



Acta Medicinae et Sociologica (2022)
Vol. 13. No. 35. (165-188)

UNIVERSITY OF
DEBRECEN
FACULTY OF
HEALTH SCIENCES

NYÍREGYHÁZA

doi:

<https://doi.org/10.19055/ams.2022.11/29/9>

A történetmesélés készségfejlesztő hatásai és alkalmazási lehetőségei a magyar felsőoktatásban – kezdeti hazai vizsgálati eredmények

Taxner Tünde¹

¹ PhD hallgató, óraadó oktató, Budapesti Corvinus Egyetem, 1093 Budapest, Fővám tér 8.,
ORCID: 0000-0002-5340-0142

INFO

Taxner Tünde
taxner.tunde@outlook.com

Keywords

higher education,
pedagogical methods,
skill development,
storytelling

Kulcsszavak

felsőoktatás,
oktatásmódszertan,
készségfejlesztés,
történetmesélés

ABSTRACT

Abstract

[The skill-developing effects and potential implications of storytelling in the Hungarian higher education – initial domestic research results]: In the Hungarian higher education, innovative pedagogical methods are needed to prepare students for the challenges of employment. Storytelling offers a multi-faceted, learner-centred method. This paper aims to investigate which skills storytelling improves, and whether it can be used in the Hungarian higher education. Three semi-structured interviews were conducted and thematically analysed. Based on these results, two pedagogical experiments were conducted, observed, and analysed. Results include that storytelling can be realized in many ways, and the method can contribute to the improvement of skills which are currently needed in the labour market.

Absztrakt

A magyar felsőoktatásban szükség van olyan innovatív oktatási módszerekre, amelyek felkészítik a hallgatókat a munkavállalásra. A történetmesélés egy sokoldalú, tanulóközpontú módszert kínál. A kutatás azt vizsgálja, hogy a történetmesélés milyen készségeket fejleszt, illetve alkalmazható-e a magyar felsőoktatási gyakorlatban. Három szakértővel készített, félig strukturált interjú tematikus elemzése, illetve ezekre az eredményekre építve két pedagógiai kísérlet megvalósítása, természetes megfigyelése és tartalomelemzése valósult meg. A legfontosabb eredmény, hogy a történetmesélés többféle módon alkalmazható, és hozzájárulhat olyan készségeket fejlesztéséhez, amelyekre a munkaerőpiacon jelenleg szükség van.

Ez a tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával és Dr. Sass Judit Gabriella témavezetésével készült.

Bevezetés

A felsőoktatás egyik célja felkészíteni a hallgatókat a munkavállalásra és a jövő munkaerőpiaci kihívásaira (Derényi és Lukács, 2017). A magyar felsőoktatásra ezért hatással van a munkaerőpiac folyamatos átalakulása, a mesterséges intelligencia és a robotizáció előretörése, illetve a szolgáltatásokat nyújtó szakmák előtérbe kerülése (Bodnár és Sass 2020; Varga 2018). Ezek a globális folyamatok megváltoztatják az elvárásokat az oktatás célja, a tartalma és a megvalósítási formája iránt. Amellett, hogy a felsőoktatási intézményeknek meg kell felelniük az Európai Felsőoktatási Térség képesítési keretrendszerének, a globális trendekhez és a változó munkaerőpiaci elvárásokhoz is alkalmazkodniuk kell (Derényi és Lukács 2017). Nemzetközi felmérések (például Whiting 2020) alapján a jövőbiztosnak tartott készségek közül kiemelkedik a kritikus gondolkodás, az együttműködés és a kommunikáció, melyek fejlesztése az oktatás feladatának is tekinthető. Ezért egyre jobban előtérbe kerül a kompetenciafejlesztés alapú oktatás, amihez innovatív, a Z generáció jellemzőinek megfelelő oktatási módszerekre van szükség (Bodnár és Sass 2020). A magyar felsőoktatásban jelenleg meghatározó arányban tanuló Z generációsokat a magas fokú technológiai jártasság és a fokozott eszközhasználat jellemzi (Árváné Ványai és mtsai 2017). Általánosságban véve megállapítható, hogy a figyelmük szakaszos, ugráló, nehezükre esik hosszabb ideig fókuszáltan figyelni, illetve információszelektálási nehézségeik vannak. Az újmédia információdömpingjének hatására mozaikszerű a tudásuk (Csillik és mtsai 2016). Ezért olyan készségekre van szükségük, amelyek segítenek kiigazodni az online világban, illetve elmélyíteni és rendszerbe foglalni a megszerzett tudást. Az egyéni felelősségvállalás a tanulásért és különböző tanulási stratégiák elsajátítása ugyancsak fontos, hiszen a motivációs erejük mellett ezek segíthetnek az átképzésben, amit a munkaerőpiac jövőbeli változásai valószínűleg megkívánnak majd (Zobrist és Brandes 2017). A felsőoktatásban tehát olyan módszerekre van szükség, amelyek interaktívak, illetve a készségfejlesztést és a tanulók felelősségvállalását is segítik. A

történetmesélés – sokszínűsége és készségfejlesztő, illetve pedagógiai hatásai miatt – segíthet ezen igények kielégítésében, ezért kutatása a magyar felsőoktatás kontextusában aktuális és releváns.

A történetmesélés jelentése

A történetmesélés a mindennapjaink részét képezi: jelen van a gondolatainkban, a társas kapcsolatainkban, a munkaerőpiacon és az oktatásban is. Jelentésének és tudatos alkalmazásának kutatása releváns, hiszen egy egyedien emberi, univerzális működésmódon, a narratív gondolkodáson alapul (Bruner 1990). Bruner (2004: 123) szerint „az emberi kapcsolatok világáról az a tapasztalatunk, hogy a narratívumok formáit veszik fel, amelyekben beszélünk róluk”. Vagyis a társas tudást narratív formában fogalmazzuk meg, narratívák segítségével dolgozzuk fel a saját tapasztalatainkat, mindennapi élményeinket, és ezek formálják az identitásunkat is (Kinyó 2005). A narratív pszichológia a narrativitásra a gondolkodás egyik módjaként tekint (László 1999). A megközelítés szerint a narratív gondolkodás kognitív folyamat, ami tudást eredményez önmagunkról és a környezetünkről. „A narratív kidolgozás valójában arra való, hogy az élet kaotikus világában valamilyen rendet teremtsünk, cselekvők sajátos érdekviszonyait rekonstruálva” (Pléh 2012: 12). Vagyis a narratívák segítenek eligazodni a társas kapcsolatokban, és az emberi együttélés minden szintjén formálják az identitást.

