



5k854

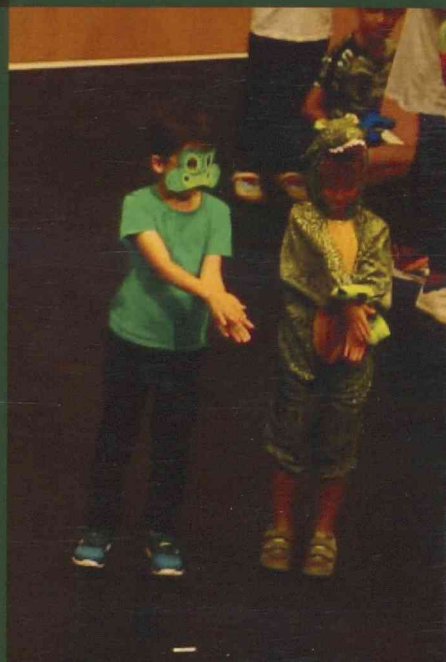
A7 304

TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

4

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2020. 60. ÉVFOLYAM



# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

LX. évfolyam 2020. 4. szám

## Tartalom

NÁDAS NÓRA	
A drámapedagógia kapcsolata más tudományterületekkel .....	3
ILLÉS NÓRA	
Készíts lapbookot! Módszertani innováció a kreatív tanulásban .....	23
KRAKKER ANNA	
Egy környezeti nevelési oktatócsomag hatásának vizsgálata kisiskolás korban .....	35
FODOR ZOLTÁN MIKLÓS	
A tanári munka eredményességét meghatározó attitűdök, nézetek és tudás hatása és változása a pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok körében.....	47
BORBÉLY ILDIKÓ	
Kutatási design. Egy 9 hetes mindfulness alapú stresszredukciós program hatásának vizsgálata iskolai környezetben .....	66



Főszerkesztő:  
*Bácsi János*

Szerkesztők:  
*Annus Gábor*  
*Cs. Bogyó Katalin*  
*Jancsák Csaba*  
*Pap Anita*  
*Sándor József*



2021-01-19

# A drámapedagógia kapcsolata más tudományterületekkel

NÁDAS NÓRA

nadasnoora@gmail.com

*SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,  
Napközi Otthonos Óvodája*



**Kulcsszavak:** drámapedagógia, drámajáték, kommunikatív kompetencia, kommunikatív nyelvtanítás, személyiségfejlesztés

## Bevezetés

A kommunikatív szemléletű nyelvtanítás célkitűzése túlmutat az idegen nyelvi kompetencia fejlesztésén. Az életben való boldoguláshoz nem elég az idegen nyelv ismerete, hiszen magánéleti és szakmai téren is helyt kell állni, melynek eredményességét nagymértékben befolyásolja a szociális viselkedés (Zsolnai 2007). A szociális készségek tanulhatók és taníthatók (Zsolnai 2012), az idegennyelv-óra pedig kiváló színtere lehet a fejlesztésnek főként akkor (Habók 2004), ha a kommunikatív nyelvoktatás módszerei kiegészülnek a drámapedagógia módszereivel (Albert 2017, Belájszki 2016, Tóth 2017). E két terület ötvöztetésével a nyelv-óra nemcsak életre kel, hanem az életre is nevel (Sárvári 2003), a drámajátékok alkalmazása pedig élvezetesebbé teszi a tanítási-tanulási folyamatot.

Írásom célja a drámapedagógia más tudományterületekkel való kapcsolatának feltárása a szakirodalom alapján. A dramatikus tevékenységek osztályozása után azt vizsgálom, milyen szerepet játszik a drámapedagógia az idegennyelv-tanításban és a szociális készségek fejlesztésében, majd jellemzem a drámatanár szerepkörét. Áttekintem a kommunikatív nyelvoktatás módszereit és a kommunikatív kompetencia fejlesztését. Kitérek az alsó tagozatosok nyelvóráinak szervezési módjára és a nyelvtanár szerepére.

KÖTELES PÉLDÁNY

## A drámapedagógia mint interdiszciplína

A drámapedagógia kifejezés angol nyelvterületről került hozzánk, és a hetvenes évektől terjedt el a hazai szakirodalomban (Marunák 1991a). Interdiszciplináris jellegű, szorosan összefügg a pedagógiával, a pszichológiával és a színházművészetrel (Sárvári 2015a). A dráma segítségével történő személyiségformálás a XX. századi reformpedagógiai irányzatokban jelent meg a gyermek- és tevékenységközpontú, autonómiát hangsúlyozó szocializációs közeg (Gyombolay 2008) és a demokratikus életvezetés kiemelésével (Debreczeni 1992). A dráma a való világot idézi fel, ugyanakkor a fiktív világ megteremtése közben bevonja a tanulókat a tárgyi és személyes tudástartalmak létrehozásának folyamatába, melynek során készségek elsajátítása történik (Szauder 2013). Az így megszerzett tudás személyes élményhez kötődik, mely mélyebb bevésődést eredményez (Eck 2017). A drámapedagógiát és a neveléstudományt a szerepjáték köti össze, mely az időben és térben távol levő jelenségeket hozza közelebb (Gyombolay 2008) az improvizáció segítségével (Debreczeni 1992).

A drámapedagógia pszichológiai gyökerei a játékokban található meg, ahol szerepbe lépve könnyebb megérteni mások szándékait és cselekedeteit (Gyombolay 2008). A játék személyiségfejlesztő hatása a fejlődéslélektan tapasztalatai szerint minden életkorban más jellegű játékokban nyilvánul meg (Debreczeni 1992). A gyerekek életkorának megfelelő játéktípusok jellemzői alapján tudni lehet, mit tanul a gyerek az adott játék során (Szarvas 2018). A színházzal való kapcsolat a jelentésadás folyamatának és eszközeinek hasonlóságában rejlik. A drámajátékban a nevelői célzat, a színjátékban pedig az esztétikai funkció dominál (Gyombolay 2008).

A drámapedagógiát lehet minden tantárgyban alkalmazható komplex pedagógiai módszerek (Lukácsné 2008), tantárgynak, pedagógiának és oktatásszervező koncepciónak tekinteni, ezért fogalmának meghatározása nem egységes a szakirodalomban (Gyombolay 2008). A drámapedagógia célja, hogy a gyermek a körülötte levő tárgyi és szociális világot, saját belső és külső világát cselekvés közben megismerje, elhelyezze benne magát, és hasonlóságra (Marunák 1991a). A jelenlét és az odafigyelés mellett lényeges a másik emberrel való találkozás élménye (Gabnai 2005), a kapcsolat létrehozása és változása, valamint az üzenetek megfogalmazása és megértése (Szarvas 2018). A drámapedagógia segít megmutatni a résztvevőknek, hogy mindezt a tudást a saját életükre vonatkoztatva hogyan használják (Szarvas 2018). A drámapedagógia eszköze a drámajáték (Marunák 1991a), mely jelent *„minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetőek föl. A dramatikus folyamat kifejezési formája: a megjelenítés, az utánzás; megjelenési módja: a földézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció; eszköze: az emberi és zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő; tartószervezete: a szervezett emberi cselekvés.”* (Gabnai 2015: 8)

## A dramatikus tevékenységek osztályozása

A dramatikus tevékenységek alapvetően négy fő típusba sorolhatók, melyek közt nincsenek éles határok, és egyik típus sem a kizárólagos használatot szolgálja (Bolton 2007). Mindegyik típusnak megvan a maga szerepe a drámapedagógiában (Tölgyessy 2008). Az „A” típusú gyakorlatok a megtapasztalás viszonylag alacsony szintjét jelentik a közvetlen tapasztalatszerzés, a dramatikus készségfejlesztés, a helyzetgyakorlatok, a játékok és az egyéb művészetek formanyelvének bevonásával. Ezeknek a gyakorlattípusoknak meghatározott céljuk van, melynek elérése a válasz megtalálásában, vagy a probléma megoldásában nyilvánul meg. A gyakorlatok rövidek, koncentrációt igényelnek, nem kötődnek erőteljes érzelmekhez és egyértelmű szabályok szerint működnek. Szerkezeti, oktatási és pszichológiai összetevők ötvözete különbözteti meg a többi gyakorlatitípustól (Bolton 2007). A tevékenység történhet csoportban, párokban vagy egyénileg (Tölgyessy 2008).

A tipológia szerint „A” típusú gyakorlatokhoz a szabályjátékok és a helyzetgyakorlatok tartoznak (Takács 2008). A szabályjátékok nemcsak szórakoztatók, hanem jól alkalmazhatók a közösségépítő és személyiségfejlesztő folyamatok megkönnyítésére, a csoport munkára hangolásokor és a tanítási drámán belül is. A szabályjátékok közt vannak kapcsolatteremtő, interakciós, érzékelésfejlesztő, lazító és koncentrációs, feszültségoldó, fantáziafejlesztő, bizalomjátékok, ön- és csoportismereti, valamint szituációs játékok. A helyzetgyakorlatok sokszor a problémamegoldásról szólnak, és továbblépést jelentenek a szituációs játékok és a színházi forma felé (Sárvári 2015b). A helyzetgyakorlat lehet némajáték tanári narrációra, páros interjú vagy felolvasott történet eljátszása (Bolton 2007), de minden esetben fontos, hogy a tanár tisztában legyen a szituáció megadásának elméletével és gyakorlatával (Sárvári 2015b).

Az „A” típusú dráma a formát, a „B” típusú pedig a tartalmat hangsúlyozza (Bolton 2007). Az utóbbihoz tartozik a dramatikus játék, mely nagyon hasonló a kisgyermekkorú mintha-játékhoz. Nincs határozott célja, nem egyértelműek a szabályok és az sem, mikor van vége (Bolton 2007). Szerkesztetlen improvizációk, ahol a gyerekek szerepben vannak (Sárvári 2015b). A korlátok a kiscsoport megegyezésén alapulnak, ugyanakkor a spontaneitás, a kreativitás és a formálhatóság előtérbe kerül. A dramatikus játékok fő összetevői közé tartozik a cselekmény és a rejtett téma. Az utóbbi a játék energiaszintjének forrása, vagyis a motiváció, mely az érdeklődés közepontjában álló dolog (Bolton 2007). A dramatikus játék a hely, az idő, a szereplők és a téma által meghatározott kontextusban létezik. A tevékenység nem ismételtető meg, az akció gyakran intenzív átéléssel, a valósághoz nagyon hasonló módon jelenik meg (Tölgyessy 2008).

A „C” típusú dráma a színház (Bolton 2007), mely egy megtanult, begyakorolt, közönség előtt bemutatott produkciót jelent (Sárvári 2015b). Fokozza a saját teljesítmény iránti belső elvárást, nagyfokú jelenlétet és együttműködést igényel, előtérbe kerülnek az erős és a gyenge pontok (Sárvári 2015b). A „C” típusú drámához tartozik a megírt drámák adaptálása, irodalmi színpadok szerkesztett játéka, az életút-játékok, valamint egy mű közös dramatizálása.

Ezekben az esetekben sok megkötés van, a résztvevőknek valamennyi szakmai és színházi tudással rendelkezniük kell (Tölgyessy 2008). A színház jellemzői közé tartozik a szöveg és az akció, melynek megjelenítése szolgálja a színháték vagy történet tartalmát (Bolton 2007). A szöveg és az akció lehet kötött, alkothatja a csoport, így az egységes koncepció a személyes megoldások mellőzésével alakul ki (Tölgyessy 2008). A színházi típusú munka előadás nélkül is hasznos, mert a gyerekek megtanulnak úgy játszani, mintha lenne közönségük, vagyis megtanulják kívülről látni saját magukat (Bolton 2007).

Az „A”, a „B” és a „C” típusú dráma közt vannak átfedések, és léteznek olyan tevékenységformák is, melyek egyik típusba sem sorolhatók (Bolton 2007). Ezek a tevékenységek a „D” típusú drámához tartoznak. Közös jellemzőjük, hogy a dráma a dolgok megértését szolgálja (Bolton 2007). A megértési vagy tanítási dráma célja, hogy a játékosok az eljátszott témát vagy problémát az egyidejű érzelmi és intellektuális tanulás közben jobban megértsek (Sárvári 2015b). Az átélés, a megértés és a tudatosítás fázisai követik egymást, melyek során a döntési helyzeteket a tanár dolgozza ki, de a gyerekek döntenek (Tölgyessy 2008).

A dráma tevékenységformáit nehéz kategorizálni (Bolton 2007), a boltoni felosztás két újabb típusal egészíthető ki (Takács 2008). Az „E” típus a szakértői dráma (Sárvári 2015b), mely a tanítási dráma alkalmazásának komplex módja. Több foglalkozásban valósítható meg, célja a tantárgyi ismeretek átadása, rendszerezése és mélyítése. A résztvevők és a tanár egy képzeletbeli, de meghatározott célú céget hoznak létre és működtetnek, miközben az ismeretek mozgósítása és a feladatok megoldása jelentős szerepet játszik. A közös cél elérése érdekében a résztvevőknek együtt kell működniük, elemezniük kell a problémahelyzetet, eltérő elgondolások esetén kompromisszumot kell kötniük egymással és felelősséget kell vállalniuk a szakmaiságért. A feladat megoldása közben tudatára ébrednek saját tudásuknak és képességeiknek (Ledőné–Szauder 2004).

Az „F” típus a színházi nevelési program, melynek lényege, hogy a színházi előadás előtt, után vagy közben az alkotók és a befogadók között interaktivitás jön létre, így a színház életre nevelő szerepe fontosabb, mint az esztétikai funkciója (Takács 2008). A színházi nézővé nevelés mellett a színházzal nevelés is hangsúlyos, melynek során a résztvevők a színházi formák és technikák alkalmazásával aktív gondolkodói viszonyt alakítanak ki az előadás tartalmával. A résztvevők a színházi folyamatba bevonódnak, és tapasztalatra tesznek szert azáltal, hogy nemcsak megfigyelői, hanem cselekvői is a történetnek. Szerepet vállalnak, és reakcióik, döntéseik viszik előre a cselekményt (Takács 2008).

## **A drámapedagógia szociáliskészség-fejlesztő hatása**

A nevelés célja az értelem, a fizikum, a jellem, tehát az egész személyiség harmonikus és differenciált fejlesztése (Gabnai 2015), mely elősegíti az életben való boldogulást (Demeter 2011). A drámajátékok feladata az emberépités, a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel és a kapcsolattartás, ezért a dramatikusként alkotójáték szocializáló tevékenységnek nevezhető, mely a drámán keresztül valósul meg (Gabnai 2015). A gyermekekben rejlő lehetőségek kibontakoztatása és

személyiségük saját maguk legjobb változatává alakulása áll a középpontban (Szarvas 2018). A dramatikus eszközökkel való nevelési folyamat, az együttlét, a közös élmény és a játék fontosabb (Demeter 2008), mint az esztétikailag is értékes bemutatható előadás (Marunák 1991a).

Drámajáték minden olyan emberi megnyilvánulás, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei megtalálhatók (Gabnai 2015). A drámajáték gazdagítja az oktatómunkát, színesebbé teszi a foglalkozásokat, elősegíti a nemek közötti kapcsolatteremtést, ellensúlyozza a tömegkommunikációs eszközök miatti passzivitást (Gabnai 2015), és transzferhatása miatt sok területet érint (Demeter 2008). A játékok az egész személyiségre hatással vannak, nem csak azt a célt szolgálják, amit a tanár megjelölt (Jánosiné 2008). A rendszeresen végzett drámás tevékenységek eredményeként a diákok magabiztosabban kommunikálnak, könnyebben oldják meg a problémákat és stresszhelyzeteket, kreatívabbnak tartják magukat, empatikusabbak, szívesen részt vesznek a közösség életében, kezdeményezőbbek és képesek nézőpontot váltani (Albert 2017).

A drámajátékok készségfejlesztő hatása a játékosok aktív részvételében nyilvánul meg (Gabnai 2015). Az iskolás gyerekek szimbolikus gondolkodásmódja, intenzív átélőképessége szoros kapcsolatot képez a drámajátékokkal. Ebből adódóan a dráma speciális eszközrendszerének lényege a cselekvő ember megjelenítése cselekvő ember által (Gabnai 2015), ami élményen alapul (Fabulya 1997), így a gyermek a saját aktivitásán keresztül tanul (Lőrincz 1992). Tevékenykedés közben az érzékelés és a cselekvés kölcsönhatásban van egymással, így az önkifejező képesség fejlődik (Palásthy 1992).

A játék a kreativitás iskolai fejlesztésének legfontosabb eszköze, mert közben a kreatív gondolkodást akadályozó szociális és érzelmi gátlások eltűnnek (Marunák 1991b). A drámajáték az önmegvalósítás eszköze, elősegíti a kreativitás, a teremtőkészség és az önálló, rugalmas gondolkodás fejlődését abban az esetben (Palásthy 1992), ha a gyerekek mindent a saját képzeletük alapján teremtenek meg a játék során, és nem másolják a tanári bemutatást (Marunák 1991a). A dramatikus módszerek kételkedésre és ellentmondásra biztatnak, hogy a tanuló eljusson a felismerés öröméhez és az egyéni döntés szabadságához (Debreczeni 1992). A kreatív magatartás kíváncsiságra, kockázatvállalásra és bonyolult ötletekkel való foglalkozásra ösztönöz (Demeter 2011).

A dramatikus nevelés mindig csoportban zajlik (Debreczeni 1992), elősegíti a közösségen belüli viszonyok feltárását (Tölgýessy 2008) és a közösségépítést (Gabnai 2015). A közösségért végzett tevékenység közben a kollektív örömök és a közös sikerélmények megerősítik a gyerekek kapcsolatait. A játékokban való részvétel hat a szereplők szociális pozíciójára (Palásthy 1992).

A drámapedagógia a szerepjátékok gyakorló terepe (Fabulya 1997). A szerepjátszó tevékenység kisgyermekkorban kezdődik, majd a társadalmi szerepvállalások során fokozatosan fejlődik. A későbbi szociális szerepekhez szükség van a mintha-játékokban begyakorolt szereptartó készségekre és képességekre (Gabnai 2015). A különféle élethelyzetek eljátszása közben a gyerekek megtapasztalják, milyen hatással vannak egymásra (Fabulya 1997), és megérthetnek a jelenetből valamit, amit előtte nem értettek (Marunák 1991b). Játék közben a szereplőből valódi indulat tör felszínre, valós érzelmek jelennek meg, miközben megszabadul az indulat nagy részétől, mely feszítette őt (Marunák 1991b).

A drámajátékok célja gátlások nélküli egyének nevelése játék közben, ahol a szereplők váratlan helyzetek elé állítják egymást. Ezáltal önismerethez jutnak, mert megtudják, hogyan viselkednek adott helyzetben (Palásthy 1992), és közben jellemzőek-e rájuk azok a tulajdonságok, melyeket mások mondanak róluk, vagy saját maguk mondanak magukról (Marunák 1991b). A rendszeres játéktevékenység viselkedési biztonságot nyújt, így fokozatosan kialakul az a beállítódás, hogy önmagukat kívülről figyeljék. Az önismeret segít kapcsolatot létesíteni másokkal és mások problémáiba beleképzelni magukat (Palásthy 1992). A drámán keresztül erkölcsi és konkrét társadalmi problémák vizsgálhatók azáltal, hogy a diákok résztvevőként átgondolhatják, átérezhetik az adott problémát (Tölglyessy 2008).

A drámapedagógiai gyakorlatok a saját és mások problémái esetén segítséget nyújthatnak a konfliktushelyzetek megoldásában (Debreczeni 1992). A személyt kínzó múltbeli esemény második megélésére a dramatikus játékok adnak lehetőséget, melyek közben katarzis, vagyis az indulatok érzelmi megváltoztatása, cselekvéssel történő megszelídítése következhet be (Marunák 1991b). A konfliktusok ismételt eljátszása során (Fabulya 1997) a problémamegoldás rutinjának elsajátítása történik (Lőrincz 1992). A drámai helyzetekben feldolgozott valóságos konfliktusok a képzeletben játszódnak, ahonnan bármikor ki lehet lépni úgy, hogy a résztvevő érzelmi biztonsága megmarad (Jánosiné 2008).

A dramatikus nevelés elősegíti a kifejező mozgást és beszédet is (Gabnai 2015). A szóbeli megnyilatkozás hatékonyságát a metakommunikációs eszközök fokozzák, melyek tudatosítása a drámajáték feladata (Palásthy 1992). A dráma és a kommunikációs készségek közti szoros kapcsolat abban nyilvánul meg, hogy a párbeszéd során a beszélő számára megragadhatóvá válik a saját léte (Tölglyessy 2008). A kommunikációs gyakorlatok eredményeként a megjelenés és a viselkedés magabiztosabb, a beszéd artikuláltabb, a megfogalmazás pedig pontosabb lesz (Debreczeni 1992).

Palásthy 1992, 1993; Tölglyessy 2008; Debreczeni 1992; Marunák 1991b; Fabulya 1997; Lőrincz 1992; Jánosiné 2008; Gabnai 2015; Albert 2017; Lukácsné 2008; Szarvas 2018; Sárvári 2015a; Albert 2017; Vatai 1998.

## A drámapedagógia és az idegennyelv-tanítás kapcsolata

A kommunikatív, téma- és cselekvésközpontú, a tanulók szükségleteit és motivációit figyelembe vevő nyelvoktatási koncepcióba kiválóan bele lehet illeszteni a drámapedagógia módszereit (Albert 2017), melyek segítségével a tanulók játszva sajátítják el az idegen nyelvet (Lukácsné 2008). Az élményeken alapuló nyelvtanulás megközelítésében fontos szerepet játszik a drámapedagógia, mely a tantárgyhatárokon átnyúlva új ismereteket kínál a diákoknak (Szarvas 2018). Az élményalapú nyelvpedagógia szerint a tanulók konkrét tevékenység közben szereznek élményeket, melyekre reflektálnak, és a következő tevékenységben felhasználják tapasztalataikat (Szarvas 2018).

A kommunikatív nyelvoktatás a dramatikus tevékenységek nyelvórai alkalmazása esetén valósul meg (Sárvári 2015a). A drámatechnikák használata segít a kontextus megteremtésében, mely nem a nyelvtankönyvekben megadott dialógusok helyszínét és szereplőit jelenti, hanem a szavak mögött rejlő érzelmeket, viselkedésformákat és mozgatórugókat (Albert 2017). A dráma eszközei nemcsak az elsajátított szavak és nyelvtani struktúrák alkalmazása során, hanem a tanulási szakaszban is fontos szerepet játszanak (Vatai 1998).

A dráma négy területen alkalmazható a nyelvtanításban, melybe érzelmeket, fantáziát és gondolatokat visz (Albert 2017). A nyelvtanár célja a diákok gondolatainak és nyelvi kifejezőeszközeinek maximális közelítése. A diák nyelvtudása annyit ér, amennyit idegen nyelven el tud mondani önmagáról. A klasszikus hibajavítási módszer helyett arra kell koncentrálni, amit a diák ki akar fejezni (Vatai 2000).

Egyrészt a tankönyvi párbeszédet, szerepjátékokat, játékokat és dalokat fel lehet dolgozni drámatechnikával, például improvizációval, utánnézéssel vagy megfigyeléssel (Albert 2017). Az interakciós játékok kommunikációs helyzetgyakorlatok, melyek során a játékosok meghatározott szituációban lépnek kapcsolatba egymással, ahol mondanak és közölnek valamit (Szarvas 2018). Az aktív tevékenység és a szituációhoz kötött tanulás az ismeretek több csatornán keresztül történő feldolgozását teszi lehetővé. A tanulási folyamatban a megértés fontos szerepet játszik, mely a tanulás érzelmi megtapasztalása során következik be (Lukácsné 2008). A kapcsolatteremtő és -fenntartó drámajátékok olyan szituációba hozzák a tanulókat, melyben megélhetik a másikkal való odafordulást, az egymás szemébe nézést, a másik megszólítását és megérintését. Ilyen fejlesztési célok megvalósítása során például nyelvtanítási cél lehet az útbagazítás kérése és adása (Szarvas 2018).

Másrészt a drámatechnikák nemcsak a négy nyelvi alapkészség fejlesztésében (Albert 2017), hanem a részképességek és -készségek fejlesztésében is jól alkalmazhatók (Szarvas 2018). A drámapedagógia révén az is tanul, aki beszél és az is, aki hallgat, mert motivált a helyzetek megértésére. Az írásbeli szövegalkotás fejlesztése közben a diákok csoportokban dolgozva kreativitásukat is megmutathatják (Lukács 2008). Új nyelvi elem bevezetése, a nyelvhelyesség gyakorlása, a kommunikációs cél megvalósítása (Szarvas 2018), a helyes kiejtés, a ritmus és az intonáció gyakorlata drámajátékkal lehetséges (Albert 2017). Az érzékszervekkel szerzett tapasztalatokkal kapcsolatos nyelvi szerkezeteket vagy szókincset érzékelést fejlesztő játékok közben lehet legjobban alkalmazni (Szarvas 2018). Kisiskolások körében a szókincstanítás illusztrációk használatával és testbeszéd alkalmazásával történik, amit a Bolton által „A típusba” sorolt gyakorlatok tesznek élvezetesebbé (Tóth 2017). A drámapedagógia a beszédtechnikát az egyén teljességének bevonásával fejleszti, melynek során a mintha-játékok és a nyelvtörők fontos szerepet játszanak. Mivel a fejlett rövid távú memória a nyelvérzék része, ezért idegennyelv-órán is szükség van a verbális, a motorikus és a vizuális emlékezet koncentrációs játékokkal történő fejlesztésére (Szarvas 2018).

Harmadrészt a kommunikációs gyakorlatoknál a dráma segítségével a tanuló figyelme a párbeszéd létrehozására és a probléma megoldására irányul, melynek következtében szükség-szerűvé válik a beszéd (Albert 2017). A kommunikációs kedv nemcsak akkor nő, ha olyan dialógusok és témák kerülnek feldolgozásra, melyek érdeklik a tanulókat, hanem akkor is, ha a konfliktust tartalmazó szituációban a gyerekek maguk dönthetik el a reagálás módját (Lukácsné 2008). A valós kommunikációs helyzetek nyelvórai megteremtésére a drámapedagógia a legalkalmasabb módszer (Lukácsné 2008), hiszen a dráma ereje a rögtönzésben nyilvánul meg a nyelvórán (Sárvári 2015a). A diákok a viták, szerepjátékok és játékok aktív résztvevőivé válnak (Albert 2017), miközben gátlásaik feloldódnak, ezért nem a nyelvtanilag és stilisztikailag helyes mondatok megalkotására figyelnek, hanem elkezdnek fesztelenül kommunikálni (Lukácsné 2008).

Negyedrészét a dráma alkalmazható hosszú távú projekt, például idegen nyelvű színdarab bemutatásában, melynek eredményeként a diákok nagyobb önbizalommal fogják használni az idegen nyelvet (Albert 2017). Szókincsük gazdagodik, élvezik a nyelvtanulást, melyet a felszabadult játék észrevétlenné tesz (Belájszki 2016).

Drámás eszközöket a kezdő szint legelső óráin is lehet alkalmazni (Vatai 1998). A kisiskoláskori nyelvóra fázisai nagyon hasonlítanak a drámafoglalkozások szakaszaihoz, melyek közül az első a bevezető szakasz, a második a dramatizálás, a játék szakasza, a harmadik pedig a befejező fázis (Sárvári 2015a). Az első szakasz célja a nyelvi gátlások és félelmek leküzdése (Tselikas 1999) és megfelelő légkör megteremtése, melyben az értelem, a test, a lélek és a hang megszólítása történik. Ebben a szakaszban a gyakorlatok a fő rész játékára készítik elő a játékosokat például az érzékelést, koncentrációt, kreativitást és színpadi beszédet fejlesztő gyakorlatokkal, valamint mimikai, empátiás, metakommunikációs és mimetikus gyakorlatokkal. A drámafoglalkozás fő részében kerül sor a közös dramatizálásra vagy az improvizációkra, melyeket kisiskolások körében a produktív szókincs hiányában némajátékkal, halandzsanyelvvvel, valamint szám-beszéddel célszerű kivitelezni (Sárvári 2015a). A kisiskoláskori nyelvoktatásban a jelenetek állóképpel történő megjelenítése hatékony technika. A nyelvóra második és harmadik fázisa közti átmenetet a művészeti tevékenységet igénylő feladatok alkotják, melyek a csoportmunkában megvalósuló rajzolást, festést vagy barkácsolást jelentik (Sárvári 2013). A nyelvóra befejező szakaszában kap helyet a csoportmegbeszélés, a reflexió és a levezető gyakorlat (Sárvári 2015a).

