

## DARABOS KATA

## „Szabaduló-tanterem” a földrajzórán

## ÖSSZEFOGLALÓ

Az iskolai tanítási-tanulás folyamat új kihívásai elengedhetlenné teszik, hogy új módszerek, eszközök felé forduljunk a tanórák tervezésekor. A 2000-es években megjelent, ma az egyik legkedveltebb szabadidős tevékenység, a szabadulószoba *szabaduló-tanteremként* az iskolai gyakorlatban is alkalmazható. A szabadulószobák egyedi felépítésűek, a kitűzött cél elérésének érdekében több részfeladatra osztják a tevékenységet. Kutatások alapján egy jól konstruált szabadulószoba-feladat segítheti az új tananyag feldolgozását, a tanulók egyéni fejlődését, és hatékonyabbá teheti a csapatmunkát. Fontos szerepe lehet a tanulók gondolkodásának finomodásában, segítheti a kreatív, kritikai és problémamegoldó gondolkodás fejlődését. A tanulási folyamat ilyen jellegű játékosítása mind materiális (akár csak papír és ceruza használatát igénylő), mind digitális környezetben lezajlódhat, ami lehetővé teszi, hogy a tanóra céljának megfelelően tervezzük meg a szabaduló-tantermünket. A tanulmány főleg digitális szabaduló-tantermek gyakorlati alkalmazását mutatja be a földrajz tantárgy keretein belül. A tanári és tanulói tapasztalatok összegzéséből jól látható, hogy a szabaduló-tanterem használata új tananyag feldolgozása és a tanult tananyag összefoglalása esetén is segíti a tanulók együttműködési képességeinek, problémamegoldó gondolkodásának fejlődését, ezzel összefüggésben a közös játék élménye motiválóan hat a tanulókra.

**Kulcsszavak:** földrajz, gondolkodásfejlesztés, szabadulószoba, szabaduló-tanterem, játékosítás

## BEVEZETÉS

A modernitás utáni iskolai oktatás egyik legfőbb célja – ma már szinte minden diszkurzusban – az „ismeretátadás” különböző gyakorlatain túl *a tanulók képességeinek fejlesztése* (Csapó, 1999). A képességek fejlesztéséhez azonban nemcsak ismeretekre, hanem arra is szükség van, hogy ezeket képesek legyünk rendszerbe szervezni (Korom és Csapó, 1997). Ez a célkitűzés az

oktatási folyamat szereplőiben fölébreszti az igényt a kreatív, játékos feladatokra, amelyek ezt a rendszerbe szervezést indirekt módon megkönnyítik, így segítségükkel a diákok olyan készségekre<sup>1</sup> is szert tehetnek – az adott tananyag lexikális jellegű összefüggéseinek ismeretén túl –, melyek teljes életük során fontosak lesznek (Kovács és Manojlovic, 2020).

Az egyik legfontosabb fejlesztésre szoruló képességterület az, amely a gondolkodáshoz köthető. Egy olyan tantárgy pedig,

<sup>1</sup> A készség és képesség fogalmak részletes tárgyalására ebben a tanulmányban nem térek ki. A készséget mint automatizált tevékenységelemet értelmezem, mely „a tudat közvetlen ellenőrzése nélkül működik”, a képesség pedig az ismeret, jártasság és készség egymásra épülő rendszereként fogható fel (Makádi, 2015b., 3–10. o.).

mint a földrajz, kettős jellege miatt (ti. a természet- és a társadalomtudományok jellemzőit ötvözi) alkalmas arra, hogy annak tanulásakor-tanításakor nagyobb hangsúlyt fektessünk a gondolkodási képességek fejlesztésére (Ütőné Visi, 2009).

A társasjátékok speciális körét képezik a szabadulószoza-jellegű tevékenységek – fizikai vagy digitális térben. Ezek elemi elvárása, hogy a játék során a játékos gondolkodjon, összefüggéseket keressen és találjon egy jól vagy akár kevésbé körvonalazható probléma megoldásához (Nicholson, 2015). Felmerül tehát a kérdés: miért ne lehetne alkalmazni ezt a játéktechnikát az oktatási folyamatban is?

A tanulmány célja, hogy bemutassa a szabadulószobák, legfőképp a digitális szabadulószobák oktatásban, azon belül is földrajzoktatásban, *szabaduló-tanterem*ként való alkalmazhatóságát. Szeretnénk megerősíteni abbéli hipotézisünket, hogy a szabaduló-tantermek kiváló lehetőséget adnak a különböző, az oktatási diskurzusok által is magasra értékelt képességek fejlesztésére, ezen belül is a gondolkodásfejlesztésre. Célunk, hogy tanulói és tanári kérdőívek elemzése alapján láthatóvá váljon, hogy az ilyen feladatok valóban motíválóak, fejlesztőek lehetnek.

## MI IS AZ A SZABADULÓSZOZA?

A ma ismert *szabadulószoza* a Cambridge Szótár szerint egy olyan, jellemzően csoportos játék, ahol a résztvevők célja, hogy

különböző feladatokat teljesítve megoldjanak egy rejtélyt, és ennek segítségével kiszabaduljanak egy bezárt szobából. A játékot izgalmasabbá teszi, hogy a legtöbb esetben időkorlát is nehezíti a kijutást.<sup>2</sup> Természetes módon gondolkodásra ösztönöz, összefüggések megfigyelését igényli (Friedrich és mtsai., 2019).

A szabadulószobák (*escape rooms*) pályafutása a 2000-es évek második felében indult, ekkor alkották meg az első ilyen jellegű játékokat. Előfutárunk egy 2004-ben megjelent, *Crimson Room* elnevezésű videojáték volt, melyben a játékosoknak különböző dolgokat keresve és azokat felhasználva kellett kijutniuk egy bezárt szobából (*Tvtropes.org*). Ezt a – Toshimitsu Takagi nevéhez köthető – elektronikus játékot is alapul véve fejlesztették ki 2007-ben, Takao Kato és a SCRAP

Publishing irányítása alatt az első, jellegében a maiakhoz nagyon hasonló – fizikai térben működő – szabadulószoza-játékot, ahol már rejtvények megoldása is kellett ahhoz, hogy a játékos kijusson a szobából (*scavengerescape.com*).

Később Takao Kato egy céget is létrehozott azzal a céllal, hogy ilyen játékokat fejlesszen, ez volt a Real Escape Game (REG), mely ma is szabadulószoza-játékok létrehozásával foglalkozik (*ied.eu*).

Magyarországon 2011-ben Gyurkovics Attila cégvezető tette lehetővé az első hasonló szabadulószoza-élményt. A játék és a hely maga a Parapark nevet kapta, és már ekkor csaknem ugyanolyan típusú játékot igényelt, mint a ma szinte minden nagyvárosban megtalálható szabadulószobák nagy része (Abonyi-Tóth, 2018).

a játékosoknak különböző dolgokat keresve és azokat felhasználva kellett kijutniuk egy bezárt szobából

<sup>2</sup> <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/escape-room>

## SZABADULÓSZOBÁK AZ OKTATÁSBAN: MIRE HASZNÁLHATÓ?

A szabadulósobák eddig kialakult kultúrköre és a játék sajátosságos jellemzői arra mutatnak, hogy a játék az oktatási folyamatba – bizonyos feltételekkel – integrálható. Segítségével különösen fejleszthető a részletekre való odafigyelés, illetve a kritikai gondolkodás. A szabadulósoba-helyzetekben a tanulók mindenképpen kilépnek a megszokott tanórai környezetből, így a tanulási helyzetet és magukat a feladatokat ún. „out-of-the-box” nézőponttal képesek másként szemlélni, így megoldásaikban a megszokottakhoz képest más megközelítéseket is alkalmazni (Nicholson, 2015).

Adódik a kérdés: miért is érdemes szabadulósoba-feladatokat bevinnünk az óráinkra?

A legegyszerűbb válasz szintén adott: feladatok egymás után fűzésével viszonylag egyszerűen előállítható egy-egy tanórányi szabadulósoba-játék bármely tantárgy keretében. A feladatokat, illetve magukat a játékos órákat a tanítási-tanulási folyamat minden fontos lépcsőfokához illeszthetjük. Az új tananyag feldolgozástól az összefoglalásig a folyamat minden szakaszát támogathatjuk virtuális (esetleg valós) szabadulósobával.

Új tananyag feldolgozása esetén a szabadulósobák lehetővé teszik, hogy segítségükkel szerteágazóan és egyéni utakon lehessen bejárni az adott téma főbb kérdésköreit. A legtöbb esetben a szabadulósobához kapcsolódó feladatok egymásra épülnek; egyik feladat megoldása a másik

előfeltétele (Kovács, 2022). Így a szabadulósoba mint környezet, önmagában ösztönzi a tanulót arra, hogy tovább foglalkozzon a kérdéses témakörrel – hiszen addig nem juthat tovább az adott feladaton, míg nem sikerült azt hibátlanul teljesítenie. Ez lehetővé teszi azt is, hogy mindenki saját tempójában, saját tudásszintjének és képesszintjeinek megfelelően dolgozza fel az adott tananyagrészt. Amennyiben sikerül egy jól konstruált szabadulósoba-feladat segítségével az új tananyag feldolgozása, a

*egyéni utakon* bejárni az adott téma főbb kérdésköreit

tanulási-tanítási folyamat bizonyosan hatékonyabbnak bizonyul, mint azokban az esetekben, ahol passzívabb tanulási módszereket alkalmaztak (Abdollahi, 2021).