Ezen az elméleti megközelítésen alapul jelen kutatás is, ami a narratívákon belül a történet, illetve a történetmesélés fogalmára épít. „A történet a narrativitásnak mint egy általánosabb emberi attitűdnek egy példája” (Pléh 2012: 4). A történetekre általánosságban jellemző az arisztotelészi hármas tagolás: a kezdet, a középrész a tetőponttal és a befejezés (László 2005). Általános jellemzőjük továbbá egy főhős központi szerepe (Ohler 2013), illetve különböző perspektívák jelenléte (László 2005), ami rendezettséget biztosít. „A történetek különlegessége az, hogy itt a legáttetszőbb a szabályozottság, és mert itt a történetben bemutatott hős és a történet megértője egyaránt a motívumok köré szerveződő problémamegoldást végez” (Pléh 2012: 9). A történet Bettelheim (2018) szerint is egy problematikus helyzetből indul ki, és a belső feszültségek externalizálásával, szimbolikus kifejezésével segíti a saját tapasztalatok, érzések feldolgozását. Tehát a történetek kognitív

készségekre (például a rendszerezésre) gyakorolt hatásai már a definíciókban megmutatkoznak.

A történeteket ki lehet fejezni szóban, írásban, vizuális vagy akár digitális formában, ezért a történetmesélésnek különböző formái vannak. A legősibb változata a szóbeli történetmesélés, amely az írás megjelenés előtt is emberi sajátosság volt (Muzsalyiné Molnár 2021). Erre épít például az Angoltanárok Nemzeti Tanácsának álláspontja (NCTE 1992), amely szerint a történetmesélés egy mese szóbeli átadása egy vagy több hallgatónak, ami beleéléssel és gesztikulációval valósul meg. Egy interaktív kapcsolat jön létre a jelenlévők között, hiszen a mesélő folyamatosan reagál a hallgatóságra. Történet- és mesemondó közösségek művészetnek tartják a történetmesélést, hangsúlyozva a kultúraátadási funkcióját és a cselekvés akció jellegét (Kovács 2022). Napjainkra azonban a fogalom jelentése tovább tágult, és a történetmesélés többféle megvalósulási módját vizsgálhatjuk. A Cambridge-i Egyetem szótára szerint a történetmesélés történetek írása, elmondása vagy olvasása (Cambridge University Press 2022). Ezeket a formákat kiegészíti a digitális történetmesélés is, ami digitális eszközök segítségével létrehozott vagy kifejezett történeteket jelent (Lanszki 2017), illetve a történetmesélés megjelenik a vizuális művészetekben is. Vagyis a történetmesélés többféle formában megvalósulhat, ezért egy gyűjtőfogalomnak tekinthető.

Sokszínűségét az is bizonyítja, hogy a történetmesélés alkalmazható pedagógiai módszerként is (Butler-Kisber 2018). Az oktatás kontextusában a történetmeséléshez sorolható a történetek olvasása, a kreatív és az autobiográfiai írás, illetve mások történetének meghallgatása (Glesne és Pugach 2018). A felsőoktatással kapcsolatban akár a színjátszás és az improvizáció alapú módszereket, a képregénykészítést (Butler-Kisber 2018), illetve az esetoldást, a hallgatók történeteinek bevonását az oktatási folyamatba is ebbe a kategóriába sorolhatjuk (Farkas 2021). Ezeket önálló pedagógiai módszerekként is lehet értelmezni, de akár a történetmesélés változatainak is lehet tartani. Közös jellemzőjük, hogy történetekre építenek, akár történetalkotásra, akár történetek meghallgatására vagy feldolgozására buzdítanak. A történetmesélés módszere épít a kooperációra és az interaktivitásra, illetve az oktatási helyzet összes szereplőjére hatással van (Kinyó 2005). A történetmesélés alkalmazása görcsoldó, felszabadító hatású, egyaránt használják a pedagógusok kiégésének megelőzésére és a diákok motivációjának és felelősségtudatának növelésére (Glesne és Pugach 2018;

Hüse 2020). Az elméleti áttekintés arra enged következtetni, hogy a történetmesélésnek sokféle megvalósítási formája van az oktatásban, azonban ezek – főleg a magyar felsőoktatás kontextusában – pontosításra szorulnak.

A történetmesélés fejlesztő hatásai

A történetmesélésnek fejlesztő hatások tulajdoníthatók. A pszichológiai hatásokon túl – például az identitás és az érzelemfeldolgozás alakítása (Hibbin 2016) – csecsemőkortól kezdve a kommunikációs és a nyelvi kompetencia fejlesztésében van szerepe (Mello 2001). A képzelőerő működtetésével a kreativitást is fejleszti (Ohler 2013), illetve az együttműködésre, az empátiára, így a társas kompetenciára is hatással van (Berán és Unoka 2012). A kognitív folyamatok közül a bevésődést, a megjegyzést könnyítik meg a történetek: hosszabb távon és jobban felidézhetőek, mint azok az információk, amik nincsenek narratív keretbe foglalva (Rossiter 2002). A kritikus gondolkodásra (és alfolyamataira, például a problémamegoldásra és a rendszerezésre) ugyancsak hat (Lanszki 2017; Pléh 2012). A 4K-modell mindegyik tényezőjére (kommunikáció, kooperáció, kreativitás, kritikus gondolkodás) fejlesztő hatással lehet a módszer (Ohler 2013), ami azért fontos, mert ezekre a készségekre jelenleg a munkaerőpiacon igény van, illetve a globális előrejelzések szerint az elkövetkezendő évtizedekben is fontos skillek maradnak (Whiting 2020; Zobrist és Brandes 2017). A történetmesélésnek tehát a szakirodalmi áttekintés alapján számos készségfejlesztő hatása van. Külön kiemelendő, hogy az egyetemről kilépő, kezdő munkavállalók számára fontos készségeket fejleszthetünk a történetmesélés módszerével.

A kognitív területeken a módszer fejlesztő hatásai két egymással összefüggő, a pedagógiában is alkalmazott rendszerben vizsgálhatók. Bloom (1956) taxonómiája kognitív készségeket tartalmaz, és gyakran használják tanulási eredmények meghatározására. A rendszer alsó szintjeit a megértés és a tudás készségei alkotják, míg a felsőbb szinten összetettebb kognitív készségek (az alkalmazás, az elemzés, a szintézis és az értékelés) találhatóak. Ezek a készségek akár a kritikus gondolkodás részfolyamataiként is értelmezhetők (Sieglova, 2017). Erre a taxonómiára építve Marzano és Kendall (2008) kidolgoztak egy részletesebb modellt, amelynek 3. (elemzés) és 4. szintje (tudás alkalmazása) a magas szintű gondolkodási készségeket foglalja magába (ezek elnevezései és definíciói a 3. mellékletben olvashatók).

A kutatás célkitűzései és felépítése

Az elméleti áttekintés alapján megállapítható, hogy a történetmesélés alkalmazása oktatási módszerként, főképp sokszínűsége és készségfejlesztő hatásai miatt, releváns lehet a magyar felsőoktatási gyakorlatban. A történetmesélés átfogó vizsgálata ebben a kontextusban hiánypótló, a módszer tudatos alkalmazása egyetemi órákon ritka (Farkas 2021). Jelen tanulmány célja ezért felhívni a figyelmet a történetmesélés előnyeire és hátrányaira, és további kutatásokat inspirálni a témakörben. A feltáró, szintetizáló jellegű kutatás a következő kérdésekre keresi a választ: milyen készségeket fejleszt a történetmesélés módszere, illetve milyen megvalósítási lehetőségei vannak a magyar felsőoktatásban. Az előzetes feltételezések szerint a történetmesélés elsődlegesen olyan készségekre hat, amelyek a 21. században kiemelt fontosságúak a munkaerőpiacon, mint például a kritikus gondolkodás és a problémamegoldás, illetve a módszer beemelhető a magyar felsőoktatási gyakorlatba. A következőkben a kutatás két lépését mutatjuk be. Először a történetmesélés jelentésének, készségfejlesztő hatásainak és alkalmazási lehetőségeinek feltárását interjúk segítségével, majd a módszer kipróbálását és a készségfejlesztő hatásainak mérését mesterszakos egyetemi hallgatók körében.