## A drámatanár szerepe a személyiségfejlesztésben

A drámatanár szerepe nagymértékben különbözik a hagyományos tanárszereptől, a tanulás az elméleti tanulás helyett egy aktuális és erőteljes szituációhoz kötődik (Tölgyessy 2008), melyben a tanár feladata a tanulási folyamat segítése és a diákok motiválása (Lukácsné 2008). Gondolkodásra és a saját érzések kifejezésére biztatja a diákokat, hogy képesek legyenek beleképzelni magukat mások gondolataiba és érzelmeibe (Tölgyessy 2008). A dramatikus eszközök nyelvórán történő hatékony alkalmazása a tanár és a diák mellérendelő viszonyából adódó bizalmas, feszültségmentes légkörben valósulhat meg (Lukácsné 2008). A drámatanár minden tanári szerepében drámatanárként viselkedik a különböző pedagógiai helyzetekben (Eck 2017). A tanóra eredményességét annak a kérdésnek a megválaszolásával tudja lemérni, hogy mivel gazdagodott a tanulók személyisége (Debreczeni 1992).

A dramatikus neveléshez szükség van szakmai felkészültségre, nevelési tapasztalatra és hitelességre (Gabnai 2015). A legfontosabb vezetői tulajdonságok közé tartozik a jó megfigyelés, a rugalmasság és a következetesség (Gabnai 2007). A drámatanárnak sok játékot kell ismernie (Kaposi 2013), hogy ki tudja vezetni az osztályt a különféle hangulatokból és át tudja lendíteni az öröm világába (Debreczeni 1992). A szakmai témák mellett sok más témában is olvasottnak és tájékozottnak kell lennie (Kaposi 2013), hogy ötletet merítsen a foglalkozásokhoz (Debreczeni 1992). A drámatanárral szembeni elvárás, hogy a tanulási folyamatot csoportos, együttműködést hangsúlyozó, belső motivációtól hajtott tevékenységként értelmezze (Szauder 2013). Az iskolai versenyhelyzet helyett a drámában a résztvevők közös célért dolgoznak,

melyhez a tanár és a diák közti partneri viszonyt a tanulási szerződés biztosítja (Tölgyessy 2008). A pedagógus a drámajátékokkal segít a gyerekeknek, hogy megtalálják a saját helyüket, felfedezzék tehetségüket (Demeter 2008) és be tudják tölteni szerepeiket az életben (Szarvas 2018).

A csoportos együttlétek fontos eleme a kapcsolatfelvételi és kapcsolattartási készség, melynek megmutatása a drámatanár feladata (Gabnai 2015). A tanári nyelvhasználatnak motiválóan, önbizalmat erősítőnek kell lennie. Továbbá a nyelvhasználatnál azt is el kell érni, hogy a gyerekek a megoldásokat magukban keressék a közös munka során, és ne a tanártól várják a megfejtést. Nagyfokú empatikus készség szükséges ahhoz, hogy a tanár ne csak a gyerekek szavaira figyeljen, hanem arra is, ami a szavak mögött van (Tölgyessy 2008).

A drámajátékok a demokratikus vezetési módot várják el, vagyis nem lehet indoklás nélküli visszautasítás, nem maradhat megválaszolatlan kérdés (Gabnai 2007). Játék közben a tanár kompetenciája a megfelelő időpontban való kérdezésen és a válaszok megfelelő kezelésén mérhető le (Lukácsné 2008). Az ügyes kérdezés nyelvezete nem sugalmazó, hanem nyitott, töprengő, felszabadító hatású. A drámaórán nincsenek helyes vagy helytelen válaszok, a drámatanár arra ösztönzi a diákokat, hogy saját válaszokat találjanak, melyeket semmiképpen sem értékeli (Tölgyessy 2008), hanem csak elemez (Jánosiné 2008). A kritikamentes légkörben arra kell koncentrálni, milyen gondolat vagy érzés indult el a tanulóban (Debreczeni 1992), mely óra után munkálkodni fog benne (Jánosiné 2008).

A drámajátékokat kísérő beszélgetések közben felmerülő témákat kellő tapintattal kell kezelni, hogy ne vesszen el a játék öröme (Gabnai 2015). A drámatanár a megbeszélések során közreműködik, a foglalkozásokon a tanulók véleménye a fontos (Szauder 2013), melynek kifejezésre juttatásához érzelmi biztonságot kell teremteni (Debreczeni 1992). A jelentkező tanulók meghallgatása fontosabb, mint a tanóra kitűzött feladatainak elvégzése (Jánosiné 2008). A drámapedagógia nem a tudás passzív befogadására épít, hanem kérdéseket vet föl, melyekre a gyerekek a tanárral együtt a közös játékban keresik a választ (Fabulya 1997). A cél a gyerekek meglévő tudásának felszínre hozása és a döntési helyzetekben a döntés jogának átruházása a gyerekekre (Tölgyessy 2008).

A drámatanár hozzá tud járulni ahhoz, hogy a gyerekek megszabaduljanak a foglalkozásokra a külvilágból behozott nyomasztó terhek egy részétől azáltal, hogy a játék vagy az újrajátszás segít levezetni a feszültséget (Gabnai 2007). A drámapedagógia a kerettávolság létrehozásával védi a benne játszókat. Minél messzebbre helyezi a drámatanár a kontextust, annál inkább kizárja az ironizálást, a gúnyolódást és a nevetségessé válást (Tölgyessy 2008).

Ha a drámatanár saját élményként tapasztalja meg, milyen részt venni egy művészeti csoport munkájában, akkor könnyebben tud közösséget létrehozni (Gabnai 2005). Legjobb, ha színészi tehetséggel rendelkezik, szerepbe is léphet, mellyel érdekesebbé teheti a drámaórát, motiválhatja a gyerekeket és belülről szabályozhatja a játékot (Tölgyessy 2008). A játékosok közt játékosként való jelenlét segít felismerni, mikor van szükség metakommunikációs vagy verbális dicsőre. Azt is könnyebb megérezni, mikor kell énközlést alkalmazni (Debreczeni 1992) és bizonyos reakciókat kiváltani a gyerekekből (Tselikas 1999). Szereplése megbontja a hagyományos tanár-diák hierarchiát, így többet mutathat meg saját magából (Tölgyessy 2008),

erényeit és hibáit egyaránt (Debreczeni 1992). A drámatanár a színészi szerep mellett a rendező szerepét is magára veszi, amikor a tanácstalan gyerekeknek a jelenet folytatásával kapcsolatban visszajelzést ad (Sárvári 2013).

A drámatanár saját személyiségén átszűrve tudja megmutatni, hogy a világ nagy része drámajátékokkal jól feltérképezhető (Gabnai 2015). Életvezető értékei alkalmassá teszik az emberi lét megértetésére (Fabulya 1997). Csak olyan gyakorlatokat érdemes alkalmaznia, melyekkel elméleti síkon ki tud egyezni (Gabnai 2015) és megfelelnek saját temperamentumának, stílusának, hangulatának és az adott csoport sajátosságainak (Szarvas 2018). Tudatosan reflektálnia kell saját viselkedésére, hogy mindennapi munkáját ennek alapján értelmezze és értékelje (Szauder 2013). A hibák felismerése és a hibákból való tanulás lehetősége elengedhetetlen a drámatanár számára (Bolton 2007), a módszer használójává válás pedig hosszú távú feladat, és elkötelezettséget igényel (Szarvas 2018).

Szintén a pedagógus személyiségén múlik, hogyan tud bánni a foglalkozás közben kialakult helyzetekkel, a fegyelmetlenséggel, a kaósnak tűnő munkával és a kiszámíthatatlansággal (Jánosiné 2008). A drámapedagógiai munka kezdetén célszerű megbeszélni és írásban rögzíteni a közös munka szabályait, valamint azokat a szabályokat, melyek a szereplőként és a nézőként való viselkedést jellemzik. A foglalkozás végén a szabályok betartásának sikerességére érdemes reflektálni (Sárvári 2013).

## A kommunikatív nyelvtanítás

A kommunikatív nyelvtanítás a hetvenes évektől kezdve terjedt el Európában (Medgyes 1995), Magyarországon a nyolcvanas években fejlődött ki és a kilencvenes években okozott szemléleti változást a gyakorlatban (Bárdos 2005). Az idegennyelv-tanítás célja a nyelvi és kulturális ismeretek közvetítése helyett az idegen nyelvi készségek fejlesztése lett (Neuner–Hunfeld 1993), melyben a nyelv és a kommunikáció kölcsönös függőségi viszonya jelenik meg (Medgyes–Major 2004). A kommunikatív nyelvoktatás a nyelvet a kommunikáció eszközeként tekinti (Szenes 2006), hiszen a kommunikáció képessége többet jelent a nyelvtudásnál. A paralingvisztika, a kinetika és a proxemika kommunikációs eszközei nagyobb szerepet játszanak az üzenetek közvetítésében, mint maga a nyelv. Ebből adódóan a kommunikatív módszer a beszédhelyzet nem nyelvi összetevőit is hangsúlyozza (Medgyes 1995).

A rendszerváltással együtt járó nemzetközi nyitás miatt felértékelődött a használható nyelvtudás (Nikolov 2001). Ahhoz, hogy a tanulók az osztálytermen kívül is használni tudják az idegen nyelvet (Szenes 2006), szükség van a transzferre (Medgyes 1995). Az osztályteremben a valódi kommunikáció megvalósítását egyrészt olyan szituációkkal lehet elérni, melyek menete előre kiszámíthatatlan (Szenes 2006). A leggyakrabban használt kommunikatív feladattípusok közé tartozik a szimuláció, a kreatív szerepjáték, a csoportos beszélgetés és a nyelvi játék (Medgyes–Major 2004). A feladatok kommunikatív jellegéből adódóan a diákoknak kooperálniuk kell egymással, miközben a célnyelvet használják (Larsen–Freemann 2000). Másrészt a valódi kommunikáció megvalósulását és a tanulók bevonását az információs

szakadék segít (Harmer 2007), mely az interakcióban részt vevők között akkor szűnik meg, ha létrejön az információcsere (Medgyes 1995), hiszen a partnerek közül az egyik olyan információt tud, amelyet a másik nem (Medgyes–Major 2004).

A kommunikatív irányzat képviselői számára nem a nyelvi formák a fontosak, hanem a beszédzándékok. A cél az, hogy ezeknek a kontextusban történő megjelenésével a tanulók megértsék a nyelvhasználati szabályokat, és idegen nyelvi megnyilatkozásaik szituatív helyek legyenek, tehát kommunikatív kompetenciájuk fejlődjön (Medgyes 1995). Ehhez nemcsak a produktív és a receptív nyelvi készségek fejlesztése, hanem a részkészségek fejlesztése is fontos. A szókincs, a nyelvtani ismeretek, az országismereti tudás, a helyes kiejtés és a helyesírás fejlesztésére azért van szükség, hogy a tanulók képesek legyenek az önálló szóbeli vagy írásbeli kommunikációra (Héger–Sárvári 2007). A folyamatos beszéd a hangsúlyos (Medgyes–Major 2004), a nyelvhelyességi hibák a nyelvtanulás szükséges elemei (Kovács 2009). A kommunikatív szemléletváltás lényege annak megértése, hogy egy nyelvi forma többféle célra használható, és egy nyelvi cél eléréséhez többféle nyelvi megoldás vezet (Bárdos 2005).

A nyelvoktatás három fő szakasza a bemutatás, a gyakorlás és az alkalmazás. A bemutatás célja, hogy a tanulók megértsék az új nyelvi jelenséget a szövegből kiindulva, mely lehet olvasmány vagy dialógus (Medgyes 1995), lehetőség szerint autentikus szöveg (Larsen–Freemann 2000). A kommunikatív módszerű bemutatás során a tanulók a szituációból és a kontextusból jutnak el a hallás utáni megértés és az olvasás készségét használva a szókincs, a nyelvtan és a kiejtés ismeretéhez. A tanulók induktív módon értik meg a szabályokat, vagyis a grammatikai egységeket és beszédzándékokat tartalmazó példák alapján hipotéziseket állítanak fel, a magyarázat célja pedig ezeknek a megerősítése vagy cáfolata (Medgyes 1995). Az induktív módszer lehetővé teszi, hogy a tanulók fedezzék fel a nyelvtani szabályszerűségeket, ami érdekessé és élményszerűvé teszi a nyelvtan tanulását (Héger–Sárvári 2007).

## A kommunikatív kompetencia

Chomsky szerint: „*A kompetencia egy tapasztalati úton nem vizsgálható, absztrakt gondolati rendszer, mellyel minden egészséges ember rendelkezik. Ez a képesség teszi lehetővé számára, hogy közléseket megértsen és alkotni tudjon, köztük olyanokat is, melyeket sohasem hallott korábban; ennek birtokában képes megkülönböztetni a helyes mondatokat a helytelenektől.*” (Medgyes 1995: 27)

A performancia a kompetencia használata, melynek során a nyelvtudás a valóságban érvényesül (Medgyes 1995). A Közös Európai Referenciakeret (2002) meghatározása szerint „*a kompetenciák azon ismeretek, készségek és személyiségjegyek összességét jelentik, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén cselekvéseket hajtson végre*” (Sárvári–Péter 2009: 182). A kommunikatív nyelvi kompetencia tesz képessé a nyelvi eszközök segítségével történő cselekvésre (Sárvári–Péter 2009).

A kommunikatív kompetencia fogalmának bevezetése Hymes (Medgyes 1995) nevéhez fűződik, aki Chomsky értelmezését kibővítette. Szerinte az anyanyelvi beszélő nemcsak a nyelv

formai szabályainak, hanem beszédszabályainak is birtokában van. Nemcsak arra képes, hogy a nyelvtanilag helyes mondatokat megkülönböztesse a nyelvtanilag helytelenektől, hanem arra is, hogy a nyelv formai szabályait szituatív helyesen használja, vagyis kiválassza, mikor beszéljen és mikor ne, miről beszéljen, kivel, mikor és hogyan. A kommunikatív kompetencia tehát magában foglalja a nyelvtani kompetenciát, valamint a megnyilatkozás szociális és kulturális szabályait (Medgyes 1995).

Savignon (Bárdos 2005) a kommunikatív kompetenciát a jelentés megértésének és megértetésének fokmérőjeként kezeli. Ebből adódóan a hangsúly a nyelvtani tesztek és a dialógusok felmondása helyett az interakcióra kerül (Bárdos 2005). A kommunikáció célja az információcseré, melyre csak az képes, aki a kommunikatív kompetencia birtokában van. Az információcseré több mint fogalmak cseréje, hiszen minden megnyilatkozás informál a beszélő neméről, koráról, műveltségéről, az adott témával és a beszélgetés résztvevőivel való kapcsolatáról. Minden közlésben körülírható a beszélő érzelmi állapota és szándéka, melyet a pragmatika vizsgál a társalgás szerkezetével, a beszéd stratégiáival, a rutinok és sémák használatával, valamint a mindebből létrejövő többletjelentéssel együtt (Bárdos 2005).

A kommunikatív kompetenciamodell Canale-Swain (Bárdos 2000) szerint négykomponensű, melyek mindegyikét ismeretek, képességek és készségek alkotják (Sárvári–Péter 2009). Az első komponens a nyelvi kompetencia, mely egyesíti a Chomsky-féle nyelvi kompetenciát és performanciát, vagyis a nyelviileg korrekt mondatok létrehozását és megfelelő sebességgel történő kiejtését (Bárdos 2000). A nyelvi kompetencia két komponense a nyelvi pontosság és a beszédfolyamatoság, melyek egymást támogatják (Bárdos 2005). A nyelvi kompetenciák közé tartoznak a lexikai, fonológiai és mondattani ismeretek és készségek (Sárvári–Péter 2009).

A második komponens a szociolingvisztikai kompetencia, mely szerint a beszélő nyelviileg pontos mondatokat alkot, és az adott idegen nyelvi kultúra társalgási szokásainak megfelelően használja a nyelvet (Bárdos 2000). A szókincs, az udvariassági formák és a beszédstílus helyes megválasztásának képességéről van szó egy adott szituációban (Szenes 2006). A beszélő figyelembe tudja venni a körülményeket, például a résztvevők státusát, az üzenet műfaját és az interakció típusát (Bárdos 2005).

A harmadik komponens a beszéd- és szövegalkotói kompetencia, melynek segítségével hosszabb szóbeli és írásbeli megnyilvánulások hozhatók létre úgy, hogy azok megfeleljenek a szövegkohézió és a koherencia kritériumainak (Bárdos 2000). A kohézió azt jelenti, hogy a szöveg mondatai grammatikusak. Ez azonban még nem vezet sikeres kommunikációhoz, szükség van olyan nyelvhasználatra, mely a szituatív kapcsolatrendszer ismeretén és az azoknak megfelelő alkalmazási készségeken alapszik. Ezt a szöveg szintjén a koherencia biztosítja (Medgyes 1995).

A modell negyedik komponense a stratégiai kompetencia, mely a másik három komponens terén keletkező hiányosságok elleplezésében segít (Bárdos 2000). A stratégiák közé tartozik például az információ kérése, a körülírások használata és a nyelvtani nehézségek miatt be nem fejezett, újraindított mondat. Tágabb értelemben a stratégiai kompetenciához tartoznak azok

a stratégiák, melyekkel időt nyerünk, vagy megtöltjük a szüneteket, hogy időt nyerjünk például torokköszörüléssel vagy közhelyklisék használatával (Bárdos 2005).

A négytényezős kommunikatív kompetenciamodelt Bárdos (Kovács 2018) kiegészítette a kulturális kompetenciával, mely kapcsolatban áll a többi kompetenciával. Egyrészt a célnyelvi kultúra mélyebb szintjeinek megtapasztalását jelenti, például betekintést a közösség politikai, társadalmi, vallási vagy gazdasági rendszerébe. Másrészt fontos a célnyelvi normáknak megfelelően kommunikálni, vagyis tudni, mit szabad mondani és mit nem egy adott helyzetben az adott kultúrában (Kovács 2018). Bárdos szerint „*kultúra mindaz, amit az ember teremt, amihez hozzányúl, amin a keze nyoma látszik*” (Kovács 2018).

A kulturális készség fejlesztésekor az interkulturális kompetencia fontos szerepet játszik (Kovács 2018). Az interkulturális interakció során a tanuló megtapasztalja a másik kultúrát, de nem asszimilálódik annak kereteibe, és nem ragaszkodik a saját kultúrájának a kereteihez, hanem a két kultúra között felfedez egy harmadik helyet. Ez egy semleges állapot, melyben a tanuló elmélkedhet a célnyelvi és a saját kultúrán. Az interkulturális nyelvtanítás során a tanulók megtapasztalják, miképpen használják a nyelvet, amikor más kultúrához tartozó személlyel szeretnének kommunikálni. Közben sor kerül a tanulók saját nyelvének és kultúrájának a célnyelvvel és annak kultúrájával történő összehasonlítására (Kovács 2018). Az interkulturális kompetencia megalapozására az alsó tagozatos kor a legoptimálisabb, mert a tanulók nyitottak, érdeklődők és előítéletektől viszonylag mentesek (Sárvári 2003).

## A tanórák szervezési módja alsó tagozaton

Korai idegennyelv-oktatás alatt szűkebb értelemben az 1–4. évfolyamon történő nyelv-oktatást értjük (Sárvári 2015c). Céljai közt szerepel a Kerettanterv (2012) szerint a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának megalapozása, érdeklődésük felkeltése az idegen nyelvek tanulása és a más nyelvet beszélő emberek és kultúrájuk megismerése iránt, valamint a tanulók sikerélményhez juttatása (Sárvári–Péter 2009). A korai idegen nyelvi fejlesztés legelején, a csendes szakaszban a gyerekek csak befogadják az új nyelv hangrendszerét, kiejtését, ismerkednek az alapszókinccsel és nyelvi struktúrákkal (Sárvári 2015b). A szóbeli bevezető szakaszban a hallás és a hallás utáni értés áll a középpontban (Kovács 2009). Csak ezután várható el, hogy a gyerekek képesek legyenek a beszédprodukcióra. Az általános iskola alsó tagozatán a hallás utáni értést és a beszédet fokozatosan egészítik ki a produktív és interaktív készségek, az írás és a szóbeli interakciók (Widlok 2010). Az olvasás- és írástanítás bevezetése a nyelvvel való ismerkedés második évében kezdődik először a betűk, majd a szavak, végül a mondatok szintjén (Kovács 2009).

A kisiskolások nyelvórája módszertanilag jobban hasonlít egy óvodai foglalkozáshoz, mint egy iskolai tanórához (Kovács 2009). A tananyag nem nyelvtani kategóriák, hanem a gyerekeket érdeklő témák köré szerveződik (Kovács 2009), melyek legtöbbször számukra anyanyelven már ismertek (Sárvári 2017a), a célnyelven hallottakat a tanulók a világról

kialakult ismereteik alapján értelmezik (Sárvári–Péter 2009). Az idegen nyelvvél való korai ismerkedés a természetes nyelvelsajátítás folyamataira épül (Sárvári 2017a). A nyelvóra a korai szakaszban készségtárgynak tekinthető (Kovács 2009).

A gyerekek másként gondolkodnak és tanulnak, esetükben nem nyelvtanulásról, hanem nyelvelsajátításról van szó, ezért a nyelvórán olyan helyzeteket kell teremteni, ahol a tanulók használhatják a nyelvet, fejleszthetik idegen nyelvi készségeiket (Sárvári 2003). Az idegennyelvtanulásuk cselekvésorientált módszerekhez köthető, melyek játékosan közvetítenek érdekes tartalmakat, biztosítják a kísérletezés lehetőségét és kreativitásra készítetnek (Widlok 2010). A tevékenységeket célszerű a gyerekek igénye miatt mozgással kísérni, ami az eredményes tanuláshoz vezető egyik csatorna (Sárvári 2017a). A foglalkozások tervezésénél fontos szempont a gyakori tevékenységváltás, 5–10 perces változatos feladatokkal lehet fenntartani a gyerekek figyelmét (Sárvári–Péter 2009). A kisgyerekek számára szükséges, hogy a tanulás szenzuálisan meg- és felfogható legyen, és interakcióban történjen. Ennél a célcsoportnál a szórakoztató és tanulságos történetek feldolgozása az egyik leghatékonyabb tanulási mód (Sárvári 2015b). A 6–9 éves tanulók idegen nyelvi neveléséhez fontosak az autentikus történeteket tartalmazó képeskönyvek, melyek illusztrációi nagymértékben megkönnyítik a szövegértést (Sárvári 2017b).

Fontos, hogy a kisgyermekkori idegennyelv-tanítást áthassa a holisztikus pedagógiai szemlélet, mellyel a tanuló egész személyisége formálódik (Sárvári 2015b). A játék holisztikus hatású, egyszerre hat a fiziológiai, az értelmi, az érzelmi, a társas és a nyelvi területre (Kovács 2009), valamint szorongást oldó pozitív érzelmeket ébreszt a játékokban (Sárvári 2017a). Játék közben a gyerek erősíti saját érzékelését, megfigyeli magát és tanulását, valamint tudatosul benne, hogyan képes eredményesen idegen nyelvet tanulni (Widlok 2010).

A fejlesztendő készségek alapján az idegennyelv-órán megkülönböztethetők a primer és a szekunder készségeket fejlesztő játékok, az országismeretet bővítő játékok, valamint a szó-kincset és a nyelvi struktúrákat fejlesztő játékok. Az óra eleji és az óra végi rutinszerű elemek, jégtörő játékok biztonságot nyújtanak a gyerekeknek az idegen nyelvű közegben (Sárvári 2017a). A szóbeli kommunikációt előkészítő feladatok közé tartoznak a helyes kiejtést, valamint a szó-és mondathangsúlyt gyakoroltató nyelvtörők, dalok és versek (Sárvári 2015d). Ezek teljes testi választ vagy helyváltoztatást igénylő játékok, hasonlóan a mesék eljátszásához és a bábozáshoz (Kovács 2009). Az adott témával kapcsolatos, már tanult szavak aktiválására szolgál a szólánc, a mind map és a rejtvény, valamint a páros munkában végzett szókinccsgyakorlatok, ahol az egyik diák olyan információkkal rendelkezik, melyekkel a társa nem (Sárvári 2015d).

A szóbeli kommunikációt felépítő szakaszban kerül sor a nyelvtani struktúrák játékos formában történő gyakorlására például párbeszédrekonstrukciójával, kiegészítésével és adaptálásával (Sárvári 2015d). Kisiskolás korban az új nyelvi struktúrák is a szókinccs részeként épülnek be a tudatba, a gyerekek a hallott mondatot, szöveget, szituációt és a szavakat is egy egységként értelmezik, miközben hipotéziseket állítanak fel. Gondolkodásukat a szituáció és a kommunikáció nem verbális eszközei segítik (Kovács 2009). Analitikus gondolkodásra még nem képesek, ezért fontos, hogy ismereteiket a nyelv rendszeréről ne szabályok formájában,

hanem implicit módon szerezzék meg (Sárvári–Péter 2009). A szóbeli kommunikáció szimulálására a szerepjátékok a legalkalmasabbak, melyek során a tanulók valós vagy fiktív szerepeket játszanak (Sárvári 2015d). A szerepjátékok közben a gyerekek új tapasztalataikat, átélt élményeiket dolgozzák fel érzelmileg (Widlok 2010).

A nyelvoktatás közben fontos a munkaformák és az oktatási formák kiválasztása. Az egyéni és a páros munka, a kis- és nagycsoportos munkaforma, valamint a projekt és a tanulói állomások alkalmazása biztosítja a változatosságot, fenntartja az érdeklődést és a koncentrációt (Widlok 2010), elősegíti a tanulók közötti együttműködést (Medgyes–Major 2004) és erősíti a tanulóközponitú szemléletet (Bárdos 2005). A forgószínpad-módszer közben a gyerekek egyedül, párban vagy csoportban oldják meg az asztalokon elhelyezett tetszőleges sorrendben megoldható feladatokat, majd megoldólapok segítségével önállóan végzik az ellenőrzést. Ez a kooperatív munkaforma az önálló tanulóvá válást is segíti (Sárvári 2017b).

## A nyelvtanár szerepe a kommunikatív kompetencia fejlesztésében

A kisiskoláskorú gyerekeket idegen nyelvre oktató pedagógusnak rendelkeznie kell bizonyos emberi tulajdonságokkal, például nyitottság, rugalmasság, barátságosság, humor, kreativitás, zenei érzék, empátiakészség (Sárvári 2003). A nagyon jó nyelvtudás mellett szükséges a megfelelő módszertani és nyelvészeti képzettség, a célnyelvi országok ismerete és az adott korosztállyal kapcsolatos pedagógiai és pszichológiai ismeretek (Sárvári 2003).

A kommunikatív nyelvoktatás eredményességéhez nagyon fontos a jó tanulócsoport, melyben a tanulás örömteli élmény. A tanáron múlik, hogy diákjaiból jó hangulatú, erős kohéziójú csoportot szervezzen (Károly 1993). Háttérbe vonul, de közben nem adja fel az irányítói szerepkörét (Medgyes 1995), és a tanulókkal együtt alakítja ki a tanulás legjobb feltételeit (Károly 1993). A tanár ismeretátadó és ellenőrző szerepéről átkerült a hangsúly a tanulást segítő, tanácsadó, partner szerepre (Kovács 2009). Ebben a szerepben az is fontos, hogy feltétel nélkül elfogadja tanítványait, és hitelessége a bizalmi viszony kialakítását segítse (Bárdos 2000).

Mivel a tanulás tartalma állandóan változó világunkban gyorsan elavul, ezért a kommunikatív kompetencia komponenseinek fejlesztésére (Szenes 2006) és a tanulási stratégiák elsajátítására kell fókuszálni (Kovács 2009). Ahhoz, hogy a gyerekek felismerjék hajlamaikat, és később maguk is képesek legyenek a tanulási folyamat kialakítására, minél többféle tanulási stratégiával kell megismertetni őket (Widlok 2010). A korai idegennyelv-fejlesztéstől kezdve fontos szerepet játszanak a motiváló tanári visszajelzések, melyek bátorítják a tanulókat, hogy használják a verbális és nem verbális eszközöket, melyek által fejlődik önismeretük, önértékelésük és nő az önbizalmuk (Sárvári 2015b).