A fent is szóvá tett jellegzetes felépítés itt abban segít, hogy a tanulási-tanítási folyamat alkalmával elsajátított ismeretek, a jellegzetes fogalmak, folyamatok, összefüggések felelevenítése is megtörténjen. Így a tanuló egyfajta diagnózist kaphat arról, hogy hol tart az ismeretszerzési folyamatban, mely tananyagrészek elsajátításában van még szüksége pótlásra. Ez persze nemcsak a tanuló, hanem a tanár számára is fontos információforrás.

## A „SZABADULÓ-TANTEREM” – ÉS SZEREPE AZ ISKOLAI KÉSZÉG- ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTÉSBEN

### Motiváció és modern tanulás

A szabadulósobás feladatok alapvetően csoportos feladatok, így lehetőséget adnak az együttműködési képesség és kommunikációs készség fejlesztésére. Egy eddig sok

esetben ismeretlen helyzet, melyet egy szabadulószoba-játék megalapoz, katalizálja a csapatmunkát, és hatékonyabbá is teszi azt (Kispéter-Sövényházi, 2008). A megoldás során a tanulók spontánul, de mégis célorientáltan kommunikálnak egymással, megbeszélnek a feladványokat, elmagyarázzák egymásnak a kérdéses pontokat, így a szabadulósobás feladatok remek lehetőséget biztosítanak az ezek sikeréhez szükséges készségek fejlődésére.

Dietrich 2018-as vizsgálata alapján elmondható: a szabadulósobás feladatok segítenek abban, hogy a tanulók a csoportos munka során megmutathassák, hogy milyen jók, illetve kiderülhetnek erősségeik. A folyamatos kommunikáció során fejlődhetnek a szaknyelv használatában is. A kémia tantárgy keretein belül végzett kutatás azt is megmutatta, hogy a diákok egy szabadulósobás feladat segítségével könnyebben bevonhatóak az órai tevékenységekbe, hatékonyabb lesz az órai munkájuk (Dietrich, 2018).

A köznevelés szereplőit a felgyorsuló világméretű változások az elmúlt években újabb és újabb kihívások elé állították. Egyre nagyobb szerepet követel magának a tanítási-tanulási folyamatban többek közt az aktív, tevékenység alapú tanulás (Széll, 2018). Ez a változás egyfajta leképezése annak, hogy ma már a tanulóknak határozottan nem csak az ismeretekre van szüksége a mindennapi életben. Szinte mindenki zsebében ott lapul egy telefon, melynek segítségével az információhoz jutás egészen más dinamikái (köztük pl. a megszerzett információk kritikai befogadását) válnak egy diák számára használhatóvá –

egy szabadulósobás feladat segítségével könnyebben bevonhatóak az órai tevékenységekbe

ismeretük pedig szükségessé –, mint amelyekre a korábbi oktatási paradigmák épültek. A tanítási-tanulási folyamat célja ma tehát sok esetben már inkább az, hogy a tanulók készségeit és képességeit fejlesszük úgy, hogy ezek segítségével képesek legyenek a megszerzett információkat értelmezni, kritikusan szemlélni, meglátni a közöttük lévő összefüggéseket (Tari, 2011).

Ez a változás számos, a tudás mibenlétével foglalkozó korábbi elméletből is táplálkozik. Az 1990-es évekig az a szemlélet uralkodott az oktatásban, hogy a tudás nem más, mint fogalmak, elméletek, tények ismerete – lehetőség szerint minél nagyobb mennyiségben –, és ezek alkalmazása a mindennapokban. Ezen elméleteket összefoglaló néven analitikus műveltségkonceptióknak nevezzük (Shen, 1975, Klopfer, 1991, Hurd, 1998). A 1990-es évektől azonban átalakulni látszik ez a gondolkodásmód, és a tudást (melyre sok esetben műveltségként hivatkoznak) már nem egy statikus ismerethalmazzként értelmezik, hanem rendszernek tekintik, mely a gondolkodással együtt fejlődik, szoros összefüggésben a problémák felismerésének és megoldásának készségével (Shamos, 1995, Bybee, 1997).

Ezekben a modellekben (praktikus tudásmodellek) a hangsúly már nem azon van, hogy a diák minél több ismeretet halmozzon fel. A cél az, hogy a megszerzett ismeretek segítségével a tanuló képes legyen értelmezni a mindennapi élet jelenségeit, képes legyen meglátni az összefüggéseket, az ismereteinek alkalmazásával felismerni a problémákat, és megoldani azokat. Ezek a modellek tehát a tudást már rendszerszerűen, holisztikusan értelmezik,

mely megközelítés a 2000-es évektől kezdődően a felmérések szerint Magyarországon is egyre elfogadottabbá vált (Makádi, 2015a., 11–13. o.).

Ebbe az átalakuló szemléletbe jól beilleszthető a szabadulószo-ba-konceptió alkalmazásának igénye is, hiszen az egymásra épülő kihívások és szerteágazó megoldási lehetőségek miatt ezek több más mellett alkalmasak arra, hogy a tanulók tevékenység-alapúan dolgozzanak fel egy-egy tananyagot. Újszerűségük és dinamikusságuk miatt pedig magát a tevékenységet illetően is motiváló lehet a diákok számára egy-egy ilyen játék (Nicholson, 2016).

Manapság sok szó esik arról is, hogy érdemes *játékosítva* tanítani – általában ugyancsak a motivációt előmozdítandó (Fromann és Damsa, 2016). (A tanulók motiváltsági állapotának fenntartása láthatóan egyre nagyobb kihívás a köznevelésben [Józsa, 2013].) Ez

utóbbi talán az egyik legnehezebb pedagógusi feladat a tanórákon, de a játékosítás – amely nem feltétlenül jelent zenélő, „ugráló” játékokat – jó eszköze lehet (Duchon, 2021, 10–32. o.). A szabadulószo-bás feladatokban például a feladat végső céljának eléréséhez (mely sok esetben önmagában is nyomasztó lehet egy tanuló számára) a diákoknak több, kisebb részfeladat megoldásával kell megbirkózniuk, melyek után jutalomként egyre közelebb érnek a végső célhoz. Tehát a tanuló nemcsak a végső cél elérése után kap pozitív megerősítést a munkájáról, hanem közben is. Ez a játékosítás egyik lényege. Ily módon ugyanis egy hosszabb tanulási, gyakorlati tevékenység

is izgalmasabbá és kevésbé nyomasztóvá válhat. Santos 2019-es tapasztalatai alapján tudatosíthatjuk azt is, hogy a szabadulószo-bás feladatok *tanulóközpontú* tevékenységek, így a tanulók egyéni érdeklődésének felkeltésében is jól szereplenek (Santos és mtsai., 2019). Mint csoportos – azaz közösségi élményt lehetővé tévő – tevékenységek pedig még élvezetesebbé tehetik a feladat megoldását (Nicholson, 2018).

### Természetes kapcsolat a digitálival

A fentiek mellett mindennapi életünk során az egyik legfontosabb kompetenciává kezd válni a digitális kompetencia (Chira, 2020). Ennek fejlesztése mint cél könnyen integrálható a szabadulószo-ba-elve-n alapuló pedagógiai tervezésbe.

Abban az esetben, ha a szabadulószo-bás feladatokat online térbe helyezzük, egyfelől igen kreatívan használhatjuk a különböző IKT-eszközöket (mind a szabadulószo-bás feladat megtervezése, mind elkészítése, mind pedig kivitelezése során). A tanulók (és sok esetben a tanárkollégák) digitális készségei is fejlődhetnek

a hiedelemmel szemben, hogy az együttműködési képesség és kommunikációs készség fejlődését az online jelenlét alapvetően nehezíti

ennek során. Másfelől – azzal a hiedelemmel szemben, hogy a fent már említett együttműködési képesség és kommunikációs készség fejlődését az online jelenlét *alapvetően* nehezíti – érdemes tudnunk, hogy az online tér, különösen, ha a gyerekek iskolán kívüli online tevékenységét nézzük – inkább lehetőséget teremt a tanulók közötti együttműködésre (Ollé, 2013). Így például az elmúlt időszak távolléti oktatási időszakaiban a szabadulószo-bák

digitalizálása inkább az együttműködés fejlődését, mint annak erodálódását eredményezhette.

