



Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Művészeti Intézet
Ének-zene tanszék

Tudományos Diákköri Dolgozat

**Élménypedagógiai módszerek alkalmazása általános tanrendű, hetedik
osztályos ének-zene órák során**

Szerző: Lévai Ramóna
Történelem-ének osztatlan tanári szak, VI évfolyam
TW3QK8
ramonalevai2@gmail.com

Konzulens: Dr. Asztalos Andrea,
tanszékvezető főiskolai docens

Szeged,
2024.

Tartalom

Bevezetés	2
Szakirodalmi áttekintés	3
1. A korszerű oktatás igényei.....	3
2. Tanuláselméletek, oktatási stratégiák	3
3. Oktatási célok kijelölése, oktatómunka tervezéséhez szükséges modellek megismerése	5
4. Az oktatómunka tervezése.....	6
4.1 Az ének-zene óra tervezése, óraterv.....	8
5. Összegzés	10
6. Az élménypedagógia.....	10
7. Szociális készségek mérési lehetőségei	14
7.1 A szociális kompetencia fogalma.....	14
7.2 Szociális készségek fejlesztése, megjelenése az oktatásban.....	15
7.3 Szociális készségek mérési lehetőségei	15
7.4 Nemzetközi kutatások	17
7.5 Magyar kutatások.....	19
II. A kutatás bemutatása.....	21
1. A kutatás előzménye.....	21
2. Kutatási kérdések	21
3. Kutatási minta és módszerek.....	22
4. Kutatás eredményei.....	23
4.1 Kérdőív	23
4.2 Szociometriai mérés	24
4.3 Kísérleti órák	26
4.4 Kísérlet eredménye, limitációja.....	31
5. Diskusszió	33
6. Összegzés	34
Felhasznált szakirodalmak	36
Ábrajegyzék	39
Mellékletek	39

Bevezetés

17 éves koromban részt vettem egy bentlakásos nyári táborban, ahol nap közben élménypedagógiai foglalkozást tartottak a résztvevő gyermekeknek. Mély benyomást tett rám a fiatalok reakciója, a sok érdekes, színes eszköz, így indultam el az élménypedagógia megismerésének útján. Azóta elvégeztem több akkreditált képzést, rendszeresen táboroztatok, foglalkozásokat vezetek ifjúsági fórumokon, ifjúsági közösségi alkalmakon, illetve nemzetközi ifjúsági cserék alkalmával is, hogy általuk folyamatosan fejlődhessek szakmai téren. Módszertani tudásomat természetesen bővítik az egyetemi tanulmányaim és a különböző kutatási ösztöndíj programok is. Élménypedagógiai módszerek alkalmazása az általános iskolai ének-zene oktatás során (2022) és Az élménypedagógiai módszerek hatása és gyakorlati alkalmazása az általános iskolai ének-zene oktatás során (2023-2024) című kutatási terveimmel sikeresen elnyertem a Kulturális és Innovációs Minisztérium Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatását.

Első kutatásom során arra voltam kíváncsi, vajon a gyakorló ének-zene pedagógusok mennyire nyitottak az új tanítási módszerek kipróbálására, illetve az élménypedagógia egy-egy módszere beleilleszthető-e a hagyományos tanítási keretek közé. Első gyakorlatom során játékokat gyűjtöttem és alakítottam át, melyek segítségével három élménypedagógiai módszereken alapuló ének-zene órát tartottam meg, zene tagozatos osztályokban. A tanulók visszajelzései pozitívak voltak, a pedagógiai cél megvalósult, azonban a vizsgálatot szerettem volna bővíteni.

2023-2024-es kutatásom során nagyobb létszámú csoportokkal, hosszabb ideig dolgoztam együtt, illetve megkülönböztettem egy kísérleti és egy kontroll csoportot. Célom, hogy az élménypedagógia módszereit minél hatékonyabban integráljam, anélkül, hogy a pedagógiai cél sérülést szenvedne. Ezen felül a szociális készségek fejlesztését helyeztem középpontba, elsősorban az érdekelt, hogy a fejlesztő feladatok milyen hatással vannak az osztályközösségekre, illetve hogyan lehet megteremteni az egyensúlyt a kompetenciafejlesztés és a kötelező tananyag átadása között.

Számomra az élménypedagógia egy különleges pedagógiai szemlélet, ami segít a kihíváskeresésben, a közösségi élmények megélésében és a kreativitás fejlesztésében, melyek fontosak, hogy helyt tudjunk állni a mai mindennapok kihívásai során. Ezt a szemléletet szeretném a dolgozat során bemutatni, tanítási órákon alkalmazni és tovább adni a nevelésmódszertan újdonságaira nyitott személyeknek.

