatal.

A program céljai, tartalmi és eszközei révén többféle irányban is kínál együttműködési lehetőségeket:

- *intézményen belül*: az osztályfőnökkel, gyermekvédelmi felelőssel, iskolapszichológussal, más művészeti tárgyakat tanító kollégákkal
- *intézményen kívül*: a színházi nevelés és a színházpedagógia különféle műfajait kínáló előadó-művészeti szervezetekkel

## → TANÁRI SZEREP

A személyiségfejlesztés – és ezzel együtt az önismeret, a csoportismeret, csoportdinamika – pszichológiailag is erősen meghatározott, érzékeny terület. Szakember (tanár, drámatanár, adott esetben pszichológiai konzultáns) kell hozzá. Ezen túlmenően szükségesek a biztonságos keretek, elfogadó légkör, direkt vagy indirekt „szereződés” a csoport és a tanár között, és a bizalom kialakítására törekvő óvatosság a diákok és a tanár részéről is.

Ez a klasszikus szerepkörtől eltérő funkciók betöltését kívánja a tanártól:

- a tanulási folyamat elősegítője (*facilitátor*)
- a tudástartalmakat külső szereplőként közvetíti (*szakértő*)
- megteremti a demokratikus vita feltételeit (*moderátor*)
- biztosítja a csoport működésének feltételeit (*csoportvezető*)
- maga is egyenrangú résztvevője a folyamatnak (*tanuló*)

A program megvalósítása a pedagógusok részéről a következő kompetenciákat követeli meg:

- ambíció
- innováció
- kísérletezés
- kreativitás
- alkotói attitűd
- empátia

A program kialakítása az alkalmazó pedagógus részéről az alapvető drámatanári, játékvezetői tapasztalatok meglétét feltételezi.

A program elkezdése előtt, illetve a program működtetése közben megválaszolandó kérdések a pedagógus számára:

- Mennyire vagyok tisztában a személyiségem erősségeivel és gyengeségeivel?
- Milyen olyan tulajdonságaim vannak, amelyeket szeretek magamban, és amelyektől legszívesebben megszabadulnék?
- Mennyire tud a személyiségem megmutatkozni tanítási helyzetekben? Mely helyzetek ezek?
- Milyen gyakorlatokat szeretek játszani a diákokkal? Miért?
- Mely gyakorlatok komfortosak / nem komfortosak számomra? Miért?
- Mennyire vagyok nyitott a gyerekek által behozott ötletekre, gondolatokra?
- Milyen személyiségű tanítvány inspirál / demotivál?
- Milyen helyzetek (diák-diák; diák-tanár; tanár-tanár) lelkesítenek/zavarnak?
- Milyen helyzetekben reagálok úgy, amire később büszke vagyok?
- Milyen helyzetekben reagálok úgy, amit később megbánok?

A diákokkal való munkára vonatkozó tanácsok:

- Törekedjünk a partneri viszony kialakítására, működtetésére és megtartására!
- Törekedjünk nyitottságra mind a diákok, mind a helyzetek, mind a programba kódolt lehetőségek felé!
- Törekedjünk az elfogadásra!
- Törekedjünk rugalmasságra!
- Törekedjünk az előítélet-mentességre!
- Törekedjünk hatékony konfliktuskezelésre!
- Törekedjünk a humor használatára!
- Törekedjünk a kíváncsi állapot fenntartására!
- Törekedjünk az együttműködés létrehozására!
- Törekedjünk az őszinte érdeklődésre!

## A PROGRAM ALKALMAZÁSA ÉS MÓDSZEREI

A program a fejlesztési célok átfogó jellege, valamint a tartalmi egységek moduláris szerkezete miatt alkalmas arra, hogy különböző oktatási-nevelési folyamatokba illeszkedjen, többek között:

- osztálykohézió kialakítása
- projektfeladat elindítása
- iskolai színjátszó kör működésének megalapozása
- nyári tábor elindítása
- művészeti iskolai csoport működésének megalapozása.

A programban alkalmazott módszerek elsősorban ön- és társismereti játékokra, a műalkotások befogadását és a műalkotások létrehozása révén történő önkifejezést támogató munkaformákra, valamint az ezekhez kapcsolódó projekt típusú feladatokra építenek. Mindezekben közös az egyéni és csoportos kreativitás előtérbe helyezése, illetve az adott csoportra való adaptálás szükségessége.

A modulcsoportokban és a modulokban található játékok mintaként, példaként szolgálnak, a megvalósításkor a helyi közösségre való átalakítás mellett a megfelelő hosszúságú játéksorra való kiegészítésük is szükséges. Az ajánlott játékok helyi változatai és a saját fejlesztésű gyakorlatok is az adott közösségből és az adott körülményekből kiindulva, azokra építve játszhatóak biztonságosan és hasznosan.

A témák érzékeny volta miatt minden esetben nagy körültekintésre, óvatosságra, empátiára, adott esetben egyfajta távolyításra, biztonságos keretként szolgáló fikció megteremtésére – azaz magasfokú szakmai felkészültségre van szükség az órákat megvalósító drámapedagógusok részéről.

A játéksorok megvalósítása egyfajta előzetes *szereződés*, a diákokkal történő megállapodás alapján ajánlott. A direkt (konkrétan leírt vagy szóban részletesen megbeszélte) vagy indirekt (a helyzet megértéséből, közös elfogadásából fakadó) „szereződés” elemei lehetnek közösségenként eltérőek, de mindenképpen tartalmazniuk kell azt a lehetőséget, hogy az egyes játékokban való részvétel csak önkéntes alapon, illetve biztonságos közegben történhet. Ennek a közegnek a megteremtésében mind a pedagógusnak, mind a résztvevő osztály tagjainak meghatározott, közös felelőssége van, melyet a „szereződésben” is rögzítenek.

# 4

## A TANULÁSI-TANÍTÁSI EGYSÉGEK LEÍRÁSA

### ÖNISMERET MODULCSOPORT

#### → „KI VAGYOK ÉN?” MODUL

**A modul célja:** Az énbemutatás, énfelmutatás lehetőségének megteremtése

**A modul témája:** Különböző tapasztalataim, habitusom, életbeli helyzetem alapján hogyan látom, és milyen módon mutatom be magamat?

**A modul révén fejlesztendő kompetenciák:** önismeret, reflektivitás, önkifejezés

**Példák** (gyakorlatok, játékok, munkaformák):

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
Mi az a 3 étel, 3 tárgy, 3 fogalom, amelyek jellemezhetnek téged egy idegen számára? Gondold végig és mondd el, rövid magyarázattal együtt!	egyéni munka, majd csoportos megbeszélés	-	2' gondolkodási idő 2' /fő elmondás

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
Mutasd be magadat 90 másodpercben, élő beszédben, egy bemutatkozó film stílusában!	egyéni tervező munka, majd bemutatás a csoport előtt, közös értelmezés	a résztvevők által tetszőlegesen választott	20' felkészülési idő 3'/fő bemutatás és közös értelmezés
Készíts magadról 3 szelfit különböző jelentésű arckifejezéssel, amelyek szerinted jellemzőek rád. A képek megmutatása, közössé tétele során próbáld felidézni és narrációszerűen mondd el, hogy mi járt a fejedben az adott kép készítése közben.	egyéni tervező és kivitelező munka, majd a csoport számára történő megmutatás és narráció, ezt követően közös megbeszélés	mobiltelefon	5' felkészülési idő 3'/fő bemutatás és narráció
Valóban készíts magadról egy bemutatkozó kisfilmet 90 másodpercben, a telefonoddal. Egy közös alkalommal mutassátok meg egymásnak a filmeket!	egyéni tervező munka, páros vagy kicscsoportos kivitelezés és közös megnézés, megbeszélés	mobiltelefon, kivetítő, vászon	1,5'/ fő bemutatás, 5'/fő reflexió

## → „HOGYAN MŰKÖDÖM?” MODUL

**A modul célja:** Az „én” cselekvés közbeni vizsgálata, a reális énkép kialakításának elősegítése

**A modul témája:** Hogyan nyilvánul meg az egyéniségem, miben vagyok más a többiekénél, és miben hasonlítok rájuk?

**A modul révén fejlesztendő kompetenciák:** önismeret, reflektivitás, önkifejezés, eltérő nézőpontok megismerése

**Példák** (gyakorlatok, játékok, munkaformák):

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
Gondold végig egy átlagos napodat, és mondd el azt egy társadnak maximum 2 percben! A társ jegyzetelhet is, de alapvetően a memóriájára van szükség. A társ feladata aztán, hogy a csoport többi tagjának elmondja, amit tőled hallott. Te ezt követően kiegészítheted, ha szükséges, magyarázhatod az egyes részeket.	egyéni végig-gondolás, páros munka, egész csoportos megosztás	-	2' gondolkodási idő 2x2' elmesélés 1'/fő elmondás
Mit csinálnál egy adott nehéz vagy épp vicces helyzetben? Konkrét helyzetek kerülnek elő, melyeket a tanár vet fel, a te feladatod, hogy próbáld elképzelni az adott helyzetet, benne magadat, és felkészülési idő után, anélkül, hogy szóban elmondanád, játszd el a tanárral vagy egy társaddal a jelenetet!	egész csoportos megbeszélés, páros rögtönzés-szituációs játék	a résztvevők által tetszőlegesen választott	5' felkészülés / helyzet 3' bemutatás 3' reflexió / helyzet
A „Szobám” című játék során, mintha egy belső kamerával pásztáznál végig, gondold át, majd nagyon részletesen meséld el, hogy hogyan néz ki az a helyiség – milyen tárgyak, bútorok, emlékek, színek vannak – ahol a saját ágyad van, vagy ahol a legtöbb időt töltöd otthon. Az elmesélés után nevezz meg három momentumot (tárgyat, élőlényt, színt stb.) ami a te döntésed miatt van ott és úgy.	egyéni felkészülés, majd narráció a csoport tagjai számára, közös megbeszélés	-	5' felkészülés 5'/fő elmondás

## → „MILYEN VAGYOK / MIT JELENTEK?” MODUL

**A modul célja:** Az önértékelés lehetőségének megteremtése

**A modul témája:** Hogyan értékelem az egyéniséget, milyen forrásai vannak az önértékelésemnek, kinek hiszek, kinek nem, vajon mit gondolnak rólam?

**A modul révén fejlesztendő kompetenciák:** önismeret, reflektivitás, önkifejezés, kritikai gondolkodás és véleményformálás, eltérő nézőpontok megismerése, elfogadás

**Példák** (gyakorlatok, játékok, munkaformák):

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
<p>A ) Mondj néhány olyan általános jellemzőt, amelyek használatával leírható egy személy egy másik, őt nem ismerő ember számára.</p> <p>B ) Milyen jellemzőket mondanál a magad bemutatására, melyeket igaznak gondolsz?</p> <p>C ) Mondj három olyan állítást, amely ténylegesen elhangzott valakinek a szájából, és szerinted reálisan ítélte meg téged, és három olyat, amely nem reálisan!</p>	egyéni munka után csoportos megbeszélés	-	5' gondolkodási idő 1' / fő elmondás
Egy televíziós valóságshow-ban szerepelsz, a műsorvezető azt kéri tőled, hogy üzenj a szavazóknak és a vetélytársaidnak is. Az első üzenet így kezdődik: „azért érdemes szeretni engem, mert...”. Fejezd be a mondatot!	körben ülve egyéni megszólalások, tanári moderálás	-	3' gondolkodási idő 1' / fő elmondás

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
A vetélytársaidnak szóló üzenet így kezdődik: „általában azért tartanak tőlem, mert...” Fejezd be a mondatot!	körben ülve egyéni megszólalások, tanári moderálás	-	3' gondolkodási idő 1' / fő elmondás
Mi az az öt mondat, amivel a barátaid bemutatnának téged? Írd le!	írásos egyéni munka, csoportos megbeszélés	toll, papír	7' felkészülési idő 2' / fő felolvasás

## CSOPORTISMERET MODULCSOPORT

### → „KI Ő?” MODUL

**A modul célja:** A társismeret elősegítése

**A modul témája:** Hogyan ismerem meg a másikat, egyáltalán mennyire ismerem őt?

**A modul révén fejlesztendő kompetenciák:** reflektivitás, önkifejezés, kritikai gondolkodás és véleményformálás, eltérő nézőpontok megismerése, empátia, elfogadás

**Példák** (gyakorlatok, játékok, munkaformák):

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
„Mit tenne ő?” – mondj egy monológot az ő nevében arról, hogy egy adott, jól körülírható helyzetben mit tenne? Mit tennél te ebben a konkrét helyzetben, és mennyivel tenne ő (aki vállalta ezt a játékot és ezzel az összehasonlítást) mást?	kiscsoportos felkészülés, egyéni bemutatás, csoportos értelmezés	-	5' megbeszélési-felkészülési idő 2' / fő elmondás 5' / fő reflexió

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
Írj 7 kérdést, ami alapján – szerinted – alaposan megismer-nél bárkit a csoportodból!	írásos, egyéni munkaforma	toll, papír	15' elkészítési idő 2' / fő felolvasás 15' egyeztetés és reflexió
Mi az, amit elsőként megnézel egy emberen? Melyek azok a tulajdonságok, amelyek számodra azonnal előtűnnek, és melyek azok, amelyeket hosszabb távon fedezel fel egy másik emberben? Mondd el!	egyéni felkészülés, közös megbeszélés	–	3' gondolkodási idő 2' / fő elmondás 20' reflexió

## → „KIK ŐK?” MODUL

**A modul célja:** A csoportról kialakított belső, illetve külső képek vizsgálata

**A modul témája:** Milyen csoportba tartozom, mi jellemzi ezt a csoportot, mit tudok róla? Mit gondolok erről a csoportról és más csoportokról?

**A modul révén fejlesztendő kompetenciák:** reflektivitás, kritikai gondolkodás és véleményformálás, együttműködés, csoporttudat

**Példák** (gyakorlatok, játékok, munkaformák):

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
Mutassátok meg a csoport első találkozását, először 5-7 tablóképpen, majd jelenet formájában!	kiscsoportos munka (állókép készítés), majd a kiscsoportok bemutatóját követően egész csoportos értelmezés	–	10' felkészülési idő 5' / csoport bemutatás 10' reflexió
Készíts „bemutató táblát” (tablóképeket, jeleneteket) a csoportról, amelynek tagja vagy, olyanok számára, akik azonos korúak, hasonló helyzetben vannak és magyarul beszélnek, majd egy másik alkalommal egy olyan csoport számára, akik külföldön élnek, nem ismerik a helyi viszonyokat, más a helyzetük, és nem tudnak magyarul, de nagyon szeretnék megismerni általad a csoportodat!	kiscsoportos munka (állókép készítés), majd a kiscsoportok bemutatóját követően egész csoportos értelmezés	a résztvevők által szabadon választott	2x15' felkészülés 2x5' / csoport bemutatás 10' reflexió

## → „KIK VAGYUNK?” MODUL

**A modul célja:** A csoport és az egyén viszonyának vizsgálata

**A modul témája:** Milyen ez a csoport és benne én? Mit jelentünk együtt, hogyan látnak minket, és hogyan látjuk magunkat?

**A modul révén fejlesztendő kompetenciák:** reflektivitás, önállóság (önálló tanulás/munkavégzés), kritikai gondolkodás és véleményformálás,



problémamegoldás, együttműködés, konfliktuskezelés, csoporttudat, döntéshozatal

**Példák** (gyakorlatok, játékok, munkaformák):

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
Bennünk az a közös... – tények, tulajdonságok, ízlés stb. gyűjtése papírra.	egész csoportos megbeszélés és írásbeli rögzítés	filctollak, csomagoló-papír	15' megbeszélés és leírás
Mit tennénk? – A tanár által röviden vázolt fiktív helyzetekben hogyan cselekedne a csoport? Hogy gondolja ezt a tanár, és hogy a csoport tagjai? Beszéljétek meg a tanár jelenléte nélkül, majd egyeztetsetek!	egész és kiscsoportos egyeztetés, valamint rögtönzött jelenet	a résztvevők által szabadon választott	3' feladatkiadás 7' megbeszélés 3' bemutatás / csoport 5' reflexió

## SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS MODULCSOPORT

### → „KI SZERETNÉK LENNI?” MODUL

**A modul célja:** A jövőre vonatkozó elképzelések, vágyak artikulálásának elősegítése

**A modul témája:** Milyen elképzeléseim, vágyaim vannak azzal kapcsolatban, hogy milyen ember szeretnék lenni, mit szeretnék csinálni a jövőben, és milyen motivációim vannak ehhez? Mennyiben hasonlítok ebben a csoport tagjaihoz?

**A modul révén fejlesztendő kompetenciák:** önismeret, reflektivitás, önkifejezés, jövőkép

**Példák** (gyakorlatok, játékok, munkaformák):

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
A ) „Megtaláltatok” a jövőbeli, tíz év múlva megírt naplótokat, jegyzeteket. Mi szerepel a naplóban a legfontosabb bejegyzésként? Olvassátok fel!	egyéni írás, közös megbeszélés, értelmezés	toll, papír	10' elkészítési idő 2'/fő felolvasás 10' reflexió
B ) „Megtaláltatok” egy korotokbeli ember tíz év múlva megírt naplóját, jegyzeteit. Mi szerepelhet benne – személyes véleményetek szerint – a legfontosabb bejegyzésként? Olvassátok fel!			
A ) Mi az a 3 fogalom és tárgy, ami jellemezni fog téged a munkádban, és melyek azok a fogalmak és tárgyak, amelyek jellemezni fognak téged a magánéletedben 10 év múlva?	közös írásos gyűjtés és közös értelmezés	filctollak, csomagoló-papír	5' gondolkodási idő és leírás 15' reflexió
B ) Melyek azok a tárgyak, amelyek körül fognak venni téged saját megítélésed szerint tíz év múlva, ha minden sikerül, amit eltervezteél?			
C ) Melyek azok a tárgyak, amelyek körül fognak venni téged tíz év múlva, ha nagyjából félig sikerül megvalósítanod a terveidet?			

## → „KI LEHETEK?” MODUL

**A modul célja:** Az egyéni realitások felmérésének elősegítése

**A modul témája:** A vágyaimhoz képest mik a realitások, mik akadályoznak, és mik segítenek abban, hogy a céljaimat elérjem? Mennyiben hasonlítok ebben a csoport tagjaihoz?

**A modul révén fejlesztendő kompetenciák:** önismeret, reflektivitás, jövőkép, együttműködés, csoporttudat, szolidaritás

**Példák** (gyakorlatok, játékok, munkaformák):

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
Tizenöt év múlva egy reggeli műsorban kell interjút adnia a csoport tagjainak. A beszélgetést a csoport tagjai készítik el arról, hogy mit sikerült eddig és mit nem megvalósítani a fiatalkori tervekből, amit sikerült, azt hogyan sikerült, amit nem, azt miért nem?	páros felkészülés és munka, közös megbeszélés	a résztvevők által szabadon választott	10' felkészülés 5'/fő bemutatás 15' reflexió
Életút-egyenesen helyezi el mindenki, hogy tervei szerint mikor milyen változások fognak bekövetkezni adott jövőbeni időszakban (pl. munkavállalás, vállalkozás beindítása, tanulás, külföldi út, családalapítás stb.), aztán egy másik párhuzamos egyenesen pedig azt jelzi, hogy hol milyen akadály nehezítheti a tervek megvalósítását.	egyéni felkészülés és írásos munka, közös megbeszélés	toll, csomagolópapír	2x5' gondolkodási idő 5' elhelyezés 20' reflexió

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
20 éves osztálytalálkozót játszunk el közösen, mindenki annak megfelelő szerepet játszik, ahogyan elképzei magát 20 év múlva. A drámatanár az „osztályfőnök” szerepébe lépve moderálhatja és koordinálhatja a jelenetet.	egyéni és egész csoportos felkészülés, egész csoportos rögzített jelenetkészítés	a résztvevők által szabadon választott	10' felkészülés 15' játékidő 10' reflexió

## → „KI LESZEK?” MODUL

**A modul célja:** Az egyéni vágyakat és a realitásokat figyelembe vevő tervek végiggondolásának és elkészítésének fejlesztése

**A modul témája:** Milyen konkrét terveim vannak a jövőt illetően, milyen utakon tudok eljutni a megvalósításig? Mennyiben hasonlítok ebben a csoport tagjaihoz?

**A modul révén fejlesztendő kompetenciák:** önismeret, reflektivitás, önkifejezés, önállóság (önálló tanulás/munkavégzés), együttműködés, eltérő nézőpontok megismerése

**Példák** (gyakorlatok, játékok, munkaformák):

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
Találj ki egy konkrét tervet arra vonatkozólag, hogy mi az, amit szeretnél a közeli jövőben megvalósítani! Páros jelenetek során mondd el a tervedet különböző embereknek (pl. szülő, barát, tanár, egy idegen)! Hogyan mondd el a tervedet a különböző szereplőknek, mi a különbség?	egyéni felkészülés, páros munkában jelenetkészítés, a jelenetek megmutatása a csoportnak, közös értelmezés	a résztvevők által szabadon választott	5' gondolkodási idő 7' felkészülési idő 3' /páros bemutatás 10' reflexió

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
Elemezték, hogy mi az oka a különbségeknek, ha más-más embernek mondd el a terveidet, a te, illetve a másik ember részéről.	egész csoportos megbeszélés	-	15' megbeszélés

## KÖZÖSSÉGFEJLESZTÉS MODULCSOPORT

### → „JÁTSSZUNK EGYÜTT!” MODUL

**A modul célja:** A dramatikus tevékenységek – játékok, gyakorlatok, munkaformák – közös megismerésén és gyakorlásán keresztül a csoport kohéziójának erősítése

**A modul témája:** Játsszunk együtt, ismerkedjünk egymással, szokjunk össze drámajátékokon keresztül!

**A modul révén fejlesztendő kompetenciák:** együttműködés, empátia, elfogadás, csoporttudat, szolidaritás

**Példák** (gyakorlatok, játékok, munkaformák):

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
Ismerkedő – kapcsolatteremtő játékok, „A” típusú gyakorlatok: „Névkör”, „Szín és testrész”, „Sziámi”, „Fogj kezet” stb.	egész csoportos munka, páros munka	-	3' / gyakorlat feladatkiadás 20' játékidő

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
Bizalomjátékok: „Vakkör”, „Vakvezetés”, „Kézkereső” stb. Csak önkéntes alapon, biztonságos közegben, közös felelősségvállalással játszhatóak. Adott esetben hagyományos, „A” típusú gyakorlatokkal helyettesíthetőek, melyek az együttműködést szolgálják (pl. „Közös gép”, „Akadémiai székfoglaló”, „Közös számolás”, „Egyszerre lépni” stb.)	egész csoportos munka, kiscsoportos munka, páros munka	a résztvevők által szabadon választott	3' / gyakorlat feladatkiadás 20' játékidő
Készítsetek tablósort egy olyan helyzetről, amikor egy tetszőleges csoport együttműködésében problémák jelentkeznek, és ez megakadályozza a közös munkát, majd készítsetek egy improvizált jelenetet arról, amikor egy csoport - akár nehéz körülmények között is - együtt tud működni a közös cél elérése érdekében.	kiscsoportos munka során állóképsorozatok készítése, kiscsoportos jelenetkészítés, a jelenetek bemutatása egész csoportban, közös értelmezés	a résztvevők által szabadon választott	2x7' felkészülés 2x5' / csoport bemutatás 10' reflexió
Készítsetek jeleneteket egy csoport életének fontos eseményeiről, melyek meghatározzák a csoport életét.	kis- és egész-csoportos jelenetkészítés, bemutatás, értelmezés	a résztvevők által szabadon választott	10' felkészülés 5' / csoport bemutatás 10' reflexió

## → „KÖZÖS ÉLMÉNY” MODUL

**A modul célja:** Közös élmény megtapasztalásán keresztül a csoportkohézió fejlesztése

**A modul témája:** Menjünk együtt színházba, moziba, értelmezzük és dolgozzuk fel közösen a látottakat! Beszéljük meg, hogy mire milyen hatást gyakorolt az adott alkotás, kinek mi tetszett és miért, és mi az, ami nem tetszett, és vajon miért?

**A modul révén fejlesztendő kompetenciák:** reflektivitás, önkifejezés, kritikai gondolkodás és véleményformálás, együttműködés, eltérő nézőpontok megismerése, elfogadás

**Példák** (gyakorlatok, játékok, munkaformák):

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
Együtt látott színházi előadás vagy filmalkotás közös értelmezése és feldolgozása.	egész csoportos megtekintés és megbeszélés	belépőjegyek vagy lejátszó berendezés	90'-180' előadás 30'-60' megbeszélés
Ajánljunk egymásnak, a csoportnak olyan filmeket, színházi előadásokat, amelyek szerintünk valamilyen módon rólunk is szólhatnak. Vitassuk meg, vagy adott esetben szavazzuk meg, hogy ezek közül melyiket nézzük meg közösen!	egész csoportos megbeszélés	-	25' megbeszélés
Adjunk új / másik címet az előadásnak vagy filmnek! Magyarazzuk meg a többieknek, hogy miért pont azt az új / más címet adtuk!	egyéni írásbeli munka, majd közös megbeszélés	toll, papír	5' felkészülési idő 3' / fő elmondás 3' / fő reflexió

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
Álljunk különböző távolságra egy tárgytól (pl. szék), amely a színházi előadást vagy filmet jelképezi számunkra, majd magyarázzuk meg, miért álltunk az adott közelségbe / távolságba az alkotástól!	egész csoportos játék	-	10' játékidő
Beszéljük meg, hogy mire milyen hatást gyakorolt az adott alkotás, kinek mi tetszett és miért, és mi az, ami nem tetszett, és vajon miért?	egész csoportos moderált beszélgetés	-	20' megbeszélés
Készítsünk közös alkotásként műsort, jeleneteket, etűdöket, koreográfiát a megnézett film / színházi előadás témája, mondanivalója kapcsán!	kiscsoportos jelenetkészítés	-	10' felkészülés 5' / csoport bemutatás 10' / csoport reflexió

## → „KÖZÖS CÉLOK” MODUL

**A modul célja:** A csoportra jellemző helyzetek, tények, vágyak artikulálásán keresztül a közös célok megtalálása

**A modul témája:** Mit jelentünk együtt? Melyek lehetnek a közös céljaink, amelyeket együtt tudunk elérni?

**A modul révén fejlesztendő kompetenciák:** reflektivitás, kritikai gondolkodás és véleményformálás, együttműködés, csoporttudat, szolidaritás

**Példák** (gyakorlatok, játékok, munkaformák):

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
Írjatok össze olyan kifejezéseket, amelyeket jellemzően a ti csoportotok használ, majd ezeknek a szavaknak a segítségével építsetek fel egy párbeszédés jelenetet!	nagycsoportos gyűjtés és írásbeli rögzítés, majd kiscsoportos vagy páros jelenetkészítés, a jelenetek bemutatása	a résztvevők által szabadon választott	7' megbeszélés 7' felkészülési idő 4' / csoport bemutatás 10' reflexió
Mutassátok be magatokat egy idegennek! Melyek azok a jellemzők, információk, amellyel bemutatjátok magatokat? Mi az az öt legjellemzőbb adat, tény, információ, amit muszáj ahhoz tudni, hogy megismerjenek benneteket mint csoportot?	egész csoportos megbeszélés és rögtönzött egész csoportos jelenet, közös értelmezés	a résztvevők által szabadon választott	5' megbeszélés 3-5' játékidő 5' reflexió
Készítsetek tablósort egy olyan helyzetről, amikor egy tetszőleges csoport együttműködésében problémák jelentkeznek, és ez megakadályozza a közös munkát, majd készítsetek egy improvizált jelenetet arról, amikor egy csoport – akár nehéz körülmények között is – együtt tud működni a közös cél elérése érdekében!	kiscsoportos megbeszélés, kiscsoportos állóképzítés, egész csoportos bemutatás  kiscsoportos megbeszélés, kiscsoportos jelenetkészítés, egész csoportos bemutatás	a résztvevők által szabadon választott	2x7' felkészülési idő 2x4' / csoport bemutatás 10' reflexió

## → „HELYZETÉRTÉKELÉS” MODUL

**A modul célja:** A csoport működésének vizsgálata és fejlesztése

**A modul témája:** Melyek a nehézségeink / előnyeink és erősségeink mint csoportnak? Hogyan értékeljük a csoportunkat?

**A modul révén fejlesztendő kompetenciák:** reflektivitás, kritikai gondolkodás és véleményformálás, problémamegoldás, együttműködés, esélyteremtés, csoporttudat, szolidaritás, társadalmi aktivitás, döntéshozatal

**Példák** (gyakorlatok, játékok, munkaformák):

FELADAT, INSTRUKCIÓ	SZERVEZÉS	ESZKÖZ-IGÉNY	IDŐKERET
Három kiscsoportban írjatok össze olyan jellemzőket, amelyek igazak rátok, az egyik kiscsoportban a csapat erősségeit, a másikban a csapat gyengeségeit, a harmadikban pedig a csapat egyedi vonásait gyűjtsetek össze! Improvizált jelenetekben, három csoportban mutassatok be egy olyan elképzelt drámai helyzetet, amikor a fenti jellemzőknek fontos szerepe lehet!	kiscsoportos megbeszélés és írásos gyűjtőmunka, kiscsoportos jelenetkészítés, az elkészült jelenetek bemutatása egész csoportban és közös jelenetértelmezés	toll, papír, a résztvevők által szabadon választott	7' megbeszélés 7' felkészülési idő 4' / csoport bemutatás 15' reflexió
Egész csoportban találjatok ki egy olyan konkrét nehéz döntési helyzetet, amely a teljes csoportot érinti-érintheti, majd három kiscsoportban mutassatok olyan megoldásokat jelenetek formájában, amelyek kiutat jelenthetnek! Az elkészült három jelenetet vessétek össze, és beszéljétek meg a hasonlóságokat és a különbségeket!	egész csoportos megbeszélés, egyeztetés, kiscsoportos jelenetkészítés, az elkészült jelenetek bemutatása egész csoportban és közös, moderált jelenetértelmezés és a jelentések egybevetése	a résztvevők által szabadon választott	5' megbeszélés 7' felkészülési idő 4' / csoport bemutatás 15' reflexió

# 5

## A TANULÁSI-TANÍTÁSI FOLYAMAT ESZKÖZEI

A dramatikus tevékenységek megvalósításának tárgyi feltételei széles skálán mozognak. Egyik oldalról jellemezheti a teljes eszköztelenség, másik oldalról viszont gyakorlatilag bármilyen eszköz a szolgálatába állítható, illetve szükségessé válhat a folyamat során. Ez a korlátlan szabadság ugyanakkor nagy felelősséget ró a csoportvezetőre, mivel minden esetben neki kell gondoskodnia az adott tevékenységhez szükséges feltételek biztosításáról.