### További pozitív hatások

Huang és munkatársai egy 2020-as tanulmányban rámutatnak, hogy a szabadulószobás feladatok alkalmazásának következtében a diákok a tanórákon könnyebben kezelték a nehezebb feladatokkal járó kudarcokat. A kutatók feltételezik, hogy ennek oka az, hogy egy ilyen tevékenység során a diákok többször is nekifuthatnak egy-egy feladatrésznek, a feladatok *gyakori* használata és a visszajelzések hatására a tanulók kudarcélmény-kezelése átalakul; kitartóbbak lesznek (Huang, Kuo és Chen 2020).

### A „SZABADULÓ-TANTEREM” ÉS A GONDOLKODÁSFEJLESZTÉS

Ha a szabadulószoba-jellegű feladatokat tanórai keretek között alkalmazzuk, célszerűbb lehet ezt külön elnevezéssel illetni, ezzel jelezve, hogy a feladatok alapkonceptiója ugyan egy szabadulószoba – de a játék itt más, pedagógiai célokkal is rendelkezik. A továbbiakban az oktatási folyamathoz kötődő szabadulószoba-feladatokat, Paróczay Eszter 2018-as kifejezését alapul véve, *szabaduló-tanterem* névvel jelölöm, talán ez az elnevezés fedi le a

legjobban azt a ténytet, hogy egy játékos szabadulószobával van dolgunk, melynek legfőbb célja az oktatási folyamat valamely területének támogatása.

Ahogy azt a fentiekben már láthattuk, a szabaduló-tanterem számos készség és képesség fejlesztésében játszhat fontos szerepet, köztük is.

Az egyik legkomplexebb és legnagyobb kihívást jelentő tevékenység a tanórákon a *gondolkodási képességek* fejlesztése – hiszen

a feladatok gyakori használata és a visszajelzések hatására a tanulók kudarcélmény-kezelése átalakul

már annak a megfogalmazása is nehézkes, hogy mit nevezünk pontosan gondolkodási képességnek. Talán a leginkább elterjedt megközelítés a Bloom kutatásain alapuló taxonómia, mely

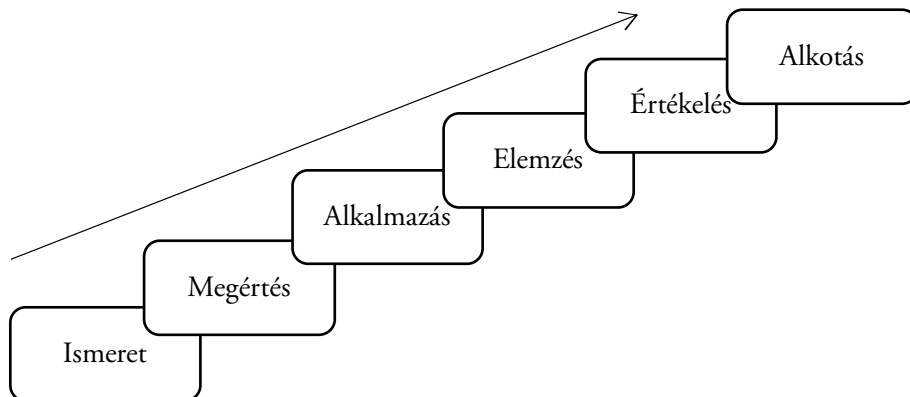
hat, egymásra épülő szinten látja leírhatóknak a gondolkodási folyamatot (Bloom, 1956).

Az eredeti Bloom-taxonómiában az alacsonyabban lévő szintekhez az ismeret, a megértés és az alkalmazás tartozik, míg a magasabb szinteket az elemzés, a szintézis és az értékelés alkotja (Uo.). Ezt a kategorizálást azonban az elmúlt évtizedekben az újabb és újabb kutatási eredményekre alapozva sokan átdolgozták, közöttük Krathwohl és munkatársai is, akik a két legmagasabb gondolkodási szint esetén a szintézis helyett az *értékelés*, a Bloomnál még a legmagasabb szinten álló értékelés helyett pedig az *alkotás* fogalmakat használják (Anderson és Krathwohl, 2001).

A krathwohl módosítás utáni Bloom-taxonómiát az 1. ábra mutatja.

## 1. ÁBRA

A módosított Bloom-taxonómia



**FORRÁS:** Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó (2015) alapján saját szerkesztés

A Bloom-taxonómia alapján az újabb elméletek konkrétan fogalmazzák meg, hogy mely alapkészségek fejlesztésével segíthetjük a gondolkodás fejlődését. Ezek alapján három, egymásra épülő képességterületet tudunk megkülönböztetni. Ha a gondolkodási folyamat lépcsőit a gondolkodási formák szemszögéből közelítjük meg, az első lépés a  *kreatív* (divergens) gondolkodás elérése, melyet a *kritikai* (konvergens) és a *problémamegoldó* (alkalmazott) gondolkodás követ. A tanuló csak akkor léphet magasabb gondolkodási szintre, ha az előző gondolkodási szinteket már magáévá tette (Tóth, 2010 alapján Makádi, 2015a., 34–37. o.).

Huang és munkatársai 2020-as tanulmányukban leírják, hogy a szabadulósobás feladatok elősegítik a kritikai és problémamegoldó gondolkodás fejlődését, emellett az okozati összefüggések átlátásában is szerepet játszanak, melyek szintén fontos tényezők a gondolkodási folyamatban (Darabos és Gerlang, 2020). A játékalapú tanulás ugyanis – például a digitális játékos feladatok –

nagyban hozzájárulhatnak a tanulók kognitív készségeinek fejlődéséhez (Pásztor, 2013). Megint más aspektusból: a játékos szabaduló-tanterem alkalmazása pozitív hatással lehet többek között a kritikai gondolkodásra, amennyiben elősegíti a tanulók döntéshozatali és vitakészségének kifejlődését (Pivec, 2007).

### A SZABADULÓ-TANTEREM KÉSZÍTÉSÉRŐL ÁLTALÁNOSÁGBAN

Egy szabadulóterem-játék fölépítése – komplexitása miatt – először mindig nagy kihívásnak tűnik.

Az első lépés, hogy szaktanárként eldöntsük, vajon az adott témakör alkalmas-e arra, hogy szabaduló-tantermes feladatokat alkossunk hozzá. A földrajz mint tudomány és tantárgy jellege miatt majdnem minden témakörhöz alkothatunk ilyet, azonban arra is érdemes ügyelni, hogy a szabaduló-tanterem alkalmazása összeegyeztethető-e azokkal a módszerekkel és pedagógiai fejlesztési

*célokkal*, melyeket az adott témakör tanítása során kitűztünk magunk elé.

Ha úgy gondoljuk, hogy mindezt átgondolva érdemes lehet bevetni a szabaduló-tantermet, akkor azt kell eldöntenünk, hogy a tanmenet nézőpontjából mi a konkrét célunk a feladatsor létrehozásával. Új tananyagot szeretnénk feldolgozni a használatával? Egy speciális témakör tanulását szeretnénk vele segíteni? Esetleg összefoglaló órán szeretnénk alkalmazni? A válasz természetesen itt is meghatározza azt, hogy milyen módszerekhez, feladattípusokhoz nyúlunk a tevékenységek megtervezésekor.

Azt is át kell látnunk, hogy a céljainknak az online tér a megfelelőbb, vagy a fizikai térben zajló szabaduló-tanterem-megoldást választjuk inkább. Utóbbinál persze lehetőségünk van olyan tevékenységekre is, melyek minden érzék-szervünket igénybe veszik. Egy ilyen feladatnál akár a tanterem teljes átépítése is elképzelhető, de sok esetben nincs szükség még komolyabb eszközparkra sem, elég egy papír és egy ceruza mindenkinek a feladat(ok) elvégzéséhez. Más esetben a digitális tér kínálja magát jobban. Egy földrajz tantárgyból vett példával élve: a *Közetburok* témakörben a kőzetek megismerése sokkal ésszerűbb materiális alapon, hiszen így a tanulók kezükbe foghatják a kőzeteket, és közvetlenül vizsgálhatják azokat. De például az ázsiai kultúrák megismerésével foglalkozó témakörnél természetes módon adódik a digitális tér adta összes lehetőség: videónézés vagy -szerkesztés (online szerkesztőfelületek használata), zenehallgatás, vagy épp fotómontázs készítése a vallások sokszínűségéről.