Szakirodalmi áttekintés

1. A korszerű oktatás igényei

A XXI. században a mindennapi élet felgyorsulásával együtt a tanulási szokások is radikálisan megváltoztak. Ma már az Európai Unió is elismeri a nem formális tudás fejlesztésének fontosságát, így a korábbi bevett gyakorlat mellett, miszerint a lexikális tudás átadása az elsődleges cél, előtérbe került az igény a szociális készségek és képességek fejlesztésére és a tanulási készségek megtanítására, amely segít a folyamatos, új ismeretek, ingerek adaptálásában. (Ipacs, 2015; Mészáros, 2022).

A tanítás módszertana tudományáganként eltérő, ezért fontos, hogy a pedagógusok lehetőleg már a képzésük során megismerjék az általános és a szakterületenként differenciált módszertani lehetőségeket is. Általános tapasztalat, hogy a több érzékszervet bevonó, szokatlan, vagy erős érzelmeket kiváltó feladatok hosszabb ideig, részletesebben őrződnek meg az emberek tudatában, ezért fontos, hogy a pedagógusképzésben megjelenjen a gyakorlat, a tapasztalat általi tanulás (Ginnis, 2002; Mészáros, 2022).

A szemléleti nyitottság kialakítása segít abban, hogy a gyakorló tanárok ki merjék próbálni az ötleteiket a tanítás során, ezeket a folyamatokat monitorozzák, ellenőrizték, és korrigálják, így a modern tudományelméletek tovább fejlődhetnek, több alternatív oktatásmódszertan alakulhat ki, mely még inkább a jelenkor diákjainak igényeire van szabva (Ginnis, 2002; Nahalka, 2003a).

A kísérletek és kutatások során segítséget nyújtanak az oktatói műhelyek, melynek keretén belül a résztvevők megoszthatják egymással a tanítási-nevelési folyamat során megszerzett tapasztalataikat, sikereiket és a felmerülő nehézségeket, megvitathatják a kérdéseiket több nézőpont bevonásával, ami elvezet a személyes fejlődést és az önálló ítélőképesség kialakulásához (Nahalka, 2003a; Mészáros 2022).

2. Tanuláselméletek, oktatási stratégiák

Aebli a tanuláselméletek három csoportját így különböztette meg: ismeretátadáson alapuló, szemléltetésen alapuló és cselekvésen alapuló tudás. Ezek közül az utolsót emelném ki a dolgozat szempontjából fontos csoportként (Nahalka, 2022).

Az önálló felfedezést és tanulást támogató tanítási módszerek a reformpedagógiához tartoznak. Ennek a gazdag módszertannal rendelkező pedagógiának a célja a világra nyitott fiatalok nevelése, a cselekedtetés és a tapasztalat általi tanulás (Nahalka, 2003b).

Mivel a tapasztalás által megszerzett tudás mélyebbre épül, hosszabb távon, pontosabban felidézhető, a konstruktivizmus szempontjából is kiemelt szerepe van. A konstruktivizmus lényege, hogy a kívülről érkező tudást a már meglevő belső konstrukcióra lehet építeni, ami így elrendeződik és beépül a tudatba. A sikeres építkezéshez azonban minden esetben szilárd alapokra van szükség, amihez ismernünk kell az előzetes tudást (Nahalka, 2003b; Nahalka, 2022).

Az oktatási stratégiákat is három nagy csoportra tudjuk osztani. A célközpontú oktatás feladata az információ átadása és a készségek tanítása direkt oktatással. Módszerei közt megjelenik a differenciálás, a projektmunka és a kutatásalapú tanítás. A szabályozáselméleti oktatási stratégia során az oktatási folyamatot különböző szempontok szerint szabályozzák és a cél ezeknek a feltételeknek a megtartása, hatásának vizsgálata. Ilyen például a nyílt és a programozott oktatás. A játékosítás során a játékot, mint módszer alkalmazzák. A játékmechanizmusok tanórába való beépítésével motiválják a diákokat és nagyfokú szabadságot biztosítanak számukra a tanulási folyamat során, azonban ebben az esetben is fontos a pedagógiai cél, hiszen a játékok eszerint vannak kiválasztva, felépítve, átalakítva. Az élménypedagógiai foglalkozások során is hasonló elvet követünk, ez is alátámasztja, hogy az oktatási folyamat során alkalmazhatók egyes elemei (Falus & Szűcs, 2022a).

A XX. század végén kezdett elterjedni a Lifelong learning oktatási stratégiája, ami szerint az emberek egész életükben tanulnak, így alkalmazkodnak a XXI. század kihívásaihoz. Idővel megjelent a Lifewide Learning, ami annyiban különbözik, hogy hangsúlyosabbá válik benne, hogy az élet minden területére vonatkozik ez a tanulási folyamat, nem csupán az iskolarendszerben zajlik a különböző képzések során. Közös bennük, hogy korosztálytól függetlenek és megjelenik a személyes kompetenciák fejlesztése (Ipacs, 2015).