A dramatikus nevelési folyamatok sikeressége nagyban múlik a megfelelő körülmények megteremtésén. Az alábbiakban az általános érvényű szempontokat foglaljuk össze; a program egyes moduljainak különleges eszközigényeit az adott pontokon jelezzük.

### TÉR

A dramatikus tevékenységek hely-, illetve helyszínigénye függ

- a csoport létszámától,
- a csoport életkori, összetételbeli stb. sajátosságaitól,
- a választott tevékenységektől.

A dramatikus tevékenységek nagy része homogén, semleges teret igényel, ahol a résztvevők úgy tudnak elhelyezkedni, hogy egyformán lássák egymást. Ugyanakkor a drámatanárnak képesnek kell lennie arra is, hogy kihasználja az épített, illetve természeti környezetben rejlő speciális lehetőségeket is.

Alapesetben egy üres teremre van szükség, ahol annak sincs akadálya, hogy a résztvevők székre vagy a földre üljenek vagy feküdjenek, illetve szabadon, egymást nem akadályozva végezzenek különféle mozgásokat. A legfontosabb követelmény, hogy alkalmas legyen a játékok veszélytelen lebonyolítására. Ideális esetben szőnyeg vagy táncpadló borítja, és rendelkezésre áll megfelelő számú szék vagy ülőpárna is. Bizonyos tevékenységek esetén szükség lehet arra, hogy a terem besötétíthető legyen, illetve alkalmas különféle térformák kialakítására.

### IDŐ

A dramatikus tevékenységek időigénye függ

- a csoport létszámától,
- a csoport életkori, összetételbeli stb. sajátosságaitól,
- a választott tevékenységektől.

Ezért a dramatikus tevékenységek sikeres megvalósítása ebben a tekintetben is gondos tervezést igényel.

A program egyes moduljai különböző időkeretben is megvalósíthatóak az adottságoknak és a szükségleteknek megfelelően (pl. témanap, témahét, projekt).

### TANESZKÖZÖK

Miközben a tanári felkészülést számos módszertani kiadvány segíti, a dramatikus nevelésben hagyományosan nem építünk tankönyvekre, szöveg- vagy feladatgyűjteményekre. Ugyanakkor alapvetően bármi szolgálhat taneszközként, a megfelelő eszközök használata motivációs tényező is lehet, pl. saját szövegek, hangok, képek, illetve kedvenc szövegek, hangok, képek.

A program egyes részeihez szükséges taneszközöket a megfelelő moduloknál jelezzük, illetve a program internetes támogató felületén elérhetővé is tesszük.

### TÁRGYI ESZKÖZÖK

A dramatikus tevékenységek során alapvetően bármi szolgálhat kellékként, díszletként, jelmezként, hangkeltő eszközként stb. A megfelelő eszkö-

zök használata motivációs tényező is lehet, pl. saját tárgyak, „talált” tárgyak.

A drámatanár ugyanakkor törekedhet saját eszköztár összeállítására, kialakítására is (pl. többfunkciós anyagdarabok, labdák, bábfigurák).

## TECHNIKAI ESZKÖZÖK

Fontos leszögezni, hogy a dramatikus nevelés alapesetben nem feltételezi a komoly színháztechnika meglétét.

Amennyiben rendelkezésre áll, természetesen elképzelhetőek olyan tevékenységek, melyek során jó szolgálatot tehet a terem egyes részeinek vagy egészének elsötétíthetősége, illetve a különféle fényforrások atmoszférateremtő használata.

Ugyanígy a hangkeltés tekintetében elsősorban az emberi test természetes adottságaira érdemes támaszkodni (énekhangok, testhangok, taps). Egy következő szintet képvisel a ritmushangszerek igénybevétele, végül adott esetben a hangtechnikának is lehet szerepe. A tanulók által használt személyes médiaeszközökre jól lehet építeni a rögzítésre, illetve lejátszásra támaszkodó tevékenységek tervezése és megvalósítása során is.

# 6

## AZ ÉRTÉKELÉS ÉS ESZKÖZEI

### AZ ÉRTÉKELÉS ALAPELVEI

A művészetpedagógiai folyamatok értékelése a fentiekben kifejtett pedagógiai koncepcióval összhangban elsősorban a formatív (fejlesztő) értékelésre helyezi a hangsúlyt. Ez azt jelenti, hogy az értékelés elsődleges célja a pozitív változások megerősítése, a további fejlődés elősegítése és ösztönzése, ennek érdekében az esetleges akadályok, fejlesztésre szoruló területek beazonosítása.

A SZEMKÖZT program által képviselt pedagógiai szemlélet számára az értékelés a hosszabb távú fejlesztési célok elérését szolgáló, a nevelési eljárások hatékonyságát vizsgáló eszköz. A program keretében megvalósítandó értékelés a megfogalmazott fejlesztési célokból következően nem ismeret- vagy tudásközpontú, hanem az egyéni és társas kompetenciák terén történő fejlődést vizsgálja. A program számára kijelölt fejlesztési területek ráadásul szorosan érintkeznek az egyéni és csoportos önértékelés, illetve az önmagunkról, a társakról és a világról való reális és ideális kép kialakításának feladatával, ezért az ezzel kapcsolatos formáknak a folyamatba való tudatos beépítése kiemelt jelentőséggel bír.

Az értékelés középpontjában az egyén, illetve a csoport áll, ám minden esetben az adott helyzet vagy folyamat egészéről ad tájékoztatást. Az értékelés ezért egyszersmind a program minőségbiztosításának is nélkülözhetetlen

eleme, amennyiben lehetővé teszi a fejlesztési célok megvalósulásának vizsgálatát a folyamat résztvevőitől kapott visszajelzések alapján.

Mivel a személyiség- és közösségfejlesztés voltaképpen soha le nem záruló folyamat, a hagyományos szummatív (minősítő) értékelésnek ebben az esetben nemigen van helye. A tanulási-tanítási folyamat tervezése szempontjából fontos lehet a közös munka kezdetén diagnosztikus (helyzetfeltáró) értékelést végezni – a modulok bevezető tevékenységei önmagukban is ezt a célt szolgálják. A folyamat közben érdemes a visszajelzések változatos és sokrétű rendszerét működtetni, ahol nemcsak a vezető, de a csoport többi tagjának megnyilvánulásai is meghatározó jelentőséggel bírnak. A folyamaton belüli fontosabb mérföldkövek elérésénél természetesen van szerepe a csoportvezetői visszajelzésnek, ám még ekkor is – ahogy mindvégig – a legnagyobb jelentősége az önértékelés megerősítésének van.

A fejlesztő-formáló értékelés lehetséges formáira az alábbiakban teszünk javaslatokat. A megfelelő eszközök kiválasztása a csoportvezető részéről nagyfokú pedagógiai tudatosságot feltételez: mérlegelnie kell az érintett egyének és a csoport előéletét, pillanatnyi állapotát, a kitűzött célok felé vezető út követelményeit. Az értékelés legfontosabb célja ebben az esetben az egyén döntéshozatalainak támogatása, az ön maga számára kívánatosnak tartott célok elérésében való motiválása. Fokozott odafigyelést igényel az is, hogy az értékelés ne váljék kontraproduktívvá, például a csoporttársak általi visszajelzés esetében különösen fontos a játékos-metaforikus formák előnyben részesítése a közvetlen verbális formákkal szemben.

Az értékelés követendő szempontjai:

- elsősorban folyamat- és nem eredményközpontú
- összhangban van az előzetesen megfogalmazott célokkal
- támogató, megerősítő és iránymutató visszajelzések
- az eredményeknek az értékelés alanyához viszonyítása
- összetett szempontrendszer használata
- az esélyegyenlőség, illetve esélykiegyenlítés érvényesítése
- lehetőség szerint folyamatos

A SZEMKÖZT program pedagógiai koncepciójával ellentétben az értékelés hagyományos osztályzatok formájában történő számszerűsítése. Az oktatási szabályozók elvárásainak való megfelelés érdekében a háromfokozatú szöveges értékelés (kiválóan megfelelt – megfelelt – nem felelt meg) alkalmazása javasolható. A „nem felelt meg” minősítés ne a részvétel, vélemény, attitűd

(bármilyen szélsőséges legyen is adott esetben) alapján szülessen, hanem az egyén és a csoport szempontjából destruktív magatartás visszajelzésére. Ne az önismeret minőségére vonatkozzon tehát, hanem a helyzet negligálására, a csoportos folyamatok akadályozására. A konstruktív, elfogadó, együttműködő részvételhez kapcsolható a „megfelelt” minősítés, míg a „kiválóan megfelelt” ahhoz, ha valaki ezen felül kezdeményezően és aktívan tesz a csoportért, a közös feladatok teljesítéséért, a többiek konstruktivitását tudatosan, hatékonyan elősegíti, egyéni feladat- és felelősségvállalása átlagon felüli.

Lehetőség szerint ajánlott részletesebb értékelési szempontok bevezetése, például:

- *játékkedv / részvétel* – a játékajánlatok elfogadása, a tevékenységek során tanúsított pozitív attitűd
- *kommunikáció / önkifejezés* – a kapcsolatteremtés magabiztossága, a megnyilatkozásokban tapasztalható belső stabilitás
- *együttműködés / csoporttudat* – a közösség tisztelete, a feladatvállalások iránti tudatos elköteleződés

Az értékelés valamennyi szempont esetében lehet alapvetően három fokozatú:

- proaktív
- aktív
- passzív

## AZ ÉRTÉKELÉS RÉSZTVEVŐI ÉS KOMPETENCIA-TERÜLETEIK

### TANÁR / CSOPORTVEZETŐ

- fejlesztési célok
- kompetencia- és készségfejlesztés
- feladatmegoldások produktumai
- együttműködés a csoportvezető és az egyén, illetve csoport között

### TANULÓ / CSOPORTTAG

- elvárt eredmények
- feladatmegoldások produktumai
- együttműködés a csoporton belül



### **ÉRINTETT ÉRTÉKELŐ (PL. SZÜLŐ, OSZTÁLYFŐNÖK)**

- elvárt eredmények
- feladatmegoldások produktumai

### **FÜGGETLEN ÉRTÉKELŐ (PL. INTÉZMÉNYVEZETŐ, A FENNTARTÓ KÉPVISELŐJE, ZSÚRITAG)**

- feladatmegoldások produktumai

## **AZ ÉRTÉKELÉS MÓDSZEREI**

### **ÖNÉRTÉKELÉS**

- egyéni: a folyamat résztvevője önmagát értékeli
- csoportos: a folyamatban résztvevő csoport önmagát értékeli

### **BELSŐ ÉRTÉKELÉS**

- egyéni: a folyamat résztvevője a csoporttársakat, illetve a csoportot értékeli
- csoportos: a folyamatban résztvevő csoport a csoporttagokat értékeli
- csoportvezetői: a folyamat irányítója a csoporttagokat, illetve a csoportot értékeli

### **KÜLSŐ ÉRTÉKELÉS**

- egyéni: a folyamatnak nem résztvevője (pl. osztályfőnök, iskolapszichológus) az egyént, a csoportot, illetve a csoportvezetőt értékeli
- tükrözés vagy háromszögelés: a résztvevő által adott önértékelés és a csoportvezetőtől származó külső értékelés összevetése alapján egy harmadik szereplő (pl. osztályfőnök, iskolapszichológus) értékeli

## **AZ ÉRTÉKELÉS FORMÁI**

### **SZÓBELI FORMÁK**

A szóbeli értékelés előnye a személyesség, hátránya az esetlegesség.

Példák:

- folyamatos szóbeli visszajelzés a csoportvezetőtől
- értékelő kör: mindenki kifejtheti 3-4 mondatban a folyamatról alkotott benyomásait

### **ÍRÁSBELI FORMÁK**

Az írásbeli értékelés előnye a rögzítettség, hátránya a személytelenség.

Példák:

- személyre szólóan egyedi szöveges értékelés a csoportvezetőtől a folyamat végén
- a megfelelő kifejezések aláhúzásával történő formalizált szöveges értékelés
- motiváló kártyák: pozitív szöveges üzenetek a csoporttársaktól és/vagy a csoportvezetőtől a folyamat során
- munkanapló: a résztvevők által a folyamat során rendszeresen vezetett önreflektív bejegyzések
- kérdőív (kifejtő): a csoportvezető által összeállított kérdésekre válaszolnak a csoporttagok
- kérdőív (skála): a csoportvezető által megfogalmazott állításokat értékeli a csoporttagok (egyik vége: teljesen egyetértek, másik vége: egyáltalán nem értek egyet)

### **KREATÍV FORMÁK**

A kreatív értékelés előnyei a játékosság és inspiratív jelleg, hátrányai az általánosság és elnagyoltság.

Példák:

- céltábla: a csoportvezető által megnevezett szempontokat értékeli a csoporttagok úgy, hogy egy elképzelt, a padlóra vetített céltáblán helyezik el magukat (legbelső kör: 10 pont, legkülső kör: 1 pont)
- értékskála: a csoportvezető által megnevezett szempontokat értékeli a csoporttagok úgy, hogy egy elképzelt skálán helyezik el magukat (egyik vége: 10 pont, másik vége: 1 pont)
- állásfoglalás: a csoportvezető által megfogalmazott értékelő kijelentésekről alkotnak véleményt a csoporttagok úgy, hogy egy elképzelt skálán helyezik el magukat (egyik vége: teljesen egyetértek, másik vége: egyáltalán nem értek egyet)

# 7

## SZAKMAI FELKÉSZÍTÉS ÉS TÁMOGATÁS

### PEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSE

A *SZEMKÖZT* – személyiség- és közösségfejlesztés a dramatikus nevelés eszközeivel elnevezésű 60 órás akkreditált tanártovábbképzés (alapítási engedély száma: 575-213/2017) alapvető célja a pedagógusok felkészítése a művészeti nevelési-oktatási program köznevelési intézményekben való alkalmazására. Ennek keretében a pedagógusok elsajátítják a módszer alapjait, s képessé válnak arra, hogy az adott iskola pedagógiai céljainak, lehetőségeinek, az adott tanulócsoporthoz fejlesztési igényeinek megfelelően alakítsák személyre szabottá az egyes modulokat.

A továbbképzés elsődleges célcsoportját azon általános iskolai vagy középiskolai tanárok, illetve segítő munkatársak (pl. iskolapszichológus) alkotják, akiknek lehetőségük nyílik a tanulói csoportokban személyiség- és közösségfejlesztő tevékenységek szervezésére és lebonyolítására.

A továbbképzési program a tanítási-tanulási egységek/modulok tartalmának megismerését, illetve ezeknek a tartalomnak a megvalósításához szükséges szaktudás megszerzését szolgálja. Ugyanakkor nagymértékben épít már meglévő csoportvezetői ismeretekre, vagyis elsősorban olyanok jelentkezését várja, akik már elvégezték legalább az alapszintű drámajáték-vezetői képzéseket vagy továbbképzéseket valamelyikét.

### SZAKMAI HÁTTÉRTÁMOGATÁS

A *SZEMKÖZT* program iskolai alkalmazásához az *EFOP-3.2.6-16-0001 A tanulók képességkibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben* pályázatban megfogalmazott fenntartási kötelezettséggel összhangban a Színház- és Filmművészeti Egyetem mint a program gazdája sokrétű támogatást nyújt.

A program működését és fenntartását elsősorban a fejlesztéshez és alkalmazáshoz csatlakozó köznevelési intézmények, illetve pedagógusok alkotta szakmai hálózat biztosítja. A projekt kezdeti szakaszában bekapcsolódó iskolák a későbbiekben regionális bázisiskolákként működhetnek, a fejlesztésekben résztvevő kollégák pedig szakmai mentorokként. Az így kialakuló hálózat a további módszertani fejlesztések terjesztését és a szakmai tapasztalatcserét is szolgálja.

A programnak az egyedi iskolai környezetbe való beillesztése, a helyi jellegzetességekhez való igazítása gondos tervezést igényel. Az intézményeknek a projektre vonatkozó előírások értelmében a program alkalmazását az iskola pedagógiai programjában is rögzíteniük kell. Mindehhez szintén igénybe vehetik az egyetem szakembereinek segítségét.

A fenntartási időszak feladatai közé tartozik további módszertani rendezvények szervezése, a módszertani segédanyagok hozzáférhetővé tétele, a jó gyakorlatok gyűjtése és megosztása.

A projekt keretében létrejött módszertani fejlesztéseket és a hozzájuk kapcsolódó szakmai anyagokat a Színház- és Filmművészeti Egyetem nyomtatott, illetve a világhálón keresztül elektronikus formában is elérhetővé teszi.



## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

Bagdy Emőke és Telkes József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Brassói Sándor, Hunya Márta, Vass Vilmos (2005): A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 55, 7–8 (július–augusztus), 4–17.

Buda Béla, dr. (1998): *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Cziboly Ádám (szerk., 2017): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite, Budapest.

Debreczeni Tibor és Gabnai Katalin (1978): *Gyermekdramaturgia I–II*. Népművelési Intézet, Budapest.

DICE (2010): *DICE – a kocka el van vetve: kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. DICE Konzorcium, Budapest. [www.dramanetwork.eu/file/DICE\\_kutatasi\\_eredmenyek.pdf](http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf)

Eck Júlia (2016): A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In: Illés Klára, Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 91–113.

Falus Iván, Környei László, Németh Szilvia, Sallai Éva (szerk., 2012): *A pedagógiai rendszer – Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.

Fort Krisztina, Kaposi József, Nyári Arnold, Perényi Balázs, Uray Péter (2012): *Dráma és tánc 5-6. évfolyam*. Apáczai, Budapest.

Gabnai Katalin (1990): *Drámapedagógia az általános iskolától a szaktanárképzésig*, Eötvös Loránd Tudományegyetem – Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.

Gabnai Katalin (2012): *Színházaskönyv*. Helikon, Budapest.

Gabnai Katalin (2015): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Budapest.

Golden Dániel (2016): A színház mint eszköz a dramatikus nevelésben. In: Göröcsi Péter, P. Müller Péter, Pandur Petra, Rosner Krisztina (szerk.): *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke*. Kronosz, Pécs, 57–69.

Gombos Zsuzsa és Horváth Eszter (2003): Művészet és tanulás. *Iskolakultúra*, 13, 10 (október), 74–79.

Gönczöl Enikő és Vass Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 54, 10 (október), 10–19.

Kaposi László (szerk., 2013): *Játékkönyv*. II. Kerületi Kulturális Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest. [http://www.drama.hu/jatektar/a\\_gyujtemeny\\_jatekainak\\_jegyzeke](http://www.drama.hu/jatektar/a_gyujtemeny_jatekainak_jegyzeke).

Kaposi László (szerk., 2011): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

Kaposi László (szerk., 2013): *Módszertani segédlet a Bábjáték és a Bábkészítés, valamint a Dráma és színjáték tárgyak tanításához*. [http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2013/11/szin\\_bab\\_modszertani\\_segedlet.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2013/11/szin_bab_modszertani_segedlet.pdf)

M. Nádasi Mária (szerk., 2006): *Pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben*. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése 1., Bölcsész Konzorcium. HEFOP-3.3.1-P-2004-09-0134/1.0, <http://mek.oszk.hu/05400/05447/05447.pdf>

Nikitscher Péter (2016): *Milyen a jó pedagógus? – elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében*. <http://ofi.hu/publikacio/milyen-jo-pedagogus-elvarasok-szerepek-kompetenciak-az-empirikus-kutatasok-tukreben>

Pallag Andrea (2014): *A komplex művészeti nevelés koncepciójának megalapozása kvalitatív kutatási eszközökkel*. [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/komplex\\_muveszeti\\_neveles.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/komplex_muveszeti_neveles.pdf)

Ranschburg Jenő (2004): *Gepárd-kölykök. Gyermekismeret*. Urbis, Budapest.

Szauder Erik (2006): *Inkluzív nevelés – drámapedagógia. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*. Sulinova Kht., Budapest.

TÁMOP (2012): *TÁMOP 3.1.1-11/1-2012-0001 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció / II. szakasz / 3. alprojekt: A nevelés-oktatás fejlesztése, komplex*

*pilot programok / 3. altéma: Komplex művészeti nevelés.* <http://ofi.hu/komplex-muveszet-nevelesi-oktatasi-program>.

TÁMOP (2015): *TÁMOP 3.1.15-14-2014-0001 Köznevelési reformok operatív megvalósítása / A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért.*

Trencsényi László (szerk., 2006): *Iskolán kívüli nevelés.* A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése 7., Bölcsész Konzorcium. HEFOP-3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0. <http://mek.oszk.hu/05400/05462/05462.pdf>

Zalay Szabolcs (2002): A drámapedagógiai ihletésű kommunikációs tréning. *Drámapedagógiai Magazin*, 2, 32 –35.

# HOVATOVÁBB. PÁLYAORIENTÁCIÓ ÉS ÉLET- PÁLYA-ÉPÍTÉS DRAMATIKUS ESZKÖZÖKKEL

---

PATONAY ANITA  
RÓBERT JÚLIA  
OBLATH MÁRTON

# 1

## BEVEZETŐ

A *Magyar Ifjúság Kutatás 2016* (2016: 89) szerint a 15–29 évesek leggyakoribb problémái között első helyen az anyagi nehézségek, létbizonytalanság, szegénység, elszegényedés (43%), második helyen a bizonytalanság, kiszámíthatatlan jövő (37%), harmadik helyen a céltalanság, hogy nem tudják, mit akarnak (19%), hatodik helyen pedig a munkanélküliség, elhelyezkedési nehézségek (12%) áll.

A pályaválasztás a fiatalok és a környezetükben élők – szülők, tanárok, barátok stb. – számára egyaránt komoly kihívást jelent. A mi eszközeink a drámapedagógia és a színház, ezeket használva kívánunk olyan megközelítési utat mutatni, amely képes érdemi segítséget nyújtani az összetett helyzetben való eligazodáshoz.

Cikkek és tanulmányok sora (Bárányné et al. 2013, Gyimóthy 2012, ld. még [http://www.taninfo.hu/kutatasok\\_tanulmanyok.html](http://www.taninfo.hu/kutatasok_tanulmanyok.html)) foglalkozik azzal, hogy a pályaválasztás előtt álló fiatalok életéből hiányzik az érvényes döntések meghozatalához szükséges önismeret, jövőkép és pályaismeret. A pályorientáció témájával kapcsolatban elkezdett munkánkat alapvetően az a tény inspirálta, hogy a pályaválasztással kapcsolatos hagyományos felfogás – az egyén a szakmatanulással megszerzi azokat az ismereteket, amelyekre élete során a munkavégzéshez szüksége lesz – mára véglegesen felülíródott. Lezárt az az időszak, amikor az ember a megtanult szakmájában élete végéig, lényeges változások nélkül elhelyezkedhetett. „A szűk értelemben vett

szakmai tudást (képességeket és ismereteket) minden további nélkül el lehet sajátítani a munkahelyen, posztszekundér szakképzésben, a felsőoktatás három szintjének valamelyikén vagy valamilyen felnőttképzési programban. Mivel egy életciklusban átlagosan 5-6 különböző foglalkozást gyakorol majd mindenki (amelyek legnagyobb része [...] még nem is létezik), erre amúgy is sokszor lesz szükség.” (Radó 2017: 105-106)

A pályorientáció így egy még inkább fejlesztendő területet jelent minden érintett számára az iskolában dolgozó pedagógusoktól a leendő munkaadókig. A diákok életében meghatározó szerepet betöltő iskoláknak muszáj szem előtt tartaniuk, hogy a tőlük kikerülő fiataloknak tudniuk kell alkalmazkodni a körülöttük történő átalakulásokhoz, a változó munkaerő-piaci igényekhez, ahhoz pedig, hogy tudásuk piacképes maradjon, képesnek kell lenniük arra, hogy újabb és újabb ismereteket sajátítsanak el.

Ezeket a tendenciákat figyelembe véve, az állandóan változni és változtatni tudó fiatalokra építve alkottuk meg pályorientációs programcsomagunkat, amelynek alapvető célkitűzése, hogy a drámapedagógia és a színház eszközeivel hozzásegítse a fiatalokat ahhoz, hogy közelebb kerüljenek a problémahelyzetek értelmezéséhez, tisztábban lássák a céljaik eléréséhez szükséges meglévő, illetve megszerzendő képességeiket, valamint tapasztalatokhoz és ismeretekhez jussanak az élettervezés folyamataival kapcsolatban.

Elődleges célcsoportul a 10–11. évfolyamot választottuk, mivel az átlagos diák számára a pályorientációval kapcsolatos kérdések hagyományosan ekkor, a fakultációválasztás kapcsán válnak először igazán feszítővé. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy az ilyen típusú élethelyzetek jóval korábban, akár már a középfokú oktatási intézményben való továbbtanulásról szóló döntések-nél is felbukkannak. Ennek megfelelően szándékaink szerint a programcsomag egyes elemei rugalmasan adaptálhatóak az általunk kiválasztott korosztálytól eltérő csoportok számára.

Fontosnak tartjuk, hogy a fiatalok idejekorán találkozzanak az itt kínált különböző nézőpontokkal, hogy legyen idejük a pályorientációval kapcsolatos döntéseik megfelelő előkészítésére. A pályorientációs programcsomaggal az volt a célunk, hogy felkészítsük a diákokat arra, hogy a pályaválasztás nem egy életre szóló egyszeri, visszavonhatatlan esemény, hanem olyan folyamat, amelyben döntéshelyzetek sora várható, s amelyben változtatni, megújulni mindig érdemes. Összességében inkább éreztük feladatunknak az ehhez szükséges általános gondolkodási keretek felállítását, mintsem a konkrét pályaa-

ismereti információk közvetítését, mivel meggyőződésünk szerint az utóbbi önmagában értelmezhetetlen az előbbi körbejárása nélkül.

Ez indokolja, hogy miközben a módszertani fejlesztés középpontjában mindvégig a karierről való gondolkodás áll, fontosnak tartottuk azoknak a szempontoknak a beemelését, amelyek az ezzel kapcsolatos konfliktushelyzetek vizsgálatát is lehetővé teszik. Ilyen módon tematizálódhat a szülői minták szerepe a pályaorientációban, a pályaválasztással kapcsolatos általános tanácsalanság vagy éppen a pedagógusokban és szülőkből a felelősség-érzetből fakadóan megszülető frusztráció érzete s az ebből adódó emberi játszmák kezelése.

A HOVATÓVÁBB programcsomag négy modulból áll: a *Mi a pálya?* című drámaórából, az *Életpálya* című dramatikus társasjátékból, a *Szabad a pálya* című szakértői játék alapú drámaórából, valamint a *Tiéd a pálya!* című tájékoztató alkalomból. A programcsomag első három eleme a résztvevők számára egy *közös történetíró játék* formájában jelenik meg. Ennek keretében az első szakaszban általános síkról indulva megvizsgáljuk, hogy általában milyen küzdelmekkel jár egy fiatal számára a pályaválasztás. A második szakaszban négy osztálytárs fiatal felnőtt éveinek alakulását követhetjük nyomon, és befolyásolhatjuk életüket a továbbtanulás, az álláskeresés, a munka világában szerzett tapasztalatok és az újratervezés szempontjából. A harmadik szakaszban egy pályaorientációval foglalkozó tanácsadó céget alapít a négy barát, ennek kitalálásában vehetünk részt. A negyedik szakasz pedig az előzőekre építő, célzott információátadás megvalósítására szolgál, ahol a diákok az őket konkrétan érdeklő pályákról szerezhettek behatóbb ismereteket.

A programcsomag egyes elemeinek kialakításában közreműködtek: Golden Dániel, Gyombolai Gábor, Oblath Márton, Patonay Anita és Róbert Júlia. Külön köszönet illeti továbbá a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium diákjait, az EFOP-3.2.6 projekt keretében a Színház- és Filmművészeti Egyetemmel együttműködő tanárokat, valamint a K19 csoport pedagógusait, akik a programcsomag különböző elemeit kipróbálták, és véleményeikkel, visszajelzéseikkel, ötleteikkel segítették a fejlesztést.

# 2

## A DRAMATIKUS NEVELÉS LEHETŐSÉGEI AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓBAN – NEMZETKÖZI KITEKINTÉS (OBLATH MÁRTON)

Az alábbi rövid összefoglalóban a tervezett dráma alapú beavatkozás nemzetközi (elsősorban angolszász) kontextusát tekintjük át. Az első rész a munka átalakuló világának azon jellemzőit gyűjti össze, amelyeknek az előzetes („sajátélményű”) megtapasztalását és feldolgozását támogathatják a dramatikus eljárások. Az összegzés végén utalunk arra is, hogy a munka világára felkészítő drámapedagógus (illetve a dramatikus eszközöket alkalmazó iskolai pályaorientációs szakember) számára adódó feladatot elsősorban az oktatási rendszer és a munkapiac közötti, a későmodernitásra jellemző szisztematikus illeszkedési zavar hozza létre, amit nem oldhat meg a pályaorientáció önmagában, de még ennek bővített értelmezése, az életpálya-tanácsadás sem. A második fejezet bemutat néhány példát is a művészetalapú és drámapedagógiai eljárások közül, amelyek a nyolcvanas évek második felétől fogalmazódtak meg az iskolai életpálya-tanácsadás eszköztárban.