Gondolkodhatunk úgy is, hogy azt szeretnénk: a tanulók online és fizikai térben egyaránt dolgozzanak. Ennek oka lehet egyszerűen az is, hogy izgalmasabbá szeretnénk tenni a feladatsort. Ha például egyszerre szeretnénk a tanulók digitális készségeit fejleszteni egy olyan készséggel együtt, mely az online térben nehezen oldható meg tanórai keretek között – tipikusan ilyen feladatok azok, melyben a tanulónak ábrázolnia kell valamit – érdemes hibrid megoldáshoz fo-

sok esetben nincs szükség még komolyabb eszközparkra sem

lyamodni. Ebben az esetben jó ötlet lehet, ha a feladatok megoldásához szükséges eszközök a maguk anyagi mivoltában állnak a tanulók rendelkezésére (pl. a feldolgozandó forrásokat ki-

nyomtatva elhelyezzük a teremben), de a feladatokat egy online felületen kell megoldani (*Térjék*, 2021). Konkrétabb példával élve: egy olyan feladatsorban, ahol a cél a térképek megismerése, elengedhetetlen az atlasz használata vagy valamely olyan mérési feladat elvégzése, mely az online térben nehezséges lenne – de az internetes térképek, akár a Google Earth sem hagyható ki a téma feldolgozásakor.

A szabaduló-tanterem egyik célja (és a jó játék feltétele) az, hogy a tanulók motiváltak legyenek a feladatmegoldás során. Ezt elősegíti, ha izgalmas és kreatív *kerettörténetbe* ágyazzuk a feladatainkat. Már Kozéki 1980-as kutatásai is ezt támasztják alá, a tananyag egyéni elsajátításának sikeressége csupán 50%-ban függ az értelmi tényezőktől, a maradék 50%-ot az egyéb tényezők adják (*Kozéki*, 1980, 166–187. o.). Egy tanuló általában szívesen foglalkozik egy olyan feladattal, ahol éppen szuperhősként kell megmentenie a világot a gonosz medúzaszörny támadásaitól azzal, hogy újabb és újabb

kihívásokat teljesít. Könnyen lehet, hogy a feladatok pontosan ugyanazok lennének, mintha nem használnák szabaduló-tantermet, mégis, a diákok motiváltsága a szabaduló-tanterem alkalmazása során lesz magasabb (Sipos, 2021).

A szabaduló-tanterem-játék elkészítése során szem előtt kell tartanunk a feladatok eszköz-igényét. Ez evidenciának tűnik, de rejt néhány buktatót. Az fizikai térben zajló szabaduló-tantermeknél a feladatokat valószínűleg ki kell nyomtatnunk, a digitális szabaduló-tantermek esetén pedig figyelniük kell arra, hogy a feladatok megoldásához stabil internetkapcsolatra, valamint jól működő, *kipróbált működésű* eszközökre van szükség. Mindennek működni kell, az eszközök próbáját nem szabad elmulasztani. Alapvetően biztonságos megoldás lehet azonban a BYOD, azaz a Bring Your Own Device („Hozd a készüléked”) módszere, ahol a tanulók a saját eszközükkel oldják meg a feladatokat, de közösen, együttműködve a társaikkal, különböző alkalmazásokon keresztül hálózatba kapcsolva (Gerlang, 2020).

## DIGITÁLIS SZABADULÓ-TANTEREM KÉSZÍTÉSE

Abban az esetben, ha digitális szabaduló-tanterem készítésére vállalkozunk, több terület is a rendelkezésünkre áll. Talán a leginkább ismert ezek közül a Google alkalmazáscsoportba tartozó *Google Űrlapok* (Google Forms) kérdőívkészítő program,

mellyel gyorsan és viszonylag egyszerűen készíthetünk digitális szabaduló-tantermeket.

A program könnyen kezelhető, a legtöbb esetben tanulók számára sem okoz nehézséget a használata. Ha a Google Űrlapok programmal készítjük el a játék alapjait, akkor választhatjuk azt a megoldást, hogy e fe-

lület csupán a szabaduló-tantermünk vázát adja majd. Az alkalmazásban lehetőség van arra, hogy más programokat, honlapokat, alkalmazásokat kapcsoljunk a szabaduló-

tantermünkhöz, így a játékfolyamat szerves részét képezheti egy videó megnézése és elemzése vagy egy *tankocka-feladat*<sup>3</sup> megoldása is. Ezzel lehetőségünk van arra, hogy a feladatot dinamikusabbá és izgalmasabbá tegyünk, ráadásul bármilyen feladattípusban gondolkodhatunk, kiválaszthatjuk a céljainknak leginkább megfelelő módszert.

Esztétikailag is magasabb színvonalú és dinamikusabb szabaduló-tantermeket alkotunk a *Genially* nevű, interaktív vizuális tananyagok szerkesztésére használható alkalmazással (<https://genial.ly/>). Ez a program, használatát tekintve bonyolultabb, mint a Google Űrlapok, azonban rengeteg lehetőséget rejt magában. Különböző sablonok támogatnak minket abban, hogy elsajátíthassuk az alkalmazás használatát, mely után már csak a képzeletünk szab határt annak, hogy milyen egyedi, kreatív és dinamikus szabaduló-tantermeket készítenek a segítségével.

Már fentebb szó esett arról, hogy a szabaduló-tantermes feladatok lehetőséget teremtenek az egyéni tanulási útvonalak bejárására. Ezt a szempontot mind a Google

<sup>3</sup> A *tankocka* nem más, mint a LearningApps honlap segítségével készíthető interaktív feladat. A honlap feladat-sablonokat használ, melyben képek, videók, szövegek felhasználásával alkotunk izgalmas feladványokat.

Úrlapokkal készített, mint a Genially alkalmazással létrehozott szabaduló-tantermes feladatok esetén figyelembe vehetjük.

Mindkét program esetén van mód arra, hogy a tanulók egyéni tempójuknak megfelelően oldják meg az egymás után fűzött feladatokat. Az alkalmazások azt is megteszik, hogy ha valaki hibázik, akkor megfelelő visszajelzések segítségével felhívják a figyelmet a még el nem sajátított vagy hibásan feldolgozott tananyagrésze, így segítve a tanulók egyéni előrehaladását.

### SZABADULÓ-TANTEREM A FÖLDRAJZÓRÁKON – A KUTATÁSRÓL

A földrajz multidiszciplináris tantárgyként talán az egyik legalkalmasabb színtere lehet a szabaduló-tanterem használatának, hiszen sokszínűségével – a földrajz köztudottan összekötő szerepet tölt be a természet- és a társadalomtudományok között – rengeteg lehetőséget biztosít a legkülönbözőbb témakörök feldolgozásához (Makádi, 2015a., 9–10. o.).

A 2020/21-es tanév során több korcsoportban, több témakörben alkalmaztam a földrajz oktatása során szabaduló-tantermes feladatokat – a tanítás-tanulás támogatásán túl *kísérleti, kutatási céllal*. A feladatokról a tanév vége után kérdőívek segítségével visszajelzés érkezett a tanulóktól is, valamint tanári interjúkkal tanárkollégák véleményét is kikértem a szabaduló-tantermek gyakorlati alkalmazhatóságáról.

A kutatásban egy budapesti iskola 7., 8. és 10. évfolyamos tanulóit vettem részt, összesen 203 diák. A gyerekek a tanév során

főleg digitális szabaduló-tantermekkel találkozhattak, de volt példa hibrid megoldásra is. A feladatok Google Forms segítségével készültek, de ez az alkalmazás csak a vázat adta a feladatoknak. Tankockás, ábra- és videóelemzéses, térképes feladatok is kerültek a játékba. A hibrid feladatok esetén a vázat szintén a Google Forms alkalmazás adta, a feladatokhoz tartozó források kinyomtatva kerültek a tanulókhoz.

A kísérlet során leginkább az összefoglalás céljával alkalmaztam szabaduló-tantermes feladatokat, de volt példa új tananyag feldolgozására is a módszer segítségével.

A feladatok megoldása a legtöbb esetben csoportos munkaformában történt, 4-5 fős csapatokban dolgoztak a tanulók, de volt egyéni feladatmegoldást igénylő tevékenység is. (Egyéni megoldás az új tananyag feldo-

gozására irányuló feladatsornál volt jellemző, de előfordult összefoglaló feladatoknál is.)

A feladatokat a legtöbb esetben tanórai keretek között végezték el a

tanulók, ezek között volt jelenléti óra is, mikor a földrajzóra keretein belül az iskolában történt meg a feladatok megoldása, de volt olyan feladatvégzés is, mely során a távolléti oktatás keretein belül dolgoztak – együtt vagy önállóan – a tanulók.

Mivel a szabaduló-tantermek mindegyikét legalább részben az online térbe helyeztem, a feladatmegoldások során fontos volt a stabil internetkapcsolat és a megfelelő mennyiségű eszköz is.