A Mastery learning-et a megtanítás stratégiájának is nevezik. Carroll modelljének központi gondolata az oktatási idő optimalizálása, mivel elmélete szerint a tanulás mértéke, sikeressége egyenlő a tanulásra fordított idővel (Csapó, 2005). Ez a modell azonban nem minden esetben állja meg a helyét, mivel a tanulás, a tudás beépülésének sikere több külső-belső tényezőtől függ.

A tanulási folyamatot segítheti Bloom modellje, ami szerint a tanegységek kisebb elemekre, modulokra bontása segíti a rögzítést. Az oktatási elemek között érdemes felmérni a

tudást, és kiemelni a tanegységek közötti logikai kapcsolatokat, hogy a tudás egymásra épülve, össze tudjon állni egy nagy egésszé (Csapó, 2005).

A tanítás során megkülönböztethetünk mesterséges, illetve valóságos pedagógiai helyzetet. A mesterséges pedagógiai helyzetek közé tartozik, amikor a pedagógus egy előre megírt tantervet, tanmenetet, vagy a tankönyvet követ. Ez a módszer egészen kötött, megadja a kereteket, és ha jól, részletesen ki vannak dolgozva, nagy mértékben segítheti a pályakezdő pedagógusok munkáját, viszont a kész anyag nem motivál kreativitásra, a határok feszegetésére. A valóságos pedagógiai helyzetekben a pedagógusok a saját maguk által fejlesztett program, óraterv szerint oktatnak, így ők határozzák meg a részleteket a pedagógiai céltól kezdve az egyes egységekre szánt időn át a tanítási környezet kialakításáig (Poór, 2022).

Mindkét esetben fontos a pedagógiai alapelvek figyelembevétele. A diákok munkáját érdemes folyamatosan monitorozni, hogy visszajelzést kapjanak, illetve időben észre lehessen venni a differenciálás szükségességét és lehetőségeit. A feladatok megoldása és az értékelés során megjelenhet a stressz érzése, ami feldolgozással, pozitív visszajelzéssel kezelhető, csökkenthető. Az értékelés funkciója, hogy a tanulók és a tanár számára is visszajelzést adjon az oktatás hozzáadott értékéről, vagyis arról, ki, mit ragadott meg a szóban forgó tanegységből (Falus & Szűcs, 2022a).

3. Oktatási célok kijelölése, oktatómunka tervezéséhez szükséges modellek megismerése

A tervezési folyamat előtt fontos kitűzni az oktatási célt, mivel ez befolyásolja a tanítás tartalmát, a tanulásszervezési módot és esetenként az alkalmazható eszközök gyűjteményét is. A pedagógiai célok elsősorban a tanár tevékenységére vonatkoznak, azonban érdemes megosztani a diákokkal is.

Az oktatási cél egyfajta hidat képez az iskolai gyakorlat és a társadalom értékrendje, szükségletei között, ezért a célkijelölés szempontjai között is megjelenik ezeknek az ismerete. A pedagógus feladata egy-egy érték kiemelése, amelynek feldolgozása beillik az aktuális oktatási folyamatba. Azonban az oktatási cél kijelölésekor elsősorban a tanulóra és a tanulási-tanítási folyamatra vonatkozó tudást, tehát a konkrét pszichológiai és pedagógiai tudásanyagot érdemes figyelembe venni (Kotschy, 2022).

A tananyagfejlesztés lépéseire Ralph Tyler alkotott egy modellt. Ezt később Gage kiegészítette, ezek alapján összegeezhetők a tervezés lépései. Amennyiben adott egy csoport és

a pedagógiai cél, elsődleges az előzetes tudás felmérése (Nahalka, 2003b). Ezt követi az információk és különböző források összegyűjtése, vagyis a szakirodalom feltárása, mellyel megalapozhatjuk a tervezési folyamat elméleti háttérét (Fodor & Kotschy, 2022).

Az általános célok kijelölése során össze kell gyűjteni a lehetséges megvalósítási módokat és fel kell mérni, milyen feltételekkel lehet kivitelezni, melyek ismeretében könnyebb mérlegelni és kiválasztani, majd meghatározni a pontos pedagógiai célt. Ahhoz, hogy a konkrét cél közérthető legyen, törekedni kell az egyértelmű, rövid megfogalmazásra (Fodor & Kotschy, 2022).

Az oktatási anyagok kiválasztása segíti az óratervek kidolgozását, melynek részét képezi a konkrét eszközök meghatározása, fejlesztése, elkészítése. Az óratervekben rögzítésre kerülnek a tanulói tevékenységek, a didaktikai feladatok és a különböző tanítási módszerek (Fodor & Kotschy, 2022).

A megvalósítás alatt, a feladatok során alapozhatunk a résztvevők meglevő, komplex tudására. A módszerek sokszínűsége szerepet játszik a motiválásban, közben a pedagógus szakértő szerepben vezeti az órát. Feladatai közé tartozik az ismeretátadás, a biztonságos környezet és a optimális tanulási feltételek biztosítása (Nahalka, 2003b).