## A MUNKA ÁTALAKULÓ VILÁGA ÉS AZ ISKOLAI PÁLYAORIENTÁCIÓ

A második világháborút követően kialakuló erős állami felelősségvállalás a munka és a munkához kapcsolt szolgáltatások biztonságáért Nyugat-Európában az 1970-es évekig, a szocialista országokban az 1980-as évek végéig tartott. A modern jóléti állam teljes foglalkoztatottságra törekvő időszakának mai emlékezetével, az e korszak törekvéseihez kapcsolódó várakozásokkal kapcsolatban három lényeges mozzanatot érdemes kiemelni. Egyfelől, az időszakra jellemző bürokratikus irányított, hierarchikus szervezetben végzett, szakmai képzést követelő és szakmai karrierutakat kijelölő „hagyományos” munka ma csak azon generációk számára magától értetődő igény, akik a jóléti állam felelősségvállalása idején léptek be a munkapiacra. A ma aktív korú generációk többsége számára azonban ettől eltérő, új munkatapasztalatok és munkához kapcsolódó ígéretek az elsődlegesek. E későmodernitásra jellemző munkatapasztalatok újszerűségét három fogalommal ragadhatjuk meg: (i) a tudásigényes és környezetet kímélő technológia átalakulásával összefüggő *posztindusztriális* termelésével, amelyben a gyári munka visszaszorul, dominánssá válik a terciér szektor (Bell 1973); (ii) a dolgozók önállóságán, kifinomult ösztönzésén és közvetett felügyeletén alapuló *posztfordizmussal*, amely a munkaszervezés változását írja le: egyre kevésbé a tömegcikk futószalagon történő előállítás, s egyre inkább a specializált termékek előállításához szükséges rugalmasság biztosítása a cél (Lash és Urry 1987, Paul és Jonathan 1991); és végül e tudásigényes és rugalmas munkaszervezetekben (projektekben és atipikus foglalkoztatási formákban) megjelenő kreatív munkakörök elterjedésére vonatkozó *újkapitalizmus* fogalma (Boltanski és Chiapello 2005, Sennett 2006), amely az „új munka” azon ígéretét is hangsúlyozza, hogy megszűnik a monotonitáshoz kapcsolódó unalom, s a munka mint alkotás, egyéni önmegvalósítás nyer új értelmet (aminek következtében a kollektív érdekérvényesítés iránti igény is kikopik). A tervezett dramatikus beavatkozás szempontjából érdemes kiemelni, hogy a szektorok, a munkaszervezet és a munkaélmény változásaihoz kapcsolódó munkapiaci elvárások és dolgozói aspirációk ismertek nemcsak a célcsoportot alkotó diákok, hanem az ő szüleik számára is (akik jellemzően 1980 és 2000 között léptek a munkapiacra).

Ugyanakkor arra is érdemes tekintettel lenni, hogy e lényegi változások ellenére a munka sokrétű életformáló szerepe ennél kiterjedtebb. Giddens (2014) nyomán hat olyan, a modern munkához kapcsolódó funkciót emelhetünk ki, amelyek bár korábban alakultak ki, jelentőségük nem szűnt meg, ugyanakkor a jelen program célcsoportját alkotó diákok számára nem feltétlenül reflektáltak:

- a) *A pénz alapvetően kötődik a munkához:* Bér, vagy egyéb jövedelem formájában továbbra is a munka a szükségletek kielégítésének legitim alapja, amiért a munkásnak nap mint nap meg kell küzdenie (a fizetését meg kell keresnie, ki kell érdemelnie stb.).
- b) *A munka fenntartja az aktivitási szintet:* A munka strukturált környezetet biztosít ahhoz, hogy az emberek energiát fejtsenek ki, erőfeszítéseket tegyenek, ne szűküljön be előttük a képességeik kibontakoztatásának lehetősége (még akkor is jogos az ezzel kapcsolatos elvárásuk, ha a munkaidejükben csak rutinszerű tevékenységeket végeznek).
- c) *A munka elkülönül az otthontól (különbözően elkülönítik/azonosítják egymást):* A rugalmas munkaszervezés ellenére is az otthontól térben (vagy legalább időben) elkülönülő tevékenységként a munka lehetővé teszi a változatosságot. Még a viszonylag unalmas „bedolgozás” esetében is igaz sok ember számára, hogy egy eltérő világot és környezetet tesz hozzáférhetővé, ahol/amikor az ember valami mást csinál, mint egyébként.
- d) *A munka strukturálja az időt.* A munkaviszonyban álló emberek számára a napok a munkaritmus körül szerveződnek, ami olykor nyomasztó, ám a ritmus elvesztése a napi tevékenységek rendezetlenségét idézi elő, unalmat, apátiát szül.
- e) *A munka a társadalmi kapcsolatok forrása.* Munka nélkül az emberek baráti köre ma is beszűkülne. A munkakörnyezet a barátságok mellett a gyenge kötések forrása, és kiemelt tere annak az élménynek is, hogy az emberek valamit együtt csinálnak.
- f) *A munka identitást ad:* továbbra is érvényes az az elvárás, hogy az ember rendelkezzen munkával, ami így a társadalmi identitás megteremtésének kitüntetett terepe marad, mindenki a munkán keresztül vívhat ki társadalmi elismerést.

A harmadik lényeges összefüggés, amelyre a tervezett dramatikus beavatkozásnak érdemes tekintettel lennie, ahhoz az oktatási szakértők és oktatáspolitikusok körében osztott konszenzusos véleményhez kapcsolódik,

hogy az iskola és az oktatás csak lassan reagál a munkaerővel szembeni elvárásokra. Ma a diákok – akárcsak egykor a szüleik és a tanáraik – korosztályok szerint bontott, hierarchikusan szervezett, tanulói előrehaladásban gondolkodó, a már kialakított tudást átadó intézményekben szocializálódnak. Ennek az intézménynek az alapszabályai azonban egyre inkább eltérnek a munkapiacra érvényes alapvető szabályoktól. Az átalakuló munka világa és a modern iskola közötti újraillesztést vagy egy – a munka stabilitását és biztonságát garantáló – globális felügyelőintézmény, vagy az iskola mint szocializációs rendszer újratervezése biztosíthatná. Az iskolai tanácsadó tevékenységekre vonatkozó igények sokasodását és sokrétűvé válását talán épp a „későmodern iskola” kialakításának elmaradása kényszeríti ki. Még ki sem épült a továbbtanulási tanácsadás rendszere, amikor a pályaorientációvá (karriertervezéssé), végül életpálya-tanácsadássá fejlődött. Ezekben az iskolapolitikai válaszokban közös, hogy olyan iskolán belüli kommunikációs tevékenységekre vonatkoznak, amelyek egy gyorsan változó másik világról próbálnak tudósítani a diákok számára. Vagyis az életpálya-tanácsadást is egy olyan, a közoktatás keretein belül megjelenő áthidaló megoldásként foghatjuk fel, amely megkísérli lefordítani a munkapiac elvárásait az iskola nyelvére. Az életpálya tanácsadás diskurzusában a munkapiac és az iskola világa közötti strukturális eltérés explicit módon, olyan „nagy változásként” fogalmazódik meg, amelyre a diákoknak „fel kell készülniük”. Ezeket a munka világában bekövetkező és az iskola horizontján is jól érzékelhető, ugyanakkor a diákok számára „lefordítandó” legfontosabb változásokat négy pontban próbálom meg összefoglalni:

1. *A szakmák átalakulása és a munkatapasztalat jelentőségének növekedése.* A technológia és a munkaszervezés gyors változása nem csupán a kékgalléros munkahelyeket veszélyeztető robotizációt/automatizációt, hanem a szakmák folyamatos megszűnését, új szakmák keletkezését és gyors differenciálódását is jelenti. A ma középiskolás korú fiatalok jelentős része olyan foglalkozásokról álmodik, amelyek egy része hamarosan megszűnik, illetve negyven éves korukban várhatóan olyan szakmákban érnek majd a karrierjük csúcsára, amely foglalkozások ma még nem léteznek. Megfigyelhető ugyanakkor, hogy az 1970-es évektől kezdve az állam kapacitása a szakmák fejlődésének, új szakmák kialakulásának ellenőrzésére fokozatosan csökken, és a szakmai képzések hitelesítését is sok esetben egymással rivalizáló nemzetközi szakmai szövetségek igyekeznek pótolni. Vagyis nemcsak egy-egy foglalkozás tartalma változik dinamikusán és válik tartósan vitathatóvá, hanem a szakmai

képesítés mibenlétéről is nehéz lenne ma megegyezni. A szakmák burjánzása azt eredményezi, hogy megnő azoknak a korábbi munkatapasztalatoknak a jelentősége a munkaerő-felvétel során, amelyek nemcsak a konkrét munkakörhöz mért alkalmasságot, hanem a szakértő mivoltot is garantálhatják.

2. *Az alapkompenciák sokasodása és új műveltségterületek megjelenése.* A felhalmozott munkatapasztalatokban egyenértékké a megszerezhető kompetenciák váltak az 1990-es években. A kompetenciák felismerésének igénye elsősorban abból fakadt, hogy a magas komplexitású munkakörök betöltéséhez „többirányú készségek” (*multi-skilling*) kialakítása vált szükségessé. A dolgozóknak a dinamikusán változó munkaszervezetben egyenként is rendkívül adaptívnek kell lenniük: gyorsan kell elsajátítaniuk új készségeket és tudásokat, ami csak akkor lehetséges, ha a közoktatásban szert tettek az együttműködési hajlamra, az önálló munkavégzés képességére, kezdeményező-készségre, a problematikus helyzetekben felmutatott kreativitásra. (Érzékelhető, hogy miközben sokasodnak a kompetenciaként megragadható tudások, ezek sok esetben továbbra is tekinthetők a munkaadók részéről nem az iskolában megszerezhető tudásnak, hanem személyiségjegyek.) Mivel a munkavégzéshez szükséges szakmai ismeretek bővítése a karrierút során folyamatos, a vállalatok számára versenyelőnyt jelent az alapkompenciákban erős munkatársak korai megtalálása. Csökken a hagyományos középiskola–egyetem–munkahely útvonalon haladók aránya, és nő azoké, akik az egyetemi éveik alatt már dolgoznak. A kompetenciák felértékelődése ugyanakkor nem zárja ki néhány ún. műveltség (*literacy*) felértékelődését. Elsősorban ilyen a munkavégzéshez szükséges kommunikációs kultúra: a kommunikációs „írástudás” azoknak az interakciós kereteknek, konkrét kommunikációs normáknak az ismeretére vonatkozik, amelyek – bár gyorsan változnak – egymással összefüggő globális kommunikációs rendszert alkotnak, nem csupán munkakörökön, hanem vállalatokon, szakmákon átívelően is. Hasonló módon nő a jelentősége a tudományos „írástudásnak” is: az alapkompenciák felértékelődésével egyidejűleg az iskolafokok inflációja folytatódik, s nő a kutatást igénylő munkakörök mennyisége, a kutatási tevékenységekbe való bekapcsolódáshoz pedig posztgraduális képzésekben megszerezhető tudás szükséges.

3. *Az atipikus foglalkoztatási formák elterjedése és a bizonytalanság-érzet erősödése.* A részmunkaidőben, távmunkában, illetve szerződött vállalkozóként, alkalmi projekt-team tagjaként végzett munka egyfelől a leginkább specializált szakértelmet kívánó munkakörökben válik jellemzővé. Ezekben az



esetekben megnő annak a jelentősége is, hogy a posztindusztriális munkakörökben a termelői/szolgáltatói oldal munkatársa folyamatosan van kapcsolatban az ügyfelekkel. (Ez a kapcsolat azonban már nem az áruházi eladó-vevő kapcsolat mintáját követi, hiszen a kliens is professzionális, felhasználóként maga is egyre inkább részt vesz a termelési folyamatban.) Másfelől a legkevésbé specializált, kevés kreativitást és kollaborációt igénylő munkakörökben terjednek el az atipikus formák. Azonban mindkét esetben meghatározó elemévé válik a munkatapasztalatnak a bizonytalanság, ami abból fakad, hogy a szakszervezetek a hagyományos munkahelyekről is visszaszorultak (az államigazgatás kivételével), és az atipikus formákhoz igazodó pótlólagos érdekképviseleti formák nem alakultak ki. A részmunkaidős foglalkoztatás terjedése a nők esetében különösen negatívan érinti a munkaerő-piaci egyenjogúságot, hiszen az érdekképviselet és a szervezeten belüli pozíció hiánya miatt kisebb az esélyük a karrierépítésre, alacsonyabb a keresetük, és így kisebb nyugdíjra is számíthatnak.

4. *Globalizáció és képzés-, illetve mobilitáskényszer.* A szakmák változására reflektáló élethosszig tartó tanulás és az új munkatapasztalatok megszerzéséhez szükséges térbeli mobilitás kényszere szorosan összefüggenek egymással és azzal, hogy a munkapiac és az oktatási piac egyaránt globálissá válik. Miközben a kevésbé tudásintenzív termelés továbbra is a félperifériás (pl. a volt a szocialista blokk), majd a perifériás munkapiacokon találja meg a szükséges munkaerőt, ezzel ellentétes irányú folyamatként belépnek a jól képzett, nem Európából vagy Észak-Amerikából érkező munkavállalók is a globális oktatási és munkapiacra, sőt, a képzési piacon megjelennek az ázsiai felsőfokú képzések. Simai (2018) azt hangsúlyozza, hogy a folyamatos képzés programja egy eleve globális piacon jön létre: „A nemzetközivé válás folyamatát jelzik a felsőoktatási intézmények nemzetközi szövetségei és az integrációs szervezetek szerepének megnövekedett fontossága, a kutatási programok finanszírozásának és végrehajtásának nemzetköziesedése, a külföldön tanulók számának növekedése, az oktatószemélyzet külföldi kutató és tanári tevékenysége, egyetemek külföldi fiókintézményeinek kiépítése, a külföldre bérbe adott oktatási programok számának szaporodása, a távoktatás nemzetközi terjedése. [...] A távoktatás, virtuális egyetemi képzések terjedése során a világ egyes nagyobb térségeit kiszolgáló többnyelvű egyetemek, transznacionális felsőoktatási vállalkozások válnak a távoktatás fontos centrumaivá”. A versenyképes tanulási lehetőségekhez és munkatapasztalatokhoz való

hozzáférés tehát globalizációs kényszerként jelentkezik Magyarországon is. A megszerzésük azonban nem lehetséges egy további műveltségterület, a *globális írástudás* elsajátítása nélkül – a 2019. évi nemzetközi PISA vizsgálat első alkalommal méri az ún. globális kompetenciát, ami interkulturális kommunikációs képességeket és globális tájékozódási képességet tesztl.

E négy lényeges folyamat következtében megváltozik, megkérdőjeleződik a hagyományos, kétkezi munkán alapuló munkás önazonosság, s egyre inkább kihívássá válik az egyén számára a megszerzett tapasztalatok, tudások, valamint az ezekre épülő tervek elbeszélhetővé és előadhatóvá tétele. A karriernarratíva megszerkesztése folyamatosan képzelőerőt és reflektálóképességet igényel, színrevitele pedig (például egy állásinterjú) a karrierút performálásának rutinját kívánja meg.

Az iskolán belül nyújtott pályaeorientáció – amely ebben a megközelítésben csak egy, bár jelentős eleme az életpálya-tanácsadásnak – célját leginkább a kinevelni kívánt dolgozó karakterével jellemezhetjük. Az állampolgárként magas fokon szocializált és foglalkozásában specializált tudást felhalmozó, fegyelmezett munkavállaló *helyett* sokkal inkább a belső motivációtól fűtött, együttműködésre képes, proaktívan adaptálódó, a strukturális változásokkal szemben reziliens (egyéni ellenállóképességről tanúságot tevő), aktív állampolgár ideálja rajzolódik ki. Ennek az önreflektív és ezért önirányításra képes személynek már a problémaészlelése is lényegileg eltér a korábbi dolgozó karakterétől: többé nem a szituációt felismerve alkalmazza a megfelelő módszert céljainak elérésére, hanem folyamatosan tanulmányozza az általa kívánatosnak vélt célok és a reális szituációk közötti eltérést, majd ezeknek az eltéréseknek kezelésére dolgoz ki rugalmas forgatókönyveket. Tudja, hogy a karrierút bejárása nagyfokú és folyamatos kreativitást igényel, ezt pedig oly módon gyakorolja, hogy folyamatosan felfedezi és feldolgozza „élete témáit”. E felfedezett témák (amelyek egyszerre érdeklődések, tapasztalatok, képességek megszerzése – ilyen téma lehet például a Föld és az ökoszisztéma, a gépek és a technológia, vagy akár művészeti tevékenység, marginális társadalmi csoportokkal szembeni igazságosság és ezek bármiféle kombinációja) alapján megalkotja és újraalkotja a jövőjét oly módon, hogy a megelőző és megszerzendő tapasztalatait egy-egy élettéma kontextusában értelmezhető narratívává szerkeszti (Hughes, Law és Meijers 2017).

A pályaeorientációs szakember feladata ugyanakkor nemcsak az, hogy a változni képes munkaidentitás kidolgozásában megadja az első lökést a diák számára, hanem az is, hogy tájékoztasson. Hughes, Law és Meijers (2017) fel-

adatkettőződésnek nevezik azt az új ellentmondást, hogy a pályaorientációs szakembernek egyfelől segítenie kell a diákokat saját narratívájuk (a múltbeli tapasztalatokból következő lehetséges jövőket összekapcsoló, jól előadható elbeszélés) kialakításában, másfelől azonban a hagyományos tekintélyelvű tanárszereppel is élnie kell, amely szerint az elbeszélés hiányzó részleteinek kitöltéséhez szükséges hiteles információkat ő biztosítja. Ez utóbbit elvben pótolhatná a diákban kifejlődő tájékozódó képesség és kritikus gondolkodás is, azonban ma a valószínű és valószínűtlen, hiteles és nem megbízható ismeretek elkülönítése – még egy nem karrierszakértő pedagógus számára is, csupán egy-egy szakma jövőjét illetően is – rendkívüli kihívást jelent. A pályaorientációs szakembereket ez a feladatkettőződés a következő dilemmákkal szembesíti a tanácsadó munkájuk során:

- Miként kombinálható a jövő munkapiacaira vonatkozó kritikai gondolkodás erősítése az önálló életpálya-narratíva megalkotásának rugalmasságával, nyitottságával?
- Miként hangolhatják össze az életpálya-tanácsadók a rendszerszemléletet (közgazdaságtan, szervezetkutatás) a személyiségorientált (pszichológiai) eseti megközelítésekkel?
- Miként hangolhatják össze a tanárok a tanulói továbbhaladás támogatását az életpálya-tervezéssel (amely esetenként épp az iskolaváltást tenné indokolttá)?
- Miként kerülje el a tanácsadói rendszer azt is, hogy a problémát a vállalatokra ruházza át (s így azok a saját munkaadói érdekeiket követve kezeljék az egyéni eseteket), ugyanakkor azt is, hogy a komplex globális probléma megoldását magára húzza, s az iskolán belül dolgozó tanácsadó váljon felelőssé az iskola és a vállalati szektor közötti kiegyensúlyozott kooperáció kialakításáért?

E konfliktusos helyzetre a pályaorientációs tevékenységek ma leginkább a tanácsadás módszertanának kibővítésével és átalakításával válaszolnak. Az Egyesült Királyságban dolgozó iskolai életpálya-tanácsadók tapasztalatai szerint azok az eljárások bizonyulnak ma jól alkalmazhatónak, amelyek kiindulásként biztonságos (bizalmon alapuló és elvárásoktól mentes) teret létrehozva személyességre (empátia, feltétlen elfogadás) törekednek. E térben integrált (a személyiség egészére és körülményeire fókuszáló) megközelítést követnek oly módon, hogy nagyfokú mintától való eltérést tesznek lehetővé (sőt, várnak el) az egyes esetekben.

E gyakorlati igények kielégítésében kap jelentős szerepet a módszertani rugalmasság, s ennek keretében a csoportos kreatív, művészetalapú eljárások (Westgaard 2012). West és Reid (2011) azt hangsúlyozzák, hogy a komplex élethelyzetekhez illeszkedő karrier-forgatókönyvek kialakítása mindenelekelt a pszichometriai módszerek átdolgozását, s elsősorban narratív technikákkal történő bővítését igényli. A képzelőerő gyakorlását előtérbe állító eljárások között hangsúlyozzák az élethelyzeteket modellező csoportos módszerek bevonását.

Az idézett életpálya-tanácsadási irodalom fő belátása tehát, hogy szükség van a korábbinál „puhább”, narratív jellegű egyéni és csoportos kreatív eljárások beépítésére az iskolai orientációs gyakorlatba. Visszatérő következtetés ugyanakkor az is, hogy az életpálya-konzultáció minden esetben csak kompenzálni képes azt a diszcrepanciát, ami az iskola és az élet, a jelen és a jövő között feszül. Vagyis a leghatékonyabb beavatkozás mégiscsak az volna, ha a munka átalakuló világához igazodó módon strukturálnánk újra az iskolát mint szocializációs intézményt is: az oktatási folyamat (beleértve az oktatási folyamatokra vonatkozó elméletalkotást) gyakorlatvezéreltté és dialogikussá válna, a pedagógia pedig elsősorban a tanulói kísérletezésre és a tudásteremtés technikáinak elsajátítására nyújtana tág és szabad teret.

## PÉLDÁK A KARRIER-TANÁCSADÁSBAN ÉS A PÁLYA-ORIENTÁCIÓBAN ALKALMAZOTT SZÍNHÁZI ÉS DRAMATIKUS ESZKÖZÖKRE

Az elmúlt másfél évtizedben letisztuló és intézményesülő „alkalmazott színház” és „alkalmazott dráma” diskurzusa igyekszik reagálni az előző fejezetben bemutatott ellentmondásra. A dramatikus beavatkozás ebben az értelmezési keretben elsősorban a képessé tétel (*empowerment*) kategóriája körül kristályosodik ki, s a marginális társadalmi helyzetek értelmezésére és a strukturális okokkal magyarázható készség- és képesség-deficitek kompenzálására irányul. Ez a megközelítés erősen épít az angol-szász drámapedagógia nyolcvanas évek óta felhalmozódó tapasztalataira,

főként a szociális kompetenciák fejlesztésében eredményes eljárások beillesztésére, ugyanakkor éles ellentétbe kerül az 1960–70-es évek angolszász közösségi színházában (*community theatre*) szocializálódó drámapedagógiai szakemberek strukturális társadalmi konfliktusokra és közösségi élményekre koncentráló megközelítésével. A nézőpontok eltéréséből fakadó drámapedagógiai vita plasztikusan az, hogy egy fiatal munkanélküli esetében az ő politikai aktivizálása, a munkapiac regulálásának kikövetelése legyen a fiatalokkal létrehozott színház célja, vagy inkább annak a dolgozói „rugalmasságnak” a pótlólagos megszerzése a drámás folyamat célja, amely őt egyénként keresett munkapiaci szereplővé teszi (bővebben: Ackroyd 2000, 2008; (Campbell és Conrad 2006). A következőkben a pályaorientációt támogató drámapedagógiai eljárások között igyekszünk olyan példákat felidézni, amelyek mindkét nézőponthoz igazodnak, de – a tantervhez kapcsolódó csoportos iskolai tevékenységként – mindig integrálódnak az iskolai pályaorientációs tevékenységekbe.

A nyolcvanas évek alapvető drámapedagógiai belátása az volt, hogy a szociális készségek hagyományos módszerekkel már nem taníthatóak. Walsh-Bowers (1992) felidézi, hogy a hagyományos iskolai térben alkalmazott drámapedagógiai munka korábban jellemzően egy-egy konkrét témára alkalmazott szerepjáték volt. Az új felismerés szerint – az egy témára fókuszáló, kicsit didaktikus foglalkozások helyett – a csoportdinamikát eszközként használó, a társadalmi szerepekkel kapcsolatos improvizációs gyakorlatokra van szükség. Ugyanis ez a tapasztalatokon és élményen alapuló csoportos aktivitás, valamint a munkával kapcsolatos pedagógiai célok indirekt tematizálása felel meg a szociális kompetenciák fejlesztési logikájának.

A Sue Jennings által szerkesztett 1987-es *Dramatherapy* című kötet már összegzi azokat az alkalmazott drámás munkaformákat és tervezési irányelveket, amelyeket a munka világával és a munkanélküliséggel kapcsolatos drámapedagógia azóta is alkalmaz. A drámamunkát egyfelől minél korábbi életkorban és minél átfogóbb szemlélettel kellene megkezdeni, mert ezek nem önmagukban egyszeri módon, hanem összességükben és a többi tanórával összeadódva hatékonyak. Tekintete kell venni, hogy a csoportos munkaforma nemcsak a készségek fejlődését, hanem a pályaorientáció domináns diagnosztikus formáit (teszt, interjú, esetmegbeszélés) is kiegészíti, mert alkalmas a szereprepertoárok és konfliktustípusok pontosabb diagnosztizálására és kezelésére is. Jennings a művészeti munkaformák differenciált

funkcióit hangsúlyozza a munka világával való ismerkedés szempontjából, bemutatva, hogy csak egy komplex művészetpedagógiai építkezés részeként válik hasznossá a drámapedagógiai beavatkozás.

A különféle művészeti tevékenységekhez rendelt pedagógiai funkciókat a következők szerint határozza meg a kötet. A táblás társasjátékok előnye, hogy nem exponálja a testet (amelyhez kamaszkorban a biztonságos teret megteremteni nehezebb). A vizuális feladatok (zsáner életképek, montázs-készítés) erőssége, hogy kiiktatja a verbális vállalások, egzakt fogalmazás okozta stresszt, szabadon fogalmazódhatnak meg részállítások, megengedi a töredékes diskurzust. A manuális képzőművészeti formák (festés, szobrászkodás) a múlt lényeges mozzanatait taktilis érzéki közvetlenségként tudják kijelölni, miközben alkalmasak a későbbi megbeszélésre. A dramajátékok alkalmazásánál tekintettel kell lenni arra, hogy a kamaszok bizonytalan testképe sokszor alacsony téri tudatossággal társul, s ezért minden dramatikus tevékenység intenzív mozgásos fejlesztésen kellene, hogy alapuljon. A fiatalok jellemzően ragadnak be csoporton belüli szerepekbe – ezek fellazítása, felszabadítása nélkül nehéz a szereprepertoár bővítése dramatikus módon. Csupán e művészeti munkaformák végén érhetünk a diagnózis és az individuális támogatás kezdőpontjára, ahol már hatékonyan csatlakozhat be az egyénre szóló pályaorientáció. A drámapedagógus / pályatanácsadó számára ekkor a következő kérdések a tisztázandók:

- Kinek van szüksége egyéni, illetve csoportos támogatásra?
- A szociális kompetenciák fejlesztése, vagy inkább a feltáró, tájékozódó program az adekvát?
- Melyek a forró témák a csoportban, illetve a munkapiacon?
- Mely munka-, foglalkozási, szakmai szerepek ismerősek, melyek ismeretlenek?
- A mozgás és térkezelés elég fejlett-e a drámás beavatkozás folytatásához?

A 2000-es években ugyanakkor korábbra tolódik a drámás beavatkozás kezdete, mint az Jennings fenti összegzése szerint indokolt. Jól mutatja a változást Andrew Beale (2013) *I Can't Do It All By Myself* című, 10-11 éves korúaknak szóló, az iskolai és a munkahelyi kooperáció különbségét problematizáló drámafoglalkozása. A program két kihívásra reagált: Virginia állam a 2000-es évektől igyekezett mind korábbi életszakaszokra tolni az életpálya-oktatás kezdetét, ugyanakkor arra a közvetlen, helyi igényre is reagálni próbált a program, hogy az iskolai szociális munkások tevékenységük alacsony

megbecsültségére panaszkodtak (a tanulók részéről). Válaszképp a különféle szakmák elismerését azon a dramatikus tapasztalaton keresztül igyekezett felismeréssé alakítani a foglalkozás, hogy egy étterem működtetéséhez sokféle szakértelemre van szükség. Az étteremépítés során a diákok számára elsajátítható központi kérdéssé az vált, hogy miben különbözik az iskola és a munka világa. Az igazságos és igazságtalan étteremműködésről szóló viták támogatásán keresztül pedig a tízéves tanulók arról folytattak Beale szerint tartalmas vitát, hogy mik és mifélek lehetnek a munkahelyi egyenlőtlenségek és igazságtalanságok.

A fejlesztések egy további iránya a felsőoktatáshoz kapcsolódik. Ezekben meghatározó, hogy a felnőttekkel megvalósítható rövid dramatikus beavatkozások nem építhetnek már a 6–10 évesekkel megvalósuló hosszú folyamatra, ugyanakkor szakma- és foglalkozásspecifikus helyzetekre és konfliktusokra kell felkészíteniük a diákokat. Petitti (1989, 1992) meggyőzően mutatja be, hogy a filmsorozatok általános ismertségére építve lényeges szakmai konfliktusok jól érthető módon idézhetőek fel fiatal felnőttekkel, s a vizsgálatra kiválasztott helyzetek – a résztvevők érdeklődése szerint – akár dramatizálhatóak is. A program arra épített, hogy amerikai szappanoperák széles körben dolgoznak fel foglalkozásokat összetett szakmai világokat is bemutatva. Jellegzetes projekt Segarra és munkatársai (2017) mikrobiológusok körében végzett programja is. A dramatiszták és a mikrobiológusok azt vizsgálták közösen, hogy a dramatikus eljárások miként segítenek reflektálni a kisebbségi és női háttérű fiatal kutatók első munkahelyével és karrierépítéssel kapcsolatos nehézségeire. Az egy alkalmas beavatkozások az alkalmazott színház céljait követve „a problematikus történet színpadra állítása, majd csoportos diskusszió a közönséggel” modellt követték.

# 3

## MÓDSZERTANI MEGKÖZELÍTÉSEK (PATONAY ANITA)

### PÁLYAORIENTÁCIÓ ÉS ÉLETPÁLYA-ÉPÍTÉS

A régóta használt pályaválasztás kifejezés azt sugallja, mintha a fiatalnak egy egyszeri döntést kellene meghoznia, amely végleges és visszavonhatatlan. „A szakemberek ezért a pályamentő fogalmának használatával (a pályaválasztás helyett) csökkenteni akarták az egyes döntések jelentőségét az egyéni életútban. Tanítani akarták azt, hogy a döntési helyzetek ismétlődni fognak, és akkor energiákat kell mozgósítani a megfelelő információk megszerzésére, megértésére, felhasználására” (Berde et al. 2005). A pályamentő fogalma tehát nem statikus, hanem a folyamatos változást sugallja (Dávid 2007).

A programcsomag háttérét Szilágyi Klára (2005b) meghatározása adja: „A pályamentő tartalmilag tehát először a pályák világában, majd később a munka világában történő eligazodásra felkészítő folyamat, amely azon az individuális szűrőn keresztül zajlik, amely az adott személyiséget meghatározza, így elsősorban érdeklődése, képességei, munkamódja és értékei mentén. A pályamentő egy folyamat, amelyben a tanuló megtud, megtapasztal és megtanul önmagáról olyan tulajdonságokat és jellemzőket, amelyek iskolaválasztásában, szakmatanulásában, pályatervezésében és életpálya-építésében hosszú távon meghatározóak lehetnek.”

A pályaaorientációs folyamat jelentősége abban rejlik, hogy a benne részt vevő személyek megtanulják figyelemmel kísérni önmagukat, felismerik, ha céljaik, értékeik változnak. Felismerik azt is, hogy az új célok eléréséhez változtatásra, újabb erőfeszítésre van szükség, és képesek a változtatáshoz szükséges információkat kezelni.