Első rész: szakértői interjúk

Módszerek

A kutatás első része arra kínál magyarázatokat, hogy mit jelent magyar szakértők számára a történetmesélés. 2021 novemberében három interjú készült olyan szakemberekkel, akik a történetmeséléssel elméletben, illetve a felső- és a közoktatási gyakorlatban is foglalkoznak. A félig strukturált, tematikus interjúk Szokolszky (2006) módszertani megállapításai alapján készültek. A mintaalkotás irányított volt, hiszen azok a szempontok határozták meg, hogy a történetmeséléssel évek óta, aktívan foglalkozó, releváns kutatói és oktatói tapasztalattal rendelkező alanyok alkossák. Az alacsony mintaelemszám azzal indokolható, hogy Magyarországon kevesen foglalkoznak elméletben és gyakorlatban egyaránt a történetmeséléssel, mint oktatási módszerrel. Az első szakértő az Eötvös Loránd Tudományegyetem adjunktusa, többek között gamifikációval és a kerettörténet módszerrel foglalkozik. A második szakértő az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem docense, kinek szakterületei közé tartozik a magyar irodalomtörténet, a

pedagógusképzés és a meseterápia is. A harmadik interjúalany az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tanársegéde, aki a történetmesélés pedagógiai alkalmazási lehetőségeit, illetve a problémaalapú tanulást kutatja. A tematikus interjú módszere lehetőséget nyújtott arra, hogy az interjúalanyok személyes történeteik keresztül, vagyis a kutatás témájához autentikusan illeszkedő módon nyerjünk betekintést a témába, és az interjúk tartalma a kutatási kérdésekhez illeszkedő témák mentén összefoglalható legyen (Szokolszky 2006). A beszélgetések két bevezető kérdéssel kezdődtek, melyek a történetmesélés módszerét használva, az interjúalanyok a módszerhez fűződő személyes kapcsolatára kérdezték rá. Megindokolták továbbá, miért foglalkoznak a módszerrel, illetve milyen hatásokat tulajdonítanak neki. A következőkben meghatározták a történetmesélés jelentését, majd azonosították a készségfejlesztő hatásait. Ebben a részben szabad asszociációs, illetve irányított válaszadást megkívánó kérdések alkalmazása is indokolt volt. Az utóbbiak Marzano és Kendall (2008) taxonómiájára épültek. Az interjúk végén a történetmesélés és a felsőoktatás kapcsolatára kérdeztünk rá, illetve az alanyok a saját oktatási tapasztalataikról is beszámoltak.

Az interjúkat a tematikus elemzés módszerével dolgoztuk fel, a Terry és munkatársai (2017) által kidolgozott módszert alkalmazva. A módszer előnye, hogy flexibilisen illeszkedik a kutatott témakörhöz, segít áttekinteni komplex összefüggéseket, és a kódolási taktika megválasztásában szabadságot biztosít. A kódolás induktív módon valósult meg, a témaalkotáskor az elemzett korpuszból indultunk ki. Elsősorban szemantikus kódolás történt, de a látens kódolást is alkalmaztunk, így felderítve az utalásokat, a mondanivaló elméleti hátterét is. A kódolás előkészítését a szerző végezte, míg a témák megtalálása és megnevezése egy társ kódoló bevonásával történt.

Eredmények

Az interjúk eredményei a következő témakörök mentén foglalhatók össze: a történetmesélés definíciója, a hozzá tartozó pedagógiai módszerek, illetve a történetmesélés készségfejlesztő hatásai. Az első témakör a történetmesélés fogalmának meghatározása. Bár mindhárom szakértő oktatási módszerként értelmezte a történetmesélést, eltérő jellemzőket emeltek ki a definíciókban. Egyikük a történetmesélés erősségét abban látja, hogy a módszer átkeretezi az oktatási szituációt, és ezáltal segíti a problémamegoldási folyamatot. A másik interjúalany minden olyan módszert, ami történetalapú, a történetmesélés

kategóriájába foglalt bele. A harmadik szakértő pedig a narratíva alkotását helyezte középpontba. Szerinte a tananyagot fel lehet húzni egy olyan vázra, ami hasonlít egy klasszikus történet felépítésére. A definíciók tehát a történetmesélés készségfejlesztő hatásait (például hatását a problémamegoldásra), illetve a narratív szempontját egyaránt tartalmazzák.

A definíciókra építkezve, a második témakör a történetmeséléshez sorolható oktatási módszerek feltárása. Összesen 15 módszert említettek az interjúalanyok a történetmeséléssel kapcsolatban, egyaránt a köz- és a felsőoktatásra gondolva. Ezek között voltak digitális, szóbeli és írásbeli módszerek is, illetve a munkaformák (önálló munka, frontális oktatás, illetve kooperatív csoportmunka) vegyesen fordultak elő. A megnevezett módszereket a három definíció alapján érdemes csoportosítani. A problémamegoldás fókuszú módszerek közé tartozik többféle színjátás alapú módszer, például a kerettörténet módszer, a szituációs játék, de ide sorolhatjuk az esetoldást és a kreatív írást is. A történet fókuszú módszerek a felsőoktatásban is gyakori orális, frontális történetmesélés, illetve a képregényalkotás. A narratív fókuszú módszerek közé pedig a drámajátékok, a kreatív írás, a digitális történetmesélés, illetve a mese- és a biblioterápia oktatásban is alkalmazható elemei tartoznak. Lehetőségeket rejt még magában a közös narratíva kialakítása az osztályban, ami megvalósulhat úgy, hogy a diákok mesélnek saját történeteket, (akár csoportmunkában) közösen alkotnak történetet, vagy a tanár és a diákok együtt találják ki egy történetet. Ebből az áttekintésből megmutatkozik a történetmesélés sokszínűsége: a pedagógiai célnak, az oktatási körülményeknek és a résztvevők jellemzőinek megfelelően kiválasztható a legcélravezetőbb változat. Az is megfigyelhető, hogy a történetmesélést gyakran alkalmazzák kooperatív formában, hiszen a közösségi identitást is formálja (Kinyó 2005), illetve a motiváló hatása kollektíven megmutatkozhat (Hüse 2020). A történetmesélés hátrányai közé tartozik viszont, hogy bizonyos módszerek idő-, eszköz- vagy helyigényesek lehetnek, amit a felsőoktatás kontextusában fontos figyelembe venni (Muzsalyiné Molnár 2021).