A megvalósítás zárásaként az értékelés következik. Ebben a szakaszban a tanulók levonják a tanulságot és vissza jelzik, hogy mit sikerült beépíteni a tudásukba. Az értékelés történhet különböző szempontok szerint, akár írásban, akár szóban, de gyakran alkalmaznak tesztek, kérdőíveket is. Kevésbé ismert mód a skálázás és a különböző kreatív eszközök felhasználása, például rajz, kompozíció, vagy mozgássorozat létrehozása (Nahalka, 2003b).

A tervezés folyamán tehát elkészül a részletes foglalkozásterv a konkrét feladatokkal, szükséges eszközökkel, és az értékelés módjaival, azonban gyakran érdemes B tervet, plusz feladatokat is összeállítani, hiszen az emberekkel való közös munka nagyon ritkán sikerül teljes mértékben a tervek szerint.

4. Az oktatómunka tervezése

Az oktatás tervezése során figyelembe veszik az országos és helyi igényeket, szükségleteket, ez alapján alakítják ki az intézmények nevelési koncepcióját és programját.

A magyar oktatási rendszerben megkülönböztetjük a Nemzeti Alaptantervet, melynek jelenleg a 2020-ban bevezetett változatát használjuk, és benne megtaláljuk a kerettanterveket évfolyamokra, tantárgyakra lebontva. A kerettantervek tartalmazzák a tanulás, kommunikációs,

digitális, matematikai és gondolkodási, személyes és társas kapcsolati, kreativitás és önkifejezés, illetve a munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciákat, amelyek fejlesztése hozzájárul a fiatalok megfelelő szellemi fejlesztéséhez. Meghatározzák a témaköröket, és a hozzájuk kapcsolódó ajánlott óraszámokat, ezek teljesítésén felül van lehetőség a saját pedagógiai célok megvalósítására.¹ Az intézmény feladata a pedagógiai program és a helyi tanterv kidolgozása, a tanmenet és a tematikus tervek megalkotása viszont a pedagógusok felelőssége. Ezeknek a dokumentumoknak az ismerete létfontosságú ahhoz, hogy meg tudjunk alkotni egy-egy óratervet (Fodor & Kotschy, 2022).

A tematikus terv részét képezik a konkrét célok és követelmények, ami négy - nyolc tanórát felölve egy-egy tartalmi egységet jelöl ki. Kidolgozásához szükséges a tananyag ismerete, elemzése és logikai egységenként való elrendezése. A tematikus terveket három fő nézőpontból lehet vizsgálni: pszichológiai szempontból azt, hogyan történik a motiválás és differenciálás; nevelési szempontból a személyiségfejlesztés és a magatartás-formálás módjai; didaktikai szempontból pedig tanítási-tanulási stratégiák tanulmányozhatók (Fodor & Kotschy, 2022).

A tematikus tervben már megjelenhetnek a munkaformák és az oktatási módszerek, melyek közül leggyakoribb a frontális oktatás, a magyarázat, bemutatás, vagy leírás, a történetmesélés, vagy az előadás. A diákok interakcióját is igényli a kiselőadás, a vita, megbeszélés, tanulmányi kirándulás és a házi feladat elkészítése (Fodor & Kotschy, 2022).

A rendhagyóbb módszerek közé tartozik az ötletbörze. Az ötletelés és ezek szelektálása fejleszti a kreativitást és a kritikus gondolkodást. Az ehhez hasonló munkáltató módszerek célja a különböző tárgyakkal és eszközökkel végzett tevékenység, melyek segítségével a tanulók a saját tapasztalataik által tanulhatnak. A szimuláció lényege, hogy egy kerettörténettel és szerepek kiosztásával elvonatkoztatnak a az aktuális helyzetüktől, azonban a feladatban szereplő problémák, konfliktusok egy-egy valós szituáció leegyszerűsített vázlata, így a játékban való részvétellel megoldási lehetőségeket gyakorolhatnak be, melyet később hétköznapi helyzetekben is tudnak alkalmazni (Falus & Szűcs, 2022b).

A kooperatív feladattípusok közé tartozik a projekt módszer, ami egy olyan összetettebb, megtervezett cselekvéssor, melynek segítségével több készséget gyakoroltathatunk egyidejűleg. A négy - hat fős csoportforma támogatja az együttműködési és kommunikációs készségek fejlődését, a közös felelősségvállalást és építik egymás tudását (Falus & Szűcs, 2022b; Poór, 2022).

¹ NAT 2020 https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat

4.1 Az ének-zene óra tervezése, óraterv

Az óraterv a tanóra részletes vázlata, melyben megjelennek a konkrét feladatok, tevékenységformák, az eszközök és az időbeosztás (Fodor & Kotschy, 2022).

Az ének-zene órákat a pedagógiai cél szerint négy csoportba sorolhatjuk.