A tervezés során figyelembe kellett vennünk, hogy az iskolákban mit értenek a diákok és a pedagógusok pályaaorientáció alatt. A legfrissebb kutatás (Hegyi-Halmos 2018: 109) szerint legtöbbször a főiskolai, egyetemi nyílt napokon tett látogatást (397 fő, azaz 82%), valamint a felvételi eljárásról szóló tájékoztatót (384 fő, azaz 79,3%) jelölték be mint az iskolájukban megjelenő, szervezett pályaaorientációs tevékenységet. Míg a legkisebb arányban a pályaaorientációs tesztek kitöltésének lehetőségét (87 fő, azaz 18%), valamint az álláskeresési technikák megismertetését, fejlesztését (42 fő, azaz 8,7%) említették.

A programcsomag a pályaaorientáció fogalma köré épül, ugyanakkor nem zárjuk ki az életpálya-építés fogalmát sem, hiszen a változó fogalmak hangsúly-eltolódást jelentenek a fiatalok jövőtervezésével kapcsolatban (az előbbi lassacskán az utóbbi speciális műveltségterületének egyik elemévé válik). Erőteljesen fókuszálunk az életpályával kapcsolatos kompetenciákra, mivel „Az életpálya-építés olyan tevékenység, amely arra szolgál, hogy az egyén ambícióinak és lehetőségeinek megfelelően, tudatosan, tervszerűen alakítsa a sorsát. E tevékenység keretében az egyén életpálya-célokat tűz ki, stratégiákat készít a célok eléréséhez, és a stratégiák szerint a célokat megvalósítja. Az életpálya-építés élethosszig tartó folyamat, amelyben a tanuláshoz változó jelentőségű, de állandó szerepe van”. (*Életpálya-építés...: 18*)

Az uniós dokumentumok is egyre erőteljesebben hangsúlyozzák az életpálya-szemléletű életút-támogató pályaaorientációt, viszont a pedagógusok gondolkodásában és munkájában mindez egyelőre kevésbé jelenik meg. Az említett kutatás (Hegyi-Halmos 2018: 105) kimutatta, hogy a pedagógusok gondolataiban a pályaaorientáció feladata: „a diák számára a megfelelő felsőoktatási képzés megtalálása”, illetve „a tanulók tájékoztatása felsőfokú tanulmányi lehetőségekről”, vagy több válaszadó szerint a pályaaorientáció „egy olyan tevékenység, melynek során a diákokat hozzásegítjük a helyes továbbtanulási döntéshez”, illetve „abban segítség, hogy milyen irányban tanuljanak tovább”. A kutatási eredmények szerint tehát sokkal jellemzőbb, hogy a pedagógusok pályaaorientáció alatt a továbbtanulás, a pályaválasztás segítségét értik, és kevésbé jelenik meg az életpálya-szemlélet.

Tudatosan döntöttünk ugyanakkor emellett, hogy a szakmai szóhasználatban szintén felbukkanó *karrierépítés*, *karrier-tanácsadás*, illetve *karrierút-tervezés* kifejezéseket inkább kerüljük a program során, mivel a laikus fül számára ezek túlságosan összefonódnak a külső megítélés szerinti sikerességgel, amely tapasztalataink szerint éppen az egyik legkomolyabb tehertétel a fiatalok számára, aminek súlyát a magunk részéről éppenséggel csökkenteni szeretnénk.

Szem előtt tartottuk, hogy a XXI. század emberének életében minden bizonnyal újra és újra előfordulnak tanulási periódusok, az életpálya-építéshez kapcsolódó döntési pontok, ezért alapvető, hogy a fiatalok már a középiskolás éveik alatt képesek legyenek önállóan tanulni, személyiségükhöz illeszkedő választási alternatívákat kidolgozni és az ehhez szükséges információkat megkeresni.

A fentiek értelmében a programcsomag célközönségét a diákok és a pedagógusok együttesen alkotják, mivel célja is kettős: egyfelől felkészíteni a tanulókat arra, hogy a pályaválasztás az életükben nem egy egész életre szóló, egyszeri, visszavonhatatlan esemény, hanem olyan folyamat, amelyben döntések sora várható, amelyben változtatni, megújulni érdemes, másfelől a pedagógusokat pedig arra, hogy a pályaaorientációt minél inkább az életpálya-szemlélethez tudják kötni.

## ÉLETPÁLYA-ÉPÍTÉSI KOMPETENCIÁK

Ahhoz, hogy a pályaaorientációt kapcsolatba tudjuk hozni az életpálya-szemlélettel, érdemes tisztázni, milyen kompetenciákat ölel fel ez a megközelítés.

Az életpálya-építési kompetenciák az interperszonális, interkulturális, szociális és állampolgári kompetenciák részét képezik. Az életpálya-építési kompetenciák összetevői két nagy csoportba sorolhatóak (Dávid 2007: 8):

*Általános kulcskompetenciák*, melyek a szakmai és személyes életút során lehetővé teszik a sikeres életvitelt. Az ide tartozó főbb kompetencia-területek: *önmeghatározás*, stratégiaalkotás, stratégiamegvalósítás. Minden kompetencia-terület több részkompetenciából tevődik össze. Az önmeghatározás magába foglalja az önellenőrzés képességét, a helyzetelemzést, a

szerep és pozíció meghatározását, a kooperációt, a saját teljesítőképesség becslését, a normakövetést és alkalmazkodást, az információk kezelését, a szóbeli és írásbeli szövegalkotást. A *stratégiaalkotás* kompetenciája jelenti azt, hogy a fiatal képes terveket készíteni, ehhez a célokat meghatározni, hozzá utakat keresni, az utak között választani és az úton való haladás módját meghatározni. Képes a tevékenységeit is tervezni és ütemezni. A *stratégiamegvalósítás* kompetenciája a tervnek megfelelő haladás, szükség esetén tervmódosítás és az elért eredmények elemzése, értékelése részsképeit tartalmazza.

*Specifikus életpálya-építési kompetenciák*, amelyek kifejezetten a pályaválasztást, a szakmai életút hatékony tervezését, vezetését segítik. Az ide tartozó két fő kompetenciaterület a *pályaorientáció*, amelynek részkompetenciái a hatékony pályaválasztáshoz és pályavitelhez szükséges önismeret, valamint a pályák és a képzések választékának ismerete. A *munkaerő-piaci ismeretek* területéhez az álláskeresési technikák, a munkaerő-piaci intézményrendszer ismerete és a munkajogi ismeretek részkompetenciái kapcsolódnak.

Az életpálya-építési kompetenciaterület megjelenik valamennyi iskolai területen, a tantárgyakban és a szabadidős tevékenységekben egyaránt. Olyan kompetenciastruktúra, amely a személyiség egészét érinti, ezért fejlesztésének minden iskolai szakaszban jelen kell lennie.

Az életpálya-építési kompetenciák tehát nemcsak a pályaorientációt jelentik, hanem az egyén képességét arra, hogy

- reális önismerete alapján tisztában legyen szellemi és fizikai erősségeivel és gyengeségeivel;
- különböző távú célokat tudjon maga elé tűzni, és a célhoz vezető utat képes legyen operatív szakaszokra bontani;
- közvetlen tetteit képes legyen céljainak alárendelni, illetve a céljainak és érdeklődésének megfelelő egyéni tanulási utakat kijelölni;
- az élethosszig tartó tanulás egyéni folyamatában tudja saját tetteit és teljesítményét reflektív módon értékelni;
- képes legyen a megkezdett utak szükség szerinti korrekciójára;
- tudjon jó döntéseket hozni.

A 2018-as kutatás vizsgálta azt is (Hegyi-Halmos 2018: 112), hogy a tanárok többségének véleménye szerint az általános pedagóguskompetenciákon túl a pályaorientációs tevékenység további kompetenciákat igényel

(51,6%), míg a válaszadók majd negyede szerint nem (23,3%). Nagy arányban gondolják úgy a pedagógusok, hogy a pályaorientációs tevékenység speciális tudást és információkat igényel (74,7%), és lényegesen kevesebben bizonytalanok ebben a kérdésben (16,3% jelölte a „nem tudom” lehetőséget). A kitöltő pedagógusok speciális tudás és ismeretek alatt elsősorban a munkaerőpiacra („munkaerőpiac helyzetét illetően naprakész tudás”, „munkaerő-piaci ismeretek”), a gazdasági helyzetre („közgazdasági alapismeretek”, „gazdasági folyamatok ismerete”), a szakmastruktúra változásaira („alaposabb szakmai ismeretek minden területen”, „szakmai képességek ismerete”), a továbbtanulásra („továbbtanulási lehetőségek ismerete”, „továbbtanulással és egyetemi szakokkal kapcsolatos információk”), a képzési rendszer változásának nyomán követésére („felsőoktatási intézmények kínálata”, „felsőoktatási rendszer ismerete”, „felvételi eljárás ismerete”, „felvételi követelmények”) gondolnak, illetve olyan információk szükségességét fogalmazzák meg, amelyek a diákok önismeretének fejlesztésére, készségfejlesztésére („önismeret fejlesztésére vonatkozó információk”, „önismereti tesztek”, „képességeinek megismeréséhez szükséges kompetenciák”, „képesség- vagy készségvizsgáló tesztek”, „képességfejlesztés”) vonatkoznak.

## A SZÍNHÁZI ÉS DRAMATIKUS ESZKÖZÖK HASZNÁLATÁNAK INDOKAI

A pályaválasztással foglalkozó internetes oldalak (pl. <https://palyaorientacio.munka.hu/>; <http://eletpalya.munka.hu/eletpalya-tanacsadas-folyoirat>) gyakran ajánlanak olyan iskolai pályaorientációs módszereket, amelyek osztályfőnöki órán vagy pályaorientációs foglalkozásokon alkalmazhatóak a diákok pályaválasztási döntéseinek megsegítésére. Ilyen például a *Pályadiagram* módszere (ld. N. Kollár-Szabó 2004), amikor a tanulók átgondolhatják a pályaválasztás szempontjából meghatározó emlékeiket, és ezeket egy pályaválasztási családfa formájában ábrázolhatják, vagy a *Pályatablók, tanulmányi útvonalak* (ld. ugyanott), ahol a diákok térképszerűen összefoglalják az egyes szakmacsoportokon belül elérhető képesítéseket, és az ezeket kínáló intézmények

adatait. A pályaválasztással foglalkozó intézmények pedig többnyire olyan online lehetőségeket kínálnak a fiatalok számára, ahol kérdőíveket, személyiségtesztet tölthetnek ki. A 2018-as kutatásból ugyanakkor az derült ki (Hegyi-Halmos 2018: 113-114), hogy az iskolai pályaeorientációra is hatással bíró fejlesztő projektek eredményei, eszközei többnyire ismeretlenek a megkérdezett pedagógusok számára, csupán a különféle tesztek esetében számolnak be nagyobb számban arról, hogy az adott eszközt már használták is (önismereti teszt 55,3%, képességvizsgáló teszt 39,9%, érdeklődést mérő teszt 38,6%). Az online fejlesztésű, mindenki számára elérhető, naprakész tartalommal bíró Nemzeti Pályaeorientációs Portálról a vizsgálatban részt vevők több mint fele egyáltalán nem hallott (53,1%).

A tesztek szándékuk szerint segítenek a diákoknak eligazodni önmagukon, vágyaikon, és legfőképp a kiértékelések eredményeinek értelmezésével megfogalmazni azokat a lehetőségeket, amelyeknek köszönhetően közelebb kerülhetnek a megfelelő pálya kiválasztásához.

A közös és kreatív gondolkodás, egyeztetés, beszélgetés, véleménycsere, ötletelés, vizsgálódás, értelmezés azonban hiányzik ezekből az online lehetőségekből. Ebben segít a dráma. Programcsomagunkat a drámapedagógia eszköztárát használva építettük fel, aminek révén a pedagógus körbe tudja járni a pályaválasztás kérdésének több szegmensét a részt vevő diákokkal. A drámaalapú közös gondolkodás révén a diákok közelebb kerülhetnek ahhoz, hogy feltérképezzék, mi a viszonyuk a pályaválasztáshoz, milyen félelmeik vannak ezzel kapcsolatban, milyen nehézségekkel küzdenek, és milyen válszaiak lehetnek a bennük felmerülő kérdésekre. Fontosnak tartjuk, hogy a dramatikus helyzetek segítségével a közös játék keretei között a diákok közelebb kerülhetnek saját gondolataik, véleményeik értelmezéséhez, a közösség támogatásával pedig egy reális helyzetkép kialakításához. Ez a megközelítés lehetőséget ad arra, hogy a pályaválasztási folyamat során felmerülő dilemmahelyzeteket a középpontba állítva vizsgáljuk az útkeresés problémáját és a lehetséges viszonyulási módokat.

A pályaeorientációs programcsomag feladata, hogy elősegítse az iskolai pályaeorientációs tevékenység céljának elérését, vagyis az életpálya-szemlélet formálását, a személyes élet-perspektíva megtervezése iránti igény felkeltését, és a munka/pálya világában való folyamatos tájékozódás képességének kialakítását. Egy általános pályaeorientációs foglalkozás során a diákok megtanulnak a személyiségprofil és a pályakövetelmények közötti kapcsolatról

gondolkodni, saját személyiségüknek megfelelő szakmai lehetőségeket keresni, az erről szóló információkat kezelni – mindezeket mi is fontosnak véltük, ezért szervesen beépítettük.

A színházon és drámán keresztül gondolkodni annyit tesz, hogy egy fiktív történeten keresztül vizsgálódhatnak a fiatalok egy középpontba állított kérdés kapcsán. A színház és a dráma segítségével elsőként az érzelmi bevonódás jön létre, így a fókuszba helyezett problémát a sajátjuknak érzik a résztvevők, ez motiválja őket arra, hogy megértsék magát a helyzetet és így közelebb kerüljenek a nehézségek értelmezéséhez és elemzéséhez. A dráma hozzájárul a több nézőpontból való vizsgálódáshoz, így a résztvevők körül tudják járni a színház vagy a dráma által azokat a helyzeteket, ahol dilemma, bizonytalanság stb. lép fel a történetben. Az érzelmi bevonódás tehát olyan elköteleződést generál, amely megkönnyíti a történet háttérében lévő problémák analizálását.

A pályaeorientációs folyamatban fejleszteni kell a fiatalok önismeretét, hogy felismerjék azokat a személyes tulajdonságaikat, amelyek a hozzájuk illő pálya megtalálása szempontjából fontosak. De meg kell ismertetni őket minél több foglalkozással és azok jellemzőivel is, beleértve azt, hogy az adott foglalkozáshoz milyen képzési út vezet, illetve hogyan tudják elérni a kívánt pályát, valamint azzal, hogy a különböző pályákról hol és hogyan szerezhetnek bővebb információt.

Az életpálya minden határpontján újra és újra döntéshelyzetbe kerül a személy. Keresnie kell a lehetőségeket, amelyek a személyiségéhez illeszkednek, mérlegelnie kell az alternatívákat és dönteni, a megoldást kiválasztani. A személyiségnek minden életszakaszban megfelelő érettségi szinttel kell rendelkeznie ahhoz, hogy az életpálya-építés szempontjából legoptimálisabb, a személyiségéhez leginkább illeszkedő döntést meghozza. Az önismeret a személyes tulajdonságok felismerését jelenti, a pályaeorientációs munka az erősségek felismerését igyekszik elősegíteni, azoknak a tulajdonságoknak a feltárását, amelyekre az egyén támaszkodhat a munkavégzés során. Mit tehetünk a reálisabb önismeretért? Elsősorban szükségünk van tapasztalatszerzésre, önkipróbálási lehetőségek megteremtésére, a tapasztalatokból akkor tudunk igazán tanulni, ha nyitottakká válunk, és kialakítjuk az önismereti munkához szükséges viszonyulásunkat, attitűdünket, majd egyéni vagy csoporttagok által segített helyzetekben azonosítjuk és összerendezzük érzéseinket, tapasztalatainkat, és végiggondoljuk azok illeszkedését a valós situációkhoz.

Ezért is tartjuk hatékonynak a választott dramatikus formákat, mivel a fikatív történeteken belüli dilemmahelyzetekben védett és biztonságos szituációkban tudják a résztvevő diákok megvizsgálni és mérlegelni azt, hogy számukra mi tűnik a követendő útnak. A történeteken keresztüli gondolkodás lehetőséget teremt a résztvevő fiatalok számára, hogy határozottabban, tudatosabban megfogalmazzák, milyennek látják magukat, a vizsgálandó problémával kapcsolatban pedig mi a véleményük. A színház és a dráma révén megtapasztalják azt, hogy vannak olyan kérdések, amelyekre nincsenek igazán jó vagy rossz válaszok, mindenkinek meglehet a saját érvényes útja, és ezek eltérhetnek egymástól, hiszen személyiségük különbözősége más-más választást generál.

A színház és a dráma által fókuszba helyezett helyzetek lehetőséget teremtenek arra, hogy a résztvevő diákok kipróbálhassák magukat, ötleteiket, gondolataikat, mérlegre tegyék véleményüket. A folyamat során a fiatalok állandóan reflektálhatnak egymásra és önmagukra, ami hozzásegíti őket ahhoz, hogy nyitottak legyenek egymás gondolataira, és olyan attitűddel vegyenek részt ezekben a szituációkban, aminek köszönhetően a valóságban is használható, működtethető tapasztalatokat szereznek.

Fontos törekvésünk a választott formák kialakításakor az is, hogy a fiataloknak ne egyénileg kelljen szembesülniük a problémákkal, hanem egy támogató, együttérző és együttgondolkodó csoport tagjaként kereshessék a választ a nehéz szituációkra.

# 4

## A PROGRAMCSOMAG FELÉPÍTÉSE

### A MEGVALÓSÍTÁS KERETEI ÉS FELTÉTELEI

A programcsomag négy egymásra épülő modulból áll. Fontos, hogy ezeken lehetőség szerint ugyanaz a diákcsoport (osztály) vegyen részt, mert bár az egyes modulok önmagukban is értelmezhetőek, hatásuk akkor érvényesül igazán, ha folyamatként tekintünk rájuk.

A résztvevők létszámát célszerű az átlagos osztályok létszámában maximalizálni (30-35 fő), ugyanis így van lehetőség arra, hogy minden diák bevonódjon a játékba, és hozzá tudjon szólni a felmerülő témákhoz, kérdésekhez.

Nem előfeltétel, hogy a programon résztvevő diákcsoportnak legyen drámajátékos vagy színjátszói bátorsága és rutinja, ám tapasztalatunk szerint a modulok egyes elemei jobban működnek akkor, ha maguk a formák már ismerősek a résztvevők számára.

Ugyanígy nem lehet elvárás az, hogy a programot vezető pedagógusnak legyen drámapedagógusi végzettsége, mindazonáltal a játékhelyzetek egy részében a program erősen épít az ilyen jellegű jártasságra. Minden esetben fontos, hogy a játék vezetőjének attitűdje azt sugallja, ezek az alkalmak a lehetőségek felfedezéséről szólnak, egyik helyzetben sem tudható előre egyetlen érvényes és jó megoldás. A játék vezetőjének törekednie kell arra is, hogy általánosságban ne állítson, hanem inkább kérdésekkel mélyítse a



beszélgetéseket. Az elsődleges cél, hogy a fiatalok támogatást, segítséget kapjanak, ennek érdekében arra is figyelni kell, hogy meddig tart a játékvezető kompetenciája, valós ismeretei a pályaválasztással kapcsolatban.

Nagy jelentősége van annak is, hogy a programcsomag mindegyik eleme olyan térben valósuljon meg, amely szabad játékre és kreatív csoportmunkára alkalmas. Lehet ez egy padok nélküli osztályterem körberakott székekkel vagy az iskola díszterme. A lényeg az, hogy legyen elég hely szabadon mozogni, játszani, ugyanis a tevékenységek egy része nagycsoportos (egész osztályos) keretben zajlik, többségük pedig 4 darab (7-9 fős) kiscsoportban.

Az egyes modulok ideálisan az alábbi időkeretben, a pályaaorientáció ügyének szentelt témanapok formájában valósíthatók meg, de természetesen elképzelhetőek másfajta szervezésben, illetve tagolásban is:

- Problémafeltérképező *drámaóra* – 2 x 45 perc
- Életpálya-építési *dramatikus társasjáték* – 4 x 45 perc
- Cégalapításos szakértői játék *alapú drámaóra* – 2 x 45 perc
- Célzott információátadás *alternatív formákban* – 2 x 45 perc

Ez az időbeosztás tovább bővíthető az egyes modulok utáni (akár egyenként 45 perces) reflexiók alkalmak beiktatásával.

A négy modul közül az első három egy átfogó *történetíró játékot* alkot. Ahogy haladunk előre, úgy alakul a történet, úgy kapnak karaktert és arcot a szereplők, akikkel számos – a pályaaorientációhoz kapcsolódó – esemény történik. Ezt a történetet, a szereplők sorsának alakulását részben a játékban résztvevő diákok „írják”. Az írást ez esetben azonban nem szó szerint értjük, sokkal inkább kitalálásról, a fantázia felszabadításáról van szó. Hiszünk benne ugyanis, hogy ha a résztvevők először a fikció adta biztonságos keretek között gondolhatnak végig élethelyzeteket és hozhatnak meg döntéseket, akkor ez a tapasztalat később megkönnyítheti azt, hogy a saját életükben is merjenek lehetőségeket végiggondolni és felelősen dönteni.

A történetíró játék a harmadik modul végén egy oklevél átadásával zárul, amelynek szövege egyfelől visszautal az együtt teljesített szakaszokra, másfelől átvezetést nyújt a fikcióból a valóságba.

## A PÁLYAVÁLASZTÁSSAL KAPCSOLATOS ATTITŰDÖK ÉS PROBLÉMÁK – DRÁMAÓRA (PATONAY ANITA)

### → A DRÁMAÓRA FOGALMA

A *Színház és dráma a tanításban* (Kaposi 1995) kötetben olvasható tanulmányok nyomán itt és a továbbiakban a dráma kifejezést nem az irodalom harmadik műneméhez tartozó alkotás megjelölésére használjuk, hanem a „cselekvő emberek utánzásán” keresztül történő nevelést, oktatást célzó speciális tevékenység megnevezéseként. Pedagógiai értelemben a dráma „olyan játék, amely felépít egy képzeletbeli világot, szereplőit ebbe bevonja, valós problémákkal ütközteti őket, s ez által valós tudásra és tapasztalatokra tesznek szert. A dráma ereje abban rejlik, hogy: a dráma – cselekvésnek tűnik. Cselekvésbe ágyazott gondolkodás ez, melynek célja a jelentésteremtés, közvetítő közege pedig két kontextus (a valós történés és a megjelenített tartalom) kölcsönhatása” (Bolton 1993: 102).

Nem pusztán azért esett a választásunk a drámaóra, mert a forma élményszerűbbé, átélhetőbbé teszi a pályaaorientáció témakörét, hanem mert a diákok részeseivé válhatnak a témával kapcsolatos probléma befogadásának, illetve aktív alkotói, szerzői is lesznek a felkínált helyzeteknek, és így a meglévő tudásuk, tapasztalatuk, ismereteik, átélt élményeik be tudnak épülni a feldolgozás folyamatába. Úgy látjuk továbbá, hogy a drámaóra jó lehetőséget teremt arra, hogy egy elképzelt fiatal történetén keresztül a résztvevők a témához kapcsolódó frusztrációikat és félelmeiket is megfogalmazhassák.

A dráma középpontjában álló helyzet mindig – Dorothy Heathcote megfogalmazását követve – „egy igaz ember bajban”. Esetünkben ez a pályaválasztás terhével szembenézni kénytelen fiatal.

A fejlesztés során a következő kérdéseket igyekeztünk körbejárhatóvá tenni és mi magunk is körbejárni: Mit látnak a diákok maguk körül? Mi befolyásolja a pályaválasztást, illetve kik befolyásolják ezt (család, barátok, pszichológus)? Milyen fórumon dől el a továbbtanulás? Kivel beszélget a pályaválasztás előtt álló fiatal? Milyen segítségre lenne szüksége a pályaválasztás

előtt álló fiatalnak? Honnan tudja meg valaki, hogy neki melyik pálya való? Mi lenne a fiatalok számára hasznos? Ki engedheti meg magának azt, hogy pályát válasszon? Mi határozza meg a fiatal pályaválasztását? Hol dől el, hogy mi lesz a foglalkozása? Hogyan dőlnek el a pályaválasztás kérdései?

A történet ennek megfelelően egy olyan fiúról / lányról szól, aki pályaválasztás előtt áll. Abból a tipikus helyzetből indulunk ki, hogy döntenie kell, melyik felsőoktatási intézményben és milyen szakon tanuljon tovább. Azért választottuk kiindulási alapul ezt a pillanatot, mert a diákok és a pedagógusok nagy többségének ez az alaphelyzet, ez a döntési pillanat ugrik be a pályaeorientációval kapcsolatban. A tipikus helyzetet olyan kiindulópontul használtuk, amely lehetőséget teremt arra, hogy a közös alapból közös végiggondolás jöhessen létre – az általános tudásból a dramatikus helyzeteken és gondolkodási módokon keresztül elindulhassunk az egyedi életutak / életpályák lehetőségeinek vizsgálata felé.

### → MI A PÁLYA? – A DRÁMAÓRA FORGATÓKÖNYVE

**Cél:** Annak végiggondolása, hogy milyen helyzetben/állapotban van egy pályaválasztás előtt álló fiatal, hogyan hat rá a környezete, milyen támogató és gátló tényezők veszik körül.

**Történet:** A drámaóra által kínált alaphelyzet egy átlagos fiatalról szól, akinek nincs előtörténete (neve, neme, kora, személyisége), hanem „csak” egy sajátos élethelyzete van. Ezzel az élethelyzettel dolgozik a foglalkozás, amikor egy olyan fiatal állít a középpontba, aki az utolsó pillanatra hagyta a döntést: hova adja be, egyáltalán beadja-e egy felsőfokú intézménybe a felvételi jelentkezését. Tizenkét perccel vagyunk a döntés előtt, és ezt a tizenkét percet vizsgáljuk meg, hogy ez alatt az idő alatt milyen gondolatok, helyzetek veszik őt körül, milyen dolgok nehezítik, illetve könnyítik meg számára a választást.

**Eszközök:** csomagolópapír, filctoll, székek, laptop

### 1. BEVEZETÉS: A DRÁMAÓRA CÉLJÁNAK ÉS KERETEINEK TISZTÁZÁSA (TANÁRI NARRÁCIÓ)

**Idő:** 5 perc

**Szervezés:** egész csoport nagy körben

**Cél:** A fiatalokban tudatosítani a kereteket (idő, cél), illetve azt, hogy nélkülük nem tud létrejönni a közös gondolkodás.

**Leírás:** A játékvezető ismerteti a drámaóra célját, és tisztázza a résztvevőkkel a közös játék kereteit. Az osztály közösen fog gondolkodni és játszani egy pályaválasztás előtt álló fiatalról és az ehhez kapcsolódó élethelyzetekről. 90 percig tart ez a közös gondolkodás szünet nélkül.

**Ajánlás:** A játékvezető mondja el, hogy ahhoz, hogy ez az alkalom izgalmas legyen számukra, aktivizálniuk érdemes véleményüket, gondolataikat, és megosztani a többiekkel eddigi tapasztalataikat.

### 2. MI JUT ESZÜNKBE ARRÓL, HOGY PÁLYAVÁLASZTÁS? (KÖTÖTT ASSZOCIÁCIÓ)

**Idő:** 3 perc

**Szervezés:** egész csoport nagy körben

**Cél:** Ráhangelődés a témára.

**Leírás:** A játékvezető arra kéri a résztvevőket, hogy körbe haladva a *pályaválasztás* szóra asszociálva mondják ki azt a szót vagy kifejezést, ami eszükbe jut.

**Ajánlás:** A játékvezető figyeljen oda a játék ritmusára, biztassa a fiatalokat arra, hogy azt a szót mondják ki, ami valóban eszükbe jut, nem kell gondolkodni, erősítsen rá, hogy sem most, sem a későbbiek során nincsenek jó és rossz válaszok.

### 3. A PÁLYAVÁLASZTÓ (TABLÓKÉSZÍTÉS)

**Idő:** 7 perc

**Szervezés:** négy kiscsoportban

**Cél:** A fiatalok fogalmazzák meg mind képileg, mind verbálisan, hogy milyen helyzetbe hozza a pályaválasztás a fiatal, milyen állapotot jelent a számára.

**Leírás:** A résztvevők négy kiscsoportban készítsenek egy olyan tablót (állóképet), amely arra a kérdésre ad választ: „Milyen helyzetben / állapotban van egy pályaválasztó?” Ez egy olyan szoborcsoport lesz, ahol a játékosok saját testükből egy kimerevített képet hoznak létre. A tábló lehet szimbolikus, lehet reális, és azt kérjük, hogy három megadott tárgyat is komponáljanak bele: jelenjen meg valahogy a csomagolópapír, a szék és a toll. Ha lehet, mindenki szerepeljen a táblón valamilyen formában.

**Ajánlás:** A játékvezető döntse el, mi a hatékony csoportbontás: azok dolgozzanak együtt, akik amúgy is együtt szoktak dolgozni, vagy hasznosnak tartja megbolygatni a kötődéseket; ha nem ismeri a csoportot, akkor minden résztvevőnek 1-4-ig adjon egy számot, így véletlenszerűen kialakítva a kiscsoportokat. A játékvezető a négy csoport párhuzamos munkája során mindegyikhez külön-külön menjen oda, ahol elakadást érzékel, ott segítsen kérdéssel vagy akár ötlettel is. Erősítse a diákokban, hogy mindenki véleményét érdemes beépíteni az alkotásba. Jelezze számukra, hogy mennyi idő áll még rendelkezésükre.

#### 4. JELENTÉSEK (A KÉPEK BEMUTATÁSA)

**Idő:** 15 perc

**Szervezés:** egész csoportban

**Cél:** Értelmezni a táblókon látott állapotokat, érzéseket, a címadással pedig a gondolatok megfogalmazásának sűrítését elősegíteni.

**Leírás:** A kiscsoportok egymás után megmutatják az alkotásukat. Ennek menete az, hogy a játékvezető visszaszámol 5-1-ig, ez alatt kell az aktuális csapatnak megvalósítania a tablót. Miután pár másodpercig megtartotta a csoport az állóképét, a játékvezető először a tábló nézőit kérdezi, hogy mit jelent számukra ez a kép, aztán pedig azt, hogy milyen címet adnának neki. A gondolatok megosztása után az alkotók reagálnak az észrevételekre, véleményekre, illetve beszámolnak arról, hogy ők mit tartottak fontosnak, amikor az adott tablót elkészítették. A bemutatás fókuszában a Mit jelentenek a képek? kérdés áll.