A kommunikatív tanár jellemzői közé tartozik, hogy tanulóközponitú, így a frontális munka háttérbe szorul a páros munka és csoportmunka javára (Bárdos 2005). Ismeri a tanulókat, céljaikat, motivációikat, intelligenciájukat, nyelvi szintjüket, és figyel az egyéni különbségekre. A tanulóközponitúság egészen addig terjedhet, hogy a tanuló határozza meg a tananyagot

(Bárdos 2005). A kommunikatív nyelvtanár rugalmas az óravezetésben, ezért az órán felmerülő kérdésekre hagy időt ahelyett, hogy előre eltervezett feladatokat gyakoroltatna. Ezzel megadja a lehetőséget, hogy a diákok megtanuljanak valamit, amit korábban nem tudtak (Károly 1993). Mivel a kommunikáció gyakorlásán van a hangsúly, ezért a diákok kifejezhetik véleményüket, elmondhatják ötleteiket az idegen nyelven (Larsen-Freemann 2000). A kommunikatív nyelvtanár nem fél a diákok visszajelzéseitől, hanem kíváncsi a véleményükre, és kész változtatni, ha szükséges (Medgyes–Major 2004).

A beszédcentrikus nyelvoktatásban fontos, hogy a diák legalább annyit beszéljen az órán, mint a tanár (Károly 1993). Ennek érdekében a tanárnak arra kell ösztönöznie a diákokat, hogy minél többet szerepeljenek, és minél több interakció jöjjön létre. A tanulók beszédidejét növeli az is, ha a tanár nem ismételteti válaszaikat (Bárdos 2000). A tanár dolga olyan tevékenységeket kezdeményezni, ahol a tanulók teljes személyiségükkel vannak jelen olyan szituációkban, melyekben valóságos üzenetek hangzanak el (Károly 1993).

A nyelvtanári mikrokészségek fontos szerepet játszanak, hiszen az idegennyelv-óra más, mint a többi tanóra (Bárdos 2000). Ez abból adódik, hogy a nyelvórán az interakció nem cél, hanem eszköz. A nyelvtanárnak valamennyire előadóművésznek is lennie kell, amit beszéde, mozgása és viselkedése tükröz. Azzal, hogy más nyelvet beszél, egyúttal más személyiséget is közvetít diákjai felé, akik figyelnek a hangerő, a hangszín, a szem és a kezek által közvetített hitelességre (Bárdos 2000).

A kommunikatív irányzat a célnyelvi óravezetés mellett érvel, mert így lehet meggyőzni a tanulókat az idegen nyelv eszköz jellegének fontosságáról (Medgyes 1995). A célnyelvű óravezetés különösen kisgyermekkorban és kiskorúakban fontos, mert a gyerekek ekkor fogadják magukba a célnyelv hangrendszerét, artikulációját, és ekkor ismerkednek meg a szókinccsel és a nyelv struktúrájával (Kovács 2009). Ebből adódóan a korai nyelvoktatás csendes szakaszában a pedagógus kompetenciái közül a legfontosabb a kiejtés (Kovács 2009), hiszen minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál könnyebben tanulja meg az anyanyelvit megközelítő kiejtést (Medgyes–Major 2004). A nyelvtanárnak magas szinten kell tudnia az idegen nyelvet annak fonetikájával, ritmusával és intonációs rendszerével együtt (Widlok 2010), valamint megfelelően kell tudnia reagálni a különböző nyelvi szituációkban (Sárvári 2003). Ezek elérésében a folyamatos önképzés és önreflexió gyakorlása segíti a nyelvtanárt (Kovács 2009).

Morrow a kommunikatív nyelvtanár öt attitűdjét fogalmazta meg (Bárdos 2005). Elsőként azt tanácsolja, hogy a tanár és a tanuló számára is legyen világos minden órán a kitűzött cél, egy művelet nyelvi megvalósítása, hogy tudják, mit miért csinálnak. A második tanács szerint az egész több, mint a részek összege, vagyis a társalgás egészét kell menedzselni, nem elég az egyes elemeket külön megérteni vagy kimondani. A harmadik tanács azt hangsúlyozza, hogy a folyamatok ugyanolyan fontosak, mint a formák, kiemelve ezzel a folyamatos diskurzust. A negyedik tanács szerint tanulni csak tevékenyen lehet, vagyis a kommunikációt csak a kommunikáció gyakorlásával lehet elérni. Végül megmagyarázza, miért nem baj, ha a tanuló hibákat követ el a tanulási folyamatban (Bárdos 2005).

## Összegzés

A szakirodalomból kiderül, hogy a drámapedagógia kiemelt szerepet játszik a kommunikatív nyelvtanításban, hiszen a cselekvésközpontú nyelvoktatási koncepcióban kiválóan érvényesülnek a dramatikus tevékenységek. Fejlődéslélektani szempontból a drámajátékok hozzájárulnak a személyiségfejlődéshez, segítségükkel a szociális és érzelmi gátlások eltűnnek. Ennek eredményeként a kreatív gondolkodás, az önkifejezés, az önismeret, az empátia, a problémamegoldás, a stresszkezelés és a kommunikációs készség fejlődése figyelhető meg. Mindez segíti a kommunikatív kompetencia fejlődését, mivel a drámatechnikák használatával olyan kontextus jön létre, melyben a tanulóknak nemcsak nyelvileg kell minél helyesebben reagálniuk, hanem a szavak mögött levő érzelmet, viselkedésformákat és szándékokat is meg kell érteniük ahhoz, hogy az interakció sikeres legyen. Mindebből az következik, hogy a drámapedagógia nagymértékben képes hozzájárulni a kommunikatív szemléletű nyelvoktatás céljának megvalósításához.

## Irodalom

- Albert Mónika 2017: Alkalmazott drámajátékok az angol igeidők tanításában. *Módszertani Közlemények*, 57, 1. 18–26.
- Bárdos Jenő (szerk.) 2000: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (szerk.) 2005: *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Belájszki Nevenka 2016: Angol nyelv tanítása drámajátékok segítségével. Avagy játszunk drámát angolórán! *Módszertani Közlemények*, 56. 1. 2–9.
- Bolton, Gavin 2007: A dramatikus tevékenységformák osztályozása. In: Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó (szerk.): *Drámapedagógia szöveggyűjtemény*. Debrecen: Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola.
- Debreczeni Tibor 1992: A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 3. 3–5.
- Demeter Lázár Katalin 2008: *Játszóárs 1*. Szentendre: Geobook Hungary.
- Demeter Lázár Katalin 2011: *Játszóárs 2*. Szentendre: Geobook Hungary.
- Eck Júlia 2017: Drámapedagógia az iskolában – ajánló. *Iskolakultúra*, 27. 1–2. 114–120.
- Fabulya Lászlóné 1997: Drámapedagógia. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 13. 9–10.
- Gabnai Katalin 2005: A drámapedagógia hazai honosodása és jelene. *Iskolakultúra*, 15. 4. 110–118.
- Gabnai Katalin 2007: A drámajátékok vezetése. In: Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó (szerk.): *Drámapedagógia szöveggyűjtemény*. Debrecen: Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola.
- Gabnai Katalin 2015: *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest: Helikon.
- Gyombolay Gábor 2008: Gondolat kísérlet a definícióhoz vezető úton. In: Trencsényi László (szerk.) 2008: *A drámapedagógia mint tudomány. Tananyagfejlesztés az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában*. Budapest: Új Helikon. 33–48.

- Habók Anita 2004: A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztése nyelvórán. *Fejlesztő Pedagógia*, 15. 3. 48–50.
- Harmer, Jeremy 2007: *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Héger Anita – Sárvári Tünde 2007: Néhány gondolat a kommunikatív nyelvtanítási módszer gyakorlati alkalmazásáról – az induktív nyelvtanítás lépései. *Módszertani Közlemények*, 47. 1. 25–30.
- Jánosiné Gyermán Erzsébet 2008: *Akarsz velünk játszani?* Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.
- Kaposi László 2013: Mit kell ismernie, és mit kell tudnia a dámatanárnak? In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ. 5–10.
- Károly Krisztina 1993: A nyelvtanár új szerepe a kommunikatív nyelvtanításban. *Iskolakultúra*, 3. 15–16. 151–154.
- Kovács Gabriella 2018: Nyelvtanítás és célnyelvi kultúra. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. Komárno: International Research Institute. 103–108.
- Kovács Judit 2009: *A gyermek és az idegen nyelv. Nyelvpedagógia a tízen aluliak szolgálatában*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Larsen-Freemann, Diane 2000: *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ledőné Dolmány Mária – Szauder Erik 2004: Gondolatok a szakértői drámáról. *Drámapedagógiai Magazin*, 14. 1. 8–11.
- Lőrincz Jenő 1992: Játék, drámajáték és nevelés: Arisztotelésztől napjainkig. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 3. 6–11.
- Lukácsné Dákos Ibolya 2008: A drámapedagógia alkalmazása az idegennyelv-oktatásban. *Studia Caroliensia*, 3–4. 53–69.
- Marunák Ferenc 1991a: Mi is az a drámapedagógia? 1. rész. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 1. 4–5.
- Marunák Ferenc 1991b: Mi is az a drámapedagógia? 2. rész: A dramatikus játékok szerepe a személyiség-fejlesztésben. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 2. 12–14.
- Medgyes Péter 1995: *A kommunikatív nyelvtanítás*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Medgyes Péter – Major Éva 2004: *A nyelvtanítás. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina.
- Neuner, Gerhard – Hunfeld, Hans 1993: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit*. Berlin: Langenscheidt.
- Nikolov Marianne 2001: Minőségi nyelvtanítás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 11. 8. 3–12.
- Palásthy Ildikó 1992: A pszichodramától a drámapedagógiáig: avagy hatásvizsgálat kisiskolások körében. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 3. 11–14.
- Sárvári Tünde 2003: Idegennyelv-oktatás a kisiskoláskorban. – Idegennyelv-oktatás a kisiskoláskorban? In: Bácsi János – Zsigriné Sejtes Györgyi (szerk.): *Hagyományok és újítások a pedagógiában: tanulmányok az oktatás-nevelés módszereiről*. Szeged: SZTE JGYTFK Gyakorló Általános Iskola. 132–140.
- Sárvári Tünde 2013: Anwendungsmöglichkeiten der dramapädagogischen Arbeit im frühen DaF-Unterricht. DUFU – Deutschunterricht für Ungarn. 25. Budapest: UDV. 168–178.

- Sárvári Tünde 2015a: A drámapedagógia alkalmazási lehetőségei a korai idegen nyelvi fejlesztésben. In: Márkus Éva – Trentinné Benkő Éva (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 286–306.
- Sárvári Tünde 2015b: A korai német mint idegennyelv-fejlesztés szívvvel, ésszel, kézzel, lábbal. *Módszertani Közlemények*, 55. 3. 7–16.
- Sárvári Tünde 2015c: A „tapintatos tesztelés” lehetőségei a korai német mint idegennyelv-oktatásban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 10. 2. 88–103.
- Sárvári Tünde 2015d: Beszélni arany! A beszédkészség fejlesztésének lehetőségei a 6–10-éves korosztály – német, mint idegennyelv-oktatásban. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. Komárno: International Research Institute. 11–21.
- Sárvári Tünde 2017a: Játékos tevékenységek, mint a „tapintatos tesztelés” lehetséges formái a korai német mint idegennyelv-oktatásban. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. Komárno: International Research Institute. 327–334.
- Sárvári Tünde 2017b: „Tükröm, tükröm” Lehetséges értékelési módok a korai német mint idegennyelv-oktatásban. *Módszertani Közlemények*, 57. 4. 22–30.
- Sárvári Tünde – Péter Éva 2009: A kompetenciafejlesztés lehetőségei a kisiskoláskori idegennyelv-oktatásban. In: Tóth Szergej (szerk.): *Tudományos és művészeti műhelymunkák: Új utakon a Pedagógusképző Kar című konferencia előadásai*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. 182–187.
- Szarvas Júlia 2018: A nyelvtanulás élményalapú megközelítése a drámapedagógia segítségével. In: Bakti Mária – Csetényi Korinna – Juhász Valéria – Szarvas Júlia: *Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan*. A módszertan az EFOP-3.2.14-17-2017-00001 pályázat támogatásával készült. Szeged: SZTE.
- Szauer Erik 2013: A dráma mint pedagógia. In: Kaposi László (szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ. 11–26.
- Szenes Eszter 2006: A kommunikáció tanítása az angol nyelvi órákon. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 11. 30–49.
- Takács Gábor 2008: A dramatikus tevékenység rendszerezése. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 32–37.
- Tóth Orsolya 2017: Szókincsfejlesztő drámajátékok a kisgyermekkorai idegennyelv-oktatásban. *Módszertani Közlemények*, 57. 2. 1–7.
- Tölgyessy Zsuzsanna 2008: Kommunikáció a drámapedagógiában. In: Trencsényi László (szerk.): *A drámapedagógia mint tudomány. Tananyagfejlesztés az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában*. Budapest: Új Helikon Bt. 16–32.
- Tselikas, Elektra I. 1999: *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.
- Vatai Éva 1998: A dráma eszköztárának használata az idegen nyelv tanításában. *Drámapedagógiai Magazin*, 3. 3. 1–8.
- Vatai Éva 2000: Idegen nyelvű drámafoglalkozások 45 percben. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. 19. 17–20.
- Widlok, Beate 2010 (szerk.): *Korai idegennyelv-tanulás – „Nürnbergi Ajánlások”*. München: Goethe-Institut.
- Zsolnai Anikó 2007: A szociális kompetencia fejlettsége gyermek- és serdülőkorban. *Fejlesztő Pedagógia*, 18. 3–4. 93–96.
- Zsolnai Anikó 2012: A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 22. 9. 12–23.

### *The connection of drama pedagogy to other fields of science*

In this paper, I study the connection of drama pedagogy to other fields of science especially to foreign language teaching. It appears from the literature that drama pedagogy plays a key role in communicative language teaching, as dramatic activities prevail in action-oriented language teaching approach exceedingly well. From a developmental psychological point of view drama games add to personal development and help with disappearing of social and emotional inhibitions. As a result, development can be experienced in creative thinking, self-expression, self-awareness, empathy, problem solving, stress management and communication. This helps with developing of communicative competence because using drama techniques creates such a meaningful context, in which students have to answer not only linguistically correct, but also they have to understand different emotions, types of behavior and intentions to have successful interactions. Consequently, drama pedagogy contributes significantly to realising the aims of communicative language teaching.

# Készíts lapbookot!

## *Módszertani innováció a kreatív tanulásban*

ILLÉS NÓRA

ilnori580@gmail.com

*Eötvös Loránd Tudományegyetem,  
Tanító- és Óvóképző Kar, Rajztanári mesterszak*



**Kulcsszavak:** *lapbook, kreativitás, motiváció, hatékony tanulás, vizualitás, sokszínűség, önálló alkotás*

### **Bevezetés**

A lapbook készítése és alkalmazása az oktatásban futótűzként terjed immáron több mint egy évtizede. Az Amerikából eredeztethető módszer fokozatosan híresült el Európa-szerte, érintve hazánkat is. De hogyan definiálhatnánk a lapbookot, hogy közérthetővé tegyük a jelentését?

Maga a név angol szóösszetétel: a *lap* jelentése átfed, illetve beborít (ezenkívül utalhat a vékony, lapos tárgyakra is), a *book* pedig, mint az köztudott, könyvet jelent. Magyar megfelelője talán az album vagy lapozó lehetne, azonban ezek korántsem foglalják magukban a lapbook valódi jelentését. A lapbook ugyanis *diákok saját keze által készített könyv vagy album, amely egy megadott témakörhöz kapcsolódik* (Sárosdi é. n.).

Az alábbiakban részletezem, mi mindenben is rejlik e különleges módszer fokozódó népszerűségének titka. Ezenkívül technikai ötleteket és inspirációt szándékozom nyújtani egy lapbook elkészítéséhez, valamint rávilágítani azokra a pozitív és kockázattal járó tényezőkre, amelyekkel a megalkotás során találkozhatunk. Nem utolsósorban pedig szeretnék bemutatni egy saját magam által készített példányt is.

## Milyen korosztálynak javasolt a lapbook készítése?

Nemes egyszerűséggel az óvodáskortól az időskorig bármelyik korosztály elkészítheti, hiszen a lapbook tartalmát a készítő életkorának, készségeinek és képességeinek, illetve a feldolgozandó témakörnek megfelelően szabhatjuk személyre (Neteducatio.hu é. n.). A korosztály függvényében előállítható a szülőkkel vagy pedagógusokkal együtt, a barátokkal, osztálytársakkal csoportosan, páros munkaként vagy akár önállóan. Akármilyen életkorban és munkafarmában is készül egy lapbook, alkotása mindenképpen örömteli, motiváló, kreatív folyamat, és hatékonyan mélyíti el készítőiben az adott témakör legfontosabb részeit. (A *lapbook készítés pozitívumai és kockázatai* alcím alatt ezeket az előnyös tulajdonságokat is részletezem.)

## Az oktatás mely területein alkalmazhatjuk a lapbookot?

Személyre és témakörre szabhatóságának köszönhetően a lapbook az óvodától a felsőoktatásig minden évfolyamon alkalmazható, hasznossága azonban túlterjed a közoktatás csoportszobáinak, tantermeinek és előadótermeinek falain. Kiváló eszköze ugyanis a kreatív és hatékony tanulásnak magániskolákban, nyelviskolákban, a magántanulók otthonában vagy a különféle ifjúsági csoportok tevékenységeiben. Hasznára válhat továbbá a kiemelt figyelmet igénylő tanulóknak és akár a felnőtt polgároknak is a mindennapi életben (The Hands of a Child company é. n.).

Kissé részletesebben kitérve az általános iskolai és a középfokú oktatás területére: a lapbook minden tantárgy esetében megállja a helyét, ugyanis bármelyik tananyag, kiegészítő anyag vagy szabadon választott témakör feldolgozható általa. Idegen nyelvek tanulásához például segítségül hívhatunk szókincsbővítő vagy éppen a mondatfajták struktúráit összefoglaló lapbookot. Alkothatunk a művészeti tantárgyakhoz kapcsolódóan rajzolás technikákat, művészettörténeti stíluskorszakokat vagy akár híres művészek életét és munkásságát feldolgozó lapbookot. Történelem tantárgy esetében a háborúktól kezdve az ősember életmódján át az ipari forradalmakig szintén tág tere nyílik a lehetőségeinknek. Természetismeretből készíthetünk lapbookot akár az esőerdőkről, a Hold mozgásairól vagy bármelyik állatról. (Rosetta Stone Homeschool é. n.) A témakörök sokszínűségén kívül érdemes megemlíteni néhány funkciót, amelyek betöltésére a lapbook kifejezetten alkalmas. Készíthető összefoglalásként, kooperatív feladatként vagy akár projektfeladatok részeként. A kötelező olvasmányok tartalmának elsajátításához is egyre népszerűbb a lapbook a hagyományos olvasónaplóval szemben, ugyanis színesebb, változatosabb és játékosabb feladatokon keresztül segít a gyermekeknek megjegyezni az adott történet cselekményét, szereplőit és érdekességeit.

Rengeteg opció áll rendelkezésünkre bármelyik tantárgyhoz vagy projekthez kapcsolódóan, ráadásul ugyanahhoz a témához is többféle lapbook készíthető. Megalkotásuknak tehát a témakörön túl csak a készítő elképzelése és a rendelkezésre álló anyagok, eszközök szabnak határt.

## Hogyan lássunk hozzá a megvalósításhoz?

### Előre elkészített lapbookok felhasználása

Ma már számos webhelyről lehetséges letölteni, illetve megvásárolni kész lapbookokat (a legnépszerűbb magyar nyelvű források közé tartozik például az irodalomjegyzékben is fellelhető Sárosdi Virág által működtetett Gyereketető elnevezésű weboldal). A készen kapható és könnyen hozzáférhető lapbookok által azoknak is megjöhethet a bátorsága a használatukhoz, akik nem érzik magukat elég kreatívnak, nincs idejük teljesen újat kitalálni, vagy az önálló alkotást megelőzően szeretnének maguk előtt látni egy kész példát. Ebben az esetben csupán ki kell nyomtatni a letöltött vagy megvásárolt digitális példányokat. Némi nyírással és ragasztással össze is áll a kész lapbook, már csak arra várva, hogy a gyermekek megoldják a benne rejlő feladatokat.

### Saját lapbook készítése

1. *Tervezés:* Akik szeretnének saját lapbookot gyártani, azok számára, mint minden elkészítési folyamat esetében, a tervezés az első lépés. A tervezés során először is válasszuk ki a témakört, amelyre épülnek majd a lapbook feladatai és stílusa. A témakörön belül határozzunk meg játékos és változatos feladatokat, lehetőleg minél többféle feladattípus alkalmazásával. Ezen a ponton különösen fontos, hogy figyelembe vegyünk azon tanulók készségeit és képességeit, akik számára a lapbook készül. Érdemes a kitalált feladatokat külön lapon vagy elektronikus dokumentumban összeírni. Magáról a készítendő lapbookról pedig ajánlatos kicsinyített, vázlatos rajzot készíteni, amely magában foglalja a lapbook teljes és összehajtogatott méretét, külalakját, design-ját, valamint a benne lévő feladatok egymáshoz képesti elhelyezkedését.
2. *Eszközök:* Miután kész tervvel rendelkezünk a lapbook megalkotását illetően, összegyűjthetjük az elkészítéshez szükséges eszközöket. A legáltalánosabb eszközök a következők: mappa vagy mindkét oldalán színes kartonpapír a lapbook alapjához, olló, ragasztó, színes és fehér papírok, színes ceruzák, filctollak, esetleg számítógép, nyomtató, laminálógépp. Minden lapbook igényelhet továbbá egyedi kiegészítőket és díszítőelemeket, mint például a kisméretű borítékok, különleges textúrájú anyagok, sablonok, ragasztópisztoly, miltonkapcsok, gémkapcsok, csipeszek, matricák és még sorolhatnánk. Minél változatosabbak a feladatok és a díszítőelemek, annál egyedibb, izgalmasabb és fantáziadúsabb lesz a lapbook.
3. *Megvalósítás:* Amint rendelkezésünkre áll minden szükséges eszköz, hozzá is láthatunk a lapbook megalkotásához.

Érdemes először a megtervezett típusú és méretű játékos feladatokat összeállítani. A feladatokhoz esetenként ajánlott feladatleírást és megoldókulcsot is készítenünk.

Dolgozhatunk velük önállóan, de lehetőség szerint beépíthetjük őket a tanórákba is, vagy adhatjuk házi feladatként a tanulóknak, ha a lapbooknak összefoglaló funkciót szánunk egy adott témakör végéhez érve. Ami a kivitelezést illeti, szabadon engedhetjük a fantáziánkat, és készíthetünk például kihajtható, forgatható feladatokat, illetve borítékolt vagy behajtott meglepetéselemeket, sőt, foglalhatjuk a feladatokat valamilyen történetbe, kalandba is. Ezek a különleges vizuális és mesei elemek teszik ugyanis igazán érdekessé, ezáltal könnyebben elsajátíthatóvá a feladatokban rejlő tananyagot. Példaként említve néhány feladattípust: egy lapbooknak remek alkotóelemei lehetnek a csoportosítások, a sorba, párba vagy időrendbe rendező feladatok, a gondolattérkép, a képregények rajzolása, egy adott állat étlapjának megtervezése, egy híres ember vagy mesehős névjegykártyájának elkészítése, sőt a kapcsolódó információkhoz vezető nyomtatott QR-kód alkalmazása is (Neteducatio.hu é. n.).

Ha a feladataink készen állnak a lapbookba történő beillesztésre, kiszabhatjuk és meghajtogathatjuk a lapbook alapjául szolgáló kartonpapírt vagy mappát. Kizárólag a tervezésen múlik, hogy milyen módon és milyen méretűre lehet majd összehajtani. Ha előnyben részesítjük a könnyen hordozhatóságot és a helytakarékoságot, érdemes a teljesen összehajtogatott lapbook alapot maximum A/4-es méretűre tervezni. Ha kartonpapírral dolgozunk, a rendelkezésünkre álló felület felezésével, harmadolásával vagy tetszőleges számú részre osztásával megalkothatjuk a lapbook struktúráját, ezt követően pedig egymásra hajtogathatjuk az oldalakat. Ha azonban papírdossziék felhasználása mellett döntünk, megalkothatjuk az alapot egyetlen nagy, kinyitható mappából vagy több mappa összeragasztásával a nagyobb alkotási felület elérése érdekében. Lehetséges továbbá a dosszié és a kartonpapír kombinálása is, például kihajtható kartonlapok ragasztásával a kiválasztott mappa tetejéhez, aljához vagy oldalához.

Ha a formát tekintve nem ragaszkodunk a könyvhatású kinézethez, el is rugaszkodhatunk a négyzet alapú lapbooktól. Ez esetben készíthetünk például kör vagy háromszög alapút, ha azt fantáziadúsabbnak találjuk vagy az adott témakörhöz illőbbnek. Amit viszont a legfontosabb szem előtt tartanunk: akármelyik alapanyagból és akármilyen alakúra formázzuk meg a lapbook alapját, a beilleszteni tervezett feladatok bőven férjenek el rajta.

A lapbook alapjának elkészítése után következhet a borító megrajzolása, megfestése vagy nyomtatása. A borító rendszerint az összehajtott forma felszínére kerül, tehát az első impresszió lesz azok számára, akik kezükbe veszik a lapbookot. Érdemes feltüntetni rajta az általunk meghatározott címet vagy témakört, az alkotó(k) nevét, esetleg az elkészülés dátumát.

A borító megalkotását követi a feladatok beragasztása vagy egyéb módon történő rögzítése a terveknek megfelelően, az utolsó lépés pedig a design véglegesítése a szükséges díszítőelemek hozzáadásával. A saját gyártású lapbook e műveletek révén válik alkalmassá tanulássegítő és fejlesztő szerepének betöltésére.

## A lapbookkészítés pozitívumai és kockázatai

Ahogy azt a korábbi fejezetekben is megemlítettem, egy lapbook elkészítése és használata a tanulási folyamatban számos előnyt foglal magában. Az alábbiakban ezeket a pozitívumokat, majd a készítés kapcsán esetlegesen felmerülő kockázati tényezőket sorakoztatom fel.

### Pozitívumok

Elsőként fontos megemlíteni a lapbook fejlődéslélektani folyamatokra gyakorolt kedvező hatását. Mivel alapvetően kézzel fogható, papír alapú felületről beszélünk, a lapbook által a gyermekek nincsenek közvetlenül kitéve világító képernyőnek. A különböző elektronikus készülékek fényének kék hullámhossz tartománya köztudottan negatív hatású, ugyanis elnyomja az agyban a melatonin termelődését. Ez a hormon irányítja elsősorban az alvási ciklust, tehát a napjainkban jellemző túlzott gyakoriságú képernyőhasználat könnyedén előidézheti az alvásminőség romlását. Gyermekek esetében ez még radikálisabban vezethet a bioritmus felborulásához, a kognitív funkciók sérüléséhez és az idegrendszer károsodásához. A lapbook készítése és használata mentes ezektől a hosszú távon ártalmas, vibráló sugaraktól, ennek köszönhetően stresszoldó, kiegyensúlyozó, koncentrációt segítő, ezek által is fejlesztő hatással bír.

Kiemelkedő pozitívum továbbá, hogy mennyire motiváló folyamat a lapbook készítése és használata, különösen a kisgyermekek számára. Az ő szemszögükből ugyanis a lapbook egy mesés, játékos és rejtélyes varázskönyv, amely értékes tudást hordoz magában. Nagy örömmel látnak hozzá tehát az összeállításához is, amelynek során teret kap alkotói szabadságuk, kibontakozik a fantáziájuk, mindeközben pedig végig az elsajátítandó ismerettel foglalkoznak.

Ennek az alkotási folyamatnak köszönhetően is működnek a lapbookban lévő változatos feladatok és érdekes információk tökéletes memóriefogasként (Sárosdi é. n.). Az adott téma különleges tapintású vagy illatú alkotóelemekkel, vonatkozó hanganyagokkal, intenzív színekkel és egyedi vizuális elemekkel történő interpretálása segíti a tanulót a minél több érzékszerv általi befogadásban, így a tananyag eredményesebb rögzítésében.

A hatékonyság mellett lényegesen előnyös ismérve a személyre szabhatóság. A témakörválasztást, az alkotáshoz használandó eszközöket, a megvalósítás munkaformáját, a megoldandó feladatokat és feldolgozandó információkat mind alakíthatjuk a lapbookot készítő és használó személyek számára optimálisan. Igazíthatjuk ezeket a tényezőket életkorhoz, érdeklődési körhöz, aktuális tananyaghoz és főként az adott készségekhez és képességekhez, amelyeket erősíteni kívánunk.