A harmadik témakört a történetmesélés készségfejlesztő hatásai alkotják. A történetmesélés – az interjúk alapján – a társas, a kognitív és a kommunikációs kompetenciára egyaránt hathat. A szakértők által említett kognitív készségeket Bloom (1956) taxonómiája alapján csoportosítottuk. A következő készségeket

hozták kapcsolatba a szakértők a történetmeséléssel (zárójelben az említések gyakorisága olvasható):

- ismeret: tudás- és információátadás (2)
- megértés: bevésődés, megjegyzés (7)
- analízis: rendszerezés (3); logikus gondolkodás (2); specifikálás (dedukció) (2); perspektívák elemzése (2)
- szintézis: absztrahálás (1); feltalálás, újítás (2); kreatív gondolkodás (3)
- alkalmazás: perspektívaváltás (2); problémamegoldás (3); döntéshozatal (1)
- értékelés: érvelés, meggyőzés (1)

A szakirodalom megállapításaival összhangban, a készségek közül az említési gyakoriság alapján kiemelkedik a *megértés* szintje. A bevésődés történetek segítségével hatékony (Rossiter 2002) – ez a megállapítás is a narratív gondolkodás működésével indokolható (Pléh 2012). Éppen ezért a történetmesélést lehet a tananyag elmondására alkalmazni, az ismeretet egy sajátos rendszerbe foglalva átadni. Ez a folyamat rámutat a rendszerezés fontosságára, amely az *analitikus készségek* közé sorolható (Bloom 1956). A történetek egymástól eltérő nézőpontokat tartalmazó, strukturált felépítése segíti a saját gondolatok rendszerezését, és ezáltal a tapasztalatok feldolgozását (Hibbin 2016). A történetekben megtalálható különböző perspektívák elemzése lehetőséget nyújt a perspektívaváltásra, ami a perspektívafelvétel alapja lehet (Berán és Unoka 2012), és ezáltal fejlesztheti az empátiát és a pro-szociális viselkedést (Vincze és László 2010). A *szintézis* szintjéhez tartozó kreatív gondolkodásra, a tudáselemek egyedi kombinálására, valami új feltalálására egyaránt tér nyílhat a történetmesélés során, hiszen ez a folyamat kiemeli a résztvevőket az adott helyzetből, és aktívan működteti a képzelőerőt (Boldizsár 2016). Az *alkalmazás* szintjén pedig a problémamegoldást és az azzal kapcsolatos döntéshozatalt említették az interjúkban, ami a szakirodalmi áttekintéssel ugyancsak összhangban áll (például Pléh 2012). Az érvelés és a meggyőzés az *értékelő gondolkodási folyamatok* között jelenik meg, de ezeket elsősorban a kommunikációs kompetencia fejlesztésével kapcsolatban említették az interjúalanyok.

A történetmesélés a *kommunikációs kompetenciára* is fejlesztő hatással lehet (5 említés). Történetmeséléskor a verbális és a nonverbális önkifejezés egyre tudatosabbá válhat, hiszen egy strukturált rendszerben és gyakran társas szituációban kell megoldani a feladatokat (Hibbin 2016). A kommunikációs

kompetencián belül az előadói készséget (3 említés), az anya- és az idegennyelvi készségek fejlesztésével kapcsolatban a helyesírási és a fogalmazási készség fejlesztését (2 említés) nevezték meg az interjúalanyok. Megállapítható, hogy az írás- és a szóbeli kommunikációra egyaránt hathat a módszer, attól függően, hogy melyik változatát valósítjuk meg az oktatási gyakorlatban.

A *társas kompetenciára* ugyancsak hatással lehet a történetmesélés. Az együttműködést (4 említés), a kölcsönös odafigyelést (1 említés), illetve az empátiát (1 említés) nevezték meg a szakértők ebben az összefüggésben. Egy dilemma is felmerült a történetmesélés társas hatásaival kapcsolatban: a módszer hatásai nehezen elválaszthatóak a kooperatív munkaforma következményeitől. Az interjúk tanulsága, hogy érdemes a történetmesélést csoportmunkával kombinálni, hogy a készségfejlesztő hatások összeadódhassanak.

Az interjúk legfontosabb eredményei, hogy továbbra is kérdéses, milyen módszereket sorolhatunk a történetmesélés kategóriájába. Összesen 15 különböző módszert említettek az interjúalanyok. Érdemes ezekben meglátni a közös jellemzőket és felismerni, hogy milyen készségfejlesztő hatásaik lehetnek. A történetmesélés hathat a kognitív, a társas, illetve a kommunikációs kompetencia bizonyos területeire, például a problémamegoldásra, az empátiára és az előadói készségre. A történetmesélés tág meghatározása miatt számos fejlesztő hatást tulajdoníthatunk a módszereknek, de ezeket nehéz elválasztani egyéb változók, szituációs tényezők (például a kooperatív csoportmunka) hatásaitól. A gyakorlati megvalósítás szempontjából fontos végiggondolni a pedagógiai célokat, és ezekhez, illetve a körülményekhez igazítani a módszert. A történetmesélés pedagógiai szerepe és jellege függ a tantárgytól, illetve a tudományterülettől is – ezek differenciálása az interjúkban nem történt meg. Azonban a megkérdezett szakértők között konszenzus uralkodott, hogy érdemes az erős közösségi élményre és a motivációra építeni, amit a történetmesélés egy oktatási szituációban adni tud.

Második rész: pedagógiai kísérletek

Módszerek

Az interjúk eredményeit pedagógiai kísérletek egészítik ki. A kutatás elméleti jellegű, feltáró fázisa alapján a történetmesélés megvalósításának két különböző koncepcióját dolgoztuk ki, majd tartottuk meg. 2022 márciusában két kiscsoportos workshop valósult meg egyetemi hallgatók részvételével, hogy a történetmesélés előnyei, hátrányai a gyakorlatban is megmutatkozzanak, illetve a módszer készségfejlesztő hatásait mérni lehessen. A workshopok végén minden résztvevőnek önállóan kellett egy esetet megoldania. Ezeket az eredményeket egy kontrollcsoport válaszaival hasonlítottuk össze. A kontrollcsoport nem vett részt workshopon, beavatkozás és felkészítés nélkül, egy online kérdőívben kellett ugyanazt az esetet megoldania, mint a két kísérleti csoport tagjainak (a kutatás második részének felépítése az 1. táblázatban látható).