**Ajánlás:** A játékvezető ismétlje meg többször a kérdést, hogy valóban el tudjanak a diákok tünődni azon, hogy mit is jelent számukra az adott kép. Nem kell sietni. Érdemes ösztönözni a résztvevőket arra, hogy ne az ötletelés, hanem a közös értelmezés felé menjen a képek elemzése. Ha a játékvezető nem ért egy gondolatot, bátran kérdezzen vissza, hogy mit ért az adott diák az alatt a jelentés alatt.

#### 5. „MÁR CSAK 12 PERC!” (GONDOLATKIHANGOSÍTÁS)

**Idő:** 5 perc

**Szervezés:** egész csoportban

**Cél:** Belehelyezkedni a 18 éves szereplő helyzetébe, és abból a nézőpontból vizsgálni már a helyzetet.

**Leírás:** A játékvezető egy résztvevő segítségét kéri a következő szobor megalkotásához. A szoborkészítéshez a következő instrukciókat adjuk: egy 18 éves fiatal kell megjeleníteni, aki bizonytalan, nem tudja, hogy mit jelöljön be, illetve bejelöljön-e bármit is. Üljön le egy asztal mögé, az asztalon legyen kinyitva egy laptop, és nézze mereven azt. Ezt a képet egy-két percig kell tartania (ha szükséges, néha kioldhat, de ugyanazt a pozíciót vegye utána vissza). Térben érdemes úgy elhelyezni az asztalt, széket, hogy mindenki rálásson erre a képre. Amikor létrejön a kép, a játékvezető a következőket mondja: „Február 28. éjjel 23.48 perc. 12 perc van még elküldeni a felvételi jelentkezést.” Majd a következő kérdést teszi fel a többi résztvevőnek: „Mit gondoltok, milyen mondatok járnak a fejében ebben a pillanatban?”

**Ajánlás:** A gondolatkihangosítás arra szolgál, hogy a résztvevők egy adott szereplő helyzetébe képzelhetik magukat, és megfogalmazhatják azt, hogy mit gondol az adott szereplő adott helyzetben. A résztvevőket arra kérjük, hogy egyes szám első személyben fogalmazva mondják ki hangosan azokat a gondolatokat, amelyek szerintük a 18 éves fiatal fejében járhatnak. A kimondott gondolatokat a játékvezető visszaismételhetheti, és ráerősíthet arra, hogy mennyiféle mondat fogalmazódik meg egy fiatalban egy ilyen fontos esemény előtt. Érdemes törekedni arra, hogy az osztály minden tagja keressen egy mondatot, de nem szükségszerű.

## 6. „ÉN CSAK A LEGJOBBAT AKAROM NEKED!” (SZOBORKIEGÉSZÍTÉS, IMPROVIZÁCIÓ)

**Idő:** 7 perc

**Szervezés:** egész csoportban

**Cél:** Annak összegyűjtése, hogy a résztvevők szerint kik azok az emberek, akik befolyással vannak egy fiatal életére.

**Tanári narráció:** „Ahogy gondolkodik, hogy mit jelöljön be a felvételi online felületén, pillanatok ugranak be olyan emberekről, akik tanácsokat akarnak neki adni.”

**Leírás:** A játékvezető arra kéri a résztvevőket, hogy egyesével menjenek ki a 18 éves fiataalt megjelenítő társukhoz, és egészítsék ki a szobrot egy olyan emberrel, akinek a fiatal nem szeretné figyelembe venni a véleményét, pedig az az ember azt szeretné, ha lenne befolyása a döntésére. Ha valakinek olyan ötlete támad, amelyben egy mondat is elhangozhat, akkor a játsszók bátran mozdítsák meg a képet, és nyugodtan induljon el ez a pillanat, létrehozva egy rövid jelenetet. Mindenki hozhat egy figurát, és vagy egy szót, vagy egy mondatot, ami elhangozhat ebben az időintervallumban, ami akár befolyásolási kísérletként is értelmezhető. A 18 éves fiataalt játszó résztvevő reagálhat némán vagy egy szóval vagy egy mondattal, de ne vigyék tovább a játékot, rövid szituációk legyenek. Ha elfáradt a szobrot alkotó résztvevő, egy másik társával lecserélhető.

**Ajánlás:** A játékvezető minden ötlet után röviden egyeztessen arról, hogy miről szólt az adott helyzet. A megmutatott jelenetek értelmezésén legyen a hangsúly, ne menjenek át a miértek megválaszolásába. Erősíti a közös gondolkodást, ha a játékvezető bizonyos helyzeteket összeköt, elmondja, hogy az adott pillanatról neki mi jutott az eszébe, így ösztönözve a résztvevőket is saját benyomásaik megosztására.

## 7. TANÁCSOK (BESZÉLGETÉS)

**Idő:** 5 perc

**Szervezés:** egész csoportban

**Cél:** Értelmezni azt a helyzetet, hogy miért nem hat valakinek a tanácsa, az „én-csak-jót-akarok”-ja.

**Leírás:** A játékvezető azt kérdezi a résztvevőktől, hogy szerintük miért nincs befolyása az előző játékban megmutatott embereknek a fiatal életére; mi az, ami miatt a fiatal nem akarja figyelembe venni a tanácsot.

**Ajánlás:** Ebben a beszélgetésben a fiatal nézőpontjára helyeződik a hangsúly. A játékvezető úgy vezesse a beszélgetést, hogy az állítások miértjeire folyamatosan kérdezzen rá, valóban próbálja megérteni ő és a résztvevők is a különböző megközelítéseket, motivációkat.

## 8. EMLÉKEZETES PILLANATOK (JELENETKÉSZÍTÉS)

**Idő:** 10 perc

**Szervezés:** párokban

**Cél:** Olyan pillanatok megtalálása, amelyek révén a résztvevők megkereshetik magukban, hogy őket milyen mondatok, helyzetek befolyásolják, milyen mondatok, helyzetek hatnak rájuk pozitív vagy negatív módon.

**Leírás:** A pár egyik tagja a pályaválasztás előtt álló fiataalt jeleníti meg, a másik tagja pedig egy olyan embert, akinek valóban van befolyása a fiatal pályaválasztására, ha akarja, ha nem. Olyan emlékezetes pillanatok kitalálása a cél, ahol nagyon erős hatás éri a pályaválasztót. A jelenetben maximum négy mondat hangozhat el, viszont a pár tagjai között a négy mondat bárhogy osztható (ezt a hosszúra nyúló jelenetek elkerülése érdekében kell megkötni).

**Ajánlás:** A párokat érdemes úgy megalkotni, akik tudnak és szeretnek is együtt dolgozni, hogy minél hatékonyabb lehessen egy-egy jelenet létrehozása. A páros munka során a játékvezető folyamatosan érdeklődjön, kinek miben tud segíteni, van-e bárkinek kérdése. Jelezze számukra, hogy mennyi idő áll még rendelkezésre.

## 9. A PÁROS JELENETEK MEGMUTATÁSA (BELSŐ HANGOK)

**Idő:** 25 perc

**Szervezés:** egész csoportban

**Cél:** Olyan mondatok összegyűjtése, amelyek hatással vannak a pályaválasztás pillanatára.

**Leírás:** A páros jelenetek megmutatásánál is segíthet a játékvezető 5-1-ig visszszámolással, és akkor kezdődhet el a jelenet. A pedagógus hívja fel a diákok figyelmét arra, hogy valahogy zárják le a jelenetet, és egyértelmű legyen a nézők számára, hogy mikor van vége az adott szituációnak. A pedagógus egy-egy páros jelenetnél éljen a belső hang meghallgatásának lehetőségével. A belső hang használata ugyanis alkalmas arra, hogy a résztvevők egy adott szereplő helyzetébe képzelhessék magukat, és megfogalmazzák azt, milyen dolgokkal kapcsolatban vívódik, mit érez az adott szereplő a vizsgált szituációban. A játékvezető egy pillanatra megállítja a jelenetet, vagy megkéri a játzókat arra, hogy egy adott pillanatot idézzenek vissza játékkukból egy tabló erejéig, majd arra kéri őket, hogy mondják ki a fiatalban megfogalmazódó belső gondolatokat.

**Ajánlás:** A játékvezető ne a jelenetek megformálására, hanem a helyzetek tartalmára helyezze a hangsúlyt. A pároknak úgy jelezen vissza, hogy értelmező kérdéseket tegyen fel a megmutatott pillanatokkal kapcsolatban, hogy minél inkább létrejöjjön a közös gondolkodás a megmutatott helyzetről, és az abban rejlő drámaiságról. Ez azért is különösen fontos, hogy az adott pár érezze, volt tétje, ereje az általa elkészített jelenetnek.

## 10. A LEGFONTOSABB MONDAT (GYŰJTÉS)

**Idő:** 7 perc

**Szervezés:** egész csoportban

**Cél:** Az általános síkból elindulni a konkrétumok, a dramatikus társasjátékban megszemélyesítendő négy fiatal történetének egyénítése felé.

**Leírás:** Ezt a mondatot a 18 éves fiatal életének emblemikus mondatává tesszük, ezzel azt állítva, hogy ez a mondat hatással van / lesz az ő életére. A játékvezető összegyűjti és rögzíti az elhangzó mondatokat azzal a céllal, hogy a következő alkalom kiindulópontjaiul szolgálhassanak.

**Ajánlás:** A játék vezetője hangsúlyozza, hogy az emblemikus mondatok lehetnek pozitívák vagy negatívák, a fontos az, hogy hatással vannak az adott szereplőre.

## AZ ÉLETPÁLYA-ÉPÍTÉS KIHÍVÁSAI – DRAMATIKUS TÁRSASJÁTÉK (RÓBERT JÚLIA)

### → ELŐKÉP: A SZÍNHÁZI TÁRSASJÁTÉK

A *színházi társasjáték* fogalma az utóbbi pár évben jelent meg és került be a köztudatba új műfajként a tágon vett színházi nevelés/színházpedagógia területére. Mint a 2017-ben megjelent *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*ben olvasható:

„Fábián Gábor és a Mentőcsónak Egység által kifejlesztett műfaj, amelyben a néző-résztvevők az előadás folyamán társasjátékot játszanak. A játékban megoldandó helyzeteket olyan, történetet kirajzoló színházi jelenetekből ismerik meg, amelyek kimenetelét a résztvevő csapatok közös döntései befolyásolják. Csapatok küzdenek egymással, a kinagyított játékmezőn való haladásuk egyszerre közös döntéseik és a szerencse függvénye. A játék megvalósításában/levezénylésében általában közreműködik egy civil szakértő, aki a fókuszba helyezett társadalmi probléma szakértője, ő egyben lehet a játék moderátora is.” (Cziboly 2017: 161).

Az első ilyen előadás, a *Szociopoly* bemutatója 2014-ben volt. Ebben a játékban, afféle fordított Monopolyként, a mélyszegénységben élők egy hónapját élhették végig a résztvevők (Bass 2016). Az előadásról bővebben: <https://atrium.hu/eloadasok/szociopoly>

Ezt követte a *Menekülj okosan* (2016), ami a menekültválságra reagált. Az előadásról bővebben: <http://juranyihaz.hu/menekulj-okosan-migracion/> Majd a *Cím nélkül* (2016), amely a hajléktalanok problémáival szembesítette a játzókat. Az előadásról bővebben: <http://www.mentocsonak.com/2016/09/cim-nelkul-hajlek-kaland-jatek.html>

A Hovatovább projekt ötletgazdái és tervezői közül többen játékosként részt vettek a három előadás valamelyikén, Róbert Júlia, jelen alfejezet szerzője pedig dramaturgként dolgozott az első színházi társasjáték, a *Szociopoly* fejlesztésében és próbafolyamatában, így testközelből követhette végig e szakmai folyamat kihívásait. Az alkotóként és/vagy játékosként levont tanulságok beépültek az életpálya-építésről szóló játékba.

A továbbiakban, még az általunk fejlesztett dramatikus társasjáték ismeretése előtt fontosnak tartjuk megosztani a tapasztalatokat azzal kapcsolatban, hogy színházi és színházi nevelési szakemberként milyen szakmai kihívásokkal szembesültünk az első színházi társasjáték létrehozása során, illetve melyek voltak azok az alapvetések, amelyek szerint az előadás és játék elkészült. Ezeknek a szakmai szempontoknak az ismerete ugyanis mind fontos lehet ahhoz, hogy világossá váljon egy-egy, az életpálya-építési társasjátékhoz kapcsolódó döntésünk.

## CÉLOK

A *Szociopoly* című játék a Bass László szociológus vezette „GYERE” Gyerekesély Egyesület és a független színházként működő Szputnyik Hajózási Társaság színházi nevelési részlegének, a Mentőcsónak Egységnek a koprodukciójaként jött létre. Vagyis a munkafolyamatban társadalomkutatók és színházi szakemberek dolgoztak együtt, és igyekeztek megfelelő arányban érvényre juttatni sajátos szakmai szempontjaikat.

A színházi társasjáték elődje egy asztali társasjáték, amelyet szociológusok hoztak létre, a tanítás, tudásátadás és legfőképp az ezek révén történő érzékenyítés céljából. Az előadás missziója ugyanez volt: főként középosztálybeli középiskolás diákok körében elérni, hogy a társadalom más rétegeinek életkörülményeit megismerve változás álljon be a gondolkozásukban, így felnőttként felelősebben és érzékenyebben reagáljanak a nehéz sorsú és leszakadó társadalmi csoportok problémáira. (A későbbiekben ugyanezt a logikát követve a további színházi társasjátékok is a játszva tanítást és az érzékenyítést tűzték ki célul.)

## A KIINDULÁS: TÁBLÁS TÁRSASJÁTÉK

A *Szociopoly* mint interaktív előadás alapját egy már létező táblás társasjáték adta, így az alkotóknak bizonyos értelemben könnyű dolga volt, mert nem kellett teljesen új struktúrát kitalálni, hanem „csak” a tábla mezőit kellett jelenetekké adaptálni. (Természetesen ez nem volt ennyire egyszerű, hiszen másként működik és hat egy-egy helyzet egy játékmezőre leírva és másként, ha jelenetként, pláne ha interaktív jelenetként megelevenedik.)

## A SZÍNHÁZI RÉSZEK

A színházi társasjátékban jellemzően 3-4 színész játszik és egy szakértő-moderátor vezeti a játékot. A színészek által játszott jelenetek adják az előadás és a játék alapját. A jelenlegi gyakorlatban előfordul, hogy ezek a jelenetek nem csak a játékmezők megelevenedett, dramatizált változatai, hanem kirajzolódhat és összeállhat belőlük önálló értékű történetyszál is, mely független attól, ami a játékosokkal történik. (Például a *Szociopoly* esetében a nézők megismerhették a történet szerinti faluban élő, az általuk képviselt szegény családokhoz hasonló sorsú fiatalembert, Lacikát is, aki afféle antik görög hősként próbál a hatalom ellen fellázadni, ám útja törvényszerűen csak a bukás fele vezethet.)

## A NÉZŐ-RÉSZTVEVŐK SZEREPE

Fontos szempont, hogy mi a néző-résztevők szerepe a történetben és a játékban? Az eddigi előadások alapján elképzelhető, hogy

- a játékosok családokat jelenítenek meg, a játékmezőkön, azaz a jelenetekben ezek a családok kerülnek bizonyos helyzetekbe. A színészek nem a család tagjait, hanem a történet egyéb szereplőit játsszák, akik kapcsolatba kerülnek a családok tagjaival. A színészek a történetet illusztráló jeleneteket is játszanak, de a családok tagjaival is interakcióba kerülnek egy-egy döntéshelyzet kapcsán.
- a játékosok több csoportra vannak osztva, de mindenkinek van saját státusza-szerepe. A színészek a történetet illusztráló jeleneteket játszanak, ezek olyan helyzetek, amelyekbe a történet szerint a játékosok is kerülnek. A döntések során a játékosok és a színészek nem lépnek interakcióba, a csoport tagjai egymás közt egyeztetnek, és a játékvezetővel közlik a végeredményt.
- a játékosok több csoportra vannak osztva, ezek a csoportok egy-egy szereplő sorsának alakulását segítik, tehát a játékosoknak saját szerepük nincs, a történetben nem vesznek részt. A színészek zárt színházi jeleneteket játszanak, mikor egy-egy szereplő döntési helyzetbe jut, akkor a csoporttal egyeztet arról, hogy mit döntsön.

A szakmai kihívás ez esetben tehát az az alkotói döntés, hogy a néző-résztevő pontosan milyen pozícióba kerül a játék során, ez ugyanis azt is befolyásolja, hogy milyen módon vonódik be, milyen típusú aktivitási lehetőségei vannak. Mindezt azért is rendkívül fontos felelősen mérlegelni, mert a játékosok ezeknél a típusú játékoknál, legalábbis az eddig megvalósult színházi társasjátékok esetében, olyan emberek bőrébe bújnak, vagy olyan emberek sorsát engedik közel magukhoz, akik alapvetően társadalmilag távol állnak tőlük. (A résztvevők jellemzően középosztálybeliek, a történet és a játék szereplői pedig mélyszegénységben élők, menekültek vagy hajléktalanok.)

## **SZAKÉRTŐI HÁTTÉR**

Az eddigi színházi társasjátékok esetében egy szakértő többéves tapasztalata és tudása állt a program mögött, tulajdonképpen ez adta a játék alapját. Vagyis a szakértő pontosan tudta, hogy melyik mezővel, az előadásban melyik helyzettel és történetszállal hogyan szeretne a valóságra reagálni, mit szeretne megtanítani a diákoknak.

A kihívást ebben a tekintetben éppen az jelentette, hogyan lehet az erőteljesen megjelenő társadalomkutatói és a színházi / színházi nevelési szakmai szempontokat megfelelő arányban vegyíteni, úgy, hogy mindkét terület szabályszerűségei és célkitűzései egyformán érvényesüljenek. Nem lehet ugyanis figyelmen kívül hagyni, hogy a „megrendelő” tulajdonképpen a társadalomkutató, aki a színházat alkalmazott művészetként használva valamit meg szeretne tanítani a fiataloknak, illetve érzékenyíteni őket a körülöttük zajló folyamatokra. Maga a színházi társasjáték azonban színházi előadás-ként funkcionál, vagyis a tervezési szakaszt követő próbafolyamat során elképzelhető, hogy egy-egy esetben a tudományos szempontokat felülírják a színháziak.

## **ÖSSZEGRZÉS**

A feladat tehát egy színházi társasjáték esetében többrétű: meg kell találni, hogy mi a program pontos formája, vagyis hogy mi a színház, a játék és az interakció aránya és viszonya.

Fontos feladat e három szempontot úgy vegyíteni, hogy a diákok számára mindvégig teljesen érthető legyen a játékszabály, vagyis hogy mikor és milyen mértékben szólhatnak bele a történet és a játék alakulásába, mikor kell nézőként és mikor kell résztvevőként jelen lenniük.

Emellett pedig végig szem előtt kell tartani azt a szempontot, hogy az egész program az érzékenyítést és a játszva tanulást tűzi ki céljául, vagyis ezeknek mindenképpen meg kell valósulnia a színházi részek és/vagy a játékos, interaktív részek során.

## **→ EGY DRAMATIKUS TÁRSASJÁTÉK LÉTREHOZÁSA**

Megismerkedve a színházi társasjáték sajátosságaival, úgy gondoltuk, hogy érdemes a műfajt továbbfejleszteni és az iskolai hétköznapihoz igazítani. Mivel tapasztalataink szerint kevés helyen van lehetőség arra, hogy egy színházi előadás vagy színházi játék segítse a kötelező tananyagon kívül eső témák feldolgozását, olyan programban kellett gondolkoznunk, amelyet le tud bonyolítani egyetlen – lehetőség szerint a drámapedagógiában jártas – pedagógus. Éppen ezért *színházi társasjáték* helyett (ami színészek jelenlétét kívánná meg) inkább *dramatikus társasjátékot* hoztunk létre.

Mit jelent ez a gyakorlatban? Melyek voltak azok az elemek, amelyek átemelhetőek a színházi társasjáték szabályszerűségei közül, és melyek azok, amelyeket nekünk kellett megalkotni?

## **CÉLOK**

Úgy gondoltuk, hogy a megfelelő alkotói hozzáállás részünkről is az, ha az életpálya-építési játékkal alapvetően állítani és tudást átadni szeretnénk, ám konkrét információk megosztása helyett inkább indirekt formában. Ez az attitűd azonban részben eltér a drámapedagógiai és színházi nevelési gondolkozásmódtól, amely a kérdezést, a közös gondolkozást, ezáltal a nevelési folyamatokat részesíti előnyben. Vagyis meg kellett találnunk azokat a momentumokat, amelyek során vegyíteni tudjuk e két módszertant. (Többek közt példa erre a társasjáték minden olyan eleme, ahol a játékmezők, azaz

az „életesemények” valamiféle összegzése történik vagy reflektálás az addig történetekre különböző drámapedagógiai munkaformák felhasználásával.)

## A KIINDULÁS: TÁBLÁS TÁRSASJÁTÉK

Kutatásaink során az interneten találtunk rá a *Euroguidance Magyarország Központ* elnevezésű szervezetre, amelynek fő célkitűzése az európai dimenzió terjesztése a pályatanácsadásban, információ nyújtása tanácsadással és tanulási mobilitással kapcsolatban, pályaaorientációval kapcsolatos jó gyakorlatok gyűjtése, a témában képzések szervezése, illetve olyan eszközök elkészítése és kiadása, amelyek megsegítik ezt a folyamatot. A szervezetről bővebben: <http://www.npk.hu/#/>

E szervezet készítette el a litván Euroguidance Központnak otthont adó nemzeti iroda (Svietimo Mainu Paramos Fondas) jó gyakorlatának felhasználásával *Az én utam* című pályaaorientációs társasjátékot. Megismerkedve a társasjátékkal úgy gondoltuk, jó alap lehet arra, hogy ebből kiindulva, ezt továbbgondolva és drámapedagógiai elemekkel kiegészítve készítsük el saját dramatikus társasjátékunkat. A többszöri tervezések, próbajátékok és újratervezések után végül az eredeti társasjátékból mindössze az alapszerkezetet hagytuk meg: a játékosoknak négy életszakaszon („Tanulás”, „Álláskeresés”, „A munka világa” és „Pályamódosítás” az eredetiben, nálunk „Újratervezés”) kell végigmennie.

## A SZÍNHÁZIAK HELYETT DRAMATIKUS RÉSZEK

Mit jelent a társasjáték dramaturgiájának szemponyjából az a döntés, hogy színházi részek helyett dramatikus részek színesítik és mélyítik a játékot?

Fontos körülmény volt az, hogy nem gondolkozhattunk többszereplős, a történetet kiegészítő jelenetekben, vagyis tulajdonképpen a játék „színház-szerűségéről” kellett lemondanunk. Ráadásul a játékot drámatanárként és moderátorként vezető pedagógusnak olyan sok feladata van egyszerre, és olyan sok funkciót kell ellátnia, hogy gyakori szerepbe lépéssel sem akartuk terhelni. A játékban ezért végül egyetlen olyan, ám annál fontosabb pont van, ami színházi jelenetként is értelmezhető. A társasjátékot lezáró, rész-

ben némi felkészülés után zajló közös improvizáció ad lehetőséget arra, hogy egy-egy diák a szereplők bőrébe bújjon, illetve hogy a tanár is szerepbe lépjen, és a fikción belülről moderálja az eseményeket.

Minthogy a társasjáték színházi aspektusát tehát alapvetően elvesztettük, fontos feladat volt olyan alkalmakat találni a játék során, amikor drámapedagógiai munkaformák alkalmazásával színesíthetjük és mélyíthetjük mindazt, ami a játékosokkal történik. Kitűnő lehetőségnek bizonyultak erre az ún. összegző mezők, amelyek egy-egy életszakasz lezárásai, amikor a szereplők természetesen át akarják gondolni, és akár a maguk számára, akár a külvilágnak kommunikálva valamilyen formában sűríteni akarják az addigi életeseményeket, azok összefüggéseit, láncolatát.

Véleményünk szerint ezek, a társasjáték mezői által kialakított ritmust időről időre megtörő gyakorlatok kiemelt pillanatai lehetnek a játéknak. Nem zárjuk ki azonban annak a lehetőségét, hogy ha egy drámapedagógiában és színházi gyakorlatban is jártas pedagógus vezeti a játékot, akkor ő találjon módot és lehetőséget arra, hogy a társasjáték során több alkalommal is szülessen színházi jelenetként is értelmezhető interakció, vagyis olyan cselekvés, amelynek vannak játszói és nézői is. Nem beszélve az abban rejlő lehetőségekről, ha sikerül megoldani, hogy két pedagógus (pl. az osztályfőnök és a drámatanár) közösen vezesse a játékot – ez nyilván azonnal megnyitja az utat a színházi társasjáték felé való elmozdulás előtt.

## A NÉZŐ-RÉSZTVEVŐK SZEREPE

A lehetőségeket mérlegelve úgy döntöttünk, hogy a táblás játék felépítése szempontjából is, illetve a program alapkoncepciójához illeszkedően is a legjobb megoldás az, ha a játékosokat négy csoportra osztjuk úgy, hogy egy-egy szereplőt képvisel mindegyik csoport. Ezeket a szereplőket a drámatanár a játék során nem jeleníti meg, teljes mértékben a csoportok működtetik őket. Fontos, hogy a résztvevők *képviselik* és *működtetik* ezeket a szereplőket, vagyis nem színészkedniük, nem szerepet játszaniuk kell, „csupán” a saját tapasztalataikra és stratégiáikra hagyatkozva dönteniük a szereplő nevében. Ez a megoldás a játszók szempontjából a színházi társasjáték megvalósulásai közül leginkább talán annak a változatnak feleltethető meg, amikor a játékosok több csoportra vannak osztva, ezek a csoportok egy-egy szereplő sorsának alakulását segítik,



tehát a játékosoknak saját szerepük nincs, a történetben nem vesznek részt. A különbség annyi, hogy míg a színházi társasjátékban színészek játsszák el ezeket a bizonyos szerepeket, akik döntési helyzetbe jutva a csoporttal egyeztetnek erről, addig a dramatikus társasjáték esetében a szereplő egyáltalán nem jelenik meg, pusztán az őt működtető csoport képzeletében.

## ÖSSZEGZÉS

A következőkben ismertetett dramatikus társasjátékkal a célunk az, hogy egy fiktív történetet működtetve, a szerepek által adott biztonságos pozícióban bővüljön a diákok ismerete a pályaaorientációval, életpálya-építéssel kapcsolatban. Vagyis a résztvevő fiatalok a játék során külső szempontok megismerésével és megértésével is gazdagodnak, miközben önmagukról, a saját működésükről, saját jövőbeli terveikről szereznek a későbbiekben hasznosítható, fontos tapasztalatokat.

## → ÉLETPÁLYA – A DRAMATIKUS TÁRSASJÁTÉK FORGATÓ-KÖNYVE

### ALAPVETÉSEK

Dramatikus társasjátékunk egy középiskolásoknak szóló programcsomag második eleme. Az első részben egy drámaóra keretében egy a középiskola utolsó évében járó, középosztálybeli fiatal életébe pillanthattak be a diákok, aki a továbbtanulás kapcsán dilemmahelyzetbe kerül. Ez a fiatal akárki lehet, éppen ezért se a neve, se a neve nem volt meghatározva.

A társasjáték során a játsszók négy csapatban egy-egy ilyen fiatal személyesítik meg; négy barát fiatal felnőtt éveinek alakulását követhetik és befolyásolhatják a *továbbtanulás*, az *álláskeresés*, a *munka világában* szerzett tapasztalatok és az *újratervezés* szempontjából. Ezek a fiatalok alaphelyzetükből adóan lehetnek akár a drámaórában megismert érettségi előtt álló diák vagy egy hozzá hasonló is.

Miért hatékony és hatásos ez a módszer?

Egy táblás társasjáték izgalmát épp az adja, hogy a játékos beleképzelheti magát például egy egyre gyarapodó milliomos helyzetébe, telkeket és házakat vehet, megadóztathatja az átutazókat, vagy felfedezőként hódíthat meg egyre nagyobb területeket.

A dramatikus társasjáték annyiban különbözik ettől, hogy a játékosoknak itt néha meg kell jelenítenük az adott szereplőt vagy annak gondolatait. Ez élesebb helyzeteket is eredményezhet, mint ha csak egyszerűen egy táblán lépegetünk egy bábuval. A játékos ilyenkor úgy kerül egy fiktív helyzetbe, hogy szerep védi. Bár ő hoz döntéseket, mégis egy adott figura nevében cselekszik, vagyis kevésbé közvetlenül „viszi vásárra a bőrét”. Tehát távolítás történik a fiktív karakterek révén, még ha nincs is szó a résztvevőknek hagyományos értelemben vett drámás szerepbe léptetéséről. Ez azt is jelenti, hogy nem a játék során, hanem utána, a reflektív szakaszban adódik lehetőség arra, hogy a tetteket és azok következményeit a csoport tagjai elemezzék és adott esetben akár önmagukra, a saját életükre vetítsék.

Fontos előre leszögezni, hogy ennek a játéknak nincs olyan módon tétje, mint azoknak a társasjátékoknak, amelyek a versengésre építenek, ahol a legjobbnak kell lenni, és megelőzni vagy legyőzni a többieket. Itt nincsenek jó vagy rossz választások, minden döntés a játékosok tapasztalatait és ezzel együtt önismeretüket gazdagítja. Ebben a játékban a stratégiaalkotás mellett nagy szerepe van a szerencsefaktornak is, amelynek az a célja, hogy az egyes helyzetek következményeit, okait modellezze, és bemutassa a döntések lehetséges hatásait.

Felmerülhet azonban a kérdés, hogy versengés nélkül mi adja a játék izgalmát, miért lesznek a diákok motiváltak abban, hogy végigjátsszák a játékot, ha nincs egy legjobb, aki legyőzi a többieket? Véleményünk szerint érdemes tudatosítani a fiatalokban, hogy a pályaaorientáció vagy a karrierépítés egyes lépéseit nem versenyhelyzetként kell felfogni, hanem lehetőségként, amely valamilyen irányba elmozdítja az ember életét, ám mindig van mód új irányt venni, visszalépni, újrakezdeni.