A gyakorló óra során az új ismeretek begyakorlása, korábbi ismeretek alkalmazása és a készségfejlesztés kerül a fókuszba. Az ismétlő és rendszerező órák segítenek egy-egy témakört, vagy nagyobb tanegységet összefoglalni, hogy könnyebb legyen átlátni, rendszerbe foglalni az ismereteket. Az ellenőrző, számonkérő órán a cél a tudás szintjének felmérése, melynek formája lehet szóbeli, írásbeli, egyéni, páros, vagy csoportos munka, illetve használhatunk különböző segédanyagokat, kreatív eszközöket, vagy játékokat, például keresztrejtvényt, halmazábrát, vagy online csoportosító játékokat, így a teljesítményt lehet érdemjeggyel, plusz pontokkal, vagy szóban értékelni. A kombinált, vagy vegyes típusú óránál több cél is megjelenik, ez biztosítja a tananyagban való előrehaladást, az új ismeretek átadásának, gyakorlásának és ellenőrzésének lehetőségét (Osvay, 2007; Bodnár et. al., 2015).

Egy tanórát hagyományosan három fő részre lehet osztani, ezen belül jelennek meg a kisebb célok. Az óra első egysége a bevezetés. A jelentést és dokumentációt énekes köszöntés követi, melyet a pedagógus bemutat, majd a diákok vissza éneklik, szolmizálják, majd lalázással, vagy dúdolással elvonatkoztatják az eredeti dallamtól. A dallam gyakran egy korábban tanult mű részlete, vagy az órai anyaghoz kapcsolódó nehezebb dallamfordulat. Ezt követi a beéneklés, és a könnyebb bemelegítés. Az első szakaszba tartozhat az ismétlés és/vagy számonkérés, és a készségfejlesztés, ami során a diákok ritmikai, intonációs, hangképzési készségeit lehet fejleszteni (Osvay, 2007; Bodnár et. al., 2015).

A fő részt érdemes valamilyen kreatív motivációval bevezetni, mellyel ráhangoljuk a diákokat a témára és felkeltjük az érdeklődésüket. Ezt követi a célkitűzés, melyben megfogalmazza a pedagógus az óra célját. Az óra további részében az új tananyagrészt ismertetése, vagy daltanítás következik, utóbbinak három módját különböztetjük meg: a hallás utáni, kottaképről történő és a kombinált daltanítást (Osvay, 2007; Bodnár et. al., 2015).

A hallás utáni daltanítás első lépéseként a pedagógus bemutatja a teljes dalt, minden versszakkal. Ezt többször megismétli, közben különböző megfigyelési szempontok segítségével ismerteti meg a dallamot a tanulókkal, például milyen a hangulata, miről szól, vannak-e idegen kifejezések benne, hány soros, vannak-e hasonló dallamrészek benne? Három ismétlés után kezdődik soronként, majd kettő - négy sorokat összekapcsolva a daltanítás. A

tankönyvet csak azután nyithatják ki, hogy megtanulták a dalt egy versszakkal, végig (Osvay, 2007; Bodnár et. al., 2015).

A hangjegy utáni daltanítás első lépéseként meg kell beszélni a dalban szereplő ritmusokat, ritmusképleteket milyen kulcsban, milyen előjegyzéssel, ütemmutatóval és kezdőhanggal van lekottázva a darab. Ezután lehetőséget kell hagyni a nagyobb hangközugrások megkeresésére, majd ezt követi a közös daltanulás soronként, szolmizálva, ritkább esetben zenei ABC-s hangokkal (Osvay, 2007; Bodnár et. al., 2015).

A kombinált módszerrel történő daltanításnak több változata is van. A dalt különböző módszerekkel, jelképekkel kell megtanulniuk, felismerniük a gyerekeknek. Ezek lehetnek hanglépcső, hangoszlop, szolmizációs kézjelek, egyszerűbb részleteknél dallamrajzolás, betűkotta, szolmizációs hangok vagy egyéb jelkép, például fiatalabb diákok esetén állatok képe, ami egy-egy hangmagasságot jelöl. A lényeg, hogy ebben az esetben minden sort más módszerrel, élményszerűen tanulják meg a gyerekek.

A daltanulást a gyakorlás követi, amihez kapcsolható zenehallgatási feladat. Zárásként fontos, hogy énekkel, vagy zenehallgatással búcsúzzunk el az osztálytól, például egy elköszönő dallam segítségével (Osvay, 2007; Bodnár et. al., 2015).

A tanítás során megjelennek tantárgyspecifikus didaktikai feladatok, mint az ének-zene esetén a szolmizációs készség, éneklési képesség, intonáció és a belső hallás fejlesztése, illetve az általános készségek, mint a kommunikáció, koncentráció és a megfigyelés képességének fejlesztése. Az általános didaktikai feladatok kapcsolódnak egymáshoz. Az ismeretszerzés, új információk átadását gyakorlás követi. Ennek módszerei az ismétlés, feladatok megoldása, esetleg a házi feladat kijelölése. A megszerzett tudást ismétlő kérdésekkel, feladatok ellenőrzésével, értékelésével lehet monitorozni (Asztalos, 2021).