A tanév során a kísérletben összesen 11 szabaduló-tanterem kipróbálására került sor, ezek közül ötöt a 7. évfolyamon, hármat-hármat pedig a 8. és 10. évfolyamon vettem be. Ezek között egyaránt voltak

több korcsoportban, több témakörben alkalmaztam a földrajz oktatása során

természet- és társadalomföldrajzos témákhoz készült szabaduló-tantermek, de volt regionális földrajzi feladatsor is a kipróbáltak között. A témaköröket tekintve igen szerteágazó feladatok születtek: összefoglaló feladat kapcsolódott a 7. évfolyamon a *Földrajzi övezetesség, Afrika földrajza, Ázsia földrajza, Ausztrália és Óceánia földrajza* témakörökhöz, 8. évfolyamon *Magyarország földrajzához*, valamint Európa földrajzán belül *Észak-Európa és Közép-Európa földrajzához*, 10. évfolyamon pedig *A légkör földrajza* és *A vízburrok földrajza*, valamint a *Népességföldrajz, demográfia* témakörökhöz. (Itt meg kell jegyezni, hogy a 10. évfolyamos természetföldrajzi témakörök eredetileg nem ezen évfolyamon kerülnének tárgyalásra, de az online oktatás jelentős csúszást eredményezett ennél az évfolyamnál, így tanárváltást követően ezzel indult az új tanév.) 7. évfolyamon készült egy új tananyag feldolgozását lehetővé tevő feladatsor is az *Amerika népessége* témakörben.

Ahogy említettem, a tanév végén, illetve a következő tanév elején került sor a tanulók véleményének felmérésére kérdőívek segítségével, ezenkívül szintén a tanév végén, illetve a 2021/22-es tanév elején budapesti iskolák tanáraival tanári interjúk is készültek a témával kapcsolatban.

### A KÍSÉRLET TAPASZTALATAI A TANÁR SZEMSZÖGÉBŐL

A kísérlet során viszonylag széles korcsoportban próbáltam ki a feladatsorokat, ami nagy segítséget jelentett abban, hogy látható legyen: van-e eltérés a szabaduló-tantermek

alkalmazhatóságát illetően a korcsoportok között. Összességében elmondható, hogy a feladatok – illetve a szabaduló-tanterem-játékok maguk – egyik korcsoportban sem okoztak problémákat, mind a három évfolyamon kifejezetten jól működtek a feladatsomagok. A leginkább talán a 7. évfolyamos tanulókat motiválták a szabaduló-tantermes feladatok, de a magasabb évfolyamra járó diákok is összességében pozitív visszajelzéseket adtak a módszerről.

### Módszerek, munkaformák

A kísérlet során főleg digitális szabaduló-tantermeket alkalmaztam. Ennek egyik oka az volt, hogy a legtöbb esetben a feladatok jellege (pl.: videóelemzés vagy online grafikonelemzés) megkövetelte azok online térbe helyezését. Ezenkívül igyekeztem a feladatok kiválasztása és fűzése során a digitális készségek fejlesztésére is koncentrálni.

A legtöbb esetben a tanulók a munka során csapatonként egy-egy tablet segítségével oldották meg a feladatokat. A tanórák lebonyolítása során azt láttam, hogy 4-5 fős csoportok esetén óhatatlan, hogy valaki nem fér oda megfelelően az eszközökhöz – így pedig kiszorulhat a csapatmunkából –, ezért előfordult, hogy a tanulók tabletek helyett a saját okoskészülékükön oldották meg a feladatokat, háromfős csoportokban. Ebben az esetben sokkal kevésbé volt jellemző az, hogy valaki nem dolgozik a csoportból.

A 2020/21-es tanév során váltakoztak a jelenléti oktatás időszakai és azok a – hosszabb – periódusok, mikor távolléti oktatás zajlott. Ez hatással volt arra is, hogy a szabaduló-tantermes feladatokat hogyan, milyen

saját okoskészülékükön oldották meg a feladatokat, háromfős csoportokban

módon oldották meg a tanulók. A jelenléti oktatásban a tanórai keretek között zajlott a feladatok megoldása – a távolléti oktatásban pedig ez kicsit komplexebb módon alakult. Ezen utóbbi időszak alatt hét szabaduló-tanterem kipróbálására került sor. Három ezek közül a 7. évfolyamosok körében, kettő-kettő pedig a 8. és 10. évfolyamon. A 8. és 10. évfolyamos feladatok esetén csoportos feladatmegoldásról beszélhetünk, melyet az online térben bonyolítottunk le. A Teams és Zoom rendszer „breakout room” funkciója lehetővé tette, hogy a diákok kicsoportokban dolgozzanak – a munkájukat folyamatosan figyelhettem. A 7. évfolyam esetén az egyik szabaduló-tantermes feladat ugyanígy, csoportosan, online zajlott, azonban volt egy olyan feladatsor is, amely önálló munkát igényelt, de a tanulók itt is az online térben dolgoztak, a Google Forms segítségével. Ennek az eltérésnek az oka, hogy itt új tananyagot feldolgozó feladatsor készült, melynél fontos volt látnom azt, hogy mely tanulók milyen úton, mennyi idő alatt jutott el a feladatsor végére, egyáltalán sikerült-e elsajátítani a tananyagot, sikerült-e átlátnia a folyamatok közötti összefüggéseket. Ez a témakör az *Amerika társadalomföldrajza* volt, melyben a tanulók demográfiai és településföldrajzi információk feldolgozásával jutottak el az amerikai őslakók megismeréséig. Annak érdekében, hogy a tanulók ne „próba-szerencse” alapon oldják meg a feladványokat, többszörös visszacsatolást alkalmaztam, addig nem lehetett továbbjutni egy-egy feladaton, míg a helyes megoldást meg nem adta a tanuló. Ezt technikailag a Google Forms rendszere segítette. Mivel

mint tanár fizikailag nem voltam jelen a munka során, így videós magyarázatokkal, tartalomoldalakkal igyekeztem segíteni a tananyag elsajátítását. A megoldásokból jól látható, hogy ki mennyi időt töltött az adott témakör feldolgozásával, illetve hol vannak esetleges lemaradások. A harmadik, hetedikeseik körében kipróbált szabaduló-tantermet nem tanórai keretek között próbáltam ki, hanem házi feladatként oldották meg a tanulók azt, amit meg kellett oldani, csoportos feladatként. Ez a szabaduló-tanterem azért is volt más, mint a fent említettek, mert ugyan digitális platformon alapoztuk meg (Google Forms és Learning Apps), tartalmazott anyagokat (pl. puzzle-t, kivágható feladatot és egyebeket) használó tevékenységeket is.

A szabaduló-tantermes órák lebonyolításánál a legtöbb esetben 45 perces időkeretet alkalmaztam, ennek oka a tanórák szokásos 45 perces hossza volt, ez az időkeret ösztönözte a diákokat a hatékonyabb munkavégzésre. Annak érdekében, hogy minél motiváltabbak legyenek a tanulók a feladatmegoldás során, krea-

nem tanórai keretek között,  
hanem házi feladatként

tív kerettörténetekbe ágyaztam a feladatokat, így volt olyan szabaduló-tanterem, ahol a diákoknak az Alpokban elvesztett turistákat kellett megtalálni, de olyan kerettörténetet is alkottam, melyben egy maja templomból kellett kiszabadulniuk a diákoknak a feladatok megoldásával.

### Tapasztalatok, eredmények

Összességében azt tapasztaltam, hogy a szabaduló-tantermes feladatok kifejezetten új dolognak számítottak a tanulók számára, és így az újdonság varázsával is hatottak, ez

pedig motiválta a tanulókat. Azonban az egyik leginkább motiváló tényező a feladatokban a kerettörténet volt. Erre jó példa, hogy az *Ázsia földrajza* témakörben készült szabaduló-tanterem megoldása után, a témazáró dolgozat szorgalmi feladatként 16 tanuló tervezett olyan ázsiai utat, amely a szabaduló-tanterem kerettörténetéhez kapcsolódott – ez az ebben részt vevő tanulók majdnem negyede.

Tapasztalataim azt mutatták, hogy a szabaduló-tantermes feladatok nemcsak a motiválás tekintetében bizonyultak kiemelkedőnek, hanem a tanulók készségeinek fejlesztésében is. A tanári megfigyeléseim alapján jól látható volt a feladatok során, hogy az együttműködés és a kommunikáció egyre könnyebben ment az osztályokban. A tanulók sikerhez és kudarchoz való hozzáállása is jelentős mértékben változott. Amíg a tanév eleji első szabaduló-tanterem esetén az egyes feladatrészek sikertelensége után akár hangos felcsattanásokat is lehetett hallani, addig a tanév vége felé, az utolsó szabaduló-tantermes feladatoknál az egyre koncentráltabb munkavégzés volt jellemző, valamint az, hogy a kudarckokra, rossz válaszokra a tanulók már nem tragédiaként, hanem a helyes megoldás megtalálásának egy lépcsőjeként tekintettek – amit a saját tapasztalataimon túl a kérdőíves visszajelzések is alátámasztottak.

A szabaduló-tantermes feladatoknál ügyeltem arra, hogy legyen fokozatosság a feladatsorokban a gondolkodási készségek fejlesztése tekintetében. Az első feladatsorok esetén is kiemelt cél volt az ismeretek mellett az összefüggések felelevenítése, az elemzésen alapuló feladatok gyakorlása, de

ahogy haladtunk az év vége felé, egyre több kritikai gondolkodáson és problémamegoldó gondolkodáson alapuló feladatot rejtettem el a szabaduló-tantermekben. Ezeket az „akadályokat” a tanulók sikerrel megugrották.