Vagyis a célunk az, hogy a diákok minél komplexebben átlássák az adott szereplő életének alakulását, miközben élettörténetét „írják”, vagyis ok-okozati összefüggéseket keressenek egyes döntések és életesemények között. A játék izgalmát pedig az adja, hogy minden csoport csak a saját szereplője élethelyzeteit ismeri, hogy mi történik a többi szereplővel ugyanazokban az életszakaszokban, arról csak időről időre értesül.

Társasjátékunk jelen változata a középosztálybeli fiatalokra íródott. Nyilvánvaló azonban, hogy készülhet(ne) játék más társadalmi rétegekhez tartozó fiataloknak is. Az azonban már egy másik játék lenne, más életeseményekkel, más döntési helyzetekkel. Ugyanis az, hogy hova születünk, illetve miben szocializálódunk, olyan mértékben befolyásolja a tanulásról, továbbtanulásról, munkáról való gondolkozást és az ezekkel kapcsolatos lehetőségeket, hogy ebben a tekintetben nem lehetséges egyetlen, „univerzális” játékot készíteni. Sorozatos döntéseket kellett hoznunk, amelyeknek következményei hatással voltak a tervezésre és a társasjáték kialakítására.

Ezért erre a változatra úgy gondolunk, mint egy ajánlatra, ahol a keretek adottak, de a részleteket minden játékvezető pedagógus a saját vagy osztálya, diákcsoportja képére formálhatja. A játékmenet, a szerkezet adott, ám az egyes életesemények, döntési helyzetek szabadon változtathatóak.

Éppen amiatt, hogy a játék adott esetben – ha a pedagógus úgy alakítja – rezonálhat közvetlenül is a résztvevők életére, rendkívül fontosnak tartjuk, hogy a társasjáték befejezése, vagyis a fikció lezárása után legyen elég idő a játék során szerzett élmények megbeszélésére. Érdemes lehet a diákokat arról kérdezni, hogy egyes helyzetekben miért úgy döntöttek, ahogyan döntöttek, illetve hogy ha nem egy fiktív szereplő nevében kerülnének ilyen helyzetbe, hanem a saját életükben, akkor hogyan döntenének. Ez az önelemzés és visszacsatolás legalább olyan fontos része a programnak, mint maga a társasjáték. Ennek a reflektív beszélgetésnek a helye és ideje lehet közvetlenül a társasjáték után, vagy lehet más alkalommal is.

## KONCEPCIÓ ÉS KERETEK

A társasjáték táblája (ld. az 1. sz. mellékletben) kör alakú, ezzel is sugallva azt, hogy bár van a játéknak egy kezdő- és egy végpontja, hiszen a fikción belül tíz évet ölel fel a történet, mindig van lehetőség az újrakezdesre, elképzelhető bizonyos életesemények ismétlődése, hiszen a pályaorientáció és a karrierépítés az ember élete során mindvégig dinamikusan alakuló folyamatok.

A játék a drámaóra végének időpillanata után kezdődik egy olyan bulival, amit a továbbtanulásra jelentkezés másnapján tartanak a szereplők, és egy tízéves osztálytalálkozóval zárul. A két esemény között eltelt évek négy szakaszra oszlanak, a *Tanulás*, az *Álláskeresés*, a *Munka világa* és az *Újrater-*

vezés időszakára. Az első három szakasz után következik egy-egy összegző mező, vagyis az egyes életszakaszok lezárása. A negyedik szakasz végére maga az egész játékot záró osztálytalálkozó került.

A *Tanulás* időszaka a középiskola utolsó hónapjairól és az egyetemi évekről szól. Részben tanuláshoz köthető élethelyzetek szerepelnek benne, részben pedig olyan szociális (a családot, barátokat érintő) helyzetek, amelyekkel egy fiatal ezekben az években találkozhat. Az *Álláskeresés* az első fix munkahely megtalálása előtti időszakról szól; bár elképzelhető, hogy ez már a felsőoktatásban töltött évek alatt megtörténik, a játék struktúrája szempontjából mi ezeket az élethelyzeteket a diploma megszerzése utánra tettük. A *Munka világa* az első állandó munkahelyen töltött időszakot mutatja be, olyan tipikus élethelyzetekkel és problémákkal, amelyekkel egy fiatal felnőtt nagy eséllyel találkozhat. Végezetül a játék az első munkahely elhagyásával és *Újratervezéssel* zárul – vagyis szereplőink nem egy munkahelyen töltik el teljes aktív korszakukat, hanem ennél létszerűbb módon kisebb-nagyobb változtatásokra kényszerülnek.

De hogy mi történik a szereplőkkel az adott időszakban, az előre nem látszik a játéktáblán, csupán maga a mechanizmus olvasható ki előre, vagyis hogy lesznek olyan helyzetek, amelyek kapcsán *Gyors kérdést* kap a csoport, más esetben egy *Dilemma* kapcsán kell döntenüik, és van olyan, ahol a *Szerencse* befolyásolja, hogy pontosan mi történik velük. Ezek a kategóriák azonban nem szabályos ritmusban ismétlődnek, ezzel a játékélmény kiszámíthatóságát szeretnénk elkerülni, egyszersmind a való élet kiszámíthatatlanságát modellezni.

A játék során a csapatok szimultán dolgoznak, csak kevés olyan találkozási pont van (az összegző mezők), amikor valamilyen formában megoszthatják egymással, hogy kivel mi történt az adott időszakban.

Adott tehát a játéktáblán látható szerkezet (a játék felépítése), ez az a keret, amelynek feltöltésére mi teszünk egy ajánlatot, de maga a koncepció lehetőséget biztosít arra, hogy minden játékvezető pedagógus a saját csoportjának igényei szerinti konkrét életeseményeket találjon ki. A játékhoz kártyák tartoznak (ld. a 3. sz. mellékletben), amelyekre rá van írva, hogy melyik életszakaszban milyen típusú kihívást (*Gyors kérdés*, *Dilemma*, *Szerencse*) tartalmaznak. Az általunk javasolt kártyákra rá van írva a konkrét élethelyzet is (például: A munka világa → Dilemma → A munkahelyeden kevesebb kezdő fizetést kapsz, mint a kortársaid, akik más helyen, de

hasonló pozícióban vannak. – Szóvá teszed a főnöknél, vagy kivársz?), ám ezekre a mintákra bárki elkészítheti a saját kártyáit.

## PRAKTIKUS TEENDŐK

Minden csapat kap egy ún. *élet-naplót* (ld. a 4. sz. mellékletben), ide írhatják fel, hogy mi történik az adott szereplővel az egyes időszakokban és ennek segítségével tudják majd átlátni azt is, hogy mi lehet az összefüggés a különböző életesemények között. Ezeket az *élet-naplókat* a játék végén a játékvezető pedagógus majd összegyűjti, ez fogja segíteni őt abban, hogy fel tudjon készülni a játékra reflektáló beszélgetésre.

A *Szerencse* kártyák esetében dobókockával kell a csoportoknak dobni, így annak érdekében, hogy párhuzamosan lehessen haladni, minden csoport számára biztosítani kell egy dobókockát.

A társasjáték minden egyes állomására a feladat típusától függően eltérő idő áll rendelkezésre, tehát a játékvezetőnek szüksége van egy stopperórára, amivel mérni tudja az időt.

*Kellékek:*

- játéktábla
- 48 kitöltött kártya
- csoportonként egy élet-napló táblázat és egy toll
- 4 db dobókocka
- stopperóra
- a négy szereplő névkártyája

Mi az, amit a játékvezető pedagógusnak még a társasjáték megkezdése előtt el kell mondania a csoportnak?

- A játék a drámaóra folytatása, de ez esetben nem egy, hanem négy szereplő életét fogjuk követni. A négy szereplőt az osztály négy csoportra osztva fogja képviselni. Nem kell szerepet játszani, nem kell színészkedni, csak az adott szereplő nevében dönteni.

*Ajánlás:* érdemes ezen a ponton kialakítani a négy csoportot. Annak érdekében, hogy a játék mindenki számára élvezetes legyen, jó, ha hagyjuk, hogy a csoportok spontán alakuljanak ki. A lényeg, hogy nagyjából egyenlő létszámúak legyenek.

- A játéktábla bemutatása: a játék tíz évet ölel fel, egy bulival kezdődik és

egy osztálytalálkozóval zárul, közte a *Tanulás*, az *Álláskeresés*, A munka világa és az *Újratervezés időszaka* található, ezeknek a végén *összegző mezők* találhatóak. Az egyes életszakaszokban különböző kihívásokkal találkoznak a szereplők, ez hol *Gyors kérdés*, hol *Dilemma*, hol *Szerencse* formájában történik. Vagyis a szereplők folyamatosan feladatokat kapnak, ezekre különböző mennyiségű idő áll rendelkezésre. Az időt a játékvezető méri.

- A játék tétje nem a versengés, nem nyerni kell – nem ez adja a játék izgalmát. A szereplők eltérő élethelyzetekkel és kihívásokkal találkoznak, de hogy pontosan mivel, azt csak az adott szereplőt képviselő csoport fogja tudni. A többiek számára titok. Az összegző mezőkön lesz lehetőség arra, hogy a csoportok különböző formákban beszámoljanak a többieknek arról, kivel mi történt.

- Minden csoport kap két darab papírt és egy tollat; az egyik papírra, az ún. *élet-naplóba* kell majd jegyzetelni azt, hogy ki milyen helyzetekbe került. Ezek a helyzetek kártyákra vannak leírva, a csoportok egymás után húznak kártyákat mindegyik életszakaszban.

*Ajánlás:* érdemes a papírokat és tollakat ezen a ponton kiosztani és a kártyákat megmutatni.

## JÁTÉKMENET

**Időkeret:** 4 x 45 perc (lehetőség szerint szünet nélkül 180 perc)

**Helyszín:** üres tér székekkel

### 1. KARAKTERÉPÍTÉS

**Idő:** 15 perc

**Tevékenység:** A csoportok egymás után húznak egy-egy névkártyát (ld. a 2. sz. mellékletben), melyen a négy szereplő neve (*Kristóf, Dini, Alma, Nóri*) szerepel. (Természetesen a nevek változtathatók, például, ha van az osztályban ilyen nevű diák.) A nevek ebben a pillanatban még nem hangzanak el.

Tanári narráció: Ők négyen lesznek történetünk szereplői. A drámaórán megismert élethelyzetek bármelyikükkel megtörténhettek. Amit biztosan

tudunk, hogy mind a négyen elküldték a jelentkezésüket egy vagy több felsőoktatási intézménybe. Egyiküknek sem volt könnyű döntés, hogy mit írjanak be.

#### **Tevékenység:**

- a) A játékvezető megkéri a csapatokat, hogy a drámaóra visszagondolva közös erővel idézzék fel az ott elhangzott „legfontosabb mondatokat”. Válasszanak ki egy mondatot ezek közül, ami az adott szereplőnek azóta is a fülében cseng. A csapatok még nem mondják el, hogy milyen mondatot választottak. (7 perc)
- b) A játékvezető megkéri a csapatokat, hogy találják ki, mi lehet az a szak, amit az adott szereplő első helyre írt be a jelentkezési lapra? A csapatok még nem mondják el, hogy mit döntöttek. (4 perc)
- a) A játékvezető megkéri a csapatokat, hogy találják ki, mi az adott szereplő kedvenc ruhadarabja, amit egy buliba készülve szívesen felvesz. A csapatok még nem mondják el, hogy mit választottak. (4 perc)

## **2. STARTMEZŐ – A BULI**

**Idő:** 10 perc

**Tanári narráció:** A továbbtanulásra jelentkezés másnapján a fiatalok bulit tartottak. Az osztályból sokan ott voltak, többek közt ... *(egyenként rámutat a csapatokra, ők elmondják az adott szereplő nevét.)* Tehát ott voltak Kristóf, Alma, Dini és Nóri is. Mindannyiuk számára fontos volt a tegnapi nap, több mindent kellett mérlegelniük, például, hogy hova és milyen sorrendben jelentkezzenek. Kristóf végül első helyre a ... *(a csapatra mutat, ők megmondják a szak nevét)* szakra jelentkezett. Alma a ... szakra. Dini a ... szakot írta be elsőnek. Nórinál első helyen a ... szak szerepelt. Döntésüket valószínűleg bizonyos emlékezetes pillanatok is befolyásolták. Lehet, hogy családtagoktól vagy egy baráttól, tanártól hangzott el egy-egy olyan pozitív vagy negatív mondat, ami azóta is, mint egy jelmondat, ott csengett a fülükben. Dini fejében az a mondat visszhangzott, hogy *(a csapatra mutat, ők elmondják a mondatot)*. Nóri jelmondata a ... mondat lett. Kristóf számára a ... mondat vált fontossá. Alma pedig sokat gondolt arra, hogy ...

A buli egy fontos pillanatában közösen koccintottak. És arra ittak, hogy nekik sikerüljön. „Mi nem fogjuk elcseszni” – mondták.

Szerintetek mire gondolhattak ezek a fiatalok? És általában, mit jelenthet egy ilyen fogadkozás?

**Tevékenység:** A tanár a diákok véleményét kéri erről a kijelentésről, és rákérdez arra, hogy kihez/mihez képest fogalmazhatja meg ezt egy fiatal, vagyis milyen negatív példák lebeghetnek a szeme előtt? A diákok válaszolhatnak úgy is, hogy az adott karakter életébe gondolnak bele, például visszautalnak a választott jelmondatukra, de általános véleményeket is megfogalmazhatnak.

**Ajánlás:** Az egész rész során hasznos lehet, ha a játékvezető megismétli azt, amit a diákok mondanak. Akár a nevüket, akár a jelmondatukat, akár összegzés formájában a koccintós helyzetről alkotott véleményüket.

## **3. TANULÁS – ÉLETHELYZETEK**

**Idő:** 20 perc *(Gyors kérdés – 3 perc, Dilemma – 7 perc, Szerencse – 3 perc, Dilemma – 7 perc)*

**Tanári narráció:** A buli után másnap pedig folytatódtak a hétköznapiak. Pár hónapot még el kellett tölteni a középiskolában, de ezek nagyon izgalmas hónapok voltak.

**Tevékenység:** A játékvezető előveszi az első életszakaszhoz, a *Tanuláshoz* tartozó kártyákat. Elmondja, hogy a csapatok egymás után fognak húzni, és amikor minden csoport húzott, az óra akkor indul, akkor lehet a kártyákat megfordítani és válaszolni a kérdésre, majd a választ felírni a lapra. Emlékezteti a csapatokat, hogy magukban dolgozzanak, se a kártyára írt helyzeteket, se a válaszokat ne mondják el egyelőre a többi csapatnak.

## **4. TANULÁS – ÖSSZEGZŐ MEZŐ**

**Idő:** 20 perc

**Tanári narráció:** Mindegyik szereplővel nagyon sok dolog történt ebben a pár évben, akár a középiskola végén, akár az egyetemi évek alatt. Amikor befejezték az egyetemet és megkapták a diplomát, másnap készítettek egy fényképet, amit kitétek a Facebookra. Egy szót vagy egy mondatot is írtak mellé. Számukra ez a fénykép összegezte a tanulással töltött éveket.

### **Tevékenység:**

- a) A játékvezető megkéri a csapatokat, hogy nézzék vissza, mi minden történt az általuk képviselt szereplővel az adott időszakban (négy életesemény), és hogy mikor mit válaszoltak a kérdésekre, hogyan döntöttek. (4 perc)
- b) Próbáljanak meg kapcsolódásokat keresni az életesemények között, mi közülük lehet ezeknek egymáshoz, majd állókép formájában készítsék el a képet! Ezen az adott szereplőnek mindenképp szerepelnie kell, de az is lehet, hogy mások is vannak rajta. Lehet a kép egy a való életből elkapott fotó, de lehet olyan is, ami beállított. Találják ki a képhez tartozó szöveget is. (10 perc)
- c) A csapatok megmutatják egymásnak a képeket, és elmondják a szöveget. (6 perc)

**Ajánlás:** A játékvezető nem elemzi a látottakat, nem kérdez vissza. Elmondja, hogy a négy barát az egyetemi évek alatt eléggé elszakadt egymástól, csupán ezeket a képeket és szövegeket látták, de pontosan nem tudhatták, hogy kivel mi történt.

## **5. ÁLLÁSKERESÉS – ÉLETHELYZETEK**

**Idő:** 6 perc (*Gyors kérdés* – 3 perc, *Szerencse* – 3 perc)

**Tanári narráció:** Az egyetemi évek után pedig elkezdődött az álláskeresés időszaka. Még ha volt is Kristóf, Nóri, Alma vagy Dini között olyan, aki ment az egyetemi évek alatt szakmai gyakorlatra, nem maradtak ugyanazon a munkahelyen, vagy ha kaptak is onnan ajánlatot, akkor is új helyzetbe kerültek azzal, hogy fix állásra pályáztak.

**Tevékenység:** A játékvezető előveszi az *Álláskereséshez* kapcsolódó kártyákat, és elmondja, hogy a mechanizmus ugyanaz lesz, mint az előbb: a csapatok egymás után fognak húzni, amikor minden csapat húzott, az óra akkor indul, akkor lehet a kártyákat megfordítani, és válaszolni a kérdésre, majd a választ fel kell írni a lapra. Emlékezteti a csapatokat, hogy magukban dolgozzanak, se a kártyára írt helyzeteket, se a válaszokat ne mondják el egyelőre a többi csapatnak.

## **6. ÁLLÁSKERESÉS – ÖSSZEGZŐ MEZŐ**

**Idő:** 20 perc

**Tanári narráció:** Ez az időszak sokkal rövidebb volt mindannyiuk életében, de amikor meglett az első munkahelyük, akkor megosztottak az ismerősikkel egy zenét. Olyat, amit sokat hallgattak az elmúlt időszakban, és ami valamiképp összefoglalta azt az időszakot.

### **Tevékenység:**

- a) A játékvezető megkéri a csapatokat, hogy nézzék vissza, mi minden történt az általuk képviselt szereplővel az adott időszakban (két életesemény), és hogy mikor mit válaszoltak a kérdésekre, hogyan döntöttek. (4 perc)
- b) Próbáljanak meg kapcsolódásokat keresni az életesemények között, beleértve azokat is, amik az előző életszakaszban, a *Tanulás* időszakában történtek: mi közülük lehet ezeknek egymáshoz? Majd válasszanak valamelyik csapattag telefonját használva egy zenét, ami az *Álláskeresés* időszakát jelképezheti. (10 perc)
- c) A csapatok megmutatják egymásnak a zenéket. (6 perc)

**Ajánlás:** A játékvezető nem elemzi a látottakat, nem kérdez vissza.

## **7. A MUNKA VILÁGA – ÉLETHELYZETEK**

**Idő:** 20 perc (*Gyors kérdés* – 3 perc, *Dilemma* – 7 perc, *Szerencse* – 3 perc, *Dilemma* – 7 perc)

**Tanári narráció:** Az álláskeresés időszaka után mind a négy fiatalnak sikerült elhelyezkednie az első munkahelyén. Lehet, hogy azt gondolták, hogy mostantól már túl vannak a nehezén, de ebben az életszakaszban is váratlan helyzetekbe kerültek.

**Tevékenység:** A játékvezető előveszi a *Munka világához* kapcsolódó kártyákat, és elmondja, hogy a mechanizmus ugyanaz lesz, mint eddig.

## 8. A MUNKA VILÁGA – ÖSSZEGZŐ MEZŐ

**Idő:** 20 perc

**Tanári narráció:** Minden szereplő nehéz időszakon van túl. Úgy alakult, hogy veszélybe került a munkája, vagy ő maga fontolgatja, hogy váltania kellene. Most csak egy pár mondatos idézetet raknak ki a szereplők. Se kép, se emotikonok. Csak a szöveg beszél arról, hogyan érzik magukat ez után a nehéz időszak után.

### **Tevékenység:**

- a) A játékvezető megkéri a csapatokat, hogy nézzék vissza, mi minden történt az általuk képviselt szereplővel az adott időszakban (négy életesemény), és hogy mikor mit válaszoltak a kérdésekre, hogyan döntöttek. (4 perc)
- b) Próbáljanak meg kapcsolódásokat keresni az életesemények között, beleértve azokat is, amik az előző két életszakaszban, a *Tanulás* és az *Álláskeresés* időszakában történtek: mi közük lehet ezeknek egymáshoz? Majd találjanak egy idézetet, ami erre az életszakaszra rímel. Lehet vers, dalszöveg, de megírhatják ők maguk is. (10 perc)
- c) A csapatok elmondják egymásnak. (6 perc)

**Ajánlás:** A játékvezető nem elemzi a látottakat, nem kérdez vissza.

## 9. ÚJRATERVEZÉS – ÉLETHELYZETEK

**Idő:** 10 perc (*Gyors kérdés* – 3 perc, *Dilemma* – 7 perc)

**Tanári narráció:** És most új időszak kezdődik mindenki életében: az újratervezés időszaka.

**Tevékenység:** A játékvezető előveszi az *Újratervezéshez* kapcsolódó kártyákat, és elmondja, hogy a mechanizmus ugyanaz lesz, mint eddig.

## 10. ÚJRATERVEZÉS – ÖSSZEGZŐ MEZŐ / CÉL – OSZTÁLYTALÁLKOZÓ

**Idő:** 34 perc

**Tanári narráció:** Átmeneti időszakban van az összes szereplő, sok minden változik most körülöttük. Éppen tíz éve érettségiztek. Lehet, hogy annak

idején nem egészen így képzeltek, hogy mi lesz velük 28-29 évesen. Most mindenesetre osztálytalálkozót tartanak. Az öt éves találkozó valamiért kimaradt, úgyhogy sokan a középiskola befejezése óta nem látták egymást. A négy egykori barát is keveset tud egymásról, leginkább csak azt, ami a közösségi oldalakon megjelent. Kérdés az, hogy ki mennyit mond el a többieknek az elmúlt tíz évből, és hogyan meséli el azt?

### **Tevékenység:**

- a) A játékvezető megkéri a csapatokat, hogy nézzék vissza, mi minden történt az általuk képviselt szereplővel az adott időszakban (két életesemény), és hogy mikor mit válaszoltak a kérdésekre, hogyan döntöttek. (8 perc)
- b) Próbáljanak meg kapcsolódásokat keresni az életesemények között, beleértve azokat is, amik az előző három életszakaszban, a *Tanulás*, az *Álláskeresés* és *A munka világának* időszakában történtek: mi közük lehet ezeknek egymáshoz? Majd találják ki, hogy mit és mennyit mesél el ebből az adott szereplő a többieknek? Az osztálytalálkozókön szokásos kötött forma miatt mindenki legfeljebb öt percet beszélhet csak. Az osztálytalálkozót egy félig improvizált jelenetben fogják eljátszani, tehát a csapatnak ki kell választania azt is, ki fogja az adott szereplőt játszani, ki fogja elmondani mindazt, amit megbeszéltek. (10 perc)
- c) Közös improvizáció

A játékvezetőnek két lehetősége van: az osztályfőnök szerepében vagy szerepen kívül (drámatanárként) vezeti az osztálytalálkozót.

Ha szerepen kívül moderálja a játékot, akkor ugyanazzal az attitűddel kell dolgoznia, ahogy eddig is. Vagyis ő egy játékvezető, aki működteti a játékot, felvezeti az összegző mezőként funkcionáló osztálytalálkozót, szól, ha lejárt az idő stb.

Ha az osztályfőnök szerepébe lép, akkor valamiféle viszonyt ki kell alakítania ehhez az eseményhez. Mivel se eddig, se ezután nem láttuk őt az osztállyal működni, és egyéb információt sem tudunk róla, célszerű a lelkes és érdeklődő tanár figuráját felvennie. Aki minél több mindent meg akar tudni a rendelkezésre álló idő alatt arról, mi történt a diákjaival. Ennek a változatnak az lehet az előnye, hogy kevésbé „steril” a beszámoló, a tanárnak van lehetősége közben is reagálni (akár spontán belekérdezni, akár nonverbálisan reagálni), ezzel élőbbé tehető a jelenet, és jobban megteremtődik az egész esemény

atmoszférája. Mindazonáltal figyelni kell arra, hogy egy-egy diáknak csak 3-4 perce van, vagyis lehetőséget kell adni arra, hogy elmondja mindazt, amivel készült. A túl sok belekérdezés megakaszthatja vagy elterelheti a figyelmét.

A játékvezető megkéri az első szereplőt, hogy mondja el, mi történt vele. A négy szereplő egymás után elmeséli az elmúlt tíz évét. A többiek nem kérdezhetnek bele, csak a játékvezetőnek van lehetősége arra, ha úgy döntött, hogy az osztályfőnök szerepében vezeti le ezt a játékot, hogy provokáljon, és belekérdezzen bizonyos részletekbe. (16 perc)

## 11. LEZÁRÁS

**Idő:** 5 perc

**Tanári narráció:** Eddig tartott az osztálytalálkozó kötött része, hogy utána még miről beszélgettek a szereplők, mi mindent kérdeztek egymástól, azt nem tudhatjuk. Ahogy jelen pillanatban még azt sem lehet tudni, hogyan és merre alakul Kristóf, Dini, Alma és Nóri élete.

**Ajánlás:** A játékvezető megköszöni az osztálynak / csoportnak a játékot. Jelzi, hogy hamarosan lesz lehetőség arra, hogy megbeszéljék a játék során történeteket.

## REFLEXIÓ

Mindenképpen érdemes és fontos időt szánni arra, hogy legyen lehetőség reflektálni mindarra, ami a játék során történt. A következő témacsoportok merülhetnek fel – a lista természetesen bővíthető, ha a játékvezető pedagógust a csoport ismeretében más témák érdeklík, vagy ha a diákok más aspektusokat is be akarnak emelni a beszélgetésbe:

- Érdekelheti a diákokat, hogy melyik szereplővel mi történt, mi az, amit az osztálytalálkozón nem mondtak el vagy nem egészen úgy, ahogy valójában történt. Vagyis a történet síkján: a szereplők életének alakulása (lényegtelennek tűnő vagy tudatosan eltitkolt részletek)
- Fontos beszélni arról is, hogy a különböző élethelyzetekben hogyan döntöttek a csoportok, milyen stratégiákat alkalmaztak, és egyáltalán, mennyire tudtak összefüggéseket találni a különböző események között.

- A szereplők élet-alakításának síkján: tudatos stratégia vagy intuitív válaszok
  - Dramaturgiai síkon: kapcsolódási pontok és ok-okozati összefüggések találása az életesemények között
  - Végül a beszélgetés személyes síkra is terelődhet, a játékvezető pedagógus rákérdezhet arra is, hogy a felépített figurák mennyire álltak közel vagy távol az őket képviselő csoporttól, volt-e olyan helyzet, amiben ők személyesen, a saját életükben máshogy döntöttek volna.
  - Személyes síkon: azonosulás a szereplőkkel, elképzelt személyes döntések
- Ehhez a reflexiós beszélgetéshez hasznos támpontot nyújthat a szereplők élet-naplója, amit a játékvezető pedagógus a játék végén elkér a csapatoktól. A dokumentált életesemények és döntések átolvasása segíthet a felkészülésben.

## 4. A KARRIERÉPÍTÉS FELADATAI – SZAKÉRTŐI JÁTÉK ALAPÚ DRÁMAÓRA (PATONAY ANITA)

### → A SZAKÉRTŐI JÁTÉK FOGALMA

A szakértői játék pedagógiai gondolkodásában a projektpedagógiához áll a legközelebb, de nem pontosan esik egybe azzal. A drámapedagógián belül a szakértői dráma azt jelenti, hogy a diákok egy probléma megoldása érdekében a szakértő bőrébe bújnak, és a felmerülő problémát onnan szemlélve oldják meg. Ehhez a diákoknak szükségük van számtalan ismeretre, tényanyagra, tudásra és képességre. A speciális folyamatnak része tehát a tudás forrása-inak felfedezése és megismerése, továbbá a megszerezett információk és képességek alkalmazása (Bolton 1993). A szakértői játék Dorothy Heathcote által továbbfejlesztett változatát, a *commission modelt* vettük alapul, ahol a vezető egy valódi feladat, megbízatás teljesítését tűzi ki célul önmaga és a csoport számára. A közös munka során dramatikus formákat alkalmazva irányelveket és konkrét javaslatokat adnak egymásnak (Bethlenfalvy 2005).

A forma megértéséhez fontos tudni, hogy „a szakértői drámában a 'cég' a kontextus. A megrendelés, a tanulási terület áll az óra fókuszában.” (Kaposi 2015)

A szakértői dráma módszertani előnyei közé tartozik, hogy

- csapatban kell dolgozni, csak így lehet a munkát sikeresen elvégezni (közösségfejlesztés),
- egyéni kompetenciák hasznosíthatók (együttműködés),
- a résztvevők végig szerepben vannak (mint szakértők),
- a tanár szintén szerepben, a megrendelő képviselőjeként alakíthatja a folyamatot (az érdemi kommunikációt sok esetben gátló tantermi hierarchia felfüggesztődik),
- a tanulási területtel (projekt céljával) nem közvetlenül ütközteti a résztvevőket,
- a fikció működtetésén túl, annak keretei között valódi szakanyagokkal találkozhatnak a résztvevők.

A szakértői játék kerete azért hasznos számunkra, mert ez a forma elvárja a résztvevőktől, hogy tudatosítsák magukban, mit tanulnak, értékelnük kell vizsgálódásuk eredményét, ismereteiket, készségeiket, illetve felelősséget kell vállalniuk saját tanulási folyamatuk iránt.

## → A MŰFAJI ÁTMENET KIDOLGOZÁSA

A *szakértői játék alapú drámaóra* kifejezés azt jelenti, hogy a szakértői játék elemeivel operáló fiktív történet jön létre. A szakértői játékot mint megközelítési módot (Heathcote és Bolton 1996: 7) használva épül fel a drámaóra olyan feladatsorral, ahol a diákok egy probléma megoldása érdekében a szakértő bőrébe bújnak, és bizonyos helyzeteket onnan szemlélve kell megoldaniuk. A résztvevőknek tisztában kell lenniük azzal, hogy fikción belül dolgoznak, hogy a fikció világát döntéseikkel és cselekedeteikkel ők irányíthatják, hogy valóban növekszik szakértelmük az adott témában, illetve lássák és élvezzék a saját tevékenységüket és felelősségvállalásukat a folyamatban. A tanulás aktív, közvetlen, céltudatos megközelítésmódjával állunk tehát szemben, melyben a tudást nem csupán befogadni, de alkalmazni is kell (*Módszertani...* 2015: 5). Ezt a szakértői játék alapú drámaórát meghatározza a szerepen belül, illetve a szerepen kívül végzett munka, a résztvevőket és a tanárt nézve egyaránt.