Gyakran alkalmazott tanári munkaformák a tanári közlés, ami egy frontális bemutatás. A tanulók aktivizálása történhet kérdések segítségével, vagy egyéb motiválással, melynek eszköze lehet egy-egy játék, IKT eszközök, zene, vagy videó megfigyelése. A diákok általában egyénileg, vagy kisebb csoportokban dolgoznak együtt a tanórák során (Asztalos, 2021).

A három osztású óratervezetben szerepelnie kell a didaktikai feladatoknak, a céloknak és az alkalmazandó módszereknek, kiegészítve az időbeosztással. A mellékletben csatolni kell a táblaképet, a kottaképet, az online felületek linkjét, vagy képernyőképét.

Az időbeosztást tekintve a bevezetés nagyjából 15, a fő rész 20-25, míg a befejezés körülbelül 5-10 perces szokott lenni, ezeken belül az egyes fázisok sorrendje időnként felcserélhető, a hangsúly eltolódhat más-más részek felé (Osvay, 2007; Bodnár et. al., 2015).

5. Összegzés

A hétköznapiak felgyorsulásával egyre nagyobb igény van a lexikális tudás helyett a tanulási készségek átadására, hogy a fiatalok a saját érdeklődési körük alapján, tapasztalás útján fedezhessék fel a körülöttük levő világot, és kritikusan tudják kezelni az információkat (Ginnis, 2002; Nahalka, 2003a; Ipacs, 2015; Mészáros, 2022; Poór, 2022).

A reformpedagógia nagy mértékben támaszkodik az önálló tudásszerzésre, és a cselekvés általi tanulásra, ami a konstruktivizmusban is megjelenik, hiszen elmélete szerint a már megszerzett tudásra lehet hatásosan építkezni (Nahalka, 2003b; Nahalka, 2022). Ezek az irányzatok is alátámasztják, hogy az élménypedagógiának van helye az oktatásban, hiszen tapasztalásra épülő tanulási folyamatként jelenik meg.

A tanítási stratégiákat három szempont szerint tudjuk csoportosítani: vannak a szabályozáselméleti, a célközpontú stratégiák és a játékosítás. Ezen belül többek között megismerhetjük Caroll megtanítás stratégiáját, más néven a Mastery learninget, illetve Bloom modelljét, melyek segíthetik optimalizálni a tanítási-tanulási folyamatot (Falus & Szűcs, 2022a; Komáromi, 2022).

A Lifelong learning és a Lifewide learning a folyamatos változásra reagál és célja, hogy az emberek egész életükben tanuljanak valamilyen módon, hogy új ismereteket szerezzenek és rendelkezzenek az ehhez szükséges készségekkel, képességekkel (Ipacs, 215).

6. Az élménypedagógia

Az 1900-as években a nevelési mozgalmak hatására több alternatív pedagógiai irányzat jelent meg - például a kalandpedagógia, emberközpontú pedagógia, játékpedagógia - melyek mind kapcsolódnak az élménypedagógiához. Az élménypedagógiai foglalkozások során a résztvevők cselekvés által tanulnak, és a csoportban való működés során fejleszthetik az interperszonális készségeiket, kreativitásukat. A foglalkozások gyakran egy nagyobb folyamatot alkotnak, melyben egy-egy különleges kerettörténet segítségével oktatási szituációk hozhatók létre, melyben a résztvevők aktív cselekvőként, személyes tapasztalatok által tanulnak. A folyamat része a visszajelzés, az értékelés, a tanulságok megfogalmazása és ezek más területen való alkalmazásának felismerése. Azonban az élménypedagógia nem csak a kognitív tudásra épít, hanem az érzelmi fejlődésben is szerepet játszik, így alkalmazható a hagyományos pedagógia egyfajta kiegészítéseként (Bányai, 2010).

Az élménypedagógia hatékony módszer a csoportokban felmerülő problémák feltárására. Habár a foglalkozások során a bevonódás mértéke különböző, így az élmények is más mélységben válnak tapasztalattá, mégis fontos lehet a személyiségfejlesztés, a tanulás iránti motiváció és a csoporton belüli normák kialakulása során (Kispéter & Sövényházy 2008). A frontális módszer ötvözése a csoportos feladatmegoldással segít, hogy a passzív tanulás helyett a résztvevők csoport szinten kezükbe vegyék a döntési lehetőséget, így később nagyobb eséllyel válnak aktív, gondolkodó felnőtté (Bányai, 2010).