Nem utolsósorban elengedhetetlen kitérni arra, hogy pontosan milyen készségek és képességek fejlődnek egy lapbook megalkotása közben, függetlenül annak témájától (Sárosdi é. n.):

- Fejlődik a finommotorika az ollóhasználat, ragasztással, pontos rajzolással és színezéssel, esetleg feladatkártyák kirakásával, különböző zsebek és borítékok felfedezésével vagy az apró díszítőelemek hozzáadásával.

- Kibontakozik a fantázia és a kreativitás a rajzolós és kézműves feladatoknak, valamint az önálló ötletek megvalósításának köszönhetően.
- Csiszolódik az esztétikai érzék a feladatok beragasztása és a lapbook designjának tökéletesítése során.
- Fejlődik a térben való tájékozódás a ki-, be-, fel-, le-, jobbra vagy balra hajtható fülek segítségével.
- Hatékonyabb lesz a tanulási folyamat a feladatok témájának több érzékszerv útján történő befogadásával.

Az imént taglalt pozitívumok által válik tehát a lapbook készítése az oktatás bármely területén alkalmazhatóvá és a kreatív tanulás eredményes módszerévé.

### Kockázatok

Fontosnak tartom, hogy kitérjek azokra a tényezőkre is, amelyek a lapbook tervezése, összeállítása vagy használata során készületlenül érhetnek bennünket. Az alábbiakat ennek szellemében tanácsként írom le, amelyeket érdemes mindenkinek figyelembe venni, mielőtt belekezd egy lapbook megvalósításába.

1. *Előzzük meg a baleseteket!* A lapbook gyártásához időnként szükségesek lehetnek a különböző égető, szűrő- vagy vágóeszközök. Ha kisgyermekkel közösen alkotunk, fokozottan ügyeljünk rá, hogy kizárólag olyan eszközökkel dolgozzanak, amelyek nem balesetveszélyesek számukra! Emellett folyamatosan tartsuk szemmel önálló munkafolyamataikat is. Természetesen végezhetik képességeik szerint önállóan az ollóval nyírást, a ragasztást, a rajzszögek betűzdelését vagy a lyukasztást, de jobb, ha a ragasztópisztoly, szike, gyufa, öngyújtó és egyéb potenciális veszélyforrás a mi kezünkben marad.
2. *Szánjunk rá elég időt!* Ez nem csupán magára az elkészítésre értendő. A lapbook megalkotása, illetve feladatainak megoldása, sablonjainak tanulmányozása egyáltalán nem gyors folyamat, heteket vagy akár hónapokat is igénybe vehet. Fontos bőséges időt szánunk a precíz tervezésre, az eszközök beszerzésére, a lapbook fokozatos összeállítására és a benne rejlő tananyag rögzülésére egyaránt! Csak ezen a módon lesz igazán eredményes a lapbook segítségével történő tanulás.
3. *Gazdálkodjunk optimálisan!* Bár fontos, hogy a lapbook összetételét tekintve jó minőségű és időtálló legyen, érdemes odafigyelnünk, hogy mekkora összeget áldozunk az elkészítéshez szükséges eszközökre és alapanyagokra, illetve hogy mennyire gazdaságosan használjuk fel azokat. A papírboltokban és kreatív üzletekben történő bevásárlás előtt lehetőség szerint gyűjtsük össze saját felszerelésünket, illetve környezetünkéből azokat a kellékeket, amelyeket hasznosíthatunk. Az új hozzávalók vásárlása így célirányosabb és takarékosabb lesz. Ha a lapbook gyártása során pedig ügyelünk, hogy az általunk használt termékeket vagy egy részüket a későbbiekben ismét felhasználhassuk, akkor a környezettudatosság is jelen lesz a munkánkban, ez pedig a velünk alkotó gyermekek gondolkodásmódjára is hatással van.

4. *Tegyük élménnyé!* Nem lehet eléggé hangsúlyozni a kreatív megoldások és az élményszerűség fontosságát. A lapbook attól lapbook és nem tankönyv, hogy személyre szabottabban és többféle megközelítéssel bocsátja rendelkezésre az adott témát. Törekedni kell tehát arra, hogy az általunk készített példány is rendelkezzen e tulajdonságokkal. Emellett a készítés folyamata és a későbbi használat is összpontosítást és kreativitást igényel a gyermekek részéről, ezért nekünk mint legfőbb segítőjüknek elsődleges feladatunk az ő lelkesítésük, motiválásuk és támogatásuk. A tananyag élményszerű elsajátításának útján valósulhat meg ugyanis a lapbook legfőbb célja: az örömteli és hatékony tanulás.

## Egy általam alkotott lapbook bemutatása

Első lapbookomat az általános iskola negyedik osztályos tanulóinak készítettem, akik számára az idei kötelező olvasmány a nagy népszerűségnek örvendő Rumini című kötet volt. Berg Judit magával ragadó könyvsorozatának első részét olvasták el a diákok, olvasónapló-írás helyett azonban egy barátságosabb és ötletesebb feldolgozás reményében a lapbook módszere mellett döntöttek. Mivel a tanulók ekkor ismerkedtek a lapbookkészítés mibenlétével, és első példányaik megalkotása előtt álltak, olyan mintalapbook összeállítását tűztem ki célul, amely:

- mondanivalójában és külalakjában esztétikus;
- a praktikai szempontokat figyelembe véve összecusukható és hordozható;
- használatát illetően izgalmas és kalandos;
- a feladatok típusaiban és kivitelezéseiben különleges és változatos;
- a feladatok bonyolultságát tekintve megfelel a negyedik osztályos gyermekek készségeinek és képességeinek;
- a feladatok megoldásához szükséges eszközök terén nem igényel többet grafit és színes ceruzáknál, illetve papírragasztónál;
- a mese által szerzett ismeretek alkalmazása mellett az önálló ötletek megvalósítására és a saját vélemény kifejezésére is serkent;
- hű a mese eseményeihez és kronológiájához, lehetővé téve ezzel a történet hosszú távú elsajátítását;
- nem utolsósorban pedig tökéletesen alkalmas arra, hogy ihletet merítsenek belőle a későbbiekben.

A tervezés, eszközbeszerzés és megvalósítás során tehát ezeket a célokat tartottam szem előtt.

### Tervezés

Elhatároztam, hogy a mese kalandosságával párhuzamot állítva ennek a lapbooknak a feladatait is egy kalandos utazásba foglalom. Ennek megfelelően mindössze elképzeltem és lerajoltam egy kiindulópontot, ahol a kaland kezdődik, és egy végcél, ahová a feladatok sikeres megoldásán keresztül érkezhetsz a lapbook használója.

Ezt követően kezdtem el összeállítani a feladatokat. Elektronikus dokumentumban készítettem meg őket, hogy a feladatok szövegei és rajzai nyomtatva kerülhessenek a lapbookba.

Ügyeltem a megfelelő betűméretre és betűtípusra, hogy minden olvasható és figyelemfelkeltő legyen a gyermekek számára.

A feladatok elkészítésénél elsősorban a történet időrendiségét figyelembe véve haladtam. Az első feladatok általánosságban érintik Rumini világát, majd a továbbiak fokozatosan veszik fel a történet szálát. A lapbook a mese minden lényeges eseményét sorra veszi. A kaland vége felé haladva pedig kiemelt helyet kaptak azok a feladatok, ahol a saját vélemény kifejtésére, az önálló alkotásra és a fantázia kibontakoztatására van lehetőség.

A kronológiai sorrend betartása mellett a feladattípusok sokszínűségét is biztosítani kívántam. Így a lapbookban előfordulnak a kifejtős, csoportosító, párba rendező, időrendbe állító és rajzos feladatok. Összeállításuk természetesen mind a mesének megfelelő, különleges kontextusban történt: helyenként például kiegészítendő lexikonként kivitelezve vagy akár egy népszerű szereplő bőrébe bújtatva, esetleg egy új szereplővé avanzsálva a feladatmegoldót.

Összesen tizenhét feladatot határoztam meg. Az alkalmazott feladattípusok szerint felsorolva többek között a következő példafeladatokat is tartalmazza a lapbook:

- *Kifejtős kérdések:* 4. Milyen nevű hajókkal találkozhattál a mesében?/ 10. Batka-sziget: Mi a fabatkák legféltettebb kincse? Miért?/ 11. A Sárkány-szoros rettegett lakója: Honnan lehet tudni, hogy épp otthon van-e a sárkány?/ 14. Naftalin Rufus megengedi, hogy kipróbáld a látószelencét és a térképrajzoló! Kit keresel meg a látószelencével, és minek a térképét rajzolod meg a térképrajzolójával?
- *Csoportosító feladatok:* 3. Csoportosítsd a borítékban lévő szereplőket (egerek, ürgék és patkányok szerint)!/ 13. Ragaszd a megfelelő almába a borítékban lévő tulajdonságokat! (A következő szereplőkhöz tartoznak az almák: Rumini, Félszemű Morti, Naftalin Rufus, Kasza.)
- *Párba rendező feladatok:* 5. A Szélkirálynő legénysége. Kösd össze a szereplőket a Szélkirálynőn betöltött tisztségükkel!/ 6. A hajó részei. Ragaszd a borítékban lévő szavakat a kép megfelelő részéhez!
- *Időrendbe állító feladatok:* 8. A Szélkirálynő útja Egérországtól Pelevárig. Rakd sorrendbe a helyszíneket!/ 12. Most te vagy Balikó! Rakd időrendbe, hogyan szöktetted meg Ruminit a kazamatákból!
- *Rajzos feladat:* 15. Árus vagy a nagy pelevári bazárban. Milyen különlegességeket árulsz portékaként? Rajzold is le őket!

Ami a design megtervezését illeti, elsőként a lapbook alaplapját határoztam meg: a feladatok sokasága és helyigénye miatt egy nagyméretű, tengerészkek kartonpapír mellett döntöttem, amelyet hat egyforma részre osztok, majd a megfelelő hajtásvonalak mentén benyírva összecukhatóvá, így könnyen hordozhatóvá alakítok. Ezenkívül összegyűjtöttem azokat a mese-illusztrációkat, amelyeknek nyomtatott, színes és kinyírt formájával tarkítani szeretném a felületet. Meghatároztam továbbá olyan díszítőelemeket, amelyek különleges textúrájúak, kapcsolódnak a mese hangulatához és témájához, és nem utolsósorban motiváló hatásúak. Végül pedig elkészítettem az összecukott lapbook borítójának tervét, amelyhez felhasználtam az eredeti, keménykötésű könyv borítójának részletét is.

## Eszközök

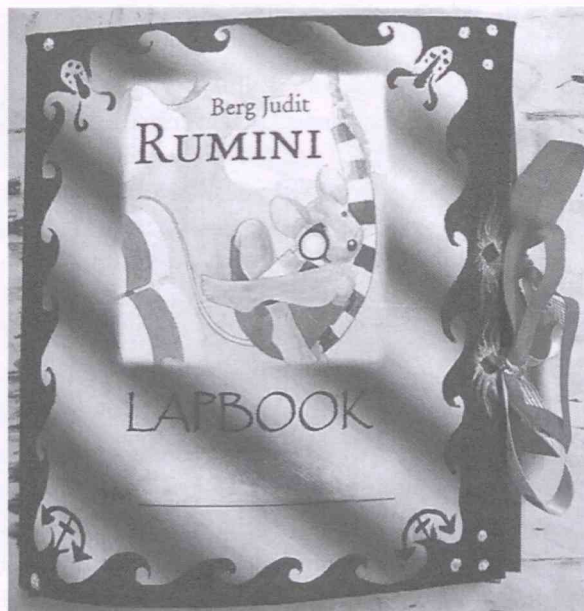
A lapbook összeállításának megkezdése előtt összegyűjtöttem a szükséges kellékeket. Az alábbi alapanyagokat használtam fel: kinyomtatott feladatok és borítóminta, 50 × 70 cm méretű tengerészkek kartonlap, színes papírok és borítékok, színes és mintás selyemszalagok, kinyomtatott és színezett illusztrációk, pergamenpapír, papírszínőr, apró színes csipeszek, kisméretű parafadugók, falemezből, pirogravírozással készült kisméretű békák, kormánykerekek, csikóhalak és violinkulcsok.

Eszközök terén pedig a következőket alkalmaztam: olló, papírragasztó, ragasztópisztoly, vonalzó, akrilfesték, ecsetek, festékkeverő paletta, színes ceruzák és tűfilc.

## Megvalósítás

Amíg a tervek részletes kidolgozása, az eszközök beszerzése és a feladatok kivitelezése egy hetet ölelt fel, maga a lapbook egyetlen nap alatt lett véglegesen összeállítva.

A tengerészkek kartonlap hat részre osztása, benyírása és összehajtása után elsőként a borítót alkottam meg (1. kép). Az elektronikusan megszerkesztett, majd kinyomtatott fedőlapot a lapbook felszínére ragasztottam, majd kék és fehér akrilfestékkel a mese stílusához igazodva körülfestettem. Ezenkívül lyukakat vágtam az összecukott példány jobb oldalán, és átfűztem rajtuk a rögzítést szolgáló selyemszalagokat.



1. kép: A lapbook borítója (Fotó: Illés Nóra)

A borító megszáradása után elkezdtem a lapbook feladatainak véglegesítését. A már csak odaerősítésre váró feladatokat számozás szerinti sorrendben készítettem elő, hogy aztán a teljesen szétnyitott alaplapon a terveimnek megfelelően, egymás után helyezhessem el őket. A feladatok beragasztása mellett rögzítettem a kaland kiinduló- és végpontját is. A fixálás után pedig következhetett az utolsó lépés: a dekorációk és illusztrációk hozzáadása. A lapbook belseje (2. kép) így készült el végérvényesen.

A feladatok izgalmasságához és változatosságához hozzájárult azok mozgathatósága is. A kaland kiindulópontján például a következő, pergamentekercs által rejtett üzenet lapul azok számára, akik meg szeretnék oldani a lapbook feladatait:

Üdvözöllek Rumini világában!

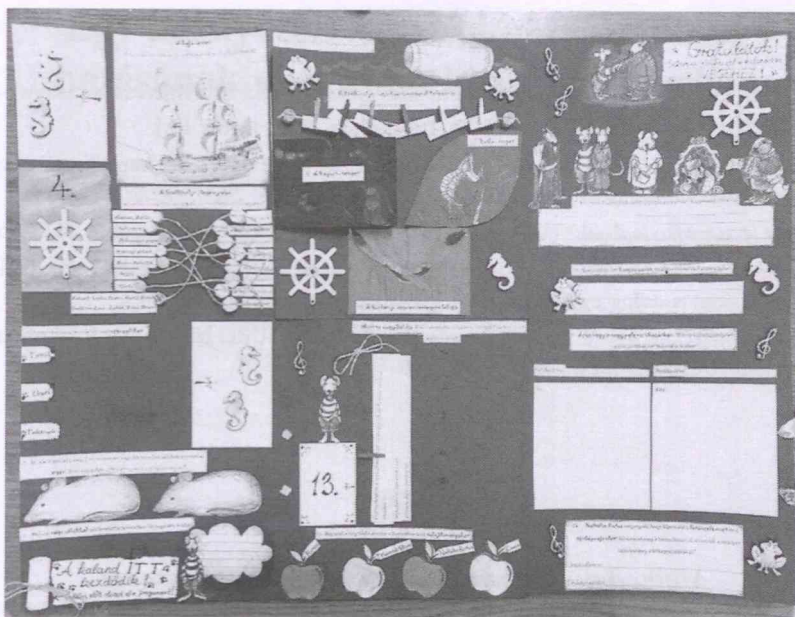
Igencsak bátor matróz az, aki ezekre a vizekre evez! Kalandos út áll előtted, melynek bátran nekivághatsz, ha van a fedélzeteden ügyesség, jó memória, kreativitás, no meg egy Rumini kötet, hátha szükséged lesz rá! Kalandozz végig a kihívásokon, és tedd próbára, mi minden rejlik benned valójában!

Sok sikert, vitorlát bonts!

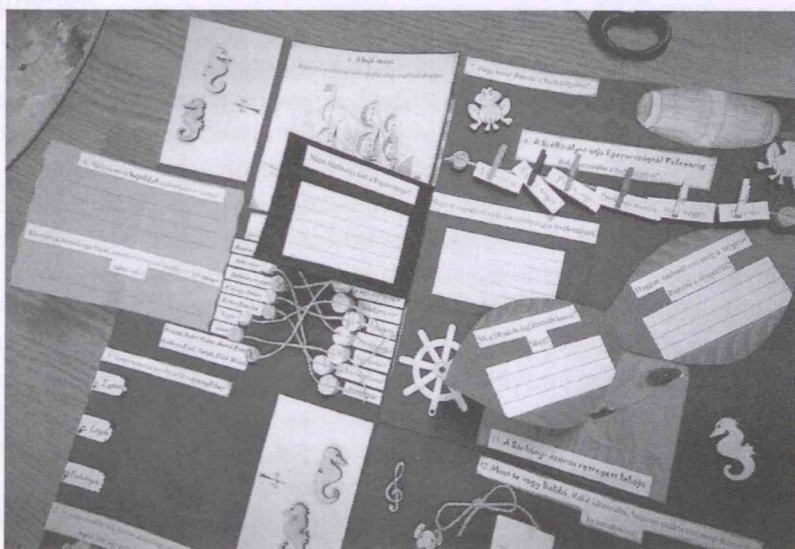
A lapbook használói találkozhatnak továbbá kihajtható „könyvecskékkel” (4., 9. és 10. feladat, 3. kép), és a szereplőket, tulajdonságokat vagy magát a Sárkány-lexikont tartalmazó borítékokkal (3., 6., 11. és 13. feladat). Szintén felfedezhetnek csipeszekkel rögzíthető sorrendeket és párokat összekötő papírsinórokat is. Ezek az elemek mobilitásuknak köszönhetően mind hozzájárulnak a lapbook használóinak motiválásához és Rumini történetének rögzüléséhez.

## Összegzés

Vizuális nevelés műveltségterületű, tanító szakos hallgatóként kiemelkedően fontosnak érzem a gyermekek tanulási folyamatának minél kreatívabb úton történő támogatását. Örömmre szolgál tehát, hogy betekintést nyerhettem a lapbook készítésének és felhasználásának mibenlétébe, továbbá, hogy meg is oszthattam eddig szerzett ismereteimet és tapasztalataimat e publikációban. Egy olyan tanulássegítő eszköz ugyanis, amely alkalmazható korosztálytól, oktatási területtől és témakörtől függetlenül, emellett sokrétű fejlesztést és élményszerű elsajátítást is biztosít, véleményem szerint hatékonyságát tekintve pedig magáért beszél.



2. kép: A kihajtogatott lapbook (Fotó: Illés Nóra)



3. kép: A lapbook „könyvecskéi” kihajtott állapotban (Fotó: Illés Nóra)

## Irodalom

Neteducatio.hu (é. n.): *A lapbook mint a kreatív tanulás eszköze*. URL: <https://neteducatio.hu/wp-content/uploads/2018/02/digit--lis-kalandok-1.pdf> [Utolsó letöltés: 2020. január 13.].

Rosetta Stone Homeschool (é. n.): *What is Lapbooking and Can You Do It?* URL: <https://www.rosettastone.com/homeschool/articles/what-is-lapbooking/> [Utolsó letöltés: 2020. január 14.].

Sárosdi Virág (é. n.): *Mi a lapbook?* URL: <https://gyereketeto.hu/lapbook/> [Utolsó letöltés: 2020. január 12.].

Sárosdi Virág (é. n.): *Mi történik, miközben készül egy lapbook?* URL: <https://gyereketeto.hu/lapbook/lapbook-51-fontos-dolog-egy-csokorban/> [Utolsó letöltés: 2020. január 14.].

The Hands of a Child Company (é. n.): *Who benefits from Lapbooks?* URL: <https://www.handsofachild.com/lapbooking/> [Utolsó letöltés: 2020. január 13.].

### *Make a lapbook!*

#### *Methodological innovation in creative learning*

A lapbook is a book or an album created by the students themselves and related to a specific topic. But what is the secret of its growing popularity worldwide? In this publication, I am going to answer the most basic questions that arise with lapbooks. I am going to explain to which age group the making of lapbook is recommended. I am going to outline the areas of education where we can apply them. In addition, I am going to itemize, how to start applying lapbooks at primary and secondary school. Furthermore, I am going to share some technical ideas for making lapbooks without concealing its positive properties and risk factors. Last but not least, I am going to present a self-made lapbook.

# Egy környezeti nevelési oktatócsomag hatásának vizsgálata kisiskolás korban

KRAKKER ANNA

krakker.anna@gmail.com

*Eszterházy Károly Egyetem*



**Kulcsszavak:** *környezeti nevelés, oktatócsomag, élményalapúság, tapasztalás*

## Összefoglaló

Kutatásomban 2013 óta vizsgálom harmadik és ötödik osztályos tanulók környezethez, természethez, helyes életmódhoz való viszonyát a családjuk által kifejlesztett oktatócsomag keretében.

Minden évben primer és szekunder mérések eredményei közötti különbségek mutatják meg az oktatócsomag fejlesztő hatását, illetve azt, hogy élményalapú módszerekkel hogyan lehet segíteni a diákok környezettudatosabb viselkedésformáit. Kutatásomban a tavalyi év kimeneti mérésének eredményeit vetem össze a két évvel ezelőtti adatokkal, így mutatva be, hogy a 2015/16-os tanévben részt vevő harmadikosok ötödikes korukra hogyan és miben fejlődtek. Bemutatom, hogy vannak-e olyan területek, ahol a gyermekek jobban fejlődnek azokkal a társaikkal szemben, akik nem alkalmaznak tevékenység alapú oktatócsomagot, illetve, hogy hogyan segíthető az élményalapú, differenciált környezeti nevelés a mindennapok során.

A téma aktualitása a mindennapokban rejlik, hiszen a diákok a médiából, az interneten és a pedagógusoktól is azt hallják, hogy legyenek környezettudatosak, védjék a környezetüket, ne pazaroljanak, mégis az eddigi eredmények azt bizonyítják, hogy azok az információk, amelyek nincsenek érzelmekre ható, saját tapasztaláson alapuló ismeretszerzéssel megerősítve, sajnos nem épülnek be hosszú távon a tanulók mindennapjaiba. Ezzel a vizsgálattal arra keresem a választ, milyen módon segíthetjük a diákok mindennapi környezettudatos viselkedését.

## Bevezetés

Tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a környezeti nevelés hogyan valósítható meg egy olyan komplex oktatócsomag segítségével, amely egész tanévben ismeretet és gyakorlati feladatokat biztosít a diákok számára.

A magyarországi környezeti nevelési oktatócsomagokkal kapcsolatban 2007-ben Leskó, Katona, Kárász és Lakatos végzett egy felmérést, amely nem a diákok, hanem a pedagógusok szemszögéből kívánta bemutatni, hogy mennyire népszerűek, ismertek és alkalmazottak a hazai programok.

Vizsgálatom során kiderült, hogy a válaszadó magyarországi pedagógusok 74%-a rendszeresen alkalmaz vagy korábban már alkalmazott valamilyen környezeti nevelési oktatócsomagot. A kiértékeléskor fény derült arra is, hogy sajnos a megkérdezettek 80%-a szerint kollégáik nem alkalmaznának oktatócsomagot, annak ellenére, hogy ők ajánlanák számukra azokat (Leksó et al. 2007).

A 2013 óta tartó mérésem abban más, hogy a diákok véleményére, fejlődésére vagyok kíváncsi, azt vizsgálom, segítheti-e a hosszú távú környezettudatos viselkedésforma megmaradását egy olyan oktatócsomag, amely a mindennapos oktatási, nevelési munka során alkalmazható.

Jelen tanulmányban célom összehasonlítani, hogy két tanév alatt a tevékenységalapú oktatócsomagot alkalmazó diákok ökológiai, környezeti tudása, mindennapi szokásai mennyiben mások olyan diákokkal szemben, akik bár ökoiskolai tanulók, de nem alkalmazták ezt a csomagot. Vizsgálom, hogy az életkor előrehaladtával a környezettudatos cselekvések száma csökken-e. Van-e változás a bemutatott, a vizsgálat kezdetén harmadik osztályos, majd két év múlva ötödik osztályos diákok környezeti attitűdjén? Környezetközömbösek lesznek-e, illetve, hogy miben más a vizsgált témakörökben a szokásrendszerük, mint a kutatásban részt vett, oktatócsomagot nem alkalmazó diákoknak?

## Szakirodalmi áttekintés

### Az oktatócsomag fogalma

Tompa és Falus is úgy gondolta, hogy az oktatócsomag esetében fontos, hogy elkülönítsük azokat, amelyek gyakorlati tevékenységgel kapcsolatosak, illetve azokat, amelyek inkább általános ismereteket biztosítanak a tanulók számára. Úgy vélik, nem mindegy, mennyi a feldolgozás ideje, valamint hogy csak egy kurzussal, órával kapcsolatos tananyagot dolgoznak fel, vagy pedig nagyobb témaköröket, témákat foglalnak össze (Tompa 1982; Falus et al. 1977).

Falus Iván (1980) álláspontja szerint ahhoz, hogy valamit oktatócsomagnak nevezhessünk, mindenképpen tartalmaznia kell audiovizuális, tanulási és tanítási anyag mellett nyomtatott ismeretanyagot is. Kiemelten fontosnak tartja a célok meghatározását, azt, hogy mivel szeretne egy oktatócsomag foglalkozni, ezenkívül tartalmaznia kell az értékelés módszerét is.

## A környezeti nevelés fogalma a XX. század második felében

Az 1977-ben Tbilisziben megrendezett konferencia záródokumentumában az alábbiakat olvashatjuk: „A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik fel, amely ismeri legtágabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival. Ismeretekkel, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségekben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásain és az újabbak megelőzésén.” (Czippán–Havas–Victor 2010: 2.)

A környezeti nevelés szó szerinti nevelést jelent, hiszen nem kizárólag az oktatásról és az ismeretek átadásáról szól, hanem a személyiség fejlesztéséről, ezáltal a nevelésről. (Yorek 2015). Ezáltal kijelenthető, hogy a környezeti nevelés magában foglalja a környezet megóvását, a környezettudatos viselkedés, szemléletmód és magatartás kialakítását (Victor 1998).

A környezeti nevelést meghatározhatjuk az alapján is, hogy olyan folyamat, amelyben a felnövekvő generációk jobban megismerhetik környezetüket, felismerhetik a problémákat. Olyan készségekkel és képességekkel rendelkezhetnek a környezeti nevelés hatására, amelyek segíthetik őket abban, hogy közösségekben vagy akár egyénileg is dolgozhassanak a környezeti problémák megoldásain és elsősorban a prevención (Czippán–Havas–Victor 2010).

„A környezeti nevelés olyan értékek felismerésének és olyan fogalmak meghatározásának folyamata, amelyek segítenek az ember és kultúrája, valamint az őt körülvevő biofizikai környezet sokrétű kapcsolatának megértéséhez és értékeléséhez szükséges készségek és hozzáállás kifejlesztésében. A környezeti nevelés hatást gyakorol a környezet minőségét érintő döntéshozatalra, személyiségformálásra és egy széles értelemben vett viselkedésmód kialakítására.” (Czippán–Mathias–Victor 2004: 10.)

Czippán, Mathias és Victor (2004) úgy vélik, a fentiekén kívül a környezeti nevelés magában foglalja azt a pedagógiai munkát, amely során a diákokat megismertetjük a környezetükkel, illetve azt, hogy tudjanak felelősen cselekedni az őket körülvevő élő és élettelen természetért.

Fontos az ismeretátadás mellett a gyermekek sokoldalú fejlesztése, motiválása is, hiszen ezzel járulhatunk hozzá ahhoz, hogy a környezetük iránt pozitív attitűd alakuljon ki (Shepardson et al. 2003, Gévai 2011).

1992-ben Rio de Janeiro-ban rendezték meg az ENSZ által szervezett Környezet és Fejlődés Világkonferenciáját, ahol az Agenda 21, vagyis a Feladatok a XXI. századra hangsúlyosan fontos részt jelentett. Ebben a dokumentumban nemcsak gazdasági, hanem társadalmi szinten is támpontokat adnak a fenntartható fejlődés érdekében (Net1, Net2).

Az ENSZ a Rio de Janeiro-ban megrendezett konferencia célkitűzéseit frissítette fel 2002-ben Johannesburgban (UNESCO 2002).