Az itt megvalósuló drámaórát összehasonlítva a szakértői játék feltételeivel a következőkben egyezik meg és tér el egymástól a két keret:

	<b>SAKÉRTŐI JÁTÉK</b>	<b>SAKÉRTŐI JÁTÉK ALAPÚ DRÁMAÓRA</b>
<b>CÉL</b>	Egy valódi feladat, megbízatás teljesítése	
<b>TANULÁSI TERÜLET</b>	Teljes tantervi anyagban gondolkodik	Egy kiválasztott, szűkített téma (itt: pályorientáció)
<b>SZEREPEK / DIÁK</b>	Nem figurákat játszanak, hanem valakit, aki valamiben szakértő, a cég dolgozó	Figurákat játszanak (itt: a négy fiatal felnőtt szemszögén keresztül építik a szakértői folyamatot a leendő cég dolgozó)
<b>SZEREPEK / TANÁR</b>	Facilitátor, Tanár szerepben, Narrátor	
<b>CÉG (1)</b>	A céget rövid távú feladatok megoldásán keresztül „működtetik”	A cég létrehozásának gondolatáig jutnak el, nincs valódi működtetés
<b>CÉG (2)</b>	A tevékenység iránti felelősség-érzetet és a benne megjelenő értékrendet nem szimulálják; ez a munka folyamán ténylegesen létrejön.	A tevékenység valójában szimulációs szinten marad
<b>FELADATOK</b>	A feladatokat a tanár adja, a tanulók pedig általában kisebb csoportokban dolgoznak, de időről időre összeülnek és közösen megvitatnak bizonyos lépéseket. Az eredmény többnyire a részletes tervek kidolgozása (és nem megvalósítása).	
<b>IDŐ</b>	Több napon, akár héten keresztül valósítható meg.	Egyszeri alkalommal (itt: 2 x 45 perc) megvalósítható
<b>HELYSZÍN</b>	Elképzeltek, ám valóság-hű világ; ahol a cég tevékenysége folyik, ahol a feladataikat felelősséggel végző emberek vannak.	
<b>MEGBÍZÁS, MEGRENDELÉS</b>	Van.	



A szakértői játék alapú drámaórán a tanár több szerepben működik: Facilitátor, Tanár szerepben, Narrátor (Taylor 2019). Ezekkel a szerepekkel a tanár létre tudja hozni a fikciót, be tudja vinni és ki tudja hozni a diákokat a valóságos helyzetből a képzelt szituációkba, oda és vissza, fejleszteni képes az aktivitásokat a gondolkodás és a tanulás érdekében.

A *Facilitátor* szerep egy átlagos tanári létezéshez áll legközelebb. A Facilitátor hangja az a hang, amely támogató, ösztönző, ajánló, magyarázó; nyelvezte főleg kérdő, vizsgáló, tűnődő; funkciója pedig szervező és vezető.

A *Tanár szerepben* szerep már a fikciós világgal operál, egy másik nézőpontot kínál, stimulálja a gondolkodást, feszültséget kreál, elköteleződést generál. Általánosságban háromféle státuszú tanári szerep használható:

1. Az első az alacsony státusz, szerep, amely segítségre szorultat jeleníti meg.
2. A második az azonos státuszú szerep, amely az együttműködő helyzetet generálja.
3. A harmadik a magas státuszú szerep, amelynek hatalma és ereje van.

A *Narrátor* szerep lehetőséget ad arra, hogy a tanár továbbvigye a történetet, és részleteket osszon meg a résztvevőkkel, amivel a gördülékenység és a feszültség fenntartása segíthető elő.

Végeredményben tehát a kialakítandó formáról azt mondhatjuk, hogy az a szakértői dráma eszközeit felhasználó, ám annál lazább célképzetekkel dolgozó, annak elemeit felhasználó, szakértői játék alapú drámaóra.

A résztvevő diákok szakértői szerepe voltaképpen már a kezdet kezdetétől épül, hiszen a drámaórán egy pályaválasztás előtt álló 18 éves fiatal élethelyzetéből indultak ki, akit a dramatikus társasjáték keretében különféle életutakat kirajzolva, megtöbbszörözve személyesítettek meg, hogy végül a szakértői szakaszban kamatoztathassák mindazt a tudást, amit az addigiak során megszereztek.

## → SZABAD A PÁLYA – A SZAKÉRTŐI JÁTÉK ALAPÚ DRÁMAÓRA FORGATÓKÖNYVE

**Időkeret:** 2 x 45 perc (szünet nélkül 90 perc)

**Helyszín:** tanterem, benne padok szigeteket alkotva, körülöttük székek

**Célcsoport:** olyan diákok, akik részt vettek a *Mi a pálya?* című drámaórán és az *Életpálya* című dramatikus társasjátékon

**Cél:** A pályaeorientációval és az életpálya-moddell kapcsolatos információk forrásainak felfedezése, megismerése, a megszerzett információk és képességek alkalmazása.

**Tanári szerepek:** A szakértői játék alapú drámaórán a tanár több funkciót működtet: *Facilitátor*; *Tanár szerepben*; *Narrátor*. A játékvezető Facilitátorként egy átlagos tanári attitűdöt képvisel, a Tanár szerepben forma révén a fikciós világot működteti, Narrátorként továbbblendíti a történetet, információt oszt meg a résztvevőkkel.

**Történet:** A dramatikus társasjátékot záró tíz éves osztálytalálkozóval mint alaphelyzettel indul a szakértői játék alapú drámaóra. A négy fiatal, akiket a társasjáték során megismertünk, úgy dönt, hogy egy pályaeorientációval foglalkozó tanácsadó céget alapít, amely diákoknak tud majd segítséget nyújtani. Egy induló vállalkozások számára kiírt *startup* pályázat ad lehetőséget arra, hogy valóban belevágjanak a cég felépítésébe. A pályázatban megfogalmazott feltételeknek eleget téve kezdik el megtervezni magát a céget. Ennek során egy konkrét anyagot is létre kell hozniuk a résztvevőknek, egy olyan kérdőívet, amelynek kitöltése útmutatást adhat a pályaeorientáció előtt álló fiatalok számára.

**Eszközök:** 4 db kinyomtatott startup pályázati kiírás (ld. az 5. sz. *mellékletet*), papír, csomagolópapír, tollak

### **Fogalmak:**

*állásinterjú:* kötetlen beszélgetés, amelynek során a munkaadó (vagy képviselője) olyan kérdéseket tesz fel a munkavállalónak, amelyekkel igyekszik felmérni a jelentkező ismereteit, képességeit, attitűdjét, motiváltságát stb., hogy aztán ezek alapján hozzon döntést az alkalmazásról;

*inkubátorprogram:* egy olyan nonprofit tevékenység, illetve szervezet, amely az induló vállalkozások számára biztosítja a korszerű termékek előállításához, a modern technológiák alkalmazásához szükséges feltételeket;

*motivációs levél:* az önéletrajzhoz csatolt szöveges indoklás, amiben a jelentkező bemutatja, miért érzi magát alkalmasnak a megcélzott állásra;

*önéletrajz:* az álláspályázatra jelentkező szakmai előéletének, tapasztalatainak tömör összefoglalása (lehet hagyományos, amerikai típusú, euross);

*pitch:* valamilyen újszerű kezdeményezés (pl. startup) bemutatása lényegre törő, tárgyilagos, tömör, figyelemfelkeltő stílusban, helyzettől függetlenül 1–5 perc alatt;

*Pitch Day:* egy olyan alkalom, amikor több pitch hangzik el egymás után

érdeklődők és befektetők előtt, akik adott esetben az ötlet megvalósításának további támogatása mellett dönthetnek;

*startup*: egy újonnan alapított, nagy növekedési potenciállal rendelkező induló vállalkozás megnevezése, jellemzően minimális saját tőkével, viszont magas tudásbázissal a háttérben.

## 1. A KEZDET (TANÁRI NARRÁCIÓ ÉS GYŰJTÉS)

**Idő:** 20 perc

**Szervezés:** egész csoport nagy körben

**Cél:** A drámaórán és a dramatikus társasjáték során összegyűjtött gondolatok, tapasztalatok összefoglalása.

**Narrátor:** A fiatalok az osztálytalálkozón eldöntötték, hogy egy olyan céget alapítanak, amely pályorientációval foglalkozik, és tanácsadással segíti majd a középiskolás diákokat. Az osztálytalálkozó után már másnap találkoztak egy kávézóban. A négy fiatal első dolga volt, hogy eddigi tapasztalataikat összegyűjtve lefektessék leendő cégük alapjait.

**Facilitátor:** Milyen nehézségekkel küzd egy pályorientáció előtt álló fiatal?

**Tevékenység:** Nagycsoportos beszélgetés, a kérdés alapján válaszok gyűjtése egy csomagolópapírra.

**Facilitátor:** Most egyesével hangzanak majd el a gyűjtött fogalmak. Mindenkitől azt kérem, hogy aszerint helyezkedjen el a térben a középre rakott székhez képest, hogy az adott fogalom a környezetében élők számára mennyire meghatározó. Ha közel helyezkedsz a székhez, akkor nagyon meghatározó, ha távolabb, akkor nem annyira.

**Tevékenység:** A tanár facilitátor szerepében sorban olvassa fel a fogalmakat, míg a résztvevők elhelyezkednek a térben.

**Facilitátor:** Volt-e meglepő arány, amire nem gondoltál?

**Tevékenység:** Nagycsoportos beszélgetés a tapasztalatok alapján.

## 2. A PÁLYÁZAT (TANÁR SZEREPBEN)

**Idő:** 12 perc

**Szervezés:** egész csoport nagy körben

**Cél:** A feladattal (megbízással) való megismerkedés, illetve a feladat (megbízás) iránti elköteleződés.

**Tanár szerepben – Az inkubátorprogram vezetője:** Jó napot kívánok! Úgy értesültem, hogy egy vállalkozás indításán gondolkodnak! Céggel, a Fiatalok Bankjával most írtunk ki egy startup pályázatot, amelynek célja egy inkubátorprogram elindítása a nyertesek számára. Kérem, nézzék meg, remélem, felkelti az érdeklődésüket, és jelentkeznek rá! Az a csapat, amelyikben meglátjuk a lehetőséget, teljes támogatásunkat fogja élvezni! Tessék, olvassák el! *(Átnyújtja négy példányban az 5. sz. mellékletben található pályázatot, majd elhagyja a játékteret.)*

**Narrátor:** A négy fiatal elolvasta a pályázatot, majd megbeszélték, hogy miért lehet érdemes részt venni rajta, milyen előnyökkel és nehézségekkel járhat.

**Tevékenység:** A startup pályázat elolvasása után nagycsoportos beszélgetés a startup fogalmáról, és annak tanulmányozása, hogy milyen potenciált tartalmaz a start up pályázat.

## 3. FELKÉSZÜLÉS A PITCH-EKRE (KISCSOPORTOS TERVEZÉS)

**Idő:** 15 perc

**Szervezés:** négy kiscsoportban

**Cél:** A pályorientáció témájával kapcsolatos reflektív gondolatok előhívása és mélyítése.

**Narrátor:** A fiatalok nagy lehetőséget láttak a kiírásban, így jelentkeztek a pályázatra, és nekiláttak a jelentkezési feltétel egyikének, a 3 perces pitch elkészítésének, hogy részt tudjanak venni a nagy bemutatókon, a Pitch Day-en.

**Facilitátor:** Négy csoportban folytatódjon a munka. Mindenki aszerint válasszon csoportot, amelyik témában a leginkább erősnek érzi magát, amellyel kapcsolatban a legtöbb ötlete van. A kiscsoportos beszélgetések és gyűjtések után minden csoport tervezzen meg és készítsen el egy 3 perces pitchet!

**Tevékenységek:**

a) *Önéletrajz:* Írják meg a csapat bemutatkozóját: kik ők? A csoport szedje pontokba a négy fiatal életútját egészen a vállalkozás ötletének a megszületéséig.

- b) *Motivációs levél:* Gyűjtsenek arra konkrét magyarázatokat, hogy miért elkötelezett a csapat a téma iránt, miért piacképes az ötlet, vagyis miért van szüksége a fiataloknak egy pályaaorientációval foglalkozó cégre.
- c) *Programötletek:* Gyűjtsenek minél több ötletet arra, hogy a leendő pályaaorientációs tanácsadó cég milyen programokat kínáljon a középiskolás fiataloknak.
- d) *Reklám:* Gyűjtsenek olyan ötleteket, amelyek arról szólnak, hogy milyen akciókat szervezzenek a tanácsadó cég megnyitásának kezdetekor, hogy a diákok megismerjék a céget és felkeressék őket.

A négy kiscsoportos tervezés során közösen gyűjtene a résztvevők gondolatokat, ötleteket, hogy mit képviseljen a tanácsadó cég, mi az, ami leginkább megszólítja a fiatalokat, ami a leginkább segítheti őket a pályaaorientáció témakörében. Döntsék el azt is, a csoportból ki vagy kik és hogyan, milyen formában valósítják majd meg a pitchet.

#### 4. A FŐPRÓBA (TANÁR SZEREPBEN / KISCSOPORTOS BEMUTATÓK)

**Idő:** 18 perc

**Szervezés:** egész csoportban

**Cél:** A pitchek előadása során a prezentáció sajátosságainak megtapasztalása.

**Narrátor:** Közeledik a pályázatra való jelentkezés határideje. Az inkubátorprogram vezetője váratlanul felajánlott egy lehetőséget, hogy szívesen meghallgatja egy főpróba keretében a jelentkezőket, és visszajelzést is ad a csapatnak, min lenne még érdemes dolgozniuk.

**Tanár szerepben – az inkubátorprogram vezetője:** Köszöntök mindenkit! Nagyon izgatott vagyok, mert rendkívüli tempóban haladnak előre a tervezésben, a munkában, és nagyon reménykedem abban, hogy nemsokára eljutnak a befektetők elé. Én mindent megteszek annak érdekében, hogy mindez sikerüljön. Rendkívül szimpatikus az energikusságuk és az együttműködési képességük! Előre jelzem, hogy a stopperórámat fogom használni, hiszen a befektetők is így tesznek majd! Amikor kezdik, akkor indítom, és hangosan jelez majd, ha lejár az idejük, és akkor megköszönöm a részvételt. Ez most a Pitch Day főpróbája, de Önök is érzik, hogy mekkora tétje van.

**Tevékenység:** Mindegyik csoport (a kiválasztott csoporttagok vagy az egész csoport) előadja a 3 perces pitch-et. Egy-egy pitch befejezésekor a tanár az inkubátorprogram vezetőjeként szerepből visszajelez mind az időkorlát betartásával, mind a pitch szerkezetével kapcsolatban (hogyan kezdődött, hogyan folytatódott, hogyan zárult). Ne induljon el beszélgetés, a hangsúly a visszajelzés legyen.

**Tanár szerepben (inkubátorprogram vezetője):** Rendkívül tanulságos volt végighallgatni Önöket. Úgy látom, már nem kell sok ahhoz, hogy mindez élesben is megtörténjen!

#### 5. A KÉRDŐÍV (KISCSOPORTOS GYŰJTÉS ÉS EGYEZTETÉS)

**Idő:** 20 perc

**Szervezés:** négy kiscsoportban

**Cél:** Egy olyan kérdőív elkészítése, amely a programcsomagot megvalósító pedagógus számára hasznos támpontul szolgál a résztvevő fiatalok érdeklődési körének feltérképezéséhez és a *Tiéd a pálya!* alkalmának erre építve történő megszervezéséhez.

**Narrátor:** A startup pályázati anyaga tovább készül, a programok részletesebb kidolgozása is jó úton halad. Jelenleg azzal kezdett el foglalkozni a csapat, hogy a startup pályázat éles megméréstetésén, a Pitch Day-en a cégnek már egy konkrét szolgáltatását is be tudják mutatni. Arra jutottak, hogy amikor belép hozzájuk valaki, ahhoz, hogy tanácsokat tudjanak neki adni, egy kérdőívre lesz szükség, amiből kiderülhet, milyen úton indítsák el, milyen konkrét programokat ajánljanak a számára.

**Facilitátor:** Négy csoportban találjatok ki egy olyan kérdőívet, amelynek a kérdésein keresztül fel tudjátok térképezni, hogy kit milyen úton érdemes elindítani. Segítségképpen adok néhány olyan elérhetőséget, ahol különféle kérdőíveket találhattok. Először négy típusú kérdőívcsomagból hoztam példát. Sorolom a lehetőségeket, ezek közül kell választanotok (nagyjából egyenlő arányban): „érdeklődés”, „képessegek”, „értékek”, „preferált munkamódok” vizsgálata. Milyen típusú kérdőívvel dolgoznátok?

**Tevékenység:** A csoportok egy-egy rövid kérdőívet hozzanak létre, amelyek 5-6 kérdést tartalmaznak. A tanár osszon meg néhány olyan kérdés-sort, amelyek ötletadó mintául szolgálhatnak, pl. a <http://eletpalya.munka.hu/>

*kérdőívek/ címen: Tantárgyi érdeklődés; Vállalkozói erőforrások; Képességek készségek; Munkamotiváció és értékpreferencia; Munkaérték; Szakmai identitás kérdőívek.*

**Facilitátor:** Most olvassák fel a csoportok a kérdőíveket!

**Tevékenység:** A csoportok felolvassák egymásnak a kérdőíveket. Aztán egész csoportban beszélgetés arról, hogy milyen kérdések az előremutatók, melyek segítik a középiskolást az eligazodásban önmagán, illetve a pályaorientáció világában.

## 6. LEZÁRÁS (TANÁRI NARRÁCIÓ)

**Idő:** 5 perc

**Szervezés:** egész csoportban

**Cél:** A történet lezárása.

**Narrátor:** A fiatalok kipróbálták egy középiskolai osztálynál a kérdőívet, előadták a pályázat kiírói és a befektetők előtt a Pitch Day-en, és olyan sikert arattak koncepciójukkal, hogy megnyerték a pályázatot: bekerültek az inkubátorprogramba!

**Facilitátor:** Ezzel a játékunk végére értünk. Gratulálok nektek, hogy hozzásegítettétek a négy fiatal céljuk eléréséhez, és ezzel az oklevéllel köszönöm, hogy végigjátszottátok velem ezt a három alkalmat. *(Átnyújtja a 6. sz. mellékletben található oklevelet a résztvevőknek.)*

**Ajánlás:** A programcsomagot megvalósító pedagógusnak lehetősége van arra, hogy a résztvevők által megírt négy kérdéssorból válogatva egy közös kérdőívet állítson össze, amit az osztállyal ténylegesen ki tud tölteni a következő órán vagy online formában. A válaszok hasznos támpontul szolgálhatnak a programcsomag negyedik szakaszának, egy immár célzott információátadásra irányuló alkalomnak a megszervezéséhez is.

## 5. TIÉD A PÁLYA! – CÉLZOTT INFORMÁCIÓÁTADÁS ALTERNATÍV FORMÁKBAN (RÓBERT JÚLIA)

A programcsomag korábbi elemeinek tanulásaiból kiindulva a pedagógus, amennyiben van rá mód, szervezhet további, immár kifejezetten a célzott információátadásra fókuszáló pályaorientációs alkalmat.

Véleményünk szerint hasznos lehet a program első három, nagyrészt a fikció szintjén mozgó modulja után visszacsatolni arra a valóságra, amiben a résztvevő fiatalok élnek és a különböző típusú játékok során szerzett tapasztalatokat személyes szintre emelni. Ehhez nyújthat segítséget az előző fejezet végén írott ajánlás a résztvevők által kitalált kérdésekből összeállított kérdőív tényleges kitöltésére, ez ugyanis valós képet adhat a diákok érdeklődéséről és preferenciáiról, amire építve vendéget lehet hívni vagy „terepre küldeni” a fiatalokat.

A következőkben a teljesség igénye nélkül szeretnénk felsorolni néhány általunk ismert formát, amely lehetőséget teremt arra, hogy a diákok különböző területekkel, illetve azok képviselőivel találkozhassanak, és átfogó képet kaphassanak az egyes szakmákról, illetve munkakörökről.

### Ha az iskola a vendéglátó:

- a) **Tudományos nap:** egyetemi oktatók előadása kedvcsináló módon. Nem is annyira az egyetemet, mint inkább az adott kart vagy szakot mutatják be, ízelítőt adnak egy-egy egyetemi előadásból vagy szemináriumából, továbbá szó esik arról is, hogy az adott szak elvégzése után jellemzően milyen területeken, milyen munkahelyeken szoktak a hallgatók elhelyezkedni.
- a) **Szakmák napja:** különböző területeken dolgozó emberek meghívása, akik előadást vagy moderált beszélgetés formájában beszélnek arról, hogy milyen egyetemet és milyen szakot végeztek, hogyan kerültek az adott munkahelyre, mivel telik egy napjuk, milyen attitűdökre és kompetenciákra van szükség ahhoz, hogy valaki az adott munkát jól tudja végezni, milyen hazai és külföldi karrierlehetőségek állnak rendelkezésre.
- a) **Öregdiákok beszámolója:** a Szakmák napjához hasonlóan a fókusz az adott szakmákon, munkákon van, a különbség csupán annyi, hogy az

előadás vagy beszélgetés akár személyesebbé is válni, az előadó ugyanis arról is tud beszélni, hogy a középiskola utolsó éveiben ő milyen stratégiák mellett döntött, mi segítette a felsőoktatásban töltött évek alatt vagy mi segíti a munkahelyén, ami kifejezetten az adott középiskolához vagy az ott megszerezhető tudáshoz, tapasztalatokhoz kapcsolódik.

#### Ha „terepre” mennek a diákok:

- a) **Egyetemi nyílt nap:** A Tudományos Naphoz hasonlóan a diákok betekintést kapnak abba, hogy egy-egy szakon hogyan történik az oktatás. Ennek a formának a tapasztalatok szerint az az előnye, hogy a fiatalok az egyetemi légkörből is ízelítőt kapnak, egy napra kizökkennek a középiskolás státuszról annak hatására, hogy egy egyetemi előadóba vagy szemináriumi terembe kell bemenniük és pár órára „máshogy” viselkedniük.
- b) **Job shadowing:** a diákok elmennek az érdeklődésüknek megfelelő munkahelyre, ahol belenéznek a napi munkába. Általában egy embert „követnek”, vele töltik a napot, akár kisebb feladatokat is kapnak, miközben a kérdéseiket is feltehetik. Ennek a formának az az előnye, hogy testközelből láthatják, hogy valóban olyan munkája van-e az adott foglalkozású embernek, mint ahogy ők azt elképzelik. Vágyak és a realitás találkozhat, lehetőség nyílik arra is, hogy terepen teszteljék a fiatalok azt, hogy valóban alkalmasak-e erre a munkára és szeretnék-e ezt csinálni nap mint nap.
- c) **Üzem-/gyár-/műhely-/stúdió- stb. látogatás:** néhány fős csoportoknak lehetősége van arra, hogy „szoros megfigyelésen” vegyenek részt, megnézzék, hogyan működik az adott gyár, milyen munkalehetőségek vannak ott.

#### Iskolán belüli események:

- a) **Pályaválasztási tanácsadó előadása:** az adott szakértő osztályfőnöki óra keretében tart előadást a fiatalok előzetesen feltérképezett igényei szerinti foglalkozásokról. Ennek a formának az az előnye, hogy nem kell a diákoknak választani, hogy milyen szakmáról szóló előadást szeretnék meghallgatni, hanem egyszerre több mindennel is megismerkedhetnek.

- b) **Pedagógus előadása:** nem csak a fiatalokat érdeklő szakmákról, hanem egyáltalán arról, hogy milyen utak vannak egy mai fiatal számára, akár a továbbtanulás, akár a munkavállalás szempontjából itthon és külföldön. Ebben az esetben előny lehet az, hogy a pedagógus jól ismeri az adott csoportot, az előadást nem csak az igényekhez és érdeklődésekhez tudja igazítani, hanem reflektálhat korábban (akár a program egyes moduljai során) fellelt kérdésekre, dilemmákra is.
- c) **A pedagógus előadása valós életutakról:** a pedagógus nem általában beszél lehetőségekről, hanem példaként vesz létező embereket és élet-történeteket. Ezeken keresztül beszél arról, hogy honnan hova lehet eljutni. Színesítő elemként használhat akár interjúrészleteket, videó-bejátszásokat is.
- d) **Szakmanépszerűsítő kisfilmek készítése:** forgathatnak a diákok kis-filmeket saját kortársaik számára, amelyben egy-egy hiányszakmát vagy egy általuk érdekesnek tartott szakmát, a mindennapi munkát mutatják be a többi fiatal számára. Ebben az esetben fontos az, hogy a filmet készítő valóban ismerjék az adott szakmát, tehát ne a vágyait, hanem a realitást jelenítsék meg, természetesen úgy, hogy közben kedvet is csináljanak az adott szakmához. Ennek a formának kifejezett előnye lehet, hogy olyan nyelven szólal meg, ami a fiatalok sajátja, vagyis valóban lehet figyelemfelkeltő hatása.

Ezek az alkalmak már a diákok érdeklődésének megfelelő konkrét lehetőségek minél pontosabb, részletesebb bemutatását szolgálják. Éppen emiatt érdemes előzetes információgyűjtést végezni – amit illusztrációképpen egyetlen terület, az ún. **színházi szakmák** tekintetében végeztünk el, ld. a 7. sz. *mellékletben*.



## FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Ackroyd, Judith (2000): „Applied theatre: problems and possibilities”, *Applied Theatre Researcher* 1, <https://www.intellectbooks.com/asset/442/atr-1.1.pdf>

Ackroyd, Judith (2008): "Applied theatre: an exclusionary discourse", *Applied Theatre Researcher* 8 (1), 1-11.

„Áttekintés a pályorientáció témakörében megjelent bibliográfiáról 1998-2009” (2010), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, [https://nfsz.munka.hu/Lapok/archivum\\_programok/full\\_tamop\\_222/content/afsz\\_epalya\\_lgszakanyag\\_OFI.pdf](https://nfsz.munka.hu/Lapok/archivum_programok/full_tamop_222/content/afsz_epalya_lgszakanyag_OFI.pdf)

Bárányné Dr. Jámbori Szilvia, Dr. Horvát-Militityi Tünde, Ráczné Török Erzsébet (2013): „Serdülőkori krízisek, pályorientáció”, [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk\\_s\\_tanulsoportok\\_megismerse\\_-\\_kiemelt\\_figyelmet\\_ignyl\\_tanulk/ix\\_serdlkori\\_krzisek\\_plyaorientci.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk_s_tanulsoportok_megismerse_-_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulk/ix_serdlkori_krzisek_plyaorientci.html)

Bass László (2016): „Értük és velük: színházzal az előítéletmentes fiatalokért”, *Esély* 27 (5), 72-88.

Beale, Andrew V. (2003): „It takes a team to run a restaurant: introducing elementary students to the interrelatedness of occupations”, *Journal of Career Development* 29 (3), 211-220.

Bell, Daniel (1973): *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, New York: Basic Books.

Berde Éva, Somné Galambos Mária, Szenes György, Szilágyi Klára (2005): *Életpályaépítési kompetenciaterület – szakmai koncepció*, Budapest: SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

Bethlenfalvy Ádám (2005): „Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (2.)”, *Drámapedagógiai Magazin*, 1, 23-24. [http://epa.oszk.hu/03100/03124/00040/pdf/EPA03124\\_dpm\\_2005\\_1\\_016-023.pdf](http://epa.oszk.hu/03100/03124/00040/pdf/EPA03124_dpm_2005_1_016-023.pdf)

Boltanski, Luc és Chiapello, Ève (2005): *The New Spirit of Capitalism*, London-New York: Verso.

Bolton, Gavin (1993): *A tanítási dráma elmélete*, Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.

Campbell, Gail és Conrad, Diane (2006): "Arresting change: popular theatre with young offenders", in McCammon, Laura és McLauchlan, Debra (eds): *The Universal Mosaic of Drama and Theatre: The IDEA 2004 Dialogues*, Welland, ON: IDEA Publications-Soleil, 375-391.

Cziboly Ádám, szerk. (2017): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*, Budapest: InSite Drama.

Dávid Mária (2007): „Elmélet és módszertan a mestertanár-képzésben – felkészítés a tanulói kompetenciák fejlesztésére. Életpálya-építési kompetenciák”, Eger, [http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/elmelet\\_es\\_modszertan.htm](http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/elmelet_es_modszertan.htm)

*Életpálya-építés kompetenciaterület*, SuliNova Kht., [http://www.borbelytiborbors.extra.hu/PALYAORI/SULINOVA/eletpalya\\_epites.pdf](http://www.borbelytiborbors.extra.hu/PALYAORI/SULINOVA/eletpalya_epites.pdf)

Fazakas Ida: *Az iskolai pályorientációs tevékenység új módszertani lehetőségei*, [http://ppkteszt.elte.hu/file/Fazakas\\_Ida\\_Disszertacio.pdf](http://ppkteszt.elte.hu/file/Fazakas_Ida_Disszertacio.pdf)

Giddens, Anthony, Duneier, Mitchell, Appelbaum, Richard P. és Carr, Deborah (2014): "Chapter 14. Work and economic life", in *Introduction to Sociology*, 9. kiadás, New York: W. W. Norton & Company, 329-360.

Giddens, Anthony (1994): „Foreword”, in Friedland, Roger és Boden, Deirdre (szerk.): *NowHere: space, time, and modernity*, Berkeley, CA: University of California Press, xi-xiii.

Gyimóthy Éva: „Pályaválasztás és felnőtté válás: pánikban a fiatalok?”, <https://www.hrportal.hu/hr/palyavalasztas-es-felnotte-valas-panikban-a-fiatalok-20120831.html>

Heathcote, Dorothy és Bolton, Gavin (1996): „A 'szakértői játék' alaptörvényei”, *Drámapedagógiai Magazin*, 2, 6-10, [http://epa.oszk.hu/03100/03124/00013/pdf/EPA03124\\_dpm\\_1996\\_2\\_006-010.pdf](http://epa.oszk.hu/03100/03124/00013/pdf/EPA03124_dpm_1996_2_006-010.pdf)

Hegyi-Halmos Nóra (2018): *Mi a pálya? Az iskolai pályorientáció szerepe és gyakorlata a hazai gimnáziumokban*, [http://www.eltreader.hu/media/2018/05/Hegyi\\_Halmos\\_Mi\\_a\\_palya\\_READER.pdf](http://www.eltreader.hu/media/2018/05/Hegyi_Halmos_Mi_a_palya_READER.pdf)

Hughes, Deirdre, Law, Bill és Meijers, Frans (2017): „New school for the old school: career guidance and counselling in education”, *British Journal of Guidance & Counselling* 45 (2), 133-137.