A tanulás pszichológiai hátterében a zónaelmélet áll. Eszerint a tanulási folyamat során megkülönböztetjük a komfort zónát, a tanulási és a pánik zónát. A komfort zónán belül az ember magabiztosan viselkedik, kényelmes számára az állapot. A tanulási zónában az élménypedagógiai foglalkozások keretén belül nem mindennapi szituációkban próbálhatják ki magukat a résztvevők. Itt már megjelenhet a bizonytalanság, azonban az élmény akkor marad igazán emlékezetes, akkor válik tanulsággá, ha akadályokat kell leküzdeni közben. A pánik zónában megjelenik a félelem. Ebben az állapotban a résztvevő nem tud felülkerekedni a negatív érzésein, nem tudja befogadni az új tapasztalatokat, ezért a foglalkozás vezetőjének célja, hogy ezt a zónát elkerülve minél inkább kiszélesítse a tanulási zónát (Kispéter & Sövényházy, 2008; Liddle, 2008).



1. ábra - Zóna-elmélet (Liddle, 2008: 82)

Az élménypedagógiai foglalkozások és tanórák tervezése során még fontos figyelembe venni a tapasztalati tanulási ciklust, melynek ábráját David Kolb alkotta meg. Négy szakasza a tapasztalat, reflexió, általánosítás és alkalmazás. Gyakorlatban a résztvevők kapnak egy szituációt, egy konfliktust, amit valamilyen módon meg kell oldaniuk. Első lépésként kidolgoznak egy tervet, amit megvalósítanak, majd megbeszélik a tapasztalatokat és levonják a következtetéseket. A ciklikusság jelzi, hogy mindig van lehetőség az újratervezésre, a fejlesztésre, ez is mutatja, hogy a tanulás egy soha véget nem érő folyamat (Kispéter & Sövényházy, 2008; Liddle, 2008; Bányai, 2010).

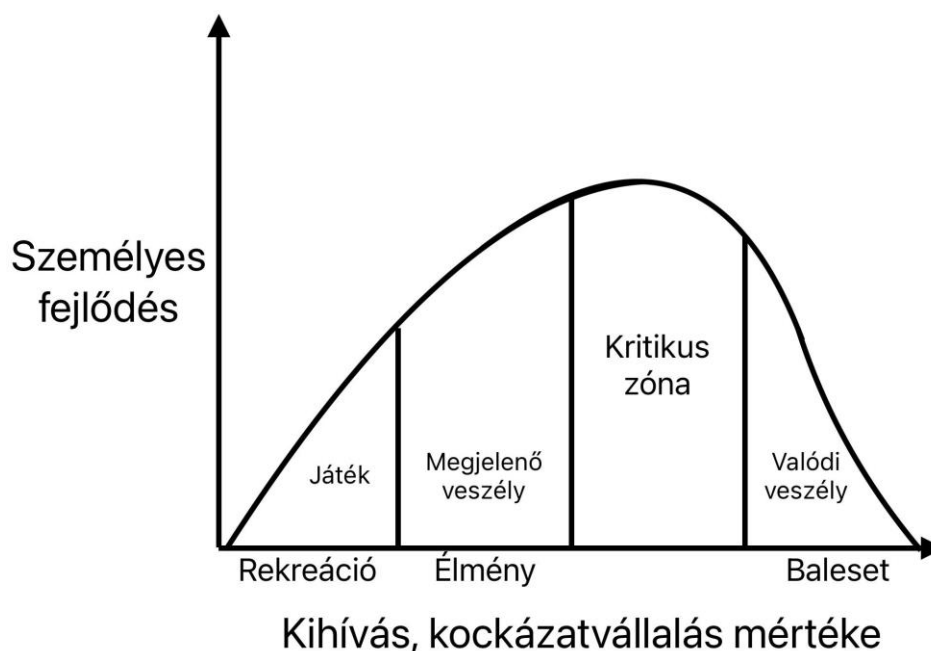
A személyiségfejlődés fontos állomása a szociális készségek fejlesztése. Ezek a kompetenciák segítenek a beilleszkedésben, önértékesítésben és csökkentik az iskolai lemorzsolódás mértékét, illetve a kutatások összefüggést találtak a gyermekek szociális viselkedése és a hosszú távú alkalmazkodás között. (Fülöp, 1991; Zsolnai, 1998). Mivel az élménypedagógia nem a lexikális tudást méri, alkalmas a differenciálásra és a különböző módszerek alkalmazása lehetőséget nyújt a különböző emberi értékek felismerésére, értékelésére. A nyolc gardneri intelligencia mellett az olyan szociális készségek is fejleszthetők általa, mint például az érzelmek tudatossága, kezelése, pozitív önértékelés, konfliktuskezelés, visszautasítás, felelősségvállalás és az empátia (Ginnis, 2002; Bányai, 2010).

Az élménypedagógiai foglalkozások tervezése során első lépés a szükségletek felmérése. Ha van rá mód, érdemes megismerkedni a csoporttal, megismerni a korábbi ismereteiket, amire a foglalkozás során építeni lehet (Liddle, 2008). Fontos szempont a helyszín, a rendelkezésre álló játéktér és játékidő, de figyelembe kell venni a résztvevők létszámát, korát is (Besnyi & Nagy, 2017a). Tudatos tervezés nélkül csupán egy szabadidős tevékenységet lehet összerakni, éppen ezért érdemes előre kitűzni egy-egy pedagógiai, nevelési célt (Liddle, 2008).