A környezeti nevelésnek négy fő területét különböztethetjük meg: Az első az ember által alkotott környezet, vagyis az épített környezet megismerése. A második a természeti környezet megismerése, például a levegő, a víz, a talaj, az állatok vagy a növények. A harmadik a helyes életmód szokásainak kialakítása és befolyásolása. A negyedik pedig a belső igények megalapozása mind a környezeti harmóniával, mind a fenntartható életmóddal kapcsolatban (Lehoczky 1999, Orbán 2006, Gévai 2011).

Magyarországon a környezeti nevelést ebben az időszakban a Nemzeti Alaptanterv (NAT) határozta meg. 1995-ben mint a műveltségi területek közös követelménye jelent meg (NAT 1995). 2003-ban már fontos feladatként jelent meg, kiegészülve a környezettudatos magatartás és a fenntartható fejlődés elérésével (NAT 2003). Ezek ellenére kevés intézményben jelent meg igazán a környezeti nevelés, mivel az nem volt meghatározva, hogyan kellene megvalósulnia (Krakker 2017). 2012-ben a tantárgyak közé való beépülést határozták meg, kiemelt fontosságúnak tartva a környezettudatosságot és a fenntarthatóságot egyaránt (NAT 2012).

### A környezeti nevelés helyszínei az iskolában

Az iskola által szervezett környezeti nevelés lehet hagyományos és nem hagyományos iskolai foglalkozás. A hagyományos tanórai foglalkozások közé tartoznak a tanórák során megvalósuló környezeti nevelési módszerek.

A nem hagyományos iskolai foglalkozásokat két részre bonthatjuk. Beszélhetünk tanórai tantárgyközi tevékenységről, ilyen a projekt módszer, a témanap vagy pedig a témahét. A másik fajtája a tanórán kívüli foglalkozások csoportja, amelybe a kirándulások, szakkörök, versenyek, erdei iskolák és a bemutatóhelyek meglátogatása (állatkertek, tanösvények, botanikus kertek) tartozik.

Ha nem az iskola által szerveződtek ezek a programok, akkor általában civil szervezetek biztosították a megvalósulásukat (Vásárhelyi 2010, Lehoczky 1999, Orbán 2006).

### A vizsgált oktatócsomag bemutatása

Az Oktatócsomag a környezettudatosságra, egészséges életmódra neveléshez című komplex oktatócsomagot 2007-ben hozta létre családunk. A program célja a helyes környezeti és életmódszokások kialakítása játékos módon a mindennapi tevékenységek során.

Az oktatócsomag két részből áll: egy heti rendszeresen hallható hanganyagból és az ehhez kapcsolódó foglalkoztató füzetből.

A hanganyagban egy fiktív figura – Csutka Jutka – beszél minden héten a jeles napokról, néphagyományokról, az egészséges életmódhoz kapcsolódó tartalmakról. Ez a modul harmadik osztálytól ajánlott. Az életkori sajátosságokat figyelembe véve az adások 3-4 perc hosszúságúak, és egy tanév alatt közel 150 témát érintenek. Minden hónapnak van egy jellegzetes madara, amit hétről-hétre egyre jobban megismernek a gyerekek, mivel hangját a hónap adásaiban folyamatosan hallják, ezzel segítve a környezetünkben élő madárvilág megismerését.

A foglalkoztató füzet ötödik osztálytól alkalmazható eredményesen. Sok játékos, logikai, elgondolkodtató feladatot tartalmaz, amelyek mind az elhangzottakat dolgozzák fel. Feladatai segítik a differenciálást, mind a kiemelkedően jól teljesítő, mind a fejlesztésre szoruló diákok találhatnak benne olyan feladatot, amely segítségével bővíthetik ismereteiket. Olyan készségeket és képességeket fejleszt az oktatócsomag, mint a kreativitás, a problémamegoldó- és megfigyelő képesség, a társas kapcsolatok vagy a felelős szemléletmód. Mivel a környezeti nevelés nem

köthető csak egy tantárgyhoz, így az oktató csomag ismeretanyaga beépíthető valamennyi tantárgy tematikájává, illetve délutáni foglalkozások kiegészítő egysége lehet. Az 1. táblázatban láthatóak a feldolgozott témakörök és az oktatócsomag tartalma.

Oktatócsomag neve	Készítette	Ajánlott életkor	Típusa	Témakör	Tartalmaz
Oktatócsomag a környezettudatosságra, egészséges életmódra neveléshez	K-M Logitechnika KFT. Krakkerné Berki Hajnalka	8–12 évesek	komplex	környezettudatos szemléletmód, népszokások, jeles napok, természeti jelenségek, hónapismertető, hónap madara, megfigyelések, kísérletek	tanári kézikönyv, Ökofüzet, Ökopercek (iskolarádiós adás), jutalom-matrica

1. táblázat: Oktatócsomag bemutatása (Forrás: Krakker 2016)

## Módszer

Az alábbiakban ismertetendő vizsgálat két éves nyomkövetési mintavétellel mutatja be, hogyan formálódhat az életkori sajátosságok mellett is a diákok környezettudatos viselkedésformája. A vizsgálatban szerepel olyan intézmény, amely alkalmazza a vizsgált oktatócsomagot, illetve kontrollcsoportként olyanok is, amelyek nem. Három hipotézist vizsgáltam:

1. A környezettudatos oktatócsomaggal ellátott diákok ökológiai műveltsége két tanév alatt pozitívan változik.
2. Azon diákok környezeti attitűdje pozitívabb, környezettudatosabb tevékenységeik száma magasabb, ökológiai műveltsége kiemelkedőbb, akik találkoztak az Oktatócsomaggal, mint azon társaiké, akik nem találkoztak vele.
3. Az addigi környezetközömbös viselkedési forma pozitívan formálódik két tanév alatt az Oktatócsomagot alkalmazó diákoknál.

## Minta

A 2015/16-os és a 2017/18-as mérésben három iskola vett részt harmadik és ötödik osztályos diákjaival, összesen 179 fő. Átlagosan az iskolába járók 10%-a válaszolt a kérdésekre.

Az intézmények közül két budapesti („A”, „B”) és egy vidéki iskola („C”) szerepelt a mérésben, mindhárom ökoiskola. Az „A” iskolában alkalmazzák az oktatócsomagot, míg a mérésekkor a másik két intézményben még nem.

A második táblázatból kiderül, hogy a vizsgálatban 75 fiú és 104 lány vett részt, összesen 87 harmadik osztályos és 92 ötödik évfolyamos tanuló.

Évfolyam	Oktatócsomagot alkalmazó iskola	Oktatócsomagot nem alkalmazó iskola		Összesen
		„A” iskola	„B” iskola	
3.	28	29	30	87
5.	30	31	31	92
<b>Összesen</b>	58	60	61	<b>179</b>

2. táblázat: Vizsgálatban résztvevők aránya (Forrás: a szerző)

A mintavétel tanórán, pedagógusok jelenlétében történt online, illetve papír alapú kérdőív segítségével. A vizsgálatban részt vevő intézmények visszajelzést kaptak a kiértékelt eredményekről.

A mintavétel során törekedtem az azonos tankönyvcsaládból tanuló évfolyamok kiválasztására, illetve arra, hogy olyan osztályok szerepeljenek a mérésben, amelyek körülbelül azonos tudással rendelkeznek. Minden osztályban volt kiemelkedően tehetséges és SNI-s diák, átlagos képességű, illetve lassan dolgozó gyermek is.

Ebben a tanulmányban azt mutatom be, hogy két tanév alatt hogyan változott a diákok környezethez, környezettudatos életmódhoz való viszonya.

A mintavétel minden esetben tanórán történt, pedagógus jelenlétében, így a diákok fel tudták tenni felmerülő esetleges kérdéseiket. A kérdőív kitöltése két intézményben („A” és „B”) online, míg „C” iskolában papír alapon történt.

A matematikai statisztikai elemzéshez SPSS és Excel szoftvert, programot alkalmaztam.

A primer mérésekre mindig tanév elején, a szekunder mérésekre pedig tanév végén került sor. A tanulmányban bemutatott adatokat a 2015/16-os tanév kimeneti, illetve a 2017/18-as tanév kimeneti mérésének eredményeire alapoztam.

## **Eszközök**

Mind a négy vizsgálat során saját kérdőívet alkalmaztam. A kérdőívben található kérdések főleg zárt végűek, kiegészítve nyílt végű kérdésekkel. A kérdőív első felében az általános demográfiai adatokat mértem fel, míg a második felében a diákok környezettudatos szokásait, ökológiai műveltségét, illetve helyes életmódszokásait. A mérésben hét témakört vizsgáltam:

- közlekedés
- táplálkozás
- szabadidő- és életmódszokások
- környezettudatos háztartás (hulladékgazdálkodás, energiaforrások)

- vízvédelem és vízfogyasztás
- környezettudatos vásárlás
- veszélyhelyzet

A jelen tanulmányban a környezettudatos vásárlási szokások és a vészhelyzet témakörök mérésének eredményeit mutatom be.

Az eredmények feldolgozása során az SPSS 23. statisztikai program kétmintás t-próbájának eredményeként minden hipotézisnél a szignifikanciavizsgálat során p kisebb, mint 0,05 eredményt kaptam. Vagyis a statisztikai próbák eredményeként kijelenthető, hogy 5%-nál kisebb az esélye annak, hogy a mérés során tapasztalt különbségek csak az adatok véletlen szórásának eredményeképp jöttek létre.

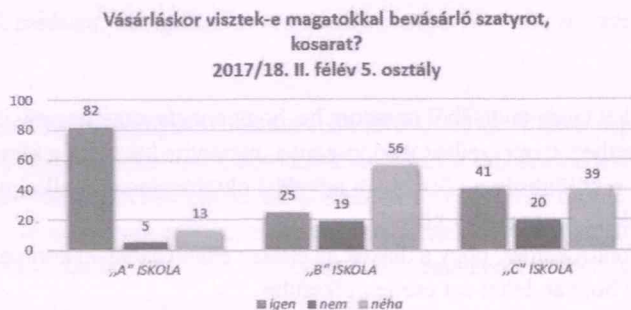
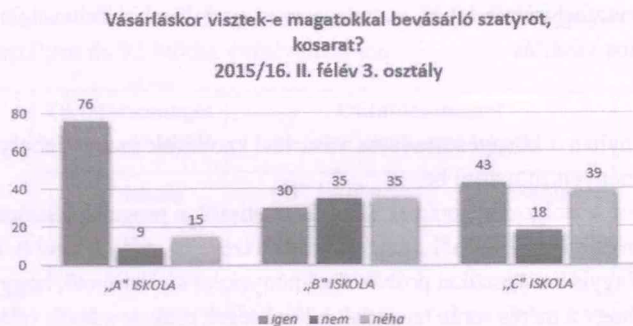
## Eredmények

Vizsgálatomban két tanév távlatából mutatom be, hogy pozitív vagy negatív irányba változik a diákok környezethez, természethez való viszonya, mennyire hat rájuk a környezeti nevelés, illetve hogy van-e különbség a környezeti nevelési oktatócsomagot alkalmazó intézmény és a másik két iskola eredményei között.

A mérésben fontos kérdés, hogy a diákok az életkor előrehaladtával környezetközömbösek lesznek-e, illetve hogyan lehet ezt esetleg elkerülni.

A bemutatott adatok és elemzések mind a tanév végi szekunder mérés eredményeit mutatják. Az „A” iskola tanulói harmadik osztály végén már egy tanév óta hallgatták az oktatócsomag szemléletformáló hanganyagát. Az ötödik osztály végén már három éve részesül a programnak, amelyből egy tanév során az elhangzott ismereteket feldolgozó foglalkoztatófüzettel is kiegészült a bármely tanórán alkalmazható környezeti nevelési program. A „B” és „C” iskola nem alkalmaz semmilyen környezeti nevelési oktatócsomagot, viszont ökoiskolaként rendelkeznek környezeti nevelési programmal.

Az 1–2. ábrán látható, hogy már a 2015/16 második félévében történt mérés során is kiemelkedően jobb eredményt értek el azok a diákok, akik a mindennapok során is alkalmazható oktatócsomaggal kiegészült környezeti nevelési programban részesültek („A” iskola). A két tanévvel későbbi mérés eredményein is látszik, hogy nem váltak környezetközömbössé, a diákok több mint 80%-a vásárlásaik során a műanyag egyszerhasználatos szatyrok helyett a környezettudatosabb megoldást választotta. A szülőktől kapott visszajelzések is alátámasztják a vizsgálat eredményét. Sokan számoltak be arról, hogy vissza kellett fordulniuk a gyerekek kérésére, amikor bevásárlás előtt otthon felejtették a kosarat. Ez alapján elmondható, hogy a folyamatosan megerősített, mindennapi tevékenységekre is ható programok segíthetik a családok szokásainak megváltozását. Az eredményekhez hozzájárulhatott az is, hogy az „A” iskolában évek óta elásnak és kiásnak műanyag zacskókat, dobozokat. Bizonyos időközönként a diákok megvizsgálhatják, változott-e az állaguk, elkezdtek-e lebomlani. Az ilyen érzelmekre ható tevékenység alapú módszerek is hozzájárulhattak ahhoz, hogy az „A” iskola eredményei jóval felülmúlták a másik két ökoiskola vizsgált tanulóinak eredményét.

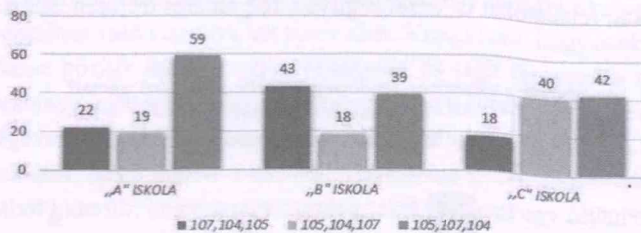


1–2. ábra: Környezettudatos vásárlás (Forrás: a szerző)

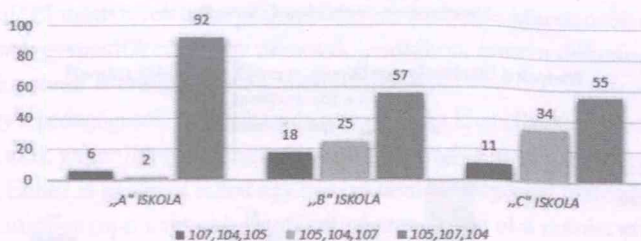
A 3–4. ábrán a vészhelyzet témakör mérésének eredményei látszanak. Magyarországi szakemberek fontosnak tartják, hogy ne csak az egységes európai segélyhívószámot ismerjük, mivel a körzetileg hozzánk legközelebb eső tűzoltóság, rendőrség vagy mentőállomás központjában jobban ismerhetik a helyi adottságokat, utcákat, könnyebben és gyorsabban érkezik a segítség. A vizsgálat szempontjából meglepő volt, hogy a harmadik osztály végén történő méréskor az „A” iskola vizsgált tanulóinak alig 60%-a, a „B” és a „C” iskola tanulóinak pedig kevesebb mint 30%-a tudta helyes sorrendben felsorolni a tűzoltóság, rendőrség, mentők segélyhívó telefonszámait. Az ötödik osztályos kontrollméréskor már látszik, hogy bár javultak mindhárom iskola eredményei, az „A” iskola tanulóinak 92%-a tudta helyesen a segélyhívók telefonszámát. Ez azzal is magyarázható, hogy a környezeti nevelési oktatócsomag foglalkoztató füzeté is nagy hangsúlyt fektet erre a témakörre, a szituációk gyakoroltatására, valamint hogy a hanganyag is tartalmaz több érzelemre ható információt, amelyek érintik a segélyhívó telefonszámokat is.

Az előzőekben bemutatott két kiértékelt témakörből látszik, hogy azoknak a diákoknak volt pozitívabb az ökológiai műveltsége, akik egy hosszán tartó, folyamatosan megerősített környezeti nevelési munka részei lehetnek.

Melyek a tűzoltóság, rendőrség, mentők segélyhívó számai?  
Ebben a sorrendben!  
2015/16. II. félév 3. osztály



Melyek a tűzoltóság, rendőrség, mentők segélyhívó számai?  
Ebben a sorrendben!  
2017/18. II. félév 5. osztály



3–4. ábra: Vészhelyzet (Forrás: a szerző)

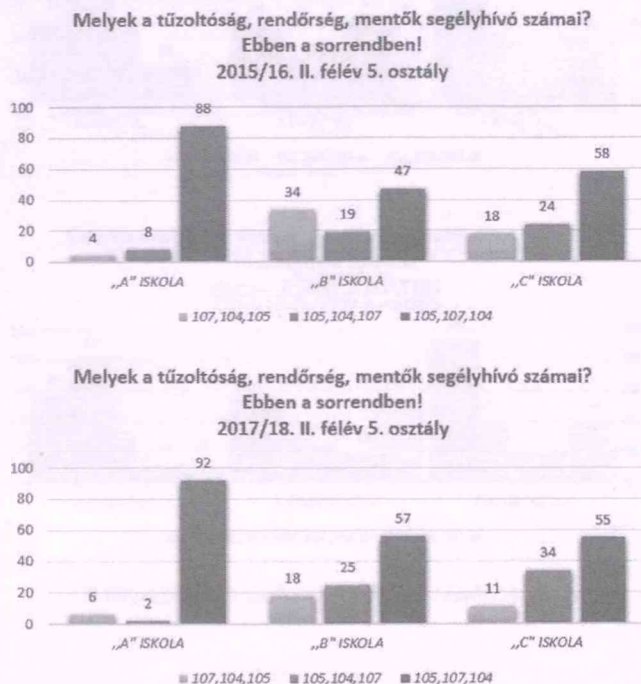
A bemutatott témakörök alapján is elmondható, hogy előzetes hipotéziseim megvalósultak. A környezettudatos tevékenységek száma az oktatócsomagot alkalmazó intézményben növekedett a leginkább. A szemléletformáló munkák, a folyamatos tevékenységalapú környezeti nevelési iránymutatás elősegítette a környezetközömbös viselkedési forma javulását. Látszik, hogy az „A” iskola tanulói az életkor előrehaladtával sem váltak környezetközömbössé, a környezettudatos tevékenység száma nőtt.

Az ebben a tanulmányban bemutatott eredmények alátámasztják a vészhelyzet témakörben készített korábbi, a 2013/14-es és 2015/16-os tanévben mért adatokat bemutató tanulmány eredményeit. Abban a tanulmányban a 2015/16-os tanévben ötödik évfolyamos diákok eredményeit vizsgáltam a két tanévvel azelőtti válaszaikkal (Krakker 2016).

Az 5–6. ábrán a 2015/16-os tanév 5. osztályosainak eredményét láthatjuk a jelenlegi kutatás ötödik osztályosai mellett. Azt láthatjuk, hogy az „A” iskola eredményei mindkét méréskor kiemelkedően jók voltak.

Az eredmények figyelembevételével mindenképpen lényegesnek tartom, hogy minél több helyen foglalkozzanak élményalapú módszerekkel megerősített környezeti neveléssel. Nemcsak a környezeti attitűd fejlesztése érdekében fontos ez, hanem a tanulók differenciálása miatt is.

Az oktatócsomag lehetőséget biztosít arra, hogy a kiemelkedő képességekkel rendelkezők még több ismeretet szerezzenek, ugyanakkor tartalmaz készség- és képességfejlesztésre alkalmas játékokat, feladatokat is, ezzel segítve a folyamatos differenciálást.



5–6. ábra: Vészhelyzet témakör összevetése más év eredményével (Forrás: a szerző)

## A vizsgálat korlátai

A vizsgálat korlátai közé tartozik, hogy kis mintával foglalkozik, így mindenképpen fontosnak tartom a későbbiekben a nagyobb mintával való munkát. A nagyobb minta jobban tudná segíteni a reprezentativitást, illetve könnyebben összevethetővé tenné az eltérések okait. Az eszköz megbízhatónak bizonyult, ugyanakkor fontos továbbra is a pedagógusok személyes kikérdezése az alkalmazott környezeti nevelési munkáról, valamint a kapott eredmények lehetséges okairól. Anyagilag és a kiértékelés idejét nézve is kedvezőbb megoldásnak bizonyult az online kérdőív, ugyanakkor az intézmények nem megfelelő informatikai felszereltsége nem tette lehetővé mindenhol az online kérdőív kitöltését. Az eljárás körülményeit nehezíti, hogy a környezeti nevelési oktatócsomag finanszírozása már nem feltétlenül az iskolák döntésén múlik, így ezt is figyelembe kell venni a további kutatások során.

## Összegzés

Ebben a tanulmányban bemutattam, hogyan változhat egy osztály ökológiai műveltsége, illetve a környezetéhez való viszonya két tanév alatt. Vizsgáltam, hogy ezek a tulajdonságok befolyásolhatóak-e pozitív irányba egy tevékenység és saját tapasztalás alapú környezeti nevelési oktatócsomag segítségével. A jelen tanulmányban a kutatás két kérdését dolgoztam fel, melyek segítségével vizsgáltam a három előre megfogalmazott hipotézist. Előzetes hipotéziseim beigazolódtak, ezzel segítve a későbbi kutatásokat is.

A vizsgálatból kiderült, hogy azok a tanulók, akik részesei egy olyan állandó, hosszan tartó környezeti nevelési munkának, amely sok, a megszerzett elméleti ismeret gyakorlatba való beépülését biztosító feladatot tartalmaz, jobb eredményt értek el. Ezeknek a tanulóknak az ökológiai műveltsége, környezettudatos cselekedeteinek a száma magasabb, mint az oktatócsomagot nem alkalmazott intézmények tanulóinak.

Az ilyen jellegű módszerek elősegítik a környezeti nevelés kötetlenebb megvalósulását, hiszen nem tantárgyspecifikusak, így nemcsak tanórákon, hanem délutáni foglalkozások, napközis munka során is eredményesen alkalmazhatók.

Fontos, hogy a pedagógusok tudjanak foglalkozni mind a kiemelkedően tehetséges diákokkal, mind azokkal, akik valamilyen területen le vannak maradva, ezzel segítve őket készségeik fejlesztésében. Ehhez is jó alapot adhat egy hosszú távú feldolgozást biztosító oktatócsomag.

A jövőben mindenképp nagyobb mintával végzem majd el a mérést annak érdekében, hogy minél szélesebb információt kaphassunk a magyarországi környezeti nevelési munka eredményeiről.

## Irodalom

- Czippán Katalin – Havas Péter – Victor András 2010: Környezeti nevelés a fenntarthatóságért. In: *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. 33–44.
- Czippán Katalin – Mathias Anna – Victor András (szerk.) 2004: *Segédlet az iskolák környezeti nevelési programjának elkészítéséhez*. Budapest: Oktatási Minisztérium (IUCN, 1970).
- Gévai Csilla 2011: *Nagyon zöld könyv*. Budapest: Pozsonyi Pagony.
- Krækker Anna 2016: Környezettudatosságra és fenntarthatóságra nevelés élményalapú módszerekkel kisiskolás korban. In: *Tavaszi Szél – Spring Wind*. Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége. 39–46.
- Krækker Anna 2017: Élményalapú ismeretszerzés egy oktatócsomag segítségével. In: *Tavaszi Szél – Spring Wind*. Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége. 219–227.
- Lehoczky János 1999: *Iskola a természetben, avagy A környezeti nevelés gyakorlata*. Budapest: RaabeKlett.
- Leskó Gabriella – Katona Ildikó – Kárász Imre – Lakatos Gyula 2007: A környezeti oktatócsomagok szerepe és hatékonysága a fenntarthatóságra oktatásban. In: *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, Sectio Pericemonologica XXXIV*. Tomus 2. 19–29.
- NAT 1995: *Nemzeti Alaptanterv*. Budapest: Korona.

- NAT 2003: *Nemzeti Alapterv*. URL: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) [Utolsó letöltés: 2019. november 27.].
- NAT 2012: *Nemzeti Alapterv*. Budapest: Magyar Közlöny, 66. sz.
- Net1: *United Nations*. URL: [http://www.un.org/en/events/pastevents/UNCED\\_1992.shtml](http://www.un.org/en/events/pastevents/UNCED_1992.shtml) [Utolsó letöltés: 2019. november 27.].
- Net2: *Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development*. URL: [http://www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD\\_POL\\_PD/English/WSSD\\_PlanImpl.pdf](http://www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD_POL_PD/English/WSSD_PlanImpl.pdf) [Utolsó letöltés: 2019. november 27.].
- Orbán Zoltán 2006: *Közoktatást segítő intézmények a fenntarthatóság-pedagógiában. Elemzés a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia alapján*. Budapest: Magyar Állatkertek Szövetsége.
- Shepardson, Daniel P. – Harbor, John – Bell, Cheryl – Meyer, Jason – Leuenberger, T. – Klagges, Hope – Burgess, Wilella 2003: ENVISION Teacher as Environmental, Scientist. *The Journal of Environmental Education*, Vol 34. Num.
- Vásárhelyi János (szerk.) 2010: *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – alapvetés – 2010*. Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület.
- Victor András 1998: A környezeti nevelés rendszere. In: Sallai R. Benedek (szerk.): *Zöldszemmel – Ötlettár környezeti neveléshez*. Túrkeve: „Nimfea” Természetvédelmi Egyesület.
- Yorek, Nurettin 2015: Investigation of High School Students' Environmental Attitudes in Terms of Some Demographic Variables. *Psychology*, 6. 13. 1608–1623.

### *Introduction to some hungarian environmental awareness educational packages*

In the scope of our ongoing research we're investigating the relation of 3rd and 5th grade students to environment, nature and well being since 2013 within the confines of an educational package. Differences revealed by annually held primer and secunder measurements validate the improvement potential of the package and underline the possibilities of developing environmental awareness by utilizing experience-based learning techniques. In my research I compare the results of the previous year with the year before that, thus demonstrating how 3rd grade participants of 2015/16 improved by the time they were in 5th grade. We show if there are significant differences in specific areas of knowledge between those who did and those who didn't utilize such activity-based educational packages and how experience-based, differentiated environmental-awareness education can be facilitated within the scope of everyday learning. The actuality of the topic lies in our daily life, since students hear from the media, the teachers, on the internet that we shall be environmentally aware, protect the nature, minimize waste yet up-to date results show that information which is not confirmed by emotional effects or basic cognitive experience has no long-term effect. Within this research we are looking for methods to improve everyday environmental-awareness education of children.

*A munka megszületését az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” pályázat támogatta.*

# A tanári munka eredményességét meghatározó attitűdök, nézetek és tudás hatása és változása a pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok körében

FODOR ZOLTÁN MIKLÓS

zoltan.fodor.0708@gmail.com

*Eszterházy Károly Egyetem*



**Kulcsszavak:** *pályakezdő pedagógus, újrakezdő pedagógus, attitűd, nézet, tudás, séma*

## Összefoglaló

A tanulmány a pedagógus életpálya során előforduló változásokról és ezek pedagógiai sikerességét is befolyásoló hatásairól szól. Közismert, hogy különböző tudástípusok alapozzák meg az interperszonális kapcsolatokban értékelődő pedagógiai sikerességet, kiegészülve az attitűd és nézet folyamatos, reflexión alapuló fejlődésével. Ezen összetevők formálása a képzők és a mentorok feladata. A tanulmányban konkrét mérések mutatják be a képzés során tanult pedagógiai, pszichológiai és szociológiai ismereteknek a pedagógiai eredményességet meghatározó hatását az újrakezdő pedagógusok esetében. Az ő ismételt munkába állásuk során – eltérve a hagyományos pályakezdőktől – a már létező sémakészleteiket rendezik át, miközben praktikusán és rövid idő alatt képesek aktualizálni nézeteiket és attitűdjeiket is.