Sajnos a szabaduló-tantermek hatékonyságáról – azaz a diákok iskolai tanulási teljesítményére tett hatásáról – ebből a tanévből csak kevés konkrét tapasztalat áll rendelkezésre. Ennek oka, hogy a tanulók tevékenységét nem tudom összehasonlítani előzetes eredményeikkel, mert a vizsgálat ta-

nárváltást követően történt. Az viszont jól látszik, hogy azoknál a témaköröknél (ez leginkább a 8. évfolyam tanulóira jellemző), ahol nem alkalmaztam szabaduló-

a kudarckokra, rossz válaszokra  
a tanulók már nem  
tragédiaként tekintettek

tantermes összefoglalást, lényegesen több volt a dolgozat előtti kérdés, összességében a dolgozatok átlaga is alacsonyabb lett, bár nem annyival, hogy azt szignifikáns különbségnek tekinthessük.

## A KÍSÉRLET TAPASZTALATAI A DIÁKOK SZEMSZÖGÉBŐL

Érdekes volt a tanulók szemszögéből megvizsgálni a szabaduló-tantermes feladatok alkalmazhatóságát. A tanulók egy 14 kérdésből álló kérdőívben reflektáltak az órákra, a kérdésekből hat vonatkozott az iskolai gyakorlatra a szabaduló-tantermek alkalmazásáról, nyolc kérdés pedig konkrétan a földrajz-tanórai tapasztalatokra. Több kérdés vonatkozott a motiváltságra, a szabaduló-tantermes feladatok érzékelt hatékonyságára és magára a távolléti oktatásra is.

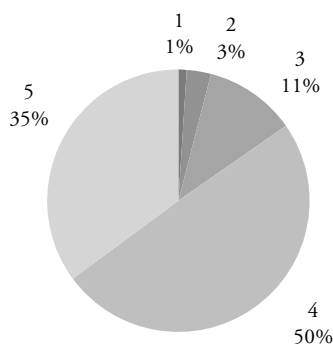
Ezek közül a motiváltsággal kapcsolatos tapasztalatokat fent említettem. Mellettük izgalmas kérdés az, hogy a tanulók mennyire érezték hatékonyak a feladatsorokat az összefoglalás, illetve az új tananyag feldolgozása során.

A „Mennyire érezted hatékonyak a szabadulószobás<sup>4</sup> feladatokat, mikor összefoglalásra használtátok?” kérdésre adott

válaszokból kiderül, hogy egy összefoglaló szabaduló-tanterem esetén, ötös skálán értékelve („1 – egyáltalán nem volt hasznos”; „5 – nagyon hasznos volt, jól fel tudtam készülni a segítségével a dolgozatra”) a diákok 35%-a 5-ös, míg 50 %-a 4-es „érdemjegyet” adott, ami azt jelenti, hogy a tanulók csaknem 90 %-a hatékonyak érezte a módszert (2. ábra).

### 1. ÁBRA

A tanulói válaszok százalékos megoszlása a „Mennyire érezted hatékonyak a szabadulószobás feladatokat, mikor összefoglalásra használtátok?” kérdésre.



FORRÁS: saját szerkesztés

A „Mennyire érezted hatékonyak a szabadulószobás feladatokat, mikor új tananyag feldolgozására használtátok?” kérdésre már kicsit árnyaltabb válaszok érkeztek. Ebben az esetben az „1 – egyáltalán nem volt hasznos [...] 5 – nagyon hasznos volt, jól el tudtam sajátítani a tananyagot a segítségével” skálán mozogva a diákok 27%-a jelölt 5-öst a kérdésnél, 29%-uk pedig 4-es értékelést adott. Ez az eredmény is inkább pozitív; több mint a

tanulók fele úgy érezte, hogy ez a módszer segítette a tananyag elsajátítását. Az eredményeket a 3. ábra mutatja.

Érdekes lehet megfigyelni, hogy az új tananyag feldolgozására használt szabadulószobás feladatok esetén a „nem igazán tud viszonyulni hozzá” választás több ahhoz képest, amit az összefoglalásra használt feladatok esetén láthatunk. Ennek több oka is lehet. Az egyik, hogy a tanulók alapvetően olyan iskolai közeg részei, ahol az

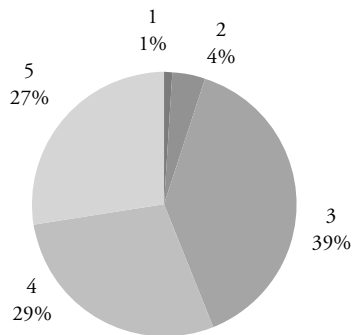
<sup>4</sup> A kérdőívben még ez a kifejezés szerepelt, így időnként a kutatás e részéről szóló szövegben én is így hivatkozom a módszerre.

összefoglalás módszertanának fontos része az egyéni vagy csoportos, sok kis feladatból álló tananyagfelelevenítés, ami hasonlít a szabaduló-tantermes megoldáshoz. Új tananyag feldolgozása esetén viszont ez a fajta

megközelítés kicsit más, mint a megszokott, ami bizonytalanság érzését keltheti a tanulóknak. Nagyon érdekes eltérésről van szó, mely megéri a további utánajárását.

## 2. ÁBRA

A tanulói válaszok százalékos megoszlása a „Mennyire érezted hatékonynak a szabadulószobás feladatokat, mikor új tananyag feldolgozására használtátok?” kérdésre



FORRÁS: saját szerkesztés

### AZ INTERJÚK TAPASZTALATAI

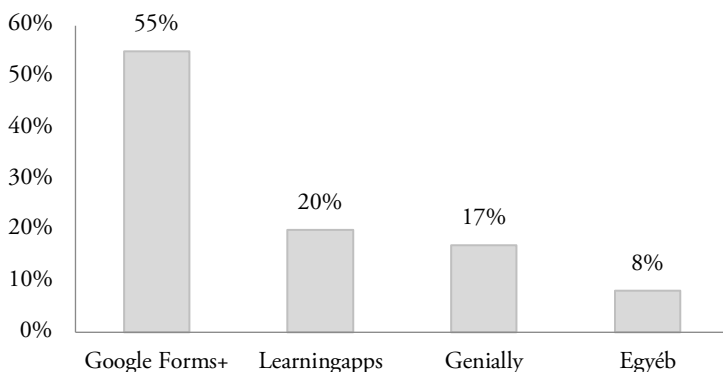
A tanulói vélemények mellett kíváncsi voltam arra, hogy a tanítási-tanulási folyamat másik szereplőcsoportja, a tanárok – saját kísérletemtől függetlenül – hogyan vélekednek a szabaduló-tantermes feladatok alkalmazhatóságáról. Hét tanári interjú készült, ahol a kérdések fő csomópontjai a következők voltak: 1. használnak-e a tanárok ilyen feladatokat az órán; 2. ha igen, milyen alkalmazásokat, eszközöket vetnek be, és 3. milyen célt szolgálnak az általuk megalkotott és használt szabaduló-tantermek.

A válaszokból kiderült, hogy a megkérdezettek több mint fele legalább évente egyszer kihasználja a szabaduló-tantermek adta lehetőségeket a tanórákon. Ez – az interjúk tanúsága alapján – nagyban köszönhető annak is, hogy a távolléti oktatás új technikákat igényelt, így a tanárok olyan módszereket is kipróbáltak a tanítási-tanulási folyamat támogatására, melyeket ezelőtt még nem alkalmaztak.

A tanárok is leginkább a digitális szabaduló-tanterem módszerét alkalmazzák, ezen belül is a leginkább a Google Forms alkalmazás használata ismert, de más programok is megjelennek a válaszok között (4. ábra).

## 4. ÁBRA

Tanárok által használt alkalmazások gyakorisága



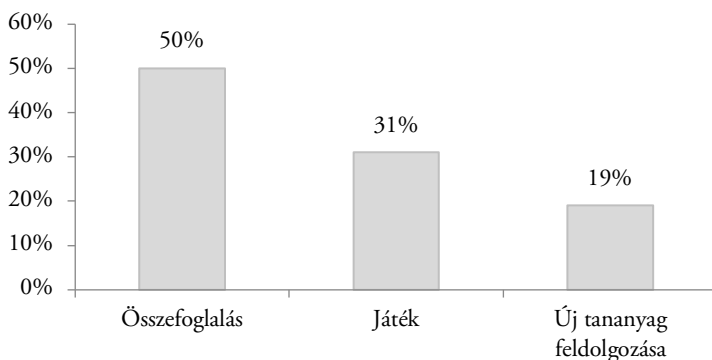
FORRÁS: saját szerkesztés

A szabaduló-tantermeket a kollégák leginkább összefoglalásra használják, de az egyszerű, motivációs célú játék is kiemelt szerepet kap. Új tananyag feldolgozására

használják a legkevésbé a szabaduló tantermes-feladatokat a földrajzórán. A választok megoszlását az 5. ábra mutatja.