1. táblázat: A kutatás második részének felépítése

| szempontok | 1. kísérleti csoport | 2. kísérleti csoport | kontrollcsoport |
|---------------------------------------|---|---|--|
| tartalom | workshop célzott történetmeséléssel és kooperatív csoportmunkával, majd egyéni esetoldás | workshop kooperatív csoportmunkával, majd egyéni esetoldás | egyéni esetoldás digitális formában |
| minta elemszáma | 5 fő | 5 fő | 10 fő |
| időtartam | 180 perc | 90 perc | nem meghatározott |
| alkalmazott kutatási módszerek | természetes megfigyelés (Szokolszky 2006), tartalomelemzés (Marzano és Kendall 2008, Yee és mtsai 2011) | természetes megfigyelés (Szokolszky 2006), tartalomelemzés (Marzano és Kendall 2008, Yee és mtsai 2011) | tartalomelemzés (Marzano és Kendall 2008, Yee és mtsai 2011) |

Forrás: saját szerkesztés

A workshopok egy elméleti témafelvetéssel és áttekintéssel kezdődtek, ezután azonban eltértek egymástól (a pedagógiai kísérletek vázlatos felépítése az 1. mellékletben olvasható). A workshopok kidolgozása során a konstruktivista pedagógiai megközelítést alkalmaztuk, ami szerint a tudás az adott

kontextusban alakul ki, ezért fontos a társas és a tapasztalati tanulás (Lanszki 2017). Ezen kívül kívánatos, hogy az oktatási szituáció résztvevői együttműködjenek egymással (McDrury és Alterio 2003), illetve a tanár facilitátorként, partnerként viselkedjen (Bodnár és Sass 2019). Ezért mindkét alkalom tartalmazott kooperatív csoportmunkát, de abban eltértek egymástól, hogy az első alkalmon a komplex problémamegoldás a történetmesélés bevonásával valósult meg. Az első workshop 180 perces volt, ezen a történetmesélés egyik speciális változatát próbáltuk ki, amelyben a perspektívaváltás és a kreativitás kerül előtérbe. A második alkalom 90 perces volt, ebbe a koncepcióba a történetmesélés módszertana nem volt irányítottan beépítve. Ezen a workshopon egy frontális előadással és kooperatív csoportmunkában valósult meg azon konfliktushelyzetek megoldása, melyekkel az első workshop résztvevői is dolgoztak. A workshopokat Szokolszky (2006) alapján a természetes megfigyelés módszerével elemeztük. A megfigyelés közben született jegyzetektől utólag alakítottuk ki a megfigyelés kategóriáit, melyek a következők voltak: a résztvevői bevonódás mértéke, a módszer pedagógiai hatásai, illetve a megvalósítás nehézségei.

Az alkalmak végén egyénileg kellett minden résztvevőnek ugyanazt a konfliktushelyzetet írásban megoldania (az eset a 2. mellékletben olvasható). Saját esetgyűjteményből azért ezt a helyzetet választottuk, mert tartalmazza az intergenerációs konfliktushelyzetek pár alapvető tényezőjét. Például, az eltérő generációkhoz tartozó csoporttagok közötti bizalom és a közös cél felismerésének fontosságára, illetve az esetleges értékrendbeli eltérésekre hívja fel a figyelmet, melyek Cox és Holloway (2011) szerint fontos szempontok a generációs konfliktushelyzetek kezelése során. Az egyéni feladatmegoldások a tartomelemzés módszerével kerültek elemzésre, hogy a történetmesélés kognitív készségekre gyakorolt hatásait mérni lehessen. A kódkönyvet Marzano és Kendall (2008) tizenhárom magas szintű gondolkodási készsége és azok definíciói (Yee és mtsai 2011) alkották (a kódkönyv a 3. mellékletben olvasható). A kódolás egy társzkodoló bevonásával valósult meg, és két kategóriát alkalmaztunk: felfedezhető volt-e az írásban a vizsgált készség vagy nem. A megbízhatósági mutató megállapítása – az esetek alacsony száma miatt – Neuendorf (2017) alapján a társzkodoló és a főzkodoló által adott válaszok százalékos egyezésének kiszámításával történt. A kutatás megbízhatóságának biztosítása miatt, a tizenháromból csak azt hét kognitív

készséget vettük figyelembe, melyek kódolásakor az egyezés 80-100% közötti volt.

Mindkét kísérleti csoportba véletlenszerű mintavétellel kerültek be a résztvevők, akik önkéntesen jelentkeztek az alkalmakra, és az időpontok közül is választhattak. Csak egy kiválasztott, magyar egyetem magyar nyelvű mesterképzési szakjainak legalább fél év munkatapasztalattal rendelkező hallgatói vehettek részt. Az alkalmakon 5-5 fő vett részt, 23–30 év közötti, magyar származású nők, akik akkor a következő szakokra jártak: Kommunikáció- és Médiatudomány (8 fő), Vezetés és szervezés (2 fő), Nemzetközi tanulmányok (1 fő). A tanulmányaik második (3 fő), illetve negyedik félévében tartottak a vizsgálat idején (7 fő). Átlagosan két évet végeztek addig szakmai munkát, és nem szakmai területen átlagosan másfél évet dolgoztak. A munkatapasztalatot azért fontos figyelembe venni, mert az alkalmak a munkahelyi generációs konfliktusok kezeléséről szóltak, és ehhez a témához a történetmesélés feltételeként saját tapasztalatokkal kellett rendelkezniük. A kontrollcsoportot további tíz egyetemi hallgató alkotta. A minta annyiban tért el a másik csoporttól, hogy a kitöltők között egy férfi és kilenc nő volt, akik átlagosan fél évvel többet dolgoztak szakmai területen, mint a másik csoport tagjai. A különbség a két csoport között tehát elsődlegesen az esetoldás módjában mutatkozott, amit a kontrollcsoportnál nem előzött meg sem kooperatív tanulási szituáció, sem történetmesélés.

Eredmények

Először a kísérletek természetes megfigyelése, majd a készségfejlesztésre vonatkozó tartalomelemzés eredményeit ismertetjük. A megfigyelés a következő szempontokra épült: mennyire vonódnak be a résztvevők a problémamegoldási folyamatba, milyen pedagógiai hatásokat tulajdoníthatunk a történetmesélésnek, illetve milyen nehézségekbe ütközhet a módszer alkalmazása. A *résztvevői bevonódás* mértékét vizsgálva, elsődlegesen a csoport dinamikáját, a csoportmunkák működését figyeltük meg, főleg a társas kompetenciára koncentrálna, amivel kapcsolatban az interjúkban az együttműködést és a kölcsönös odafigyelést említették a szakértők. A két workshop felépítését és módszertanát tekintve eltért egymástól, azonban mindkét alkalommal a feladatmegoldás elsősorban csoportokban valósult meg. A legfontosabb megfigyelés a két alkalmat összevetve az, hogy a második workshopon, amelyen nem kérte meg a tréner a résztvevőket, hogy használják

a történetmesélést a feladatok megoldása során, ugyanúgy alkalmazták a diákok a módszert, mint az első alkalmon, amelyen ez feladat volt. Míg az első alkalom elején irányítottan került sor személyes történetek megosztására, addig a második alkalmon a csoportmunkában kezdődött el ugyanez a folyamat. Mindez azt mutatja, hogy komplex problémamegoldás esetén és olyan témával kapcsolatban, amelyhez kapcsolódnak személyes tapasztalatok, a tanulók a történetmesélés alkalmazását segítségül hívták. A történetmesélés célja a csoportmunkában általában a meggyőzés, a saját vélemény kifejezése és alátámasztása, illetve a saját és a csoportban megfogalmazott gondolatok rendszerezése volt. A megvalósulás feltétele volt az, hogy figyelmesen meghallgassák egymást, hagyjanak időt akár hosszabb személyes történetek kifejtésére is. Az együttműködés mindkét alkalmon jellemző volt, még akkor is, amikor a csoporttagok nem ismerték korábbról egymást. Az alacsony résztvevői létszámok és a tréner viselkedése megkönnyítették a bizalmi légkört és a biztonságfókuszú klíma kialakulását, ami feltétele a megnyílásnak, a személyes történetek megosztásának (Hibbin 2016). A megfigyelés alapján megállapítható, hogy a történetmesélés segíti a komplex problémamegoldást, de a személyes történetek megosztásának és ezáltal a sikeres csoportmunkának több feltétele van.