## Sikeresség – eredményesség, sikertelenség – eredménytelenség – kudarc

Lassan tudomásul kell vennünk, hogy a pedagógusok pályaművelésének értékelésére kidolgozott módszerek alig képesek tiszta és objektív képet adni a munkavállaló pedagógusok tényleges, objektív eredményességéről. Számatlan létező módszer közül azok tűnnek hatékonyak, amelyek feltételezik a pedagógusi munkavégzés hatásának sokoldalúságát. Azokat lehet alkalmazni, azokat kell finomítani, amelyek a hatások közvetlen megélőinek

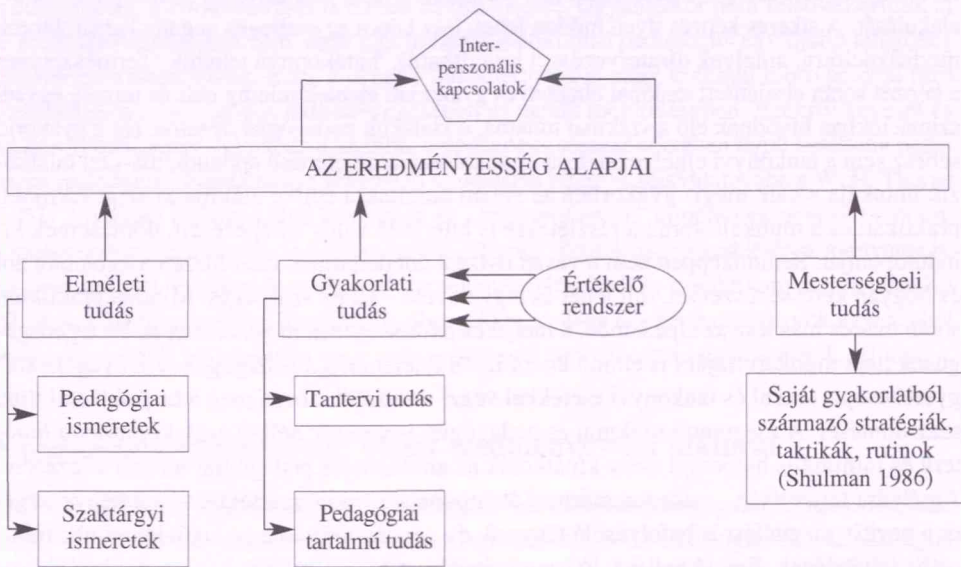
értékelésén alapulnak. Ezeknek a szubjektív megítéléseknek az alapjára lehet és kell felépíteni minden más – objektívizálható –, a pedagógus mesterséghez szükséges kompetencia értékelhető információját. Ezek elemzése a szakmai gyökerű reflexiókkal együtt lehetővé teszi a tanári munka megítélését, a sikeresség mértékének meghatározását. Valójában az ünnepélyes felhanggal bíró sikeresség elnevezés sem a legmegfelelőbb a pozitív megítélésre vonatkozóan, mivel a pedagóguspálya sokkal inkább eredményességgel bír, ha a döntéshozatalok és más pedagógiai tevékenységek előremozdították a gyermekek vagy az egyén érdekében megtervezett folyamatokat. Az eredményesség jobban képes hangsúlyozni a munkavégzés és tervszerűség jellegét a pedagógusok napi munkájában. Az eredményesség fogalma jobban értelmezhető akkor, ha arról a testnevelőről szólunk, aki 45 perc alatt megtanította a hátra bukfcet annak a kisgyermeknek is, aki fájós háttal ébredt. Mindamellet, hogy a bukfcet is elsajátította, a kízó hátfájás is elmúlt az óra végére. Ugyanakkor nem feledkezhetünk el az eredménytelenségről sem, amit egy hivatástudattal bíró pedagógus egy újabb lehetőség kiindulópontjának tekint. Ezek a negatív hatásfaktorok is nagy szakmai motivációval bíró komponensek a pedagógus munkavégzésében és annak megítélésében. Ezekről keveset és ritkán szólunk, pedig valójában a legtöbb, a pedagógus sémakészletében tárolt hatékony pedagógiai praktikum folyamatosan értékelve és szelektálva bővül és fejlődik tovább a W. H. Thorpe (1951: 33) angol etológus által bevezetett és „*trial and error*” elméletnek nevezett módon. A szelekcióhoz kell a negatív behatás megélése, illetve a sikertelenség elkerülésének motívuma is. Ha a pedagógusi önreflexiók gyakorlati szinten megvalósulnak és a praktikum eleven részeivé válnak a pedagógus szakmai gondolkodásában, akkor az ilyen negatív hatásfaktorok ugyanabból a támadáspontból más irányba vagy más erősséggel próbálkozva végül is elérik céljukat.

## A pedagógus hivatás tudás alapú eredményességi faktorai

Pozitív, főként szülői reflexió, ha egy jó tanárt egyszerűen „született pedagógusként” aposztrofálnak. Biztosan vannak a személyiségnek olyan idegrendszeri, lelki fiziológiai és pszichológiai összetevői, amelyek a pedagógussá válásnak belső „drive” indítatását adják. Jó lenne, ha ezek az összetevők teljesen objektíven és teljes mértékben mérhetőek lennének, hiszen akkor a pedagógusképzés jelentős problémája, a képzésben résztvevők szelekciója megoldódna. De ilyen konkrétan mérhető objektív paraméterek hiányában el kell fogadnunk, hogy a pedagógus szakma tanulható, annak elsajátított szintje értékelhető. Jelen ismereteink szerint legalább három tudás alapú pilléren nyugszik a pedagógus hivatás eredményessége. Mind a három sajátos tartalommal bír. Megszerzése minden esetben szakmai motiváció mentén alakuló, idő- és energiaigényes idegrendszeri folyamat. Az elméleti tudás, a gyakorlati tudás és a mesterségbeli tudás (Falus 2006) együttes manifesztálódása eredményez hatásokat, amelyek a folyamat jellegéből adódóan interszónális kapcsolatok révén érzelmi-szubjektív értéket is formálnak a munkavállaló pedagógusról. Mindeközben vannak olyan pedagógiai folyamatokra vonatkozó momentumok is, amelyek a tudáselemekre értékelő rendszerként hatnak, és a folyamatos nézetformálást eredményezik. Az elméleti tudás, a szakismeret mellett azoknak a pedagógiai és rokantudományokból eredő ismereteknek az összességét tartalmazza, amelyek

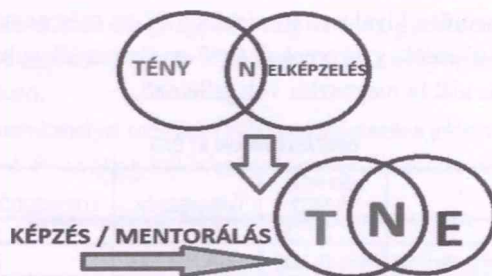
az oktatás és nevelés műveléséhez elengedhetetlenek. A fizikatanárnak a centripetális mozgás kapcsán tudnia kell, hogy erről a jelenségről milyen információt és milyen módon transferraljon az adott korosztálynak. Ettől válik ő ennek a tárgynak a szakemberévé. Ha racionálisan és adekvát módon képes meghatározni az információ tartalmát és annak továbbításának módszerét, akkor a célképzést professzionálisan elvégezte. A tartalom és módszer helyes meghatározása a pedagógiai hatás – maradvá a fizikánál – támadáspontja, amely az eredményesség megítéléséhez kiemelkedő jelentőségű. A megtervezett és átgondolt irány meghatározása, valamint az alkalmazott hatás erőssége, nagysága, amely kivált a módszertani technikákban, praktikákban, az alkalmazandó sémában érhető tetten, szintén a hatékony pedagógiai munka kiindulópontjai. A pedagógusképzés óriási felelőssége, hogy milyen ismeretet és gyakorlatot ad ezen pontok és faktorok kijelölésére, mennyire segíti és készíti elő a valós osztálytermi tevékenység tervezését, a hatásesszközök megismertetését és a reflexió szükségletének kialakulását. A sikeres képzés ilyen módon lehet, lesz képes az esetleges negatív hatásfaktorok modifikációjára, amelyek újratervezéssel kijavíthatók, hatékonyra tehetők. Természetesen a képzés során elsajátított szakmai elméleti és gyakorlati elemek mindig más és mindig egyedi szituációkban hívódnak elő a szakmai tudatba, a kialakult pedagógiai nézetbe. De a gyakorló sebész sem a tankönyvi elhelyezkedésű és anatómiai megjelenésű appendicitis-szel találkozik munkája során, mégis gyakorlata az abban tanultakra építve alakítja ki saját taktikáit, praktikáit és a munkája során a részletekre is kiterjedő valós leképezéseit, döntéseinek kiindulópontját. Semmiképpen nem téveszti össze a duodeummal, mert hiszen megtanulta hol és hogyan keresse a szervet, mit tehet és tegyen vele – ha ez szükséges. Minden praktikum során más és más lesz az eljárás mód, a menet és összességében maga az eset is. Ez a pedagógusok napi munkarutinjára is elmondható. Ilyen értelemben a pedagógus sem „vegyszer” gyerekcsoportokkal és tankönyvi esetekkel végzi munkáját, hozza meg a tanóránkénti több száz döntését. A megtanult szakmai és pedagógiai ismeretek nélkül csak korlátozott hatóterű és minimális hatóerejű esély kínálkozik az eredményes pedagógiai munka végzésére. A pályára termettség – nehezen mérhető komponense – nagymértékben eredményességet és a pozitív megítélést is befolyásoló tényező, de nem nevezhető a pedagógiai munka minimális feltételének. Egy jó hallású, jó hangú, éneklésre képes embernek is tanulni kell ahhoz, hogy képes legyen publikum előtt is előadni a dalt érthetően, értelmet és érzelmet formálva másokban. A hatásgyakorlásnak természetesen vannak veleszületett empatikus készségeket feltételező elemei is. Valójában ezek a tetten nem érhető eredettel bíró, főként pszichikus elemek jelentős különbséget tesznek az interperszonális kapcsolatokra épülő munkavégzők eredményességében. A hatást megélők szubjektívizálódott visszajelzéseinek nagy része ezeknek a kapcsolatoknak a jellegén alapul. Ugyanakkor vagy éppen ezért a pedagógiai és szakmai tudás elsődlegessége vitathatatlan az eredményesség objektívizálásában. A második pillér a gyakorlati tudás, melynek megítélése több egymással ellentmondó alapon nyugszik. Schon éppen arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyakorlati és mesterségbeli tudás, amely a cselekvések sorozatában valósul meg, nem vagy csak alig támaszkodik a formális képzés során elsajátított elméleti ismeretekre. (Schön 1987) A „*craft knowledge*”, azaz a mesterségbeli tudás a saját tapasztalás alapján kialakuló folytonosan bővülő tartalmú tudás (Brown–McIntyre 1993). Az értékelő rendszer – melynek elnevezése is Schontól származik –

azon tudáselemek összessége, amelyeket a szakember saját tevékenységének folyamatos értékelésekor alkalmaz. A folyamatos elemzés olyan pozitív megerősítési, illetve negatív, elkerülésre ösztönző eredménytelenségi jeleket hagy az agyban, amelyeknek eredőjeként növekszik a sémák repertoárja. A folyamatos újratervezés és kivitelezési finomhangolás eredményezi a reflexión, a reflektív gondolkodáson alapuló tervező-kivitelező-értékelő-elemző folyamatsort. Amolyan belső „PDCA”-ciklus rutinja a bal agyfélteke neurális oszlop-rendszerei között. Az eredményes sémák orientáló hatással bírnak a jövőben bekövetkező cselekvések faktoraira. Ennek megfelelően kialakulnak taktikai tevékenységjellegek, amelyek csak kis mértékben hordozzák magukban a sikertelenség lehetőségét, vagy akár teljesen ki is zárják azt. Ezek a tevékenységek biztonsági megoldásokra törekedve, többé-kevésbé rutin jellegűen oldják meg a pedagógiai feladatokat, az éppen adódó problémákat.



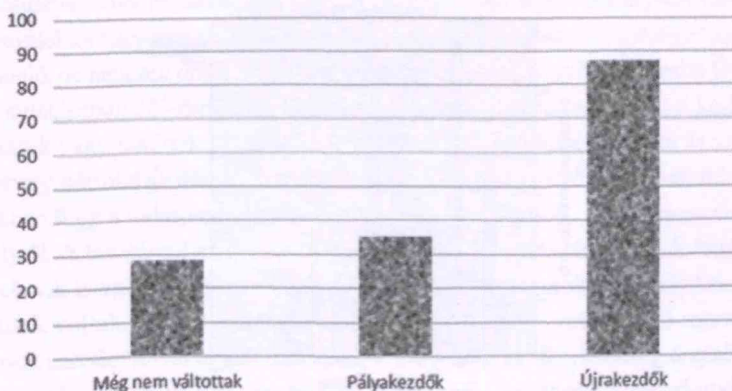
1. ábra: Az eredményesség alapjai és interperszonális kapcsolata

Végző soron a mesterségre vonatkozóan olyan szubjektív elméletek alakulnak ki ezáltal, amelyek a jelenségek azonnali értékelése alapján tevékenységi viszonyt, attitűdöt eredményeznek a pedagógus gondolkodása közben. Alapvetően ezek az idegrendszeri-pszichikai folyamatok vezetnek a nézetek kialakulásához. Ezek a nézetek is biztonságot adnak a további gondolatformálás során. Egyfajta biztos kapaszkodónak érezzük ezeket még akkor is, ha a nézetek összességében minimális igazság- és valóságtartalommal rendelkező idegrendszeri képződmények. A pedagógusképzés során nagyon jelentős ezeknek a nézeteknek az elemzése és egyúttal a szakmára és munkavégzésre vonatkozó, minél több valós tény ismeretének felkínálása.



2. ábra: A nézetek valóság tartalmának növelése a pedagógusképzés és mentorálás folyamatában (T – tények, N – nézetek, E – elképzelések)

A pedagógusképzés célja a nézetek „tényszerűsítése”, az elképzelések valóság alapon megvalósítható sémáinak kezdeti kialakítása vagy a meglévők újjászervezése. Ezek a célok a későbbiekben fontos feladatként hárulnak a mentortanárokra, akik a helyi viszonyoknak megfelelő valóságélményekkel reflektáltatják a pedagógusokat. A pedagógus életpályát, annak változásait vizsgáló kutatásom előzetes vizsgálatában 2016 és 2018 között 150, többségében szakvizsgáló pedagógus eredményességi önértékelését vizsgáltam három, az életpálya egyéni változásainak megfelelő csoportban. A csoportképzés alapján az első csoportba azok a pedagógusok kerültek, akik diplomaszerezésük óta legalább három éve ugyanazon a munkahelyen dolgoznak, és nem hagytak ki egy tanévet sem a kutatásban használt kérdőív kitöltéséig. A második csoportba a hagyományos pályakezdők kerültek, akik a vizsgálat évében vagy maximum második éve dolgoznak első munkahelyükön. A harmadik csoport tagjai azon újrakezdő pedagógusok, akik vagy visszatértek a pedagógus hivatáshoz, vagy bármely más okból (szülési szabadság, költözés, ösztöndíj, kiküldetés vagy iskolafokozat-, illetve pozícióváltás) sorolódnak ide.



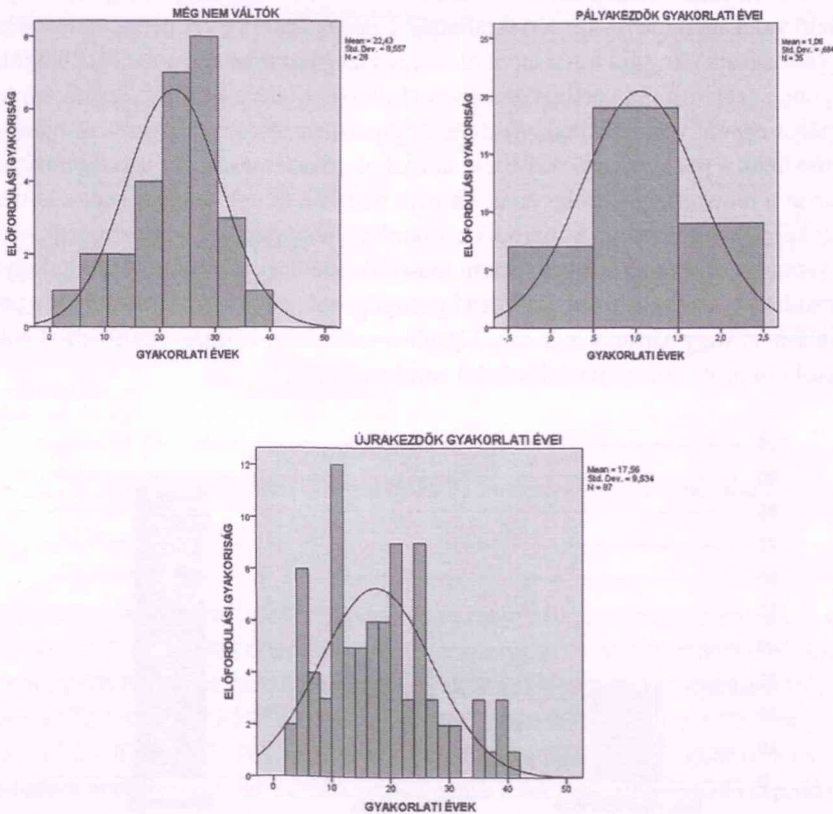
3. ábra: A vizsgált minta csoportjainak nagysága

A vizsgált véletlenszerűen kiválasztott mintában 28-an még nem váltottak intézményt, 35-en hagyományos pályakezdők, gyakorlók és 87-en újrakezdők voltak. A tanítási gyakorlat éveit összehasonlítva az alábbi megoszlás volt jellemző.

TANÍTÁSI GYAKORLAT ÉVEI

	MÉG NEM VÁLTOTT	ÚJRAKEZDŐK	ÚJRAKEZDŐK
N	Valid 28	35	87
	Missing 122	115	63
Mean	22,43	1,06	17,56
Median	23,50	1,00	17,00
Std. Deviation	8,557	,684	9,534
Minimum	3	0	3
Maximum	38	2	40

4. ábra: A vizsgált minta tanítási gyakorlatának időbeli összehasonlítása



5. ábra: A gyakorlati évek eloszlása a vizsgált minta három csoportjában

A szóródás az újrakezdőknél a legnagyobb, míg az átlag gyakorlati év az intézményt nem váltóknál a legtöbb. A normál eloszlás a három vizsgált csoportban a következő hisztogramon tanulmányozható.

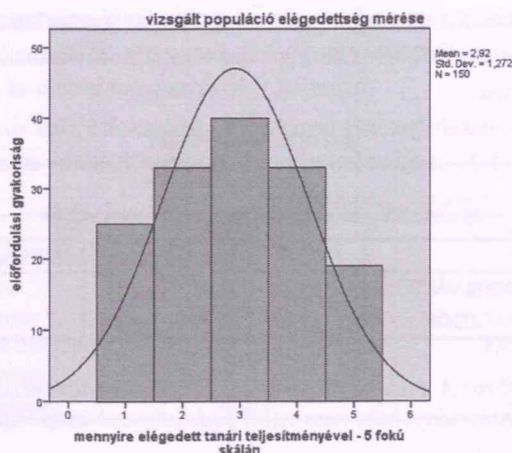
Az újrakezdők és a munkahelyet még nem váltó pedagógusok a jelen vizsgálatban közel azonos gyakorlattal bíróknak (5 év az átlag különbség) tekinthetők, amire az alábbi táblázat is utal.

**újrakezdők vs. még munkahelyet nem váltók**

	ÁTLAG	Std. Deviation	ELEMSZÁM
MÉG NEM VÁLTÓK	22,43	8,557	28
ÚJRAKEZDŐK	17,56	9,534	87

6. ábra: A gyakorlati évek hasonlósága az újrakezdők és az intézményt még nem váltó pedagógusok csoportjaiban

A tanári tevékenység a szakmai és pedagógiai tudás, attitűd és nézet összetevőitől függően fejtü ki hatékonyságát, éri el sikerességét. Ez nem mond ellent annak a megállapításnak, hogy a pedagógusképzésben szerzett tudás minősítése és a gyakorlati eredményesség között nincs összefüggés (Falus 2003). A jó és eredményes pedagógus elvárt kritériumait a történelem és a változó társadalmi igények jelentősen befolyásolták. Kalazanczky Szent József 1588-ban írt levelezéseiből kiderül, hogy az elfogadott nevelő jó természettel bír, erkölcsös, józan ésszel gondolkodik, erőteljes, karizmatikus személyiség és nem utolsósorban egészséges. Ha nevel, ne fájjon a feje, és ne legyenek beszédhibái sem. Amint arra Divizia is utal a korabeli leveleket idézve, a „*búskomor egyének elutasítása*” azért fontos, „*mert képtelenek örömteli kapcsolatra*” a gyermekekkel, az iskolai szolgálat pedig hatástalan lesz, „*ha nem alakul ki vidám ösztönző, jókedvű*” környezet. Ezért ismétli önmagának és tanítóinak Pál apostol szavait: Isten a jókedvű adakozókat kedveli (Divizia 1997). Comenius elvárásai szerint (Szabó 1999) a hatékony nevelő jámbor, becsületes, saját példával tanítványait ösztönző, aki atyai viszonyban van diákjaival. Az idézett levelektől napjainkig eltelt időben számos kinyilatkoztatott és mérésrel alátámasztott, sokszor hasonló, de nehezen objektívizálható kritériumok láttak napvilágot. Szabó Éva 1999-ben közreadott kutatásában 287 diplomás végzettségű személyt kérdezett egykori kedvelt és nem kedvelt tanáruk vagy tanáraik készségeiről, a diákokkal való kapcsolatáról és személyiségvonásaikról egy hétfokú skálán. A kedveltség – ha sikerességmérő faktornak feltételezzük – nagymértékben függ a tudás színvonalától, a kemény követeléstől, a jó magyarázóképtől és a tekintélytől. A kutatásból az is kiderül, hogy a nem kedvelt tanárok – akik feltételezhetően eredménytelenek is voltak tevékenységük során – barátságatlanok, erőszakosak, ridegek és autokratikusak voltak. Az elvárások ilyen megfogalmazása – mint külső mértékadások – a pedagógusok önreflexióival együtt alakítja ki a sikeresség és sikertelenség érzését. A vizsgálatban részt vevő pedagógusokat arra kértem, hogy egy – az iskolai gyakorlatból jól ismert és alkalmazott – ötös skálán értékeljék saját pedagógiai tevékenységüket.



7. ábra: A vizsgált minta önértékelésen alapuló tanári teljesítményének eloszlás értékei ötfokú skálán

A 150 vizsgálatban részt vevő pedagógusok közel 3-as átlagra értékelték pedagógiai teljesítményüket, eredményességüket a kérdőív kitöltésének évében. Ehhez az értékhez a „változóan elégedett” meghatározás rendelhető. A Gauss-görbe normál eloszlását követi a megkérdezettek értékválasztása. Közelítő, részletesebb értékelést használtam ( $H_1$ ) hipotézisem igazolására, miszerint a kezdők (pálya- és újrakezdők) egyaránt elégedetlenebbek tanári eredményességükkel pálya- vagy újrakezdésük évében. Ennek vizsgálatára külön-külön is elemeztem a csoportokat, illetve megvizsgáltam a csoportok közötti korrelációt is.

#### EREDMÉNYESSÉG MEGÍTÉLÉSE

	MUNKAHELYET MÉG NEM VÁLTÓK	PÁLYAKEZDŐK	ÚJRAKEZDŐK
N Valid	28	35	87
Mean	4,6429	2,5429	2,5172
Median	5,0000	3,0000	3,0000
Std. Deviation	,48795	1,01003	1,06599
Minimum	4,00	1,00	1,00
Maximum	5,00	4,00	5,00

8. ábra: A vizsgált minta önértékelésen alapuló tanári teljesítmény átlagainak összehasonlítása

A fenti táblázat alapján megállapítható, hogy a pálya- és újrakezdők elégedettsége saját tanári teljesítményükkel a vizsgálat évében jelentősen alacsonyabb volt, mint a több éve ugyanazon intézményben dolgozóké. A formálódó és újraformálódó tanári énkép és fejlődő önismeret a kezdés évében még bizonytalan. A folytonos önreflexió és mentori eset-elemzés azonban segít ezen az elégedettség érzésen, és a több év tapasztalatai, visszacsatolt értékelései stabilabbá teszik a tanári hatékonyságot, növelik az eredményességet.

## A pedagógiai nézetek, attitűdök és a reflektív gondolkodás összefüggése

Pál apostol A zsidókhöz írt levelének 11. fejezetében írja: „*A hit pedig a reménylett dolgoknak valósága, és a nem látott dolgokról való meggyőződés.*” A hit, a hiedelem, a meggyőződés, a vélekedés és az attitűd mind nagyon közeli jelentéstartalommal bíró fogalmak, és a nézet szinonímjaként is alkalmazhatók a köznyelvben. A pedagógus életpálya mindhárom kiemelt szakmai időszakában – pályaválasztás, szakmai felkészülés, pályakezdés – jellemzők az aktuális belépő nézetek, amelyek tapasztalatokból származó pszichikus konstrukciókként írhatók le (Dudás 2005). Vagyis a középiskolai képzés végére a pályaválasztást meghatározó nézetek olyan rejtett személyiségfejlődési motívumok, amelyek az ezt megelőző 12 év vagy akár a koragyermekkorai tapasztalások tudat alatti leképeződései. Ahhoz, hogy ezt pontosan kijelenthessük, tisztázni kell a nézet, ezen belül is – ezúttal – a pedagógiai nézetek tartalmát. Az attitűdök és a nézetek definiálása és egymáshoz való viszonya azonban még máig sem egyértelműen és mindenki által elfogadottan tisztázott sem a szociálpszichológiában, sem a pedagógiában. Az elméletek egy jelentős része az attitűdöknek főként érzelmi töltését, értékelő jellegét emeli ki, miszerint: „*az attitűd kifejezés úgy használandó, mint valamely személyre, tárgyra vagy problémára vonatkozó általános és időben hosszan tartó pozitív vagy negatív érzelem*” (Petty 2011). Ez alapján az attitűd egy affektív determinizmusa valamennyi bennünk megfogalmazódó gondolatnak, kialakuló elképzelésnek. Az ezzel a szemlélettel egyetértő szerzők különbséget tesznek az attitűd és a hiedelem/nézet között. Pajares szerint a tapasztalatokból származó személyes konstrukciók – „attitűdök, értékek, ítéletek, vélemények, ideológiák, prekonceptiók, feltevések, személyes elméletek” – nézeteknek, illetve „*álsruhába öltöztetett nézeteknek*” tekinthetők (Pajares 1992). Pajares megállapítása szerint a nézetrendszer adaptív funkcióval bír, és segíti az egyént, hogy definiálja és megértse a világot és saját magát. Felismerje szerepét, képessé váljon azonosulni vele, lássa az elvárásokat és lehetőségeket, a korlátokat és az idealizált jövőt. Ugyanakkor a nézetek egyfajta szűrőként szolgálnak, mert folyamatos értékelést végeznek tudatunkban, és ezáltal a nézeteinken keresztül értékelve értelmezzük a minket körülvevő világ új jelenségeit. Pajares arra is felhívja a figyelmet, hogy a nézetek befolyásolják viselkedésünket, cselekvéseinket (Pajares 1992). Mindezek alapján a nézet „*egy attitűd-tárgyal kapcsolatban vallott vélemény, azaz információ, gondolat vagy ismeret, amelyet egy emberről, tárgyról vagy kérdésről tudunk*” (Hewstone–Brown 2016). Még gyakorlatiasabb fogalomértelmezés szerint „*a nézetek olyan pszichikailag alátámasztott feltételezések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják tetteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során*” (Richardson 1996).

Ezeket alapul véve megállapítható, hogy a nézet, hiedelem olyan kognitív struktúra, amely információ, ismereten alapszik. Ez pedig az a tulajdonság, ami megkülönbözteti az érzelmi meghatározottságú attitűd fogalmától. Meglévő ismereteink elválaszthatatlanok érzelmeinktől, hiszen gondolkodásunk mechanizmusa is ebből a két forrásból táplálkozik. Cselekedeteink tartalmát, irányultságát és színezetét pedig az idegrendszerünkben megkonstruált gondolkodásunk alakítja ki. A bal agyfélteke kognitív funkciói a corpus callosum által biztosított kapcsolat során a jobb agyféltekétől is kap felügyelő jelzéseket, amelyek pedig érzelmi reakcióink kimunkálásáért felelnek. Így válhat a cselekvés stabil vagy instabil formációvá az affektív és kognitív determinációra alapulva. Ha az attitűd és nézet alacsony szintű affektív-kognitív konzisztenciával bír, akkor ez az instabil struktúra megemeli a személy motivációs szintjét a cselekvés során, arra ösztönözve őt, hogy feloldja az ellentmondást vagy különbséget az alkotó komponensek megváltoztatásával. A motivációs szint emelkedéséhez azonban először kulcsingerre van szükség, ami a tudati állapotban jelentős változást, azaz felismerést eredményez. Pszichológiai értelemben ez a „drive” vezet a cselekvés-változás indítómotorjának bekapcsolásához. Ehhez szükség van a külső és belső reflexiók folyamatos és tudatos alkalmazására. Ebben az esetben a személyiség flexibilis formálódása biztosított. Ez a fajta flexibilitás különösen fontos azokban az esetekben, azon cselekvéstevékenység sorozatokban, ahol korai attitűdök, nézetek formálódnak. Még pontosabban kijelenthető, hogy a tanításról, tanulásról, iskoláról, tanárokról, oktatási rendszerekről, nevelésről kialakult korai benyomásaink szükségszerű modifikációja elengedhetetlen a pedagógusképző intézményekben és a pályakezdeket alkalmazó iskoláinkban. Törekednünk kell arra, hogy pedagógusképzőként, mentortanárként idejében felmérjük az attitűdök és nézetek kapcsolatát, erősségét, konzisztenciájuk jellegét. Sajátos reflektív módszereket alkalmazva még a stabil konzisztenciájú attitűdök, nézetek is fokozatosan alakíthatók a kívánatos célok elérése érdekében. A képzés során fontos a hallgatók pedagógusi énképének formálása, mivel leendő munkájuk során folyamatos megmérettetésnek lesznek kitéve tanulóik, szüleik, kollégáik és a fenntartó részéről is. „A pedagóguspályára készülő hallgatók nincsenek önismeretre szocializálva” (Galicza–Schödl 1993), így a pályakezdekskor ennek hiányát leginkább a mentoroknak kell pótolniuk. A fokozatosan bővülő énképből és az önismeretből táplálkozva a reflektív gondolkodás képessége és gyakorlati szükségletének igénye kialakítható. Mivel a pedagógiai nézetek és attitűdök nem köbevésett attribútumok, így a reflektív gondolkodás útján változnak, bővülnek, és főként újrakezdő pedagógusoknál segítik az adaptáció folyamatát.