## 5. ÁBRA

Szabaduló-tantermek felhasználás körei földrajzórán



FORRÁS: saját szerkesztés

A tanári interjúkból néhány fontos, általános megállapítást is érdemes kiemelni. Az egyik ilyen, melyet több interjúalanytól is hallhattam, az, hogy a szabaduló-tantermes feladatok alapvetően izgalmas és kreatív feladatok, viszont azok számára, akik először fognak bele egy-egy ilyen feladatsor elkészítésébe, időigényes. A beszélgetések egyik tanulsága, hogy mindez függ a választott alkalmazástól és a céltől is, azonban nem szabad, hogy ez bárki kedvét is elvegye a szabaduló-tanterem készítésétől. Az első néhány szabaduló-tanterem összerakása időigényes, azonban azzal, hogy egyre rutinosabban kezeljük az alkalmazásokat, a tervezésre és a technikai megvalósításra fordított idő csökken. Volt olyan kolléga, aki arról számolt be, hogy az első digitális szabaduló-tantermet több mint két óra alatt készítette el, mert nem ismerte jól az általa használt felületet. Ugyanez a kolléga arról is beszámolt, hogy a harmadik szabaduló-tantermet már alig fél óra alatt szerkesztette meg, mert fel tudta benne használni régebbi feladatait is. Azok a kollégák, akik már nagyobb rutinnal rendelkeztek szabaduló-tanterem készítésében a leg-hosszadalmasabbnak és legnehezebbnek a kerettörténet kitalálását értékelték, de egyben ezt érezték a feladat legizgalmasabb részének is.

Többen beszámoltak arról, hogy az első próbálkozásoknál egy konkrét téma volt a fejükben, ami kellően „sokféle” volt ahhoz, hogy szabaduló-tanterem készülhessen belőle. Érdekes volt, hogy a sokféleség sokszor abban merült ki, hogy a kollégák többféle feladattal rendelkeztek már a szabaduló-tanterem megalkotása előtt, így volt miből válogatni a feladatsor összeállításánál. Érdekes

volt hallgatni, hogy az idő előrehaladtával és a rutin megszerzésével egyre kevésbé számított, hogy mennyi előzetes feladattal rendelkezik az adott kolléga, ha az általa választott célhoz új feladatot kellett készíteni, sokkal szívesebben tette meg ezt.

A témák is egyre sokszínűbbek lettek, bár általános visszajelzés volt, hogy a komplexebb témakörök, például a Földrajzi övezetesség vagy egy kontinens jellemzése több lehetőséget ad izgalmasabb szabaduló-tantermek készítésére, egyszerűen a témák szerteágazósága és bonyolultabb összefüggérendszeré miatt.

Mindemellett a legtöbb interjúalany véleménye az, hogy az eredmények tekintetében a szabaduló-tanterem megéri a ráfordított időt és energiát.

### Rövid következtetések a kérdőívek és interjúk alapján

A 2021/22-es tanév tapasztalatai alapján az alábbi következtetések vonhatók le.

A szabaduló-tantermes feladatok eddig viszonylag kis szeletét adták a földrajzoktatás iskolai gyakorlatának, azonban az elmúlt időszakban egyre nagyobb teret nyernek. A tanárok új módszereket alkalmaznak a tanítási-tanulási folyamatban – köztük a szabaduló-tantermeket is, leginkább digitális formában. Mi sem mutatja ezt jobban, hogy az elmúlt időszakban megsokasodott a szabaduló-tanterem készítését oktató, bemutató videók, blogbejegyzések száma is.

A tanulók nagyon pozitívan fogadják az ilyen típusú próbálkozásokat, a szabaduló-tantermeket motiválóknak és hasznosnak tartják. Főleg összefoglaló céllal érzik

egyre kevésbé számított, hogy mennyi előzetes feladattal rendelkezik az adott kolléga

hasznosnak ezeket a feladatcsokrokat, de az új tananyag feldolgozására is alkalmasnak találják ezeket.

## ÖSSZEFOGLALÁS

A szabadulószoza mint módszer oktatásban való alkalmazása, azaz a szabaduló-tantermek használata egyre elterjedtebb a köznevelésben. Ennek oka, hogy az ilyen típusú feladatok segítségével képesek vagyunk többféle értelemben is alkalmazkodni ahhoz, hogy a tanítási-tanulási folyamatban a hangsúly az ismeretszerzésről a készségek, képességek megerősítésére helyeződik.

A kutatások alapján jól látszik, hogy a szabaduló-tanterem mint módszer az együttműködési és kommunikációs készségeken túl a digitális kompetencia és a gondolkodáshoz kapcsolódó képességek fejlődéséhez is kifejezetten hasznos, motiváló mivolta miatt a tanórákon jól alkalmazható. E tanulmány ezen túl igyekezett kiemelni a földrajz tantárgyban való hasznos voltát.

A 2021/22-es tanévben végzett kísérletből kiderül, hogy a szabaduló-tantermek

földrajzói használatának tapasztalatai 7., 8. és 10. évfolyamon biztatóak. A kutatásban kipróbált hét, alapvetően digitális szabaduló-tanterem új témakör feldolgozását és tanult tananyag összefoglalását is egyértelműen segítette. Ezt a tanári megfigyelések, tapasztalatok, a tanulók által kitöltött kérdőívek mutatják.

Ezek alapján érdemes felvennünk *mindennapi eszköztárunkba* is ezt a módszert, mely a hagyományos iskolai keretek átírásával – nem csak nevében, de elveiben is – igyekszik tartalmasabbá, hatékonyabbá és izgalmasabbá tenni az iskolai tanítási-tanulási folyamatot.

Zárásként egy tanulói visszajelzést idéznék, mely megmutatja, hogy miért éri meg ilyen feladatokkal bíbelődnünk. Az egyik 10. évfolyamos tanítványom az első szabaduló-tantermes tanóra végén a következőket mondta: „Tanárnő, életem egyik legjobb földrajzórája volt a mai...”. Az ilyen visszajelzésekért érdemes dolgozni. Ezen túl azonban a diák lelkesedése a tárgy iránt *a tanév végéig kitartott*, és ez talán a legnagyobb eredmény egy szaktanár számára.

## IRODALOM

- Abdollahi, A. M., Masento, N. A., Vepsäläinen, H., Mijal, M., Gromadzka, M. és Fogelholm, M. (2021): Investigating the effectiveness of an educational escape game for increasing nutrition-related knowledge in young adolescents: A pilot study. *Frontiers in Nutrition*. 8. DOI: 10.3389/fnut.2021.674404
- Abonyi-Tóth, A. és Turcsányi-Szabó, M. (2015): *A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Digitális Pedagógiai Osztály. IKT Módszertani Iroda. Letöltés: <https://bit.ly/3qjEsiM> (2022. 01. 18.).
- Abonyi-Tóth, A. (2018): *Hogyan készítsünk iskolai szabadulószozabát*: Letöltés: <http://abonyita.inf.elte.hu/2019/03/hogyan-keszitsunk-iskolai-szabaduloszozabot> (2023. 09.28.).
- Anderson, L. W. és Krathwohl, D. R. (szerk. 2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon, Boston.
- Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objective: The classification of Educational Goals. Handbook I. Cognitive Domain*. McKay, New York. Letöltés: [https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom et al -Taxonomy of Educational Objectives.pdf](https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf) (2022. 01. 20.).