A foglalkozás, foglalkozások hosszától függően van lehetőség a gyakorlatokat egymásra építeni. A ráhangoló, ismerkedő, jégtörő játékok rávezetik a résztvevőket az együttműködésre, ezt követhetik a bizalomépítő, a párkotó és csoportszervező játékok. A problémamegoldáshoz kapcsolódó játékok általában hosszabb időt igényelnek, hiszen ebben a részben valósítható meg a szociális készségfejlesztés, amit a feldolgozás zár (Liddle, 2008). Az élménypedagógia egyik nagy előnye, hogy szinte bármilyen eszközt be lehet vonni, csupán képzelőerő és kreativitás szükséges. Kezdve a csipesztől, a madzagon át akár az újságpapírig, szinte bármit fel lehet használni, így az eszközök beszerzése olcsó és környezettudatos (Besnyi & Nagy, 2017a).

Az élménypedagógiai foglalkozás vezetője általában facilitátor szerepet vesz fel. Ebben az esetben a foglalkozásvezető megadja a kereteket, ismerteti a szabályokat és felügyel a biztonságra, azonban nem mondja el a helyes megoldást, hiszen sok esetben több megoldási lehetőség is létezik és a játékosok kreativitása határtalan, máskor a kudarc feldolgozása és az újra tervezés gyakorlása a cél. A facilitálás nem ér véget a játék befejezésével, a feldolgozás során irányított kérdésekkel, szempontokkal lehet segíteni a résztvevőket a tanulság megfogalmazásában (Liddle, 2008; Besnyi & Nagy, 2017). A facilitátor felelőssége, hogy a játék teljesítését a résztvevők kihívásként éljék meg, megjelenjen számukra a veszély lehetősége (például, bekötött szemmel, más ember irányításával kell közlekedni), azonban a

valós veszély kockázatát a minimálisra csökkentse, ezzel támogathatja a személyes fejlődést (Lohász & Sőregi, 2008).



2. ábra - Kihívás-személyes fejlődés diagram (Kalandok és Álmodok, 2023)

A feldolgozást fontos szóban is elhatárolni a játéktól (Besnyi & Nagy, 2017). Formáját tekintve megkülönböztetünk teljes csoportban, kis csoportban, párban, vagy egyénileg történő feldolgozást. Lehet alkalmazni különböző eszközöket, például kártyát, írást, kreatív kifejezési módokat. A teljes csoport előtti feldolgozás előnye, hogy a mások által megfogalmazott tanulság is segíthet a saját tapasztalat megerősítésében, összekapcsolni valódi élethelyzetekkel, illetve az élménymegosztás növeli a csoportkohéziót (Liddle, 2008; Bányai, 2010).

A szóbeli feldolgozást segítheti a tölcser modell, amely három fő kérdést tartalmaz. Első kérdés, hogy mi történt? Itt megfogalmazhatják a megtörtént tényeket és az érzéseiket. A következő kérdés, mi volt számodra lényeges? Mi volt számodra a tanulság, az újdonság? A harmadik kérdés, hogyan tovább? Ennél a lépésnél érdemes a tanulságokat a hétköznapi helyzetekre is kivetíteni. A tanultakat hogyan tudják alkalmazni a jövőben? A feldolgozás segít egymás és önmagunk megismerésében, a tolerancia és az empátia gyakorlásában (Liddle, 2008).

Felmerülhet a kérdés, hogy a sok tananyag és a kimeneti követelmények okozta nyomás miatt van-e tere, értelme a szociális készségfejlesztésnek az iskolai keretek között. A diákok tanulni járnak az iskolába és ezeknek a készségeknek a fejlődése nehezen mérhető. Ezzel

szemben érdemes figyelembe venni, hogy a mai felgyorsult világunkban a lexikális tudás már bárki számára online elérhető, így nem ezek ismerete válik elsődlegessé, hanem az új technológiák megismerésére való nyitottság, rugalmasság, kreativitás és a tanulás iránti vágy (Besnyi & Nagy, 2020).

Élménypedagógia az iskolában? Igen! Segít, hogy a fiatalok adaptálódjanak az állandó változashoz és a fegyelmezésre szánt időt érdekes, szokatlan energetizáló, vagy ráhangoló játékokkal is ki lehet váltani (Besnyi & Nagy, 2020).

7. Szociális készségek mérési lehetőségei

7.1 A szociális kompetencia fogalma

„A szociális készségek olyan tanult, pszichikus komponensek, amelyek specifikus célú, tartalmú szociális viselkedés kivitelezésében működnek közre” (Nagy, 1996, p. 113)

A szociális kompetencia olyan pszichikus tényezők komplex feltételrendszere, mely befolyásolja a társas viselkedést és hozzájárul a személyiség egészéhez (Kasik, 2007). Ezek a szociális készségek segítik az érzelmek kifejezését, az egyének közötti kommunikációt