A *pedagógiai hatásokkal* kapcsolatos megfontosabb megfigyelés az interjúk eredményeivel is összecseng. A történetmesélés az oktatási helyzet összes résztvevőjére hat, a diákokra és a tanárra egyaránt. A diákok részéről elsősorban az újdonság ereje mutatkozott meg, aminek voltak pozitív hatásai, például a figyelem felkeltése és sikeres fenntartása. Megfigyelhető volt még a módszer motiváló hatása, ami a kommunikációban mutatkozott meg. Minden résztvevő legalább kétszer hozzászólt plénumban és a csoportmunka során is a témához, illetve a workshopok végén az önálló, írásbeli feladatmegoldáskor is többen írtak hosszabb, részletesebb választ (a leghosszabb válasz 207 szavas volt). A történetmesélés tehát a szóbeli és az írásbeli kommunikációra egyaránt hatással lehetett.

A pozitív hatások mellett azonban a módszer *megvalósításának nehézségeit* is tapasztaltuk. Az első workshopon kipróbált változat időigényesnek bizonyult, és a résztvevők szóbeli visszajelzései alapján kognitív szinten megterhelő volt számukra a gyakori perspektívaváltás. A második workshop felépítése és kivitelezése egyszerűbb volt, azonban a módszer pozitív, felszabadító hatásai is kevésbé jelentkeztek, amit az is megnehezített, hogy kevésbé ismerték

egymást a résztvevők. Ez a felsőoktatásban jellemző probléma, ami más vizsgálatok (például Balló és Barta 2019) szerint is megnehezíti a kooperatív módszerek implementálását. Összességében megmutatkozott, hogy a történetmesélés résztvevői bevonódást, kommunikációt és együttműködést fejlesztő hatásaira érdemes építeni, azonban a felsőoktatásban jelentkehetnek megvalósítási nehézségek.

A workshopok végén az önálló esetoldás következett, amelynek elemzése során a történetmesélés *kognitív készségekre gyakorolt hatásait* vizsgáltuk. Az egyik elemzési szempont a válaszok kidolgozottsága volt. A workshoprésztvevők összesen 18 megoldási lehetőséget fogalmaztak meg a munkahelyi konfliktushelyzetre vonatkozóan, míg a digitálisan beadott válaszokban 19 lehetőség szerepelt. A workshoprésztvevők válaszaik részletesebbek voltak, az egyikben három problémamegoldási lehetőség is szerepelt. A workshoprésztvevők által adott válaszok szószámának szórása 43,98 volt, a leghosszabb válasz 207, a legrövidebb pedig 43 szavas volt. Ezek közül több tartalmazott rendszerezési eszközöket, például bekezdésekre tagolást vagy a megoldások besorolását különböző kategóriákba. A kontrollcsoportban kisebb volt a válaszok szószámának szórása (24,82), a leghosszabb válasz 112, míg a legrövidebb 28 szavas volt. Ezekben a válaszokban – valószínűleg az online válaszadási formátum miatt is – nem voltak rendszerezési eszközök. Vagyis a kontrollcsoport válaszaik kevésbé tűntek kidolgozottak, bár több megoldási lehetőséget tartalmaztak.

2. táblázat: Kognitív készségek előfordulási gyakorisága az esetsmegoldásokban

| vizsgált készség | előfordulás a kísérleti csoportok megoldásaiban | előfordulás a kontrollcsoport megoldásaiban |
|-------------------------|--|--|
| problémamegoldás | 10 | 10 |
| döntéshozatal | 9 | 7 |
| hibák elemzése | 7 | 3 |
| vizsgálódás, kutatás | 7 | 4 |
| állás alátámasztása | 7 | 6 |
| összehasonlítás | 6 | 7 |
| perspektívák elemzése | 5 | 3 |

Forrás: saját szerkesztés

A megoldások színvonalában Bloom (1956) rendszere szerint megállapíthatók eltérések. A két csoport között a legnagyobb különbség az analízis szintjén (perspektívák elemzése, hibák elemzése, összehasonlítás) található: a kontrollcsoport válaszaiban kevésbé felfedezhetőek ezek a kognitív készségek. Ez rámutathat arra, hogy a kooperatív munkaformában megvalósított történetmesélés során elkerülhetetlen a csoporttagok közötti eltérések és egyezések felismerése – ezek az elemzési folyamatok pedig hathatnak az egyéni feladatmegoldásra is. Marzano és Kendall (2008) tizenhárom magas szintű gondolkodási készsége közül a kódolás során hét szerepelt a szövegekben (döntéshozatal, problémamegoldás, vizsgálódás, perspektívák elemzése, hibák elemzése, összehasonlítás, állítás alátámasztása). A kognitív készségek előfordulási gyakorisága a 2. táblázatban látható. A problémamegoldást mind a húsz szövegben fel lehetett fedezni, hiszen erre irányult a feladat. A döntéshozatalt csak akkor, ha kifejezetten állást foglalt a szöveg írója azzal kapcsolatban, hogy melyik általa bemutatott megoldást választaná (ez kilenc workshoprésztvevőnél és hét kontrollcsoportba tartozó válaszban szerepelt). A hibák elemzése, a vizsgálódás és az állítás alátámasztása, vagyis az érvelés hét workshoprésztvevői válaszban szerepelt, míg az összehasonlítás hatban. A perspektívák elemzése csak a workshoprésztvevők válaszaik felében és három kontrollcsoportos megoldásban volt felfedezhető – nem mindenki vette figyelembe, vagy érdeklődött a szituáció többi résztvevőjének álláspontja, indítatásai iránt. Összesen 70-ből 51-szer voltak felfedezhetőek a vizsgált kognitív készségek a workshopok résztvevőinek válaszaiban, míg a kontrollcsoport válaszaiban 40-szer. Vagyis a kooperatív tanulás és a történetmesélés alkalmazása után, papíron megoldott feladatokban gyakrabban fordultak elő a mért készségek. A kognitív készségfejlesztő hatásokat ezzel a mérési módszerrel nem lehetett egyértelműen bizonyítani, de az összehasonlítás rámutat arra, hogy a kritikus gondolkodást a csoportban megvalósított, személyes alkalmak feltételezhetően jobban előhívták, mint az önálló, digitális feladatmegoldás.