- Bybee, R. W. (1997): *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Heidemann, Portsmouth NH.
- Chira, Cs. (2020): A digitális kompetencia keretrendszerei és a pedagógusok digitális kompetenciája. In: *A kultúráváltás hatása az egyéni kompetenciákra: a digitális kompetencia modelljei*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 38 – 57. Letöltés: [http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6809/1/38\\_57\\_Chira.pdf](http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6809/1/38_57_Chira.pdf) (2023. 09. 22.).
- Csapó, B. (1999): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 49. 12. sz., 4–13. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00033/1999-12-ik-Csapo-Kepessegfejlesztes.html> (2023. 09. 22.).
- Darabos, K. és Gerlang, V. (2021): A természet- és társadalomföldrajzos gondolkodás komplex fejlesztési lehetőségei. *GeoMetodika*. 5. 1. sz., 39–55. Letöltés: <https://geometodika.hu/2021/01/14/a-termeszet-es-a-tarsadalomfoldrajzos-gondolkodas-komplex-fejlesztési-lehetosegei> (2022. 01. 02.).
- Dietrich, N. (2018): Escape classroom: The leblanc process—an educational "Escape game.". *Journal of Chemical Education*. 95. 6. sz., 996–999. DOI: 10.1021/acs.jchemed.7b00690
- Duchon, J. (2021): *Gamifikáció az oktatásban*. Typotop Kft., Budapest. Letöltés: [https://www.researchgate.net/publication/356749054\\_Gamifikacio\\_az\\_oktatasban](https://www.researchgate.net/publication/356749054_Gamifikacio_az_oktatasban) (2023.09.24.).
- Friedrich, C., Teaford, H., Taubenheim, A., Boland, P. és Sick, B. (2019): Escaping the professional silo: An escape room implemented in an interprofessional education curriculum. *Journal of Interprofessional Care*, 33, 5. sz, 573–575. DOI: 10.1080/13561820.2018.1538941
- Fromann, R. és Damsa, A.(2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban – A gamifikáció jelentése és jelentősége. *Új Pedagógiai Szemle*. 66. 3–4. sz., 76–81.
- Gerlang, V. (2020): Korlátok nélkül: A földrajztanulás terei. *Iskolakultúra*. 30. 7. sz., 91–107. Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33486/33033> (2022. 01. 20.).
- Huang, S.-Y., Kuo, Y.-H. és Chen, H.-C. (2020): Applying digital escape rooms infused with science teaching in elementary school: Learning performance, learning motivation, and problem-solving ability. *Thinking Skills and Creativity*. 37. sz., 100681. DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100681
- Hurd, P. D. (1998): Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*. 82. 3. sz., 407–416.
- Józsa, K. (2013): Az elsajátítási motiváció életkori változása egy longitudinális vizsgálat tükrében. In: Molnár, G. és Korom, E. (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. 85–104.
- Kispéter, A. és Sövényházi, E. (2008): *Élménypedagógia. Csapatépítő játékok*. Bába, Szeged.
- Klopfer, L. E. (1991): Scientific literacy. In: Lewy, A. (szerk.): *The international encyclopedia of curriculum*. Pergamon Press, Oxford. 947–948.
- Korom, E. és Csapó, B.(1997): A természettudományos fogalmak megértésének problémái. *Iskolakultúra*. 7. 2. sz., 12–20. Letöltés: <https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11679/> (2023. 09. 23.).
- Kovács, E., Pintér Kreki, V., Major, L. (2020): Tanítói attitűdvizsgálat a kooperatív tanulás hatásáról a matematikában nyújtott teljesítményre (Teacher attitude survey on the impact of cooperative learning on performance in mathematics) *Évkönyv*. 15. 1. sz., 56–68.
- Kovács, E. és Manojlovic, H. (2022): Az oktatási célú szabadulószbák módszertani lehetőségei egyetemi hallgatóknál. *Képzés és Gyakorlat / Training and Practice*. 20. 3–4. sz., 24–35. DOI: 10.17165/tp.2022.3-4.24-35
- Kozéki, B. (1980): *A motiválás és motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai, Budapest. Letöltés: [http://real-eod.mtak.hu/11918/1/AkademiaiKiado\\_002047.pdf](http://real-eod.mtak.hu/11918/1/AkademiaiKiado_002047.pdf) (2023. 09. 22.).
- Makádi, M. (2015a): *Tevékenykedtető módszerek a földrajztanításban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK FFI, Budapest. 9–37. Letöltés: <http://geogo.elte.hu/segedanyagok/tankonyvek/50-tevenykedtetto-modszerek-a-foldrajzitanitasban> (2022. 01. 22.).

- Makádi, M. (2015b): Kompetenciafejlesztő földrajztanítás – Összefoglaló szakmódszertani tanulmány. Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK FFI, Budapest. Letöltés: [http://geogo.elte.hu/images/Kompetenciafejlesztő\\_foldrajzitanitas.pdf](http://geogo.elte.hu/images/Kompetenciafejlesztő_foldrajzitanitas.pdf) (2023. 09. 29.).
- Nicholson, S. (2015): Peeking Behind the Locked Door: A Survey of Escape Room Facilities White Letöltés: <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> (2023. 09. 22.).
- Nicholson, S. (2016): The State of Escape: Escape Room Design and Facilities. Paper presented at Meaningful Play 2016. Lansing, Michigan. Letöltés: <http://scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf> (2023. 09. 21.).
- Nicholson, S. (2018): Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*. 94. 1. sz., 44–49. DOI: 10.1080/00094056.2018.1420363
- Ollé, J. (2013): Oktatási módszerek és tanulásszervezés az információs társadalom iskolai gyakorlatában. In: Ollé, J., Papp-Danka, A., Lévai, D., Tóth-Mózer, Sz., Virányi, A.: *Oktatásinformatikai módszerek – Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 112–115. Letöltés: [https://www.eltereder.hu/media/2013/11/Olle2\\_okt-inform\\_READER.pdf](https://www.eltereder.hu/media/2013/11/Olle2_okt-inform_READER.pdf) (2023. 09. 22.).
- Paróczay, E. (2018): Szabaduló tanterem. *Érintő-Elektronikus Matematikai Lapok*. 10. sz., Letöltés: <https://ematlap.hu/tanora-szakkor-2018-12/832-szabaduloterem-take-19> (2023. 08. 01.).
- Pásztor, A. (2013): Digitális játékok az oktatásban. *Iskolakultúra*. 23. 9. sz. 37–48. Letöltés: <https://bit.ly/3ajlfqV> (2022. 01. 19.).
- Pivec, M. (2007): Editorial: Play and learn: potentials of game-based learning. *British Journal of Educational Tenchnology*. 38. 3. sz., 387–393.
- Santos, M. J., Miguel, M., Queiruga-Dios, A. és Encinas, A. H. (2019): Looking for the antidote for contaminated water: Learning through an escape game – Advances in Intelligent Systems and Computing. In: Martínez Álvarez, F., Troncoso Lora, A., Sáez Muñoz, J. A., Quintián, H. és Corchado, E. (szerk.): *International Joint Conference: 12th International Conference on Computational Intelligence in Security for Information Systems (CISIS 2019) and 10th International Conference on European Transnational Education (ICEUTE 2019)*. 217–226. DOI: 10.1007/978-3-030-20005-3\_22
- Sipos, K. (2021): Játékpedagógia a digitális oktatásban: A szabadulószoa gyakorlati alkalmazásának lehetőségei. In: Kéri, K. (szerk.): *Digitális és online lehetőségek, jó gyakorlatok a tanári munkában és a neveléstudományi kutatásokban – Osztatlan tanár szakos hallgatóknak és gyakorló pedagógusoknak*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet – „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 111–123.
- Shamos, M. H. (1995): *The myth of scientific literacy*. Rutgers University Press, New Bunswick.
- Shen, B. S. P. (1975): Science literacy and the public understanding of science. In: Day, S. B. (szerk.): *Communication of scientific information*. Karger, Basel. 44–52.
- Szél, K. (2018): Pedagógiai és módszertani kultúra. In: Uő: *Az iskolai légkör és eredményesség: fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale, Szeged. 29–31.
- Tari, A. (2011): *Z generáció – Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban*. Tericum, Budapest.
- Terjék, D. (2021): Földrajzórából digitális szabadulószoa. *GeoMetodika Online*. Letöltés: <https://geometodika.hu/2021/11/19/foldrajzorabol-digitalis-szabaduloszoa> (2022. 01. 18.). [Sajnos a lap jelenleg technikai okok miatt hosszabb ideje nem elérhető.]
- Tóth, P. (2010): A problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének módszertana. In: Uő (szerk.): *Műhelytanulmányok*. BME GTK, Budapest. 85–92. Letöltés: <https://docplayer.hu/854340-A-problemamegoldo-gondolkodas-fejlesztesenek-modszerana.html> (2023. 09. 25.).
- Ütöné Visi, J. (2009): A földrajz tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/foldrajz-tantargy-helyzete-es-fejlesztési-feladatai> (2023. 09. 25.).

Képmontázs a *Bevezetlen ragozás* c. előadás videófelvételéből

A műsort Örkény István novelláiból szerkesztette és rendezte: Debreczeni Tibor

Zeneszerző: Debreczeni László. Bemutató: 1975. április 22.

Szereplők: Ferke György, Bajzik György, Boda Béla, Bajnóczi Gábor, Kosaras Ferenc, Juhász Imre, Turner Rita, Kászón Ilona, Varga Anna Mária, András János, Sólyom Anikó, Szabó Éva, Schering Vilma, Pálffy Mária, Bial Gabi, Debreczeni Ágnes.

A felvétel és más dokumentumok megtalálhatóak itt:

<https://visz.webnode.hu/bevezetlen-ragozas/>



### Képmontázs *A Holnap élébe* c. előadás videófelvételéből

Összeállítás Ady Endre verseiből. Szerkesztette és rendezte: Debreczeni Tibor.

Bemutató: 1977 tavasza, Budapest. Szereplők: Juhász Imre, Bajnóczy Gábor, Bajzik György, Ferke György, András János, Sólyom Anikó, Varga Anna Mária, Szabó Éva, Kászón Ilona, Hegedűs József, Varga Olivér, Bial Gabi, Debreczeni Ágnes.

A felvétel és más dokumentumok megtalálhatóak itt:

<https://viz.webnode.hu/a-holnap-elebe/>