## A pályaszocializáció és a nézetek kapcsolata

A pályaszocializáció egy életen át tartó folyamat. Ennek megfelelően folyamatos értékelőrendszer működteti a folyamatot, amelyben az önismeret, a szociális értékelő-rendszer, az ezekből táplálkozó attitűd- és nézetrendszer egyaránt fontos szerepet játszik. Az értékelőrendszer reflektív módon történő állandó működése közben az attitűdök és nézetek formálódása is folyamatos. Így nézeteink meghatározzák a pályához történő viszonyulásainkat, motívumainkat, az irányába történő érzelmi kapcsolataink jellegét. A pályaszocializáció számos szakaszát különböző

neveléstudományi kutatások, vizsgálatok értékelték, elemezték. A legmeghatározóbb időszakok – és egyben a legösszetettebbek is – azok, amelyek a társadalmi elvárásoknak megfelelő időben érik az egyént élete során. A legkritikusabb időszakok azok, amelyek egyfajta kötelezettségként, társadalmi hagyományként a munkába állás időszakát közvetlenül megelőző, illetve a pályakezdéshez kapcsolódó egy, két évhez köthetők. Számos implicit hatás irányítása befolyásolja a pályaeorientáció és pályaszocializáció ezen kritikus időszakait. „*A pályaszocializációval foglalkozó kutatások ismerték fel először, hogy ezek a rejtett tartalmak hatással vannak a képzésre, befolyásolják a pedagógiai/tanári szakmára felkészülő hallgató gondolkodását, saját pedagógiai filozófiáját... A pedagógus-kutatások azt bizonyították, hogy korábbi személyes és iskolai tapasztalatokból származó, nem tisztán fogalmi szinten lévő pszichikus konstrukciók, nézetek, hitek (beliefs) befolyásolják a tanárok gondolkodását és gyakorlatát.*” (Dudás 2005)

A gyermek általános oktatásának végső célját akkor érzük el, amikor kialakul benne egy motivációs bázis, egy pályaeorientáció, amely még nem rögzült elhivatottság, de ami elindítja őt a felnőttkor munkavállalói státusza felé. Ennek lehetséges iránya lehet a pedagóguspálya valamelyik formájának választása is. A pályaeorientáció stabilizálódása az általános képzést követő „szpecializálódás” időszaka, vagyis esetünkben a főiskolai, illetve egyetemi képzés. Ez még mindig nem rögzíti a tudatos pálya-elkötelezettséget, de már megfelelő apparátust biztosít a leendő munkavállaláshoz. A pályaválasztás tudatos időszaka a munkakezdés időszaka, a pedagógus pályákon a gyakornoki pályaszakasz. Ekkorra már rögzülnek a nézetek, az attitűdök, amelyeknek a szintje határozza meg a végső pályaelkötelezettséghez való viszonyt. Ezek a rögzült nézetek ekkor szembesülnek az egyénileg megélt első benyomásokkal, a valós, in vitro tapasztalatokkal, amelyek végkép megerősítik az elhivatottságot, vagy éppen a pályaelhagyás irányába mozdítják a pedagógust.

A pedagóguspálya választásában, majd a pedagógus szakmára készüléskor és később a pályán maradásban több részmotívum és faktor meghatározó. Külső és belső faktorok, motivációs tényezők játszanak szerepet mind a pályaeorientációban, mind pedig a pálya iránti elkötelezettségben. A külső faktorok között említendő a munkakörülmény, a társadalmi elfogadottság és megbecsülés, a fizetés és megélhetés színvonala, a szakmai előrehaladás – életpálya és jövőkép lehetősége, a szakmaismeret elért szintje. A belső között kiemelendők az adott szakmára vonatkozó nézetek meglévő tartalma, az énkép kialakult szintje, a megismert és megszerzett gyakorlati tapasztalatok elsajátításának szintje, a családi tradíció(k), a gyermekek iránti szeretet és a velük való foglalkozás igénye. A kiemelt külső és belső faktorok eltérő módon befolyásolják a pedagóguspályát választókat, a főiskolát, egyetemet végzőket és a végzett gyakornokokat, valamint a pályájukat nem hagyományos módon újrakezdő pedagógusokat is. Más és más motívum lesz a pályához való kötődés és a pedagógusként való szakmai kiteljesedés hajtóereje mindegyik esetben. A 2016 és 2018 között végzett pedagóguskutatásom egyik részeként 115 pedagógus szakvizsgát végző hallgatót (gyakorlott pedagógusok, akik még nem hagyták el diplomaszerezésük utáni munkahelyüket, illetve valamilyen élethelyzetváltozás miatt újrakezdték pályájukat) és 35 hagyományos pályakezdőt (maximum 2 éve dolgoznak a diplomaszerezésük utáni munkahelyükön) kérdeztem meg azokról a motívumokról, amelyek a pályakezdésükkor meghatározták pedagógiai nézeteiket és attitűdjeiket. A véletlenszerű vizsgált mintát három csoportba rendeztem (hasonlóan

az előzőekben alkalmazott csoportképzés szerint: legalább 3 éve ugyanabban az intézményben dolgozó pedagógusok, pályakezdők, újrakezdők). A megkérdezettek rangsorok kialakításában 1 és 12 közötti értékkel látták el a felsorolt motívumokat növekvő értékben, annak mértékében, hogy azok miként hatottak rájuk pályakezdésük, illetve újrakezdésük időszakában. A több éve ugyanazon a helyen dolgozó pedagógusok ezt felidézéssel, a pályakezdők és újrakezdők a pályára lépésük vagy pályafolytatásuk adott időszakában, azaz új intézményükben eltöltött első vagy második évben töltötték ki a kérdőívet. Az értékelés során kapott értékeket összevettem a vizsgált minta átlagértékével is. Vizsgálatom hipotéziseiként feltételeztem, hogy ( $H_1$ ) a pályakezdők motívumai között nem az egyetemen/főiskolán tanult ismeretek dominálnak, hanem számukra az új kollégák motiváltsága és az új munkahely mentori rendszere biztosítja leginkább pedagógussá válásukat. Ugyancsak előfeltevésem volt ( $H_2$ ), hogy a már gyakorlott, de újrakezdő pedagógusoknál a munkahelyváltásig vagy a pályára visszatérésig kialakított pedagógiai nézetek összessége a meghatározó hajtóerő, és feltételeztem azt is ( $H_3$ ), hogy az újrakezdő pedagógusok motiváltsága jelentősen függ a váltásig vagy visszatérésig megszerzett mesterségbeli tudástól, valamint az előzetes pedagógiai ismeretek színvonalától. A választható motívumok/hatások az alábbiak voltak: előző tanulmányaim során számomra kedves tanárom, tanárain attitűdje; előző munkahelye(i)men szerzett tanítási tapasztalat; az addig kialakított pedagógiai nézeteim; egyetemi/főiskolai pszichológiai tanulmányaim színvonala; családi indíttatásom; egyetemi/főiskolai szociológiai tanulmányaim színvonala; a főiskola/egyetem utáni pályakezdő évem, éveim emlékei; egyetemi/főiskolai szaktárgyi tanulmányaim színvonala; az új iskolában dolgozó kollégák motiváltsága; egyetemi/főiskolai pedagógiai tanulmányaim színvonala; az új iskolában működő mentori rendszer; az addig megszerzett mesterségbeli tudás. Ennél a vizsgálatnál fontosnak tartottam összehasonlítani a választott értékek átlagait és szórásait is, amelyek külön-külön adhatnak értékelhető eredményt a három életpályatípusra vonatkozóan.

A 9. ábrán látható, hogy a pályakezdők fő motívuma (átlag érték alapján) az új kollégákkal való együttműködés (9,66) és az iskolai mentori rendszer (8,74) hatása. Számukra a legkevésbé sikereket generáló hatások az egyetemi évek emlékei (4,74) és az előzetes szociológiai tanulmányok (4,63) szintje. Két ehhez kapcsolódó hisztogramon az is leolvasható, milyen számban milyen értékeket választottak a pályakezdők.

A 12.A és a 12.B jelű ábrák egyaránt jobbra tolódott eloszlás-görbével rendelkeznek. Ez azt is jól mutatja, hogy a legpozitívabb megítélést ezekben a motívumokban találhatjuk meg. Ugyanezen kiértékelés a pályájukat a diplomaszerezéstől kezdve megszakítás nélkül dolgozó pedagógusokra vonatkozóan is elkészítettem.

Ebben az esetben az átlagértékeket figyelembevéve az új kollégák motiváltsága (8,93) és az eddig felhalmozott pedagógiai nézetek összessége (8,11) kiemelkedő katalizátorok a pedagógiai tevékenység eredményességére vonatkozóan. A legkevésbé motiváló hatást a pályakezdő évek emléke (4,25), az előző tanulmányok során emlékezetes tanár attitűdje (5,00) és a családi hatás (5,18) feje ki gyakorlatukban. Az alábbi két ábra a legpozitívabb és legnegatívabb motívumok eloszlás-gyakoriság hisztogramjait mutatják (10. ábra).

PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUSOK MOTIVÁCIÓI PÁLYAKEZDÉSÜK ELSŐ KÉT ÉVÉBEN

		kedves tanár	előző munkahely	eddigi ped. nézetek	pszichológiai tanulmányok	családi hatás	szociológiai tan	egyetemi év	egyetemisz	újköltség	ped. tanulmány	új isk. mentési rendszer	addigi mesterségbeli tudás
N	Valid	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35	35
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mean	5,20	6,69	6,63	7,20	5,77	4,83	4,74	5,00	9,86	8,29	8,74	4,86
	Median	2,00	7,00	7,00	8,00	5,00	3,00	4,00	6,00	11,00	5,00	10,00	5,00
	Std. Deviation	4,702	3,620	3,703	2,668	2,702	3,549	2,694	2,471	2,461	2,695	3,475	2,756
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	1
	Maximum	12	12	12	12	12	12	11	11	12	12	12	11

9. ábra: Pályakezdők motívumainak összehasonlítása pályakezdésük első két évében

MUNKAHELYÜNKÖN FOLYAMATOSAN DOLGOZÓ PEDAGÓGUSOK MOTIVÁCIÓI

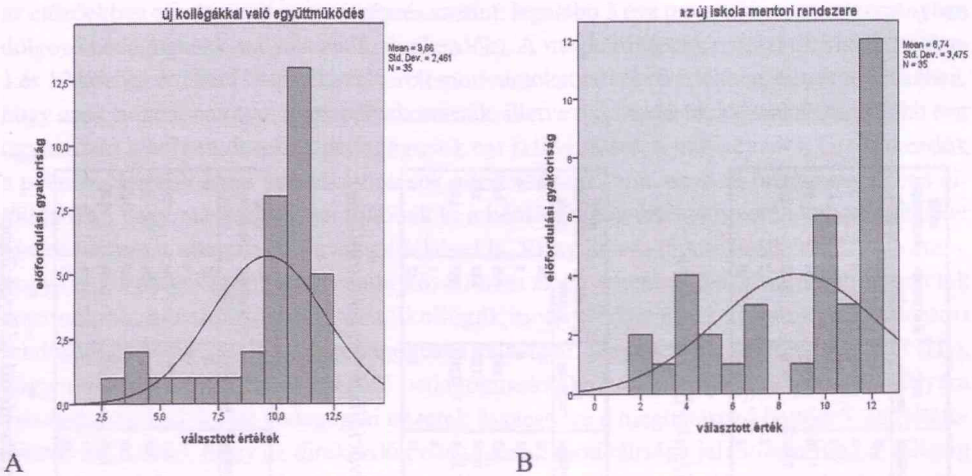
		kedves tanár	előző munkahely	eddigi ped. nézetek	pszichológiai tanulmányok	családi hatás	szociológiai tan	egyetemi év	egyetemisz	újköltség	ped. tanulmány	új isk. mentési rendszer	addigi mesterségbeli tudás
N	Valid	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mean	5,00	7,88	8,11	7,21	5,18	8,39	4,25	5,57	9,93	4,88	8,25	5,82
	Median	2,00	7,50	8,00	8,00	4,00	6,50	4,00	6,00	10,00	7,50	6,00	5,50
	Std. Deviation	4,497	3,396	3,736	3,071	3,151	2,998	2,757	2,714	2,748	3,285	3,063	3,632
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1
	Maximum	12	12	12	12	12	12	11	12	12	12	12	12

10. ábra: A munkahelyünkön folyamatosan dolgozó pedagógusok motivációinak összehasonlítása

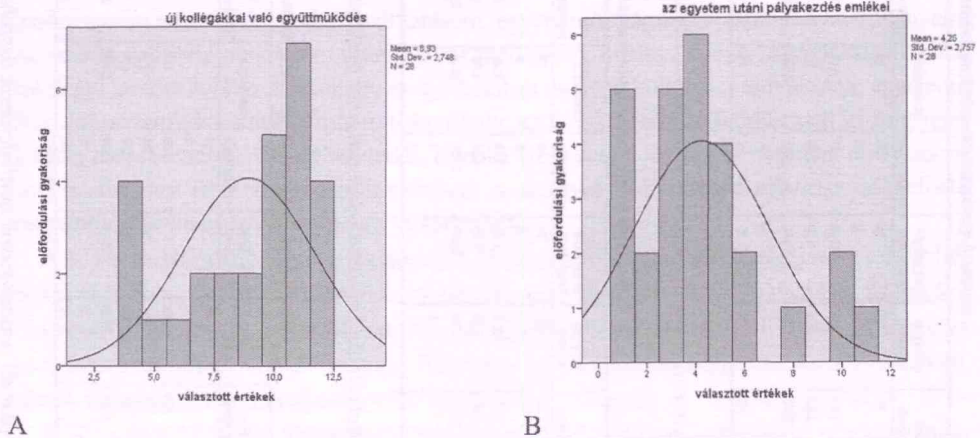
ÚJRAKEZDŐ PEDAGÓGUSOK MOTIVÁCIÓI ÚJRAKEZDÉSÜK VAGY VISSZATÉRÉSÜK ÉVÉBEN

		kedves tanár	előző munkahely	eddigi ped. nézetek	pszichológiai tanulmányok	családi hatás	szociológiai tan	egyetemi év	egyetemisz	újköltség	ped. tanulmány	új isk. mentési rendszer	addigi mesterségbeli tudás
N	Valid	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mean	2,88	5,20	9,69	5,74	5,29	4,38	4,92	5,66	6,48	11,17	5,77	10,15
	Std. Error of Mean	,285	,327	,285	,300	,295	,287	,258	,284	,257	,181	,285	,215
	Median	2,00	5,00	11,00	6,00	5,00	4,00	5,00	6,00	7,00	12,00	5,00	10,00
	Std. Deviation	2,753	3,048	2,856	2,797	2,749	2,488	2,389	2,458	2,396	1,898	2,748	2,003
	Minimum	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1
	Maximum	12	12	12	11	12	10	10	11	12	12	12	12

11. ábra: Az újrakezdő pedagógusok motivációinak összehasonlítása újrakezdésük időszakában



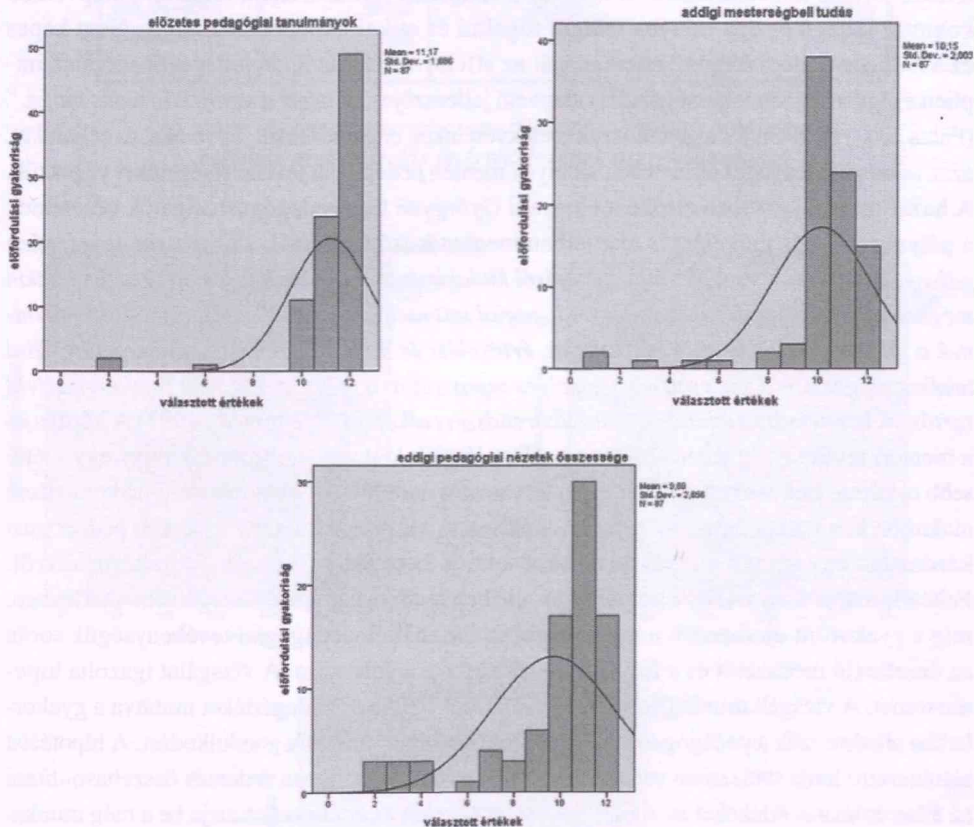
12. ábra: Pályakezdekők fő motívumainak eloszlása pályakezdésük első két évében



13. ábra: A munkahelyünkön folyamatosan dolgozó pedagógusok leginkább (A) és legkevésbé (B) meghatározó motivációnak hisztogramjai

Jól mutatja az új kollégák motiváltságának preferált (jobbra tolódott eloszlásgörbe) hatását az „A” jelű ábra, míg a „B” ábra balra tolódottsága a pályakezdési időszakot többségében negatív élményként jellemzi. A vizsgált mintában az újrakezdő pedagógusok legmeghatározóbb motívumai – az új intézménybe kerüléskor vagy a visszatéréskor – az addig elsajátított pedagógiai ismeretekből és a váltásig felgyülemlett mesterségbeli tudásból és a váltásig kialakult pedagógiai nézetekből származnak.

A 12 fokú skálán megadott értékek ezen motivációk esetében magasak. Az előzetes pedagógiai tanulmányok színvonala (11,17 – kiugróan magas átlagérték), az újrakezdésig elért mesterségbeli tudás (10,15) és az addig felhalmozódott pedagógiai nézetek összessége (9,69) kimagaslóan elkülönül a többi motívumtól (11. ábra).



14. ábra: Az újrakezdő pedagógusok kiemelkedő motivációnak összehasonlító eloszlásgörbéi

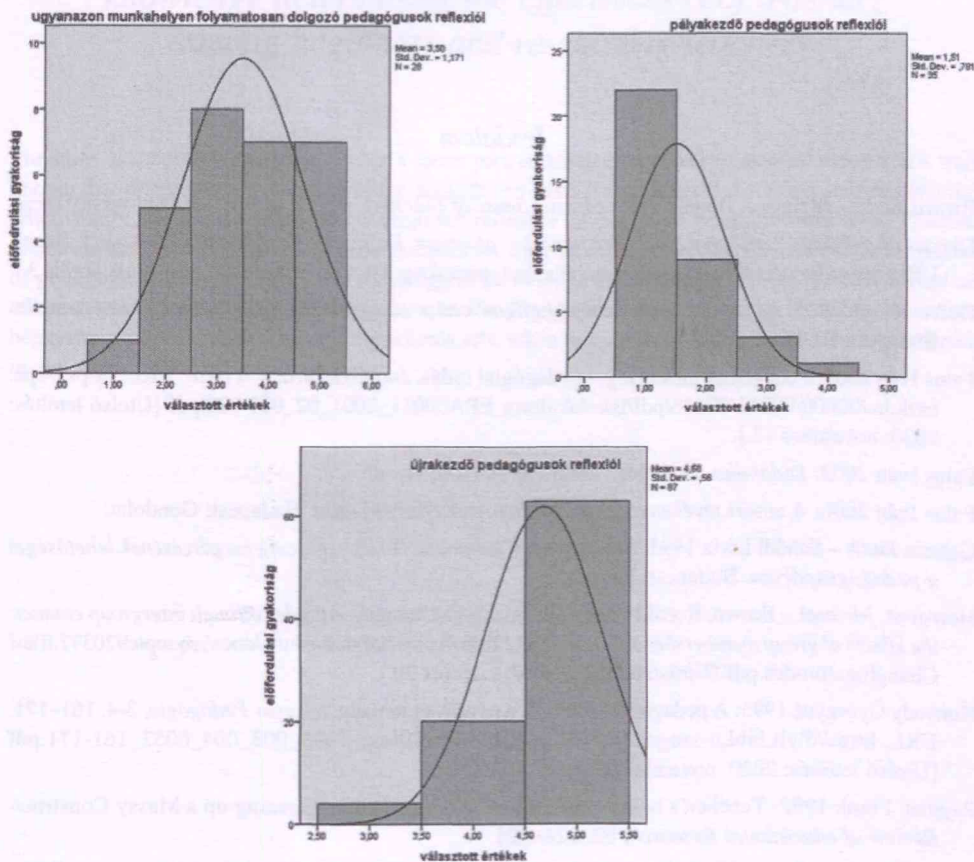
A kapott értékek is alátámasztják a bevezetőben a sikerességről, eredményességről írtakat, miszerint a három pillér (elméleti, gyakorlati és mesterségbeli tudás) alapjaiban határozza meg az interperszonális kapcsolatokban manifesztálódó pedagógiai sikerességet. Minderre katalitikusan fejti ki hatását a felhalmozott pedagógiai nézetek összessége. Az újrakezdők belső „drive” érzése, a hajtóerő nem más, mint az újrakezdésig megélt és a pályán maradáshoz elengedhetetlen eredményesség mielőbbi visszaszerzése és mielőbbi továbbfejlesztése. A pályára kerülés előtt a pedagógiai nézetek már korán kialakulnak, és csak nehezen, a tudatosan alkalmazott reflektivitással és a folyamatosan stabilizálódó önismerettel változnak meg.

A nézetek adják azt a tükörképet, amelyben az énkép is formálódik. A kialakulóban lévő vagy már kialakult nézetek szemipermeábilis határként működnek tudatunkban, mivel a minket érő számtalan hatásból és információból kiszűrjük az elfelejthetőket, a lényegteleneket. Ez egyrészt nagyszerű pszichikai önvédelemként szolgál, másrészt pedig teret ad a fontosnak vélt területekre történő koncentrálásra. A nézetek a világlátás szintéziseként kialakult, alapvetően kognitív jellegű és egy irányba mutató fogalmi és etikai halmazt formálnak. Nem képes ez a halmaztartalom függetleníteni magát az affektív hatásoktól, de jellegéből adódóan implicit és így az egyén teljességének is alapvető jellemzője. „A nézet a szubjektív tudás maga.” (Falus 2001) Nézeteink meghatározzák cselekvéseinket, értékelésünket, terveinket és céljainkat, azaz mindazon lényeges területeket, amelyek mentén pedagógiai tevékenységeinket végezzük. A hazai szakirodalomban elsőként Hunyadi Györgyné írt a pedagógushallgatók nézeteinek a pályakezdést és művelést is alapjaiban meghatározó hatásáról. „Ezek nem egyszerűen pályaválasztási motívumai vagy a pályáról kialakított elképzeléseik forrását képezik, hanem meghatározzák reagálásukat egyes pedagógiai szituációkban, viselkedési sémaként működnek a gyerekekkel való kapcsolatukban, értékelési és metodikai mintát adnak pedagógiai tevékenységükben. Ezek éppen a személyes tapasztalat, az élmény erejénél fogva rendkívül tartós, nehezen változtatható beállítódás-rendszert alkotnak.” (Hunyady 1993) A képzés és a mentori tevékenység során épp ezen beállítódásokat kell úgy mozgósítani, hogy egy szélesebb tartalmú, éleetszerű repertoár mentén folyamatos önreflexión alapuló nézet-akkomodáció alakuljon ki a hallgatókban és gyakornokokban. A vizsgálatban részt vevő 150 pedagógust kérdeztem egy átfogó életpályával kapcsolatos kutatásom kapcsán pályakezdésükről. Feltételezésem szerint ( $H_4$ ) a pályakezdés évében lévő pedagógusok a legkisebb mértékben, míg a gyakorlott újrakezdők a leggyakrabban használják pedagógiai tevékenységük során az önreflexió módszerét és a folyamatos reflektív gondolkodást. A vizsgálat igazolta hipotézisemet. A vizsgált mintát tekintve az ötfokozatú skálán 3,7 átlagértéket mutatva a gyakorlatban alkalmazzák a pedagógusok az önreflexión alapuló reflektív gondolkodást. A hipotézist alátámasztó leíró statisztikai eredmények is beszédesek. Ezekben érdemes összehasonlítani az átlag és szórás értékeket is. Az alábbi táblázat ezeket az értékeket mutatja be a még munkahelyet nem elhagyó, a pályakezdő és az újrakezdő pedagógusok gyakorlatában.

Jól látható, hogy az újrakezdők gyakorlatában szükségszerűen dominál a reflektív gondolkodás. Folyamatos kontrollt fejtenek ki mesterségbeli tudásuk eddig felépült tartalmára és struktúrájára egyaránt. Munkájukban törekednek az eddigi sémák alkalmazására, azok eredményességének önértékelésére és a reflexiók alapján a hatékonyságot biztosító modifikációra (15. ábra).

	ÚJRAKEZDŐK	PÁLYAKEZDŐK	MUNKAHELYET NEM VÁLTÓK
N Valid	87	35	28
Mean	4,6782	1,5143	3,5000
Median	5,0000	1,0000	3,5000
Std. Deviation	,56020	,78108	1,17063
Minimum	3,00	1,00	1,00
Maximum	5,00	4,00	5,00

15. ábra: A vizsgált minta csoportjaiban tudatosan alkalmazott reflektív gondolkodás önértékelésének összehasonlítása



16. ábra A vizsgált minta csoportjaiban tudatosan alkalmazott reflektív gondolkodás önértékelésének összehasonlító eloszlásgörbéi

## Összegzés

Az előzőekben felvázolt összefüggések elemzése egy hosszabb – főként az újrakezdő pedagógusok problémáira és problémamegoldásaira fókuszáló – és jelentősebb méretű mintán vizsgált kutatás elővizsgálata volt. Valamennyi eredmény alátámasztja azon feltevésemet, hogy az újrakezdő pedagógusok munkavégzésének összefüggéseit vizsgálni kell annak érdekében, hogy a pedagógiai tevékenységek hatékonysága és eredményessége mielőbb elérje és túlhaladja a visszatérésig vagy az új intézménybe kerülésig elért színvonalat. További kutatásaimban olyan meghatározó hatások vizsgálatát tekintem céloknak, amelyek segítséget nyújthatnak a mentori munkához, a tapasztalatokkal érkezők intézménybe integrálásához és pedagógiai tevékenységük mielőbbi sikerességéhez.