Összegzés

A kutatás egészét figyelembe véve megállapítható, hogy a történetmesélés fogalmát illetően nincsen egyértelmű tudományos konszenzus, azonban a sokszínűsége megmutatkozott. Oktatási módszerként többféle módon alkalmazható, a tudásátadásban és a készségfejlesztésben egyaránt releváns a

használata. A pedagógiai kísérletek alapján megállapítható, hogy érdemes a módszert csoportmunkával kombinálni, és a pedagógiai céloknak megfelelően megvalósítani, közben figyelembe véve az oktatási körülményeket is. A történetmesélés a felsőoktatásba is beemelhető, de további vizsgálatokat igényel annak feltárása, hogy pontosan milyen formában. A pedagógiai hatásai jelentősek, és a szakértői interjúk, illetve a szakirodalmi áttekintés alapján megállapítható, hogy olyan készségeket (például a kommunikációt, a problémamegoldást, az együttműködést) fejleszthet a módszer, amelyekre a 21. századi munkaerőpiacon szüksége van az egyetemet végzett, kezdő munkavállalóknak (Whiting 2020). A workshopok tanulságai alapján a módszer előnye, hogy lehetőséget nyújt a motivált órai légkör megteremtésére, a figyelem felhívására és fenntartására, illetve a bevonódásra az oktatási folyamatba.

A kutatás limitációi abban mutatkoznak meg, hogy az interjúk és a kísérletek mintaelemszáma egyaránt alacsony volt. Az interjúalanyok lelkesedése a történetmesélés iránt hatott az eredményekre, hiszen a módszer mellett elkötelezett kutatók alkották a mintát. Ezen kívül a kognitív készségeket nem kvantitatív, előre tesztelt módszerekkel mértük. A mérés során a történetmesélés készségfejlesztő hatásait nem választottuk el egyéb tényezőktől, amik befolyásolhatták az egyéni feladatmegoldást. Többek között a fogalmazási készségek, a szövegértési és önkifejezési kompetencia, illetve a résztvevők intelligenciája, életkora és egyéb személyes jellemzői, valamint a környezeti tényezők is befolyásolhatták az eredményeket. A csoportmunka hatásait ugyancsak nem választottuk el a történetmesélésétől. Ezen változók figyelembevételével érdemes lenne egy megbízható, széleskörűen tesztelt mérőeszközzel, egy körültekintően kidolgozott kísérletet megvalósítani, kifejezetten a történetmesélés készségfejlesztő hatásaira koncentrálni. További vizsgálatok irányulhatnak akár egy hosszabb távú oktatási-fejlesztési folyamatra is, hiszen a történetmesélés számos pozitív pedagógiai hatása megmutatkozott a kutatás során. A bemutatott kezdeti vizsgálati eredmények alapján érdemes felismerni abban a lehetőségeket, hogy mennyire sokszínű a történetmesélés, és a magyar felsőoktatással kapcsolatban milyen kevésbé kutatott és alkalmazott területet kínál.

Irodalomjegyzék

1. Árváné Ványai Georgina, Katonáné Kovács Judit & Popovics Péter (2017): A Z generáció felsőoktatással kapcsolatos motivációinak és elvárásainak vizsgálata. *International Journal of Engineering and Management Sciences* (2), 4: 1–13.
2. Balló Zsófia & Barta Ákos (2019): A kooperatív oktatásmódszertani megoldások használatának eredménye a műszaki felsőoktatásban. *Filológia.hu* (10), 1–2: 67–76.
3. Berán Eszter & Unoka Zsolt (2012): The attention regulating role of shifting narrative perspective in therapeutic discourse: The analysis of two psychotherapeutic sessions. *Magyar Pszichológiai Szemle* (16), 3: 467–490.
4. Bettelheim, B. (2018): *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest, Corvina Kiadó.
5. Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, David Mc Kay Company, Inc.
6. Bodnár Éva & Sass Judit (2019): Kutatásalapú tehetséggondozás egy lehetséges formájának tapasztalatai, In: Fodorné Tóth Krisztina & Németh Balázs [szerk.], *Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai - Tanulmánykötet*. Pécs, MellarN – Felsőoktatási Hálózat az Életen át tartó tanulásért Egyesület. 207–224.
7. Bodnár Éva & Sass Judit (2020): A kompetenciamérés egyetemi rendszerének stratégiai kidolgozását megalapozó kutatások tanulságai. In: Simonics István & Holik Ildikó [szerk.], *Új kutatások a szakképzés és a felsőoktatás területén: IX. Trefort Ágoston Szakképzés- és felsőoktatás-pedagógiai konferencia tanulmánykötet*. Budapest, Óbudai Egyetem. 52–65.
8. Boldizsár Ildikó (2016): A teremtő képzelet szerepe a népmesékben. *Helikon* (61), 2: 173–180.
9. Bruner, J. (1990): *Acts of meaning*. London, Harvard University Press.
10. Bruner, J. (2004): *Az oktatás kultúrája*. Budapest, Gondolat.
11. Butler-Kisber, L. [szerk.] (2018): *Teaching and Learning With Stories*. *LEARNING Landscapes Journal* (11), 2.

12. Cambridge University Press (2022): Storytelling.
<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/storytelling> Letöltés ideje: 2022. 04. 14.
13. Cox, J. & Holloway, M. (2011): Workshop on knowledge transfer in a multigenerational business environment. *Review of Management Innovation & Creativity* (4), 10: 23–33.
14. Csillik Olga, Bodnár Éva, Daruka Magdolna, Sass Judit (2016): Ki ma a “jó tanár” - a tanárok szerint?. In: Maior Enikő, Tóth Péter, Varga Anikó [szerk.], *Empirikus kutatások az oktatásban határon innen és túl*. Nagyvárad, Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. 114–133.
15. Derényi András & Lukács István (2017): *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapuló fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*. Budapest, Oktatási Hivatal.
16. Farkas Anett (2021): A történetmesélés pedagógiai módszere a felsőoktatásban. In: Fodorné Tóth K. [szerk.], *Tanulás - Tudás - Innováció a felsőoktatásban - Reflektorfényben az innováció kihívásai (tanulmánykötet)*. Pécs: MellearN – Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Egyesület. 22–33.
17. Glesne, C. & Pugach, M. C. (2018): Story as Pedagogy: A Reflective Commentary. *LEARNing Landscapes Journal* (11), 2: 1–38.
18. Hibbin, R. (2016): The psychological benefits of oral storytelling in school: developing identity and empathy through narrative. *Technology, Pedagogy and Education* (34), 4: 218–231.
19. Hüse Lajos (2020): Ez nem semmi! A történetalapú foglalkozások alkalmazása a szociális munkában. *Párbeszéd: Szociális Munka folyóirat* (7), 1.
20. Kinyó László (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia* (105), 2: 109–126.
21. Kovács Marianna (2022): „Nem úgy volt az!”. *Mese* (1), 1: 60–63.
22. Lanszki Anita [szerk.] (2017): *Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban*. Eger, Líceum Kiadó.
23. László János (1999): *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. Budapest, Scientia Humana Társulás.