Jennings, Sue, szerk. (1987): *Dramatherapy: Theory and Practice, Volume 1*. London: Croom Helm.

Kaposi László, szerk. (1995): *Színház és dráma a tanításban*, Budapest: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ–Magyar Drámapedagógiai Társaság–Marczibányi Téri Művelődési Központ.

Kaposi László (2015): „Szakértői dráma vs. tanítási dráma”, [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/szakertoi\\_drama\\_vs\\_tanitasi\\_drama.pptx](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/szakertoi_drama_vs_tanitasi_drama.pptx)

Kis-Simon Györgyi et al. (2004): *Munka közben. Interjúkötet a pályák világáról*, Budapest: Kontakt Alapítvány.

Kis Virág és Stausz Csaba, szerk. (2000): *A pályaválasztó – Riportkötet, Szakmák emberközelből*, Budapest: Stand Lap- és Könyvkiadó.

Lash, Scott és Urry, John (1987): *The End of Organized Capitalism*, Cambridge: Polity. *Magyar Ifjúság Kutatás 2016* (2016), Budapest: Új Nemzedék Központ, [http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar\\_ifjusag\\_2016\\_a4\\_web.pdf](http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf)

Mézes Flórián (2006): *Szakmák könyve*, Budapest: HVG Könyvek.

„Módszertani ajánlások megfogalmazása” (2015), Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, [http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/dr%C3%A1ma\\_Modszer\\_tani\\_ajanasok\\_megfogalmazasa\\_honlap.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/dr%C3%A1ma_Modszer_tani_ajanasok_megfogalmazasa_honlap.pdf)

N. Kollár Katalin, Szabó Éva (2004): „Pszichológia pedagógusoknak”, [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_pszichologia\\_pedagogusoknak/ch25s07.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch25s07.html)

Paul, Hirst és Jonathan, Zeitlin (1991): „Flexible specialization versus post-Fordism: theory, evidence and policy implications”, *Economy and Society* 20 (1), 5–9.

Petitti, Gregory J. (1989): "Video as an externalizing object in drama therapy", *The Arts in Psychotherapy* 16 (2), 121–125.

Petitti, Gregory J. (1992): "Brief report: The operational components of drama therapy", *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry* 45 (1), 40–45.

Radó Péter (2017): *Az iskola jövője*, Budapest: Noran Libro.

Segarra, Verónica A., Zavala, MariaElena és Hammonds-Odie, Latanya (2017): "Applied theatre facilitates dialogue about career challenges for scientists", *Journal of Microbiology & Biology Education* 18 (2).

Sennett, Richard (2006): *The Culture of the New Capitalism*. New Haven, CT: Yale University Press.

Simai Mihály (2018): „A felsőoktatás jövője, az élethosszi tanulás és a globális kihívások”, *Magyar Tudomány* 179 (1), 90–98.

Dr. Szilágyi Klára (2005a): *A fiatalok és felnőttek pályaeorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei*, Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet, <http://konyvtar.nive.hu/files/12szilagyi.pdf>

Szilágyi Klára (2005b): *A pályaeorientáció folyamatának korszerű értelmezése a felnőttképzésben*, Budapest: Nemzeti Szakképzési Intézet.

Taylor, Tim (2019): „The Three ‘Voices’ of Teaching Mantle of the Expert”, [https://www.mantleoftheexpert.com/blog-post/the-three-voices-of-teaching-mantle-of-the-expert/?fbclid=IwAR0kycVBBhGO\\_e\\_q\\_BTr5FWibEeVjog7ezE03jwchjy\\_IpBhbZLF2NASnpQ](https://www.mantleoftheexpert.com/blog-post/the-three-voices-of-teaching-mantle-of-the-expert/?fbclid=IwAR0kycVBBhGO_e_q_BTr5FWibEeVjog7ezE03jwchjy_IpBhbZLF2NASnpQ)

Tóth Etelka: „Életpálya-építés”, *Tani-tani Online*, [http://www.tani-tani.info/082\\_toth](http://www.tani-tani.info/082_toth)

Walsh-Bowers, Richard T. (1992): „A creative drama prevention program for easing early adolescents' adjustment to school transitions”, *Journal of Primary Prevention* 13 (2), 131–147.

West, Linden és Reid, Hazel (2011): „‘Telling tales’: using narrative in career guidance”, *Journal of Vocational Behavior* 78 (2), 174–183.

Westergaard, Jane (2012): „Career guidance and therapeutic counselling: sharing ‘what works’ in practice with young people”, *British Journal of Guidance & Counselling* 40 (4), 327–339.

## TOVÁBBI TÁJÉKOZÓDÁSI PONTOK

<http://eotvospontok.hu/palyafejlodes-palyafejlodesi-tanacsadas>

<https://pontmuveszetterapia.blogspot.com/p/kamaszoknak.html?m=1>

<https://www.knnkt.org/>

<http://www.kozossegi.ofi.hu/>

<http://www.mienkapalya.hu>

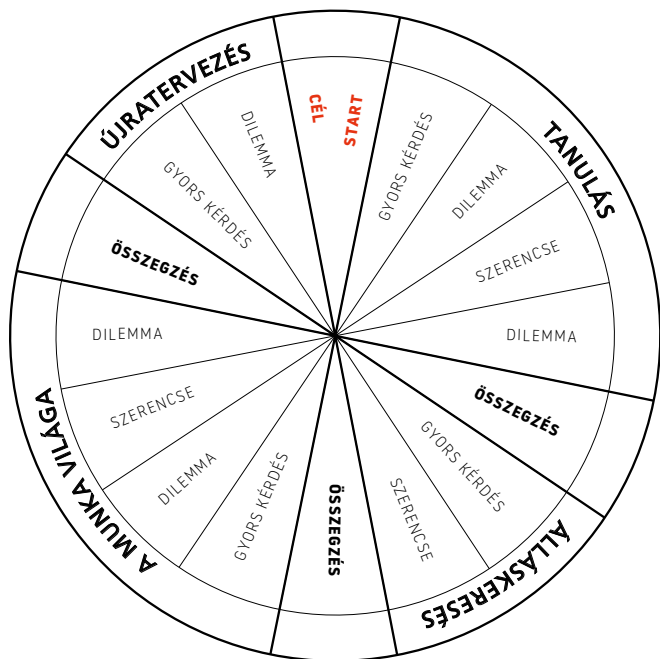
<http://www.npk.hu/#!/tanacsadas/tarsasjatek>

[http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar\\_ifjusag\\_2016\\_a4\\_web.pdf](http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf)



## MELLÉKLETEK

### 1. MELLÉKLET: JÁTÉKTÁBLA



### 2. MELLÉKLET: NÉVKÁRTYÁK

KRISZTIÁN	ALMA
DINI	NÓRI

### 3. MELLÉKLET: ÉLETHELYZET KÁRTYÁK

#### → TANULÁS

##### GYORS KÉRDÉS

Megkéred egy osztálytársad, hogy korrepetáljon, hogy fel tudj készülni az érettségire – milyen tárgyból?

Barátaiddal megnyered a középiskolai gólyatábor vezetésére beadott pályázatot – mi lesz a tábor himnusza?

A szalagavatón te mondd a búcsúbeszédet – mi a zárógondolat?

A tanulás miatt le kell mondanod az egyik fontos különórát – mi ez a hobbi?

##### DILEMMA

Nem érzed magad elég felkészültnek az egyik felvételi tárgyból, de különtanárt a szüleid nem tudnak fizetni. A nyári munkákból összegyűjtött pénzt jogosítványra szeretted volna költeni – ebből a pénzből kifizeted a magántanárt, hogy biztosan jól sikerüljön az érettségi, vagy inkább megpróbálsz egyedül felkészülni?



Kiderül, hogy diákmunkát kellene vállalnod ahhoz, hogy egy számodra fontos, de fizetős szakra járhasz, ha felvesznek. A szüleid nem tudnak támogatni – bevállalod a szabadidődben a munkát, vagy lemondasz erről a szakról?

A ballagásod másnapján a barátnőd / barátod bejelenti, hogy jövő évtől külföldön fog szerencsét próbálni – azonnal szakítasz vele, mert akkor minek raboljátok egymás idejét, vagy még kihasználod a maradék pár hónapot?

A szüleid azt szeretnék, hogy az érettségi utáni nyáron a családi vállalkozásban dolgozz, de te fesztiválra akartál menni a barátaiddal – vállalod a munkát, mert nem akarsz konfliktust, és még a pénz is jól jöhet, vagy megmondod, hogy inkább a barátaiddal szeretnél lenni?

## SZERENCSE

A felvételin elért pontszámod épp a határon van, tavaly nem lett volna elegendő ahhoz, hogy felvegyenek. – Dobj a kockával! Ha 1-3 között dobsz, akkor idén alacsonyabb a ponthatár és bekerülsz arra a szakra, amit első helyre írtál be, ha 4-6 között, akkor nem vesznek fel az első helyre, csak a másodikra.

Az egyetemről Erasmus ösztöndíjjal szeretnél kimenni egy híres külföldi egyetemre, ahol a szakmában a legjobb tanárok tanítanak. – Dobj a kockával! Ha 1-3 között dobsz, akkor téged nem választanak ki, ha 4-6 között, akkor megkapod az ösztöndíjat.

Az egyetemen szeretnéd úgy összeállítani az órarendet, hogy csak heti három napot kelljen órákra járnod. – Dobj a kockával! Ha 1-3 között dobsz, akkor legalább egy félévben sikerül így megcsinálnod, ha 4-6 között, akkor a terv nem sikerül, hol négy napot, hol öt napot kell bejárnod.

Az egyetemi évek alatt lesz egy új hobbid, de rögtön az első edzésen balesetet szenvedsz – Dobj a kockával! Ha 1-3 között dobsz, akkor később tudod folytatni, ha 4-6 között, akkor nem tudsz visszatérni.

## DILEMMA

A barátaiddal közös albérletbe szeretnél költözni, ehhez viszont pénzre van szükség. A szüleidre nem számíthatsz, mert lakhatnál otthon is. El kellene menned a szabadidődben dolgozni – vállalod a munkát, vagy nem?

Az egyetemi vizsgák sokkal nehezebbek, mint ahogy a középiskola alapján elképzelted. Itt nem számítasz jó tanulónak, ösztöndíjat sem kapsz. – Próbálsz többet készülni, hogy jobbak legyenek a jegyeid, vagy inkább meg akarod úszni az egészet?

Az egyetemi évek közepén rájössz, hogy mégsem érdekel az a szak, ahova jársz, a jövőben nem ezzel akarsz foglalkozni. – Azonnal abbahagyod az egyetemet, hogy minél több államilag finanszírozott féléved maradjon, vagy ezt az évet még befejezed, és szerzel róla valami papírt?

A szakdolgozatodat az egyik bíráló lepontozza. Azzal vádol, hogy egy régi szakdolgozatból használtál fel gondolatokat. Valóban nem néztél utána minden szakirodalomnak, volt amit csak átmásoltál valahonnan. – Annyiban hagyd, és reménykedsz benne, hogy nem fog kiderülni, kinek van igaza, vagy leülsz a tanárral beszélni, és megpróbálsz időt kérni, hogy átírhasd a dolgozatot?

## → ÁLLÁSKERESÉS

### GYORS KÉRDÉS

Megírod az önéletrajzod, de először csak három helyre küldöd el – mi alapján választod ki, hogy melyik legyen az a három hely?

Az álláskeresés mellett alkalmi munkát kell vállalnod, hogy legyen pénzed – mi ez a munka?

Van egy kicsi piercinged, látható helyen – kiveszed az állásinterjúra, vagy bent hagyod? Miért?

A nagyszüleid állandóan azon aggódnak, hogy a mai világban nem fogsz megfelelő munkát találni – mi az, amivel megpróbálsz megnyugtatni őket?

### SZERENCSE

Hazudtál az önéletrajzodbán. – Dobj a kockával! Ha 1-3 között dobsz, akkor a lefontosabb állásinterjúd lebuksz, ha 4-6 között, akkor nem veszik észre.

Kiderül, hogy van egy ismerősöd azon a munkahelyen, ahova a leginkább szeretnél bekerülni. Megkéred, hogy segítsen. – Dobj a kockával! Ha 1-3 között dobsz, akkor kis hezitálás után vállalja, hogy segít, ha 4-6 között, akkor élből elutasít.

Több állásra is jelentkezel, mindenhol a legjobb tudásod szerint szerepelsz a felvételin, de sehol sem tudod, hogy mi alapján döntenek. – Dobj a kockával! Ha 1-3 között dobsz, akkor megkapod az álomállást, ha 4-6 között, akkor az első munkahelyed egy kompromisszumos megoldás lesz.

Amíg arra vársz, hogy kiderüljön, felvettek-e valahova, kímész külföldre. – Dobj a kockával! Ha 1-3 között dobsz, akkor épp kint vagy, amikor váratlanul felhívják, hogy még aznap jelenj meg egy második interjúd, de nem tudsz ilyen gyorsan hazautazni, ha 4-6 között, akkor kint találkozol valakivel, aki megígéri, hogy hosszútávon próbál majd keresni neked egy külföldi állást.

## → A MUNKA VILÁGA

### GYORS KÉRDÉS

Elkezdés dolgozni az első munkahelyeden. Mi a taktikád? – Inkább szeretnél hosszabban egy helyen maradni és ott fejlődni, vagy inkább megpróbálsz majd gyakrabban váltani, hogy sok helyet és embert megismerj?

Életedben először elmész szerencsejátékozni. Rögtön nyersz: a fizetésed felét. – Játszol tovább, vagy azonnal abbahagyod?

Már az első hónapban megérzed, hogy az állás, ahova felvettek, nagyon leterhelő. – Mivel oldod a stresszt?

Szeretnél összeköltözni a pároddal, de jelenleg nincs elég pénzed. – Kölcsönkérsz valakitől, hogy el tudjátok kezdeni a közös életet, vagy vársz pár hónapig, amíg kiderül, mennyit tudsz félrerakni a fizetésedből?

### DILEMMA

A munkahelyeden kevesebb fizetést kapsz, mint a kortársaid, akik más helyen, de hasonló pozícióban vannak. – Szóvá teszed a főnöknél, vagy kivársz?

Kiderül, hogy a főnököd teljesen mást képvisel bizonyos emberi / morális kérdésekben, mint te. – Szembeszállsz vele, és elmondod a véleményed, vagy inkább csöndben maradsz, mert nem akarsz az állásod kockáztatni?

A karácsonyi bulin összejöttél az egyik kollégáddal, aki már évek óta ezen a munkahelyen dolgozik. Elképzelted, hogy hosszútávon lehet belőle valami. – Titokban rögtön elkezdés új állást keresni valahol máshol, vagy kivárod, hogy merre alakul a kapcsolat?

Egy év után már pontosan látod, hogy jó hangulatban, jófej emberekkel dolgozhatsz nap mint nap, de szakmailag nincs a munkában semmi kihívás, és arra sincs igazán lehetőség, hogy előrelépj. – Elgondolkozol azon, hogy váltani kellene, vagy fontosabb neked, hogy a légkör kellemes legyen, ahol dolgozol?

## SZERENCSE

Beteg leszel, de tudod, hogy a főnököd nem örül annak, ha valaki betegszabadságra megy, ezért inkább lázasan is dolgozni mész. – Dobj a kockával! Ha 1-3 között dobsz, akkor lábon kihordod a betegséget, ha 4-6 között, akkor rosszabbodik az állapotod, és végül hosszabban otthon kell maradnod, mint ahogy eredetileg kellett volna.

Hibát követtél el a munkád során. – Dobj a kockával! Ha 1-3 között dobsz, akkor az egyik munkatársad észreveszi, és jelenti a főnöknek, ha 4-6 között, akkor sose derül ki.

Továbbképzésre küldenek külföldre. – Dobj a kockával! Ha 1-3 között dobsz, akkor elkezdesz új szakmai kapcsolatokat építeni, ha 4-6 között, akkor értelmetlen az ott töltött pár nap, és még a párod is eltöri közben a lábát, de te nem tudsz otthon lenni és segíteni neki.

Véletlenül meghallod, hogy a főnökeid pénzjutalmat akarnak adni neked. Azonnal kölcsönkérsz egy barátodtól, és megveszel valamit, amire régóta vágysz, és most le van értékelve. – Dobj a kockával! Ha 1-3 között dobsz, akkor végül mégsem te kapod a jutalmat, ha 4-6 között, akkor a következő hónapban ott lesz a pénz a számládon.

## DILEMMA

Hajbeültető szalonba munkatársat keresnek, a nyelvtudásod miatt azonnal felvennének. A fizetés kétszerese annak, mint amit a mostani, szakmádba vágó munkahelyen kapsz. – Elmész a fizetés miatt olyasmit dolgozni, ami nem szívügyed, vagy folytatod kevesebb pénzért azt a munkát, ami szakmailag érdekel?

A főnököd elő akar léptetni: több pénz, nagyobb megbecsülés. Viszont a munkát külföldön kellene végezned, a párod pedig csak itthon tud dolgozni. – Elvállalod a külföldi munkát, és egyedül elutazol, vagy inkább itthon maradsz?

Mostanra kiderült, hogy a munkád kevésbé izgalmas, mint amire számítottál, ezért kitalálsz, hogy elvégzel mellette egy OKJ-s szakképzést. Megpróbáltad a főnököddel megbeszélni, hogy a képzési napokra engedjen el, de ő hallani sem akart róla. – Inkább otthagysz a munkahelyed, és belevágsz valami újba, vagy lemondasz a képzésről, és maradsz a biztos helyen?

A főnököd bejelenti, hogy leépítéseket tervez, de nem mondja meg pontosan, hány embert és kiket akar elküldeni. Te sem érzed magad biztonságban. – Előremenekülsz, és megpályázol egy másik állást, ahova viszont mindenképp el kell menned, ha felvesznek, vagy kockáztatasz, és kivárod, hogy te maradhatsz-e?

## → ÚJRATERVEZÉS

### GYORS KÉRDÉS

Otthagytad az előző munkahelyed – miért?

Valami teljesen mással szeretnél foglalkozni, mint ami az eddigi munkád volt – mi ez az új dolog?

Mivel épp nincs állásod, így fizetésed sincs. Poénból veszel egy kaparós sorsjegyet, nyersz 30 ezer forintot. – A pénzt félreteszed vagy elbulizod?

A szüleidnek elmondtad, hogy jelenleg nincs munkád – hogy fogadták a hírt?

## DILEMMA

Szüleid mostanában sokat betegeskednek, de másik városban élnek, mint te.  
– Megpróbálsz elköltözni és a közelükben munkát keresni, hogy segíteni tudj nekik, vagy a fizetésed egy részét ápolónőre költöd, aki kijár hozzájuk?

Párod már egy ideje nagyon szeretne gyereket. – Szerinted ez a jó pillanat a gyerekvállalásra, vagy előtte inkább új munkahelyet kellene találnod?

Most teljesen áttervezheted az életed. – Inkább itthon szeretnél munkát találni, mert itthon mindent jól ismersz, vagy akár a semmibe is hajlandó vagy beleugrani, és kimenni külföldre?

Új állásokat hirdetnek egy most induló cégnél, ahol számodra nagyon izgalmas „álommunkát” végezhetnél, viszont a fizetés biztosan kevesebb lesz, mint amit eddig kaptál, és a cég jövője is bizonytalan. – Ennek ellenére megpályázod az állást, vagy keresel tovább, mert egy bizonyos szint alá már nem akarsz kerülni?

## 4. MELLÉKLET: ÉLET-NAPLÓ

ÉLET-NAPLÓ	
<b>NÉV</b>	
TANULÁS GYORS KÉRDÉS	
TANULÁS DILEMMA	
TANULÁS SZERENCSE	
TANULÁS DILEMMA	
<b>TANULÁS ÖSSZEĞZÉS</b>	
ÁLLÁSKERESÉS GYORS KÉRDÉS	
ÁLLÁSKERESÉS SZERENCSE	
<b>ÁLLÁSKERESÉS ÖSSZEĞZÉS</b>	
A MUNKA VILÁGA GYORS KÉRDÉS	
A MUNKA VILÁGA DILEMMA	
A MUNKA VILÁGA SZERENCSE	
A MUNKA VILÁGA DILEMMA	
<b>A MUNKA VILÁGA ÖSSZEĞZÉS</b>	
ÚJRATERVEZÉS GYORS KÉRDÉS	
ÚJRATERVEZÉS DILEMMA	

## 5. MELLÉKLET: STARTUP PÁLYÁZATI FELHÍVÁS

### PÁLYÁZAT INDULÓ VÁLLALKOZÁSOKNAK

#### Start up! Fiatalok Bankja inkubátorprogram

A Fiatalok Bankja pályázati felhívása még korai fázisban lévő startupok részére inkubátorprogramban való részvételre

#### A pályázók köre

Bármilyen – legalább 2 fős – csapat jelentkezhet, akinek van életképes vállalkozási ötlete. Az inkubációs program szempontjából lényegtelen, hogy a csapattagok magánszemélyek, akik egy közös cél érdekében tevékenykednek, vagy már rendelkeznek valamilyen jogi személyiséggel, tehát alapítottak már céget.

#### Mit kell vállalniuk a csapatoknak, hogy bekerülhessenek a programba?

A csapatot alkotó 2-3 fő dolgozzon a projektjén minimum heti 3-4 napot, és a munkavégzés bázisa az inkubátorprogram irodája legyen. Ezzel tudjuk lemérni az alapítók és a csapat elkötelezettségét, ami elemi fontosságú egy startup sikeres beindításához. Mindezekon felül a csapatnak vállalnia kell, hogy együttműködik az inkubátor által biztosított mentorokkal.

#### Mit kérünk?

- legyen a projektöd üzletileg megvalósítható, piacképes ötlet!
- legyen egy minimum 2-3 fős, a megvalósítás mellett elkötelezett csapatod!
- állíts össze egy 3 perces pitch-et, és mutasd be a termékedet és a csapatodat!
- légy igyekvő, és törekedj a csapattal a sikerre!

#### Milyen segítséget kínálunk?

- 6 hónapos inkubációs programot biztosítunk: a közös munka elején és a harmadik hónap végén közösen fogjuk áttekinteni, hogy hol tartotok, mire van szükségetek a fejlődéshez
- belvárosi helyszínt: irodai környezetet a szükséges infrastruktúrával
- mentorprogramot: a helyszínen rendelkezésedre áll egy tapasztalt mentorcsapat

- üzletfejlesztést: segítünk kidolgozni a sikerhez vezető, egyedi stratégiákat
- képzési programot: szakértőink segítségével a vállalkozásfejlesztéshez szükséges tudást szervezeten adjuk át
- tudást és kapcsolatokat: meetupokat, workshopokat, rendszeres networking eseményeket szervezünk, ahol egy-egy kiemelt téma szakértőivel és potenciális befektetőkkel találkozhatasz

A Start up! Fiatalok Bankja abban érdekelt, hogy a programban résztvevő csapatok valódi, életképes céggént kerüljenek ki az inkubátorból. Tisztában vagyunk azzal, hogy a semmiből egy teljes mértékben prosperáló vállalkozás felépítéséhez 6 hónap igen kevés idő, ezért indokolt esetben, amennyiben mindkét fél úgy gondolja, a kezdeti időszak újabb fél évvel meghosszabbítható.

#### Hogyan történik majd a kiválasztás?

A jelentkezési határidő lejártá után kiválasztjuk azokat a csapatokat, akik a Pitch Day-en prezentálhatják az ötletüket. Itt egy szakmai zsűri választja ki majd azokat a csapatokat, akik bekerülnek az inkubációs programba. A szakmai zsűri elsődleges döntési szempontjai: az adott csapat ötletében látunk-e fantáziát; mennyire alkalmas, elkötelezett és elszánt a csapat; a csapatot képes-e a Start up! Fiatalok Bankja mentori és szakértői gárdája fejleszteni.

## 6. MELLÉKLET: OKLEVÉL

### OKLEVÉL

#### KÖSZÖNJÜK,

HOGY GONDOLKOZTÁL AZON: *MI A PÁLYA*,  
ÉS ÖTLETEIDDEL HOZZÁJÁRULTÁL A KÖZÖS TÖRTÉNETHEZ!

#### GRATULÁLUNK,

HOGY VÉGIGMENTÉL AZ *ÉLETPÁLYA* TÁRSASJÁTÉKON,  
ÉS SIKERESEN VETTÉL MINDEN AKADÁLYT!

#### ÖRÜLÜNK,

HOGY ELHITTED: *SZABAD A PÁLYA*,  
ÉS A FELKÍNÁLT LEHETŐSÉGGEL ÉLVE  
SAJÁT CÉGET ALAPÍTOTTÁL!

#### REMÉLJÜK,

HOGY ENNEK SORÁN TE MAGAD IS  
KÖZELEBB KERÜLTÉL AHHOZ: *HOVATOVÁBB...*

ÉS AKKOR INNENTŐL MOST MÁR TÉNYLEG

**TIÉD A PÁLYA!**

## 7. MELLÉKLET: SZÍNHÁZI PÁLYAORIENTÁCIÓS INFORMÁCIÓK

### SZÍNHÁZI SZAKMÁK

- színész, rendező, dramaturg, díszlettervező, jelmeztervező, világítás-tervező
- színházpedagógus, színész-drámatanár, drámainstruktor, dráma- és színházismeret tanár
- rendezőasszisztens, ügyelő, sűgő, kellékes, öltöztető
- műszaki vezető, világosító, hangosító, színpadmester, díszítő
- nézőtéri felügyelő, jegyszedő
- művészeti titkár, színházi titkár, kommunikációs vezető, sajtós, közönségszervező

**Láthatatlan társulat** – a budapesti Katona József Színház sorozata, amelyben a nem reflektorfényben dolgozó munkatársakat mutatják be rövid videókban:

- Balázs Krisztián (műszaki vezető): <https://www.youtube.com/watch?v=20545bsH7tk>
- Dely Kati (gazdasági vezető): <https://www.youtube.com/watch?v=b5vTq1omZuk>
- Fodi (színpadmester): <https://www.youtube.com/watch?v=-d-LculbNeA>
- Hérics Anna (ügyelő): <https://www.youtube.com/watch?v=ea0ovJbTLHw>
- Hoffmann Éva (kellékes): <https://www.youtube.com/watch?v=U8VwAr0HEMO>
- Kovács Ildi (jelmeztár vezető): <https://www.youtube.com/watch?v=JiRwXr0HdYk>
- Lacek (színpadmester): <https://www.youtube.com/watch?v=EMcMLX7BAYo>
- Méreg Marianna (varrodavezető): <https://www.youtube.com/watch?v=kKjCsDJ0p74>
- Nádor Lili (művészeti titkár): <https://www.youtube.com/watch?v=zYxAh-N2bx8>
- Radnai Annamária (dramaturg): <https://www.youtube.com/watch?v=-gXAPRoZhZg>
- Török Tamara (dramaturg): <https://www.youtube.com/watch?v=huYGI0o7sUU>
- Wéber Edina (színházi titkár): <https://www.youtube.com/watch?v=52qd4Z70ahY>

A **Magyar Narancs** cikksorozata a színházi háttérszakmákról:

- díszlet-jelmeztervező: [http://magyarnarancs.hu/szinhaz2/varepitok\\_uri\\_szabok\\_-\\_a\\_szinhazi\\_diszlet\\_es\\_jelmeztervezok\\_titokzatos\\_vilaga-76918](http://magyarnarancs.hu/szinhaz2/varepitok_uri_szabok_-_a_szinhazi_diszlet_es_jelmeztervezok_titokzatos_vilaga-76918)
- dramaturg: <http://magyarnarancs.hu/szinhaz2/mintha-ket-fejed-lenne-88850>
- grafikus: <http://magyarnarancs.hu/szinhaz2/finomkodással-nem-lehet-91783>
- kellékes: <http://magyarnarancs.hu/szinhaz2/disznoszivem-meghasad-84421>
- sűgő: <http://magyarnarancs.hu/szinhaz2/minden-jo-ha-a-vegszo-jo-77917>
- ügyelő: <http://magyarnarancs.hu/szinhaz2/a-szinhazban-bomba-van-86631>
- zeneszerző: <http://magyarnarancs.hu/szinhaz2/a-szinhazi-zeneszerzok-titokzatos-vilaga-82999>

## FELSŐFOKÚ SZÍNHÁZI KÉPZÉSEK

### SZÍNHÁZ- ÉS FILMMŰVÉSZETI EGYETEM

- alkalmazott zeneszerzés (BA) – a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemmel közösen
- drámainstruktor (BA)
- dramaturg (osztatlan)
- prózai rendező / zenés rendező / bábrendező / fizikai színházi koreográfus-rendező (osztatlan)
- prózai színész / zenés színész / bábszínész (osztatlan)
- rendezőasszisztens (FSZ)

### KAPOSVÁRI EGYETEM MŰVÉSZETI KAR

- látványtervezés (BA)
- színész (osztatlan)

### KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM

- színháztudomány (MA)

### MAGYAR KÉPZŐMŰVÉSZETI EGYETEM

- alkalmazott látványtervező (BA)
- látványtervező művész (MA)

### BABEŞ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM, KOLOZSVÁR, SZÍNHÁZ ÉS FILM KAR, MAGYAR SZÍNHÁZI INTÉZET

- színművészet (BA, MA)
- színháztudomány (BA, MA)

### MAROSVÁSÁRHELYI MŰVÉSZETI EGYETEM

- bábszínész (BA, MA)
- rendező (BA, MA)
- színművész (BA, MA)
- teatrológia (BA, MA)

### ÚJVIDÉKI MŰVÉSZETI AKADÉMIA

- színművész (osztatlan)

## AZ ORSZÁGOS KÉPZÉSI JEGYZÉKBEN SZEREPLŐ SZÍNHÁZI SZAKMÁK (SZAKKÉPESÍTÉSEK ÉS SZAKMAIRÁNYAIK)

### SZÍNÉSZ I. ÉS SZÍNÉSZ II.

- bábszínész
- színházi és filmszínész
- pantomimes

### SZÍNHÁZ- ÉS RENDEZVÉNYTECHNIKUS

- színpadtechnikus
- porondtechnikus
- színpadi hangtechnikus
- színpadi világítástechnikus
- színpadi vizuáltechnikus



SZÍNHÁZ- ÉS  
FILMMŰVÉSZETI  
EGYETEM





SZÍNHÁZ- ÉS  
FILMMŰVÉSZETI  
EGYETEM