## Irodalom

- Brown, Serry – McIntyre, Donald 1993: *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Divizia, Annabale 1997: *A keresztény nevelő – ahogyan Kalazancius elgondolta*. Szeged: Szepi. URL: [https://www.szepi.hu/irodalom/vallas/sulypontok/sp\\_04.html](https://www.szepi.hu/irodalom/vallas/sulypontok/sp_04.html) [Utolsó letöltés: 2018. április 3.].
- Dudás Margit 2005: *A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei*. PhD-értekezés. Budapest: ELTE.
- Falus Iván 2001: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. 21–28. URL: [https://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/Iskolakultura\\_EPA00011\\_2001\\_02\\_021-028.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/Iskolakultura_EPA00011_2001_02_021-028.pdf) [Utolsó letöltés: 2020. november 12.].
- Falus Iván 2003: *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Falus Iván 2006: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat.
- Galicza János – Schödl Lívia 1993: *Pedagógusok gubancjai. A lelki egészség megőrzésének lehetőségei a pedagóguspályán*. Budapest: Korona.
- Hewstone, Michael – Brown, Ronald – Jang Vivien 2016: *Changing attitudes through intergroup contact: the effects of group membership salience*. URL: <http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic920397.files/Changingattitudes.pdf> [Utolsó letöltés: 2017. március 20.].
- Hunyady Györgyné 1993: A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 3-4. 161–171. URL: [http://digit.bibl.u-szeged.hu/00400/00415/00170/mp\\_1993\\_003\\_004\\_6052\\_161-171.pdf](http://digit.bibl.u-szeged.hu/00400/00415/00170/mp_1993_003_004_6052_161-171.pdf) [Utolsó letöltés: 2020. november 12.].
- Pajares, Frank 1992: Teacher's beliefs and Educational Research. *Cleaning up a Messy Construct. Review of educational Research*, 62. 324–325.
- Petty, Ronald – Cacioppo, John 2011: *The Elaboration Likelihood Model of Persuasion*. URL: [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aelechterhoff/wintersemester2011-12/vorlesungskommperskonflikt/petty\\_cacioppo\\_elm\\_advaxpsocpsy\\_buchkapitel1986.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aelechterhoff/wintersemester2011-12/vorlesungskommperskonflikt/petty_cacioppo_elm_advaxpsocpsy_buchkapitel1986.pdf) [Utolsó letöltés: 2018. április 2.].

- Richardson, Virginia 1996: The Role of Attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J.: *Handbook of Research on Teacher Education: Second edition*. New York: MacMillan.
- Schön, Donald Alan 1987: *Educating the reflective practitioner, Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass higher education series. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Szabó Éva 1999: A „kedves” az „okos” és a „gonosz”. Avagy a kedvelt és nem kedvelt tanár képének jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 1. 31–41.

### *Impact and change of attitudes, views and professional knowledge determining the effectiveness of teaching among beginners and re-starting teachers*

The study is about changes in the teacher's career path and their effects on pedagogical success. It is well known that different types of knowledge provide the basis for pedagogical success in interpersonal relationships, complemented by the continuous, reflexive development of attitude and view. The role of trainers and mentors is the role of these components. Specific measurements in the study show the impact of pedagogical, psychological and sociological knowledge learned during training on pedagogical effectiveness for re-starting, re-entering educators. As they get back to work – unlike traditional graduates, beginners – they rearrange their existing schema sets, while being able to update their views and attitudes in a practical and short period of time.

## Kutatási design

### *Egy 9 hetes mindfulness alapú stresszredukciós program hatásának vizsgálata iskolai környezetben*

BORBÉLY ILDIKÓ

borbelyildiko89@yahoo.com

*Eszterházy Károly Egyetem*



**Kulcsszavak:** *mindfulness, stresszredukció, iskolai szorongás, pszichológia flexibilitás, pszichológiai jóllét*

### **Összefoglaló**

Kutatások azt mutatják, hogy az iskola az a hely, ahol a diákok a legnagyobb mértékben élnek át apátiát, unalmat, stresszt és szorongást. A mindfulness hatásos módszerek bizonyultak a stressz, a szorongás, valamint a depresszió csökkentésében, ezáltal a pszichológiai jóllét és a pszichológiai flexibilitás növelésében. A jelen tanulmány egy lehetséges kutatási designt vázol fel a mindfulness hatékonyságának vizsgálatára iskolai környezetben, annak érdekében, hogy csökkenjen a diákok szorongás- és stressz-szintje.

### **A mindfulness elméleti alapjai**

Ezen tanulmány célja egy lehetséges kutatási design felvázolása annak érdekében, hogy megvizsgálhassuk a mindfulness (teljes tudatosság) alapú stresszredukciós módszer hatékonyságát iskolai környezetben. Ez a technika a buddhizmusban már több mint 2500 éve ismert. Lényege egy belső tudatos éberség elérése, valamint fenntartása. Ebből a hagyományból indult ki Kabat-Zinn, majd 1979-ben kutatásainak pozitív eredményeként megnyitott egy Stresszcsökkentő Klinikát, ahol elkezdték alkalmazni a teljes tudatosság megalapozottságú stresszcsökkentő eljárást (MBSR). Elsősorban az ő érdeme, hogy a mindfulness gyakorlása elfogadottá vált, és a nyugati egészségügy és klinikai ellátás része lett.

Shapiro (2009: 1) szerint a teljes tudatosságot úgy írhatnánk le, mint szándékos tudatosság, nyitottság, elfogadás bármivel szemben, ami a jelen pillanatban felmerül. A teljes tudatosság aktív, nyitott és elfogadó, szándékos élményszerű figyelem. Ebben az állapotban megfigyelhetjük aktuális érzelmeinket, testi érzeteinket és gondolatainkat, továbbá maximálisan jelen vagyunk a pillanatban. Nyitottsággal és elfogadással fogadunk minden felmerülő érzést, gondolatot és érzetet. A cél e nyitott, tiszta figyelemi állapot minél hosszabb ideig való fenntartása és átvitele a hétköznapiakba.

A módszer Kabat-Zinn 1982-ben a krónikus fájdalom kezelésére fejlesztette ki. Williams, Kolar, Reger, és Pearson (2001: 422) szerint az MBSR hatásosnak bizonyult egészséges populáció körében a stressz csökkentésében és a pszichológiai jólét növelésében. Brown és Rayn (2003: 822) kutatásai alapján egészséges populáció esetén a teljes tudatosság meditáció a negatív hatások gyakoriságának és intenzitásának csökkenését eredményezte. Továbbá Roemer és Orsillo (2002: 54) szerint hatásosnak bizonyult szorongásos zavar kezelése esetén. Ezek a kutatások mind alátámasztják, hogy a teljes tudatosság meditáció általában hozzájárul a pszichológiai jóllét javulásához és növeléséhez.

A mai rohanó, teljesítményelvű világban az iskola az a hely, ahol a diákok a legnagyobb mértékben élnek át apátiát, unalmat, stresszt, szorongást. Albert (2009: 164) kutatásai azt mutatják, hogy az iskolában átélt stressz, szorongás (28,8%), unalom (62,8%) igen magas. Beilleszkedési problémák, megküzdési nehézségek jelentkeznek, az én-hatékonyság alacsony szintje jellemzi a diákokat, belső erőforrásaik nem tudatosak, továbbá rossz általános hangulat, negatív életérzés jellemzi őket.

A mindfulness módszer iskolában történő alkalmazása is igen pozitív eredményeket hozott. Egy Felver és mtsai által végzett szisztematikus összegzésben, ahol 28 alkalmazott kutatás eredményeit összesítették, a következőket találták: csökkenés mutatkozott a problémás viselkedést illetően (n = 6), szorongás (n = 5), depresszió (n = 4), érzelmi zavar (n = 4), figyelem (n = 4), öngyilkossági hajlandóság (n = 1) esetén. Továbbá növekedést észleltek a szociális interakció terén, az osztálytermi elköteleződést illetően, továbbá az érzelmi szabályozás, optimizmus és coping szintjeit illetően (2016: 44).

Egy másik kutatásban, melyet Carlin J. Miller, Julia Borsatto és Patricia Al-Salom (2019: 839) végzett pszichológus hallgatók körében (88 fő), szintén pozitív eredmények születtek egy igen rövid mindfulness gyakorlat hatására. A kutatás során 3 perces légzésgyakorlatot használtak naponta egyszer az egyik kurzus alkalmával egy féléven keresztül. A kontrollcsoporthoz képest magasabb értékek születtek pozitív érzelmek átélésében, valamint a dekoncentrált-ság alacsonyabb szintjét mutatták a diákok. A diákok beszámolója alapján kurzuson kívül is használták a légzéstechnikát.

A kutatás célkitűzése, hogy megvizsgáljuk: egy 9 hetes mindfulness gyakorlaton résztvevő diákok fejlődést mutatnak-e a pszichológiai jóllét és a pszichológiai rugalmasság tekintetében a gyakorlaton részt nem vevő diákokhoz képest.

A magasabb pszichológiai jóllétet a Depresszió, Szorongás és Stressz Skála, (DASS) szignifikánsan csökkent szintjeivel mérjük. A magasabb pszichológiai rugalmasságot pedig az Elfogadás és Cselekvés kérdőív (AAQ-II) emelkedett szintjeivel. Az elvárás az lenne, hogy

a kísérleti csoport körében szignifikánsan jobb eredményeket mérjünk mind a négy faktort (pszichológiai rugalmasság, depresszió, szorongás, stressz) illetően a poszttesztben.

A gyakorlati célkitűzés egy olyan technika megismertetése a résztvevőkkel, amelyet hasznosítani tudnak a mindennapi életben jóllétük és elégedettségük elérése, illetve fenntartása érdekében.

A kutatás hipotéziseként azt jelölnék meg, hogy a meditáció növeli a pszichológiai rugalmasságot és a pszichológiai jóllétet. Tehát azon személyek körében, akik a 9 hetes meditációs programon részt vesznek, a pszichológiai rugalmasság és a pszichológiai jóllét magasabb szintjeit fogjuk megfigyelni (a depresszió, a szorongás és a stressz alacsonyabb értékeit fogjuk mérni a DASS skálán) a meditációs program előtti állapothoz képest. Továbbá a meditációs program után a résztvevők körében nagyobb pszichológiai rugalmasságot és a pszichológiai jóllét magasabb szintjét fogjuk mérni a nem meditáló kontroll csoport eredményeihez viszonyítva.

## Módszertani rész

### Kutatási design

A kísérleti személyek véletlenszerűen lennének besorolva a kísérleti, illetve a kontrollcsoportba.

A kutatásban egy független változó van, a meditáció (9 hetes), és négy függő változó (pszichológiai rugalmasság, depresszió, szorongás és stressz). A kutatás eredményeit befolyásoló rejtett változók lehetnek: a személyek eltérő életkora, neme, intelligenciahányadosa, az eltérő személyiség típusok, személyiségstílusok, a 9 hét leforgása alatt történő események stb.

### Résztvevők, kísérleti személyek

A kutatásban összesen 120 személy venne részt. A vizsgálati személyek 16–18 év közötti, magyar diákok. A kutatás helyszínéül a zetelaki „Dr P. Boros Fortunát” elméleti középiskola szolgálna. A kutatásból ki lennének zárva a klinikai előtörténettel rendelkező személyek. Mind a kísérleti, mind a kontrollcsoportban 3-3 osztály venne részt. Jutalom nem lenne ígérve a részvételért. A nemek megoszlásában egyenlő arányra törekszünk.

### A kísérletben részt vevő csoportok

- I. 9 hetes meditációs programon részt vevő személyek csoportja vagy kísérleti meditációs csoport. Ebbe a csoportba tartoznának azok a személyek, akik részt vennének a 9 hetes meditációs programon. (9 héten keresztül, heti 1 alkalommal, 10 perces képzés meditációval összekötve, majd az aktuális meditáció ismétlése minden reggel az első tanítási óra elején a következő találkozáig). Feltétel, hogy ezt megelőzően ne legyen meditációs tapasztalatuk.
- II. Kontrollcsoport vagy nem meditáló személyek csoportja. Ebbe a csoportba azok a személyek tartoznának, akik nem vesznek részt a meditációs programon. Velük készülne a preteszt a meditációs program kezdetén, majd 9 hét múlva a poszt teszt a meditációs program végén. Beavatkozás nem történne ebben a csoportban.

### A kutatásban alkalmazott eszközök

Az eredmények mérésére a közvetlen kérdőíves adatfelvételt használnám. A kutatásban alkalmazott eszközök a következők lennének:

Elfogadás és Cselekvés kérdőív, AAQ-II (Bond), mely a pszichológiai rugalmasság egyéni különbségeit, a tapasztalatok elkerülését, illetve elfogadását hivatott mérni. Az AAQ-II egy 10 tételből álló önjellemző skála, 7 pontú válaszlehetőséggel. A 2–5, 7–9-es tételeknél fordított pontozást használunk. Az eredményben a magasabb pontszám magasabb szintű pszichológiai rugalmasságot jelez. A kérdőív megbízhatóságának megállapítására a Cronbach-féle alpha együtthatót használnánk.

Depresszió, Szorongás és Stressz Skála (DASS) (Lovibond–Lovibond, 1995), mely a három egymáshoz igen közel álló negatív emocionális állapotot, a depressziót, a szorongást és a stresszt hivatott mérni. A skála 42 tételből álló, 4 pontú válaszlehetőséggel. Három önjellemző alskálából áll, mind a három alskála 14 tételt tartalmaz. Mind a három alskála esetén a magasabb eredmény magasabb szintű szorongást, stresszt és depressziót jelez. A kérdőív megbízhatóságának ellenőrzésére szintén a Cronbach Alphát használnánk.

### A kutatásban alkalmazott eljárás

A kísérleti, meditációs csoport és a kontrollcsoport két vizsgálati periódusnak lenne alávetve: először a meditációs program előtt, majd a 9 hetes meditációs program után. A kutatás elején, 30 perces tájékoztatást tartanék (melynek végén a felmerülő kérdések megválaszolása lenne a cél). A tájékoztatásban a résztvevőket felvilágosítanám a kutatás menetéről, a tervezett találkozások gyakoriságáról, időpontjáról, valamint a heti egyszeri találkozás időtartamáról. Majd egy rövid bemutatás következne az éber tudatosságról, és röviden beszámolnék a saját tapasztalataimról a meditációt illetően. Majd a konkrét meditáció részletesebb bemutatása következne, valamint az alap gondolatok ismertetése.

Részletes tájékoztatás csak első alkalommal történne, a további ülések során csak akkor, ha igény van rá. Majd az előmérés adatainak felvétele következne. Tehát két felmérési szakasz lenne: a beavatkozás előtt, majd a lejárta után. Előfelmérésként mindkét csoport kitöltené az eredmények mérésére használatos két kérdőívet: az Elfogadás és Cselekvés Kérdőívet (AAQ-II) és a Depresszió, Szorongás és Stressz Skálát (DASS).

A meditációs program 9 hetes időtartama a második félév idejére lenne tervezve. Hetente egy alkalommal lenne egy 10 perces találkozó az osztályfőnöki óra keretén belül, ahol az aktuális mindfulness gyakorlat lenne felvázolva és gyakorolva. A meditáció időtartama 2,5-3 perc között lenne. Ezután az esetlegesen felmerülő kérdések megválaszolására kerülne sor, így összeségében 10 percet venne igénybe egy ülés. Ezt követően a diákok minden reggel az első tanítási óra elején egy 2,5-3 perces mindfulness gyakorlatot végeznének.

Az utófelmérés a 9 hetes meditációs program után történne a résztvevők körében (kísérleti és kontrollcsoport), ugyanazon kérdőívek segítségével.

A beavatkozásban egy vezetett meditáció 2,5-3 percig tart. A meditáció szövegének alapja egy buddhista meditáció. A buddhista meditáció szövegéből át lettek véve azok a részek, melyek alapját képezik általában a meditációknak, és kimaradtak azok, amelyek kifejezetten

buddhista jellegűek. Először mindenki kényelmesen elhelyezkedik, lehetőleg egyenes gerinccel, majd megpróbál a légzésre koncentrálni. Amint ez megtörtént, egy erőteljesebb belégzés következik kb. 3 másodpercig, majd 1 másodpercig a levegő benntartása, azután kilégzés, szintén 3 másodpercig. Ez 3-szor lesz ismételve a tudat lenyugtatására, majd folytatódik normális vagy a megszokottnál kicsit mélyebb légzéssel: a formátlan levegőre szegeződik a figyelem, amint orrunk hegyénél folyamatosan áramlik. Eközben hagyjuk a gondolatokat és az érzéseket jönni-menni, anélkül, hogy ítéletet alkotnánk róluk (a légzésre teljes tudatossággal történik a koncentráció, úgy, mint arra a folyamatra, mely nélkül nem lehet létezni). Majd egy teljesen elfogadó és ítéletmentes viszonyulást próbálunk kifejleszteni a megjelenő gondolatokkal és érzésekkel szemben. A következőkben tudatosítjuk az ok és okozat összefüggését és a pillanat fontosságát, majd hagyjuk tudatunkat ebben az állapotban időzni. A meditáció befejező részében arra koncentrálnunk, hogy tudatunk tiszta, és testünk tele van erővel és örömmel. Majd arra összpontosítunk, hogy körülöttünk mindennek értelme van, és minden lehetőségekkel teli. A meditáció lezárásaként azt az elhatározást tesszük, hogy a megtapasztaltakat megpróbáljuk az élet különböző helyzeteiben alkalmazni (a meditáció szövegéhez Jon Kabat Zinn: Mindfulness meditation for everyday life című könyve szolgált alapul).

### Az eredmények kiértékelése

A hipotézisek vizsgálatára tervezett kutatásban összesen 120 személy vett részt. A résztvevők két csoportot alkottak (kísérleti és kontrollcsoport). Mindkét csoportban 60-60 személy vett részt. A nemi megoszlásban egyenlő arányra törekszünk.

A beavatkozás (meditáció) hatásának a vizsgálata t-próba (függő és független) alkalmazásával történt. Az első lépésben kétmintás t-próbával (független t-próbával) megvizsgáljuk, hogy van-e különbség kezdetben a két csoport között. Vagyis a kísérleti csoport preteszt értékei össze lesznek hasonlítva a kontrollcsoport preteszt értékeivel (a DASS kérdőív három alskáláját, valamint az AAQ-II kérdőívet illetően).

### Várt eredmények

Az elvárásunk a hipotézisek alapján az lenne, hogy a beavatkozásnak köszönhetően a 9 hetes meditációs programon résztvevők körében a pszichológiai jóllét és rugalmasság magasabb értékeit tapasztaljuk. Tehát a meditációnak a négy faktorra vonatkozóan jól szemlélhető legyen a hatása. Ahogy Davidson és kutatótársai (2003: 569) is igazolták, a teljes tudatosság meditáció adaptívabb válaszadást eredményez a stresszre, Williams, Kolar, Reger és Pearson (2001: 422) szerint a stressz csökkenését és a pszichológiai jóllét növekedését eredményezi. Kabat-Zinn MBSR módszerének neve is ezt támasztja alá. A három faktor közül a stressz az a faktor, melyik a legkönnyebben módosítható. A depresszió és a szorongásnak sokkal „mélyebb gyökerei” vannak, sokkal nehezebben módosíthatóak. Zindel Segal, Mark Williams és John Teasdale (2010: 14) azt találták, hogy visszatérő depresszió esetén erőteljesebben megszilárdulnak az agyban azok az összeköttetések, melyek a viselkedés, a gondolkodás és a kedélyállapot között vannak. Természetesen ez egészséges populáció esetén nem ilyen

Ülések	Téma	Célok	Tevékenységek
	Tájékoztató, a meditáció bemutatása, pretesztek felvétele.	Megismerkedés a meditáció alapelveivel, folyamatával.	Tájékoztató, gyakorlás, Esetleges kérdések, majd az ezekre adott válaszok.
1.	Első meditáció, az alap-gondolatok ismertetése.	A meditáció megtapasztalása.	Mindenki felveszi a számára legmegfelelőbb pozíciót a meditációhoz. Mély légzés, háromszori ismétlés. Meditáció. A mély légzés megismétlése, háromszor. Esetleges kérdések, majd az ezekre adott válaszok.
2.	Az alapelvek felelevenítése. A légzésre való összpontosítás.	A meditációs tapasztalatok elmélyítése. A légzésre való összpontosítás.	Mindenki felveszi a számára legmegfelelőbb pozíciót. Mély légzés. Meditáció. Mély légzés. Kérdések és válaszok.
3-4.	A teljes tudatosság állapota.	A teljes tudatosság állapotának elmélyítése.	Az előző ülésekhez hasonlóan zajlott.
5-6.	A felmerülő gondolatok, hangok és érzések, megítélés nélküli szemlélése.	Egyre tudatosabban szemlélni a megjelenő gondolatokat, érzéseket, mindenféle megítélés nélkül.	
7-8.	A pillanat fontossága, jelenlét az itt és most-ban.	Egyre tudatosabban megélni a pillanatot, teljesen jelen lenni az itt és most-ban.	
9.	A teljes tudatosság mélyítése. Utolsó közös meditáció. Önszugesztációs lapok.	A teljes tudatosság további elmélyítése. Önszugesztációs lap használata.	
	A poszttesztek felvétele.	Bátorítás a technika jövőbeli önálló használatára.	Az előző ülésekhez hasonlóan zajlott. Kérdések-válaszok.

1. táblázat: A meditációs program üléseinek összefoglalása

erőteljes, de hasonló folyamatról beszélhetünk ebben az esetben is. Bemerevedések vannak a gondolkodás, a viselkedés és a kedélyállapot között. E bemerevedések, összeköttetések (viselkedés, gondolkodás és a kedélyállapot között) elszakadása, illetve átírása hosszabb időt vesz igénybe, de a meditáció hatékonysága ezek feloldásában, illetve átírásában igen látványos.

A teljes tudatosság állapotában a gondolatok és az érzések úgy jelennek meg, mint tudati események, csak szemlélve vannak, így egyfajta „tér” jön létre az észlelés és a válasz között. Ez teszi lehetővé, hogy ezek az összeköttetések idővel megszakadjanak, és hogy egy sokkal reflektívabb válaszadásra legyünk képesek a különböző helyzetekben. A másik oldalon a nyitottsággal, az elfogadással dolgozunk. Ez főként a pszichológiai rugalmasság fejlődésére hat. Az elfogadás növekedése által könnyebb megbirkózni a nem kívánt, kellemetlen személyes tapasztalatokkal. A faktorok egymásra hatása sem elhanyagolható, a pszichológiai jólléttel, magasabb pszichológiai rugalmasság jár együtt, és fordítva, a pszichológiai jóllét alacsonyabb eredményei alacsonyabb szintű rugalmasságra utalnak. Kashdan és Rottenberg (2010: 865) szerint a pszichológiai rugalmasság magában foglalja az alkalmazkodást különböző szituációs igényekhez, a megrogzított nézetek megváltoztatásának képességét, egyfajta egyensúlyt tart fenn a különböző életterületek között, körültekintésre, nyitottságra ösztönöz.

## Összegzés

A meditáció kedvező hatásainak hasznosítása és alkalmazása a hétköznapi életben gyakorlati célkitűzés is. A meditációs programon résztvevők használhatják hétköznapijaikban a technika előnyeit, és továbbfejleszhetik önállóan. Amikor elkezdjük alkalmazni a teljes tudatosságot, akkor azok a bizonyos hullámok a tudat tengerén sokkal szelídebbek, kiszámíthatóbbak és kontrollálhatóbbak lesznek. Nydahl (2010: 49) szerint amíg ezt az állapotot elérjük, rendszeres gyakorlásra van szükség, „semmi sem győz meg kevésbé minket és másokat, mint a bizonytalanság vagy a hangulatváltások”. Ha az Ole Nydahl által említett bizonytalanság és hangulatváltások kevésbé uralkodnak el rajtunk, ha a gondolatok és az érzések nem cipelnek magukkal, hanem minőségileg és tisztán megéljük a pillanatot, ha egyfajta kontrollunk van saját tudatunk felett, akkor közel járunk a teljes tudatosság állapotához.

A jövőbeli kutatásokra vonatkozóan célszerű szempont lehetne egy aktív kontrollcsoport alkalmazása, továbbá egy harmadik mérési időpont, egy hosszabb időintervallumú utókövetés, utómérés alkalmazása.

## Irodalom

- Albert L. Enikő 2009: *A drogfogyasztás prevenciója. Az integrált megelőzés elmélete és gyakorlat.* Kolozsvár: Presa Universitara Clujana.
- Bishop, Scott R. – Lau, Mark – Shapiro, Shauna – Carlson, Linda – Anderson, Nicole D. – Carmody, James – Segal, Zindel V. – Abbey, Susan – Speca, Michael – Velting, Drew – Devins, Gerald 2004: Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11. 3. 230–241.

- Brown, K. Warren – Ryan, Richard M. 2003: The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84. 4. 822–848. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>- [Utolsó letöltés: 2020. január 3.].
- Carlin, Miller J. – Borsatto, Julia – Al-Salom, Patricia 2019: Testing a quick mindfulness intervention in the university classroom. *Journal of Further and Higher Education*, 43. 6. 839–847. URL: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1409345> [Utolsó letöltés: 2020. január 3.].
- Joshua, Felver C. – Celis-de Hoyos, Cintly E. – Tezanos, Katherine – Singh, Nirbhay N. 2016: A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness*, 7. 1. 34–45.
- Kabat-Zinn, John 1982: An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4. 33–47.
- Kabat-Zinn, John 2001: *Mindfulness meditation for everyday life*. London: Piatkus.
- Kashdan, B. Todd – Rottenberg, Jonathan 2010: Psychological Flexibility as a Fundamental Aspect of Health. *Clinical psychology review*, 30. 7. 865–78.
- Lizabeth, Roemer – Orsillo, Susan M. 2002: Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: Integrating mindfulness/acceptance-based approaches with existing cognitive-behavioral models. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9. 54–68.
- Ole, Nydahl 2010: *Ahogy a dolgok vannak*. Budapest: Jaffa.
- Richard, Davidson – Kabat-Zinn, Jon – Schumacher, Jessica – Rosenkranz, Melissa – Muller, Daniel – Santorelli, Saki – Urbanowski, Ferris – Harrington, Anne – Bonus, Katherine – Sheridan, John 2003: Alterations in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65. 564–70.
- Shapiro, Shauna L. 2009: The integration of mindfulness and psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 65. 1–6. URL: <https://doi.org/10.1002/jclp.20602> [Utolsó letöltés: 2020. december 28.].
- Williams, Kimberly A – Maria, Kolar M. – Reger, E. Bill – Pearson, C. John 2001: Evaluation of a Wellness-Based Mindfulness Stress Reduction Intervention: A Controlled Trial. *American journal of Health Promotion*, 15. 6. 422–432. URL: <https://doi.org/10.4278/0890-1171-15.6.422> [Utolsó letöltés: 2020. január 2.].
- Williams, Mark – Teasdale, Jon – Segal, Zindel – Kabat-Zinn, Jon 2011: *Kiút a boldogtalanságból*. Budapest: Édesvíz.

## *Research design*

### *To investigate the impact of a 9 week Mindfulness-Based Stress Reduction Program in school environment*

Research shows that school is the place where students experience the most apathy, boredom, stress and anxiety. Mindfulness has proven to be an effective method of reducing stress, anxiety and depression, thereby increasing psychological well-being and psychological flexibility. This study outlines a possible research design to examine the effectiveness of mindfulness in a school setting to reduce student anxiety and stress levels.

Tisztelt Előfizetőink! Kedves Olvasóink!

Ezúton szeretném megköszönni kitartó figyelmüket, amivel a Módszertani Közlemények előfizetőjeként hozzájárultak ahhoz, hogy e nagy múltú folyóirat fennmaradjon és működjön.

Egyúttal tisztelettel tájékoztatom Önöket arról, hogy a lap a 2021-es évtől kezdődően tartalmilag és formailag is megújul, és ingyenesen, online módon lesz elérhető a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar honlapján.

Remélem, hogy továbbra is megtisztelnék minket értő figyelmükkel!

Boldog Új Esztendőt kívánva,  
Tisztelettel:

Dr. Döbör András  
dékán  
SZTE JGYPK



Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara  
és az SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános  
és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája  
A kiadásért felelős: a kar dékánja és a gyakorlóiskola igazgatója  
Kiadó hivatal: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6. Telefon: +36/62-546-068  
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 8.  
E-mail cím: modszertan@jgypk.u-szeged.hu  
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő* terve alapján *Annus Gábor*  
Technikai szerkesztő: *Veres Ildikó*

ISSN 2063-3734

Nyomda:  
Innovariant Nyomdaipari Kft.  
[www.innovariant.hu](http://www.innovariant.hu)  
Felelős vezető: *Drágán György*