24. László János (2005): A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
25. Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2008): *Designing & Assessing Educational Objectives*. Thousand Oaks, Corwin Press.
26. McDrury, J. & Alterio, M. (2003): *Learning through Storytelling in Higher Education. Using reflection and experience to improve learning*. London, Routledge.
27. Mello, R. (2001): The power of storytelling: How narrative influences children's relationships in the classroom. *International Journal of Education and the Arts* (2): 548–556.
28. Muzsalyiné Molnár Henrietta (2021): A történetmesélés mint pedagógiai eszköz a természettudományos oktatásban. *Iskolakultúra* (31), 9: 101–112.
29. NCTE (1992): *A Position Statement from the Committee on Storytelling*. National Council of Teachers of English.
<https://ncte.org/statement/teachingstorytelling/> Letöltés ideje: 2022. 05. 20.
30. Neuendorff, K. A. (2017): *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, SAGE Publications Inc.
31. Ohler, J. (2013): *Digital storytelling in the classroom, New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks, Corwin Press.
32. Pléh Csaba (2012): Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés mint átfogó metateória. *Iskolakultúra* (3): 3–24.
33. Rossiter, M. (2002): *Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning*. Washington, Institute of Education Sciences.
34. Sieglova, D. (2017): *Critical Thinking for Language Learning and Teaching: Methods for the 21st Century* (conference paper). Cross-Cultural Business Conference 2017, University of Applied Sciences Upper Austria, School of Management, Campus Steyr.
35. Szokolszky Ágnes (2006): *Kutatómunka a pszichológiában: gyakorlatok*. Budapest, Bölcsész Konzorcium.
36. Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017): Thematic analysis. In: Willig, C. & Rogers, W. [szerk.], *The SAGE Handbook of qualitative research in psychology* London, SAGE Publications Ltd. 17–36.

37. Varga Júlia (2018): A készségek és az oktatás követelményrendszere a tudásalapú társadalomban. *Magyar Tudomány* (179), 1: 69–76.
38. Vincze Orsolya & László János (2010): A narratív perspektíva szerepe a történelemkönyvekben. *Magyar Pszichológiai Szemle* (65), 4: 571–595.
39. Whiting, K. (2020): These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them.
<https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/> Letöltés ideje: 2022. 04. 15.
40. Yee, H. M., Othman, W. B., Yunus, J. B., Tee, T. K., Hassan, R. B. & Mohamad, M. M. B. (2011): The Level of Marzano Higher Order Thinking Skills among Technical Education Students. *International Journal of Social Sciences and Humanity* (1), 2: 121–125.
41. Zobrist, L. & Brandes, D. (2017): What key competencies are needed in the digital age? The impact of automation on employees, companies and education.
<https://www2.deloitte.com/ch/en/pages/innovation/articles/competencies-in-the-digital-age.html> Letöltés ideje: 2021. 05. 14.

Mellékletek

1. melléklet: A pedagógiai kísérletek vázlatos felépítése

| | 1. kísérleti csoport | 2. kísérleti csoport | kontroll-csoport |
|-------------------------------|--|---|------------------|
| bevezetés | Bemutakozás, elméleti bevezető a generációs konfliktusokról. | | - |
| | Személyes történetek elmondása és megbeszélése. | Elméleti előadás a konfliktuskezelésről. | - |
| csoportmunka | Munkahelyi generációs konfliktushelyzetek csoportosítása, szimbolikus megfogalmazása, majd megoldása csoportban. | Munkahelyi generációs konfliktushelyzetek megoldása csoportban. | - |
| reflektálás | Reflektálás a csoportmunkára és az eredményekre. | | - |
| egyéni feladatmegoldás | Egy fiktív eset megoldása önállóan, írásban. | | |
| reflektálás és lezárás | Egyéni megoldások megbeszélése, alkalom lezárása. | | - |

Forrás: saját szerkesztés

2. melléklet: A felhasznált eset

Elment az egyik kollégád, ezért átkerültél egy másik csapatba. János 40 év körüli új mentorod, aki régóta dolgozik a cégnél, a területén sok tapasztalattal rendelkezik. A főnököknek együtt készítetek elő egy anyagot, amibe nagyon sok saját innovatív ötletet írsz bele. Amikor előadjátok a főnöknek az ötleteket, János nem hagy téged szóhoz jutni, és a te ötleteidet is a sajátjaként prezentálja.

3. melléklet: Kódkönyv (Marzano és Kendall, 2008; Yee és mtsai 2011)

| | | |
|---|--|---|
| DÖNTÉSHOZATAL (decision making) | Kritériumok kialakítása és alkalmazása, amikor látszólag egyenlő alternatívák között kell választani. | Generating and applying criteria to select from among seemingly equal alternative. |
| PROBLÉMAMEGOLDÁS (problem solving) | A célok elérésének útjában lévő korlátok vagy korlátozó feltételek leküzdése. | Overcoming constraints or limiting conditions that are in the way of pursuing goals. |
| KÍSÉRLETEZÉS (experimental inquiry) | Magyarázatok kidolgozása és tesztelése a megfigyelt jelenségek értelmezésére. | Generating and testing explanations of observed phenomena. |
| VIZSGÁLÓDÁS, KUTATÁS (investigation) | Olyan problémák azonosítása és megoldása, amelyekkel kapcsolatban zavarok ill. ellentmondások vannak. | Identifying and resolving issues about which there are confusions or contradictions. |
| ABSZTRAHÁLÁS (abstracting) | A mögöttes, rejtett jelenségnek vagy az információ általános mintázatának az azonosítása és szavakba öntése. | Identifying and articulating the underlying theme or general pattern of information. |
| FELTALÁLÁS, ÚJÍTÁS (invention) | Különleges egyedi termékek vagy eljárások fejlesztése, amelyek megfelelnek az észlelt szükségletnek. | Developing unique products or processes that fulfill perceived need. |
| PERSPEKTÍVÁK ELEMZÉSE (analyzing perspectives) | Egy kérdés többszemponú perspektíváinak azonosítása, és az okok vagy a háttérükben lévő logika vizsgálata. | Identifying multiple perspectives on an issue and examining the reasons or logic behind each. |
| OSZTÁLYOZÁS, RENDSZEREZÉS (classifying) | A dolgok csoportosítása tulajdonságaik alapján jól meghatározható kategóriákba. | Grouping things into definable categories on the basis of their attributes. |

| | | |
|---|--|--|
| ÖSSZEHASONLÍTÁS (comparing) | Az elemek közötti hasonlóságok és különbségek azonosítása és megfogalmazása. | Identifying and articulating similarities and differences among items. |
| HIBÁK ELEMZÉSE (error analysis) | Hibák azonosítása és megfogalmazása a gondolatmenetben. | Identifying and articulating error in thinking. |
| ÁLTALÁNOSÍTÁS, INDUKCIÓ (induction) | Ismeretlen elvekre vagy általánosságokra következtetni információból vagy megfigyelésből. | Inferring unknown generalization or principles from information or observation. |
| SPECIFIKÁLÁS, DEDUKCIÓ (deduction) | Általánosítások és elvek használata konkrét információkkal vagy helyzetekkel kapcsolatos kimondatlan következtetések levonására. | Using generalization and principles to infer unstated conclusion about specific information or situations. |
| ÁLLÍTÁS ALÁTÁMASZTÁSA (constructing support) | Állításokat támogató rendszer kiépítése. | Building system of support for assertions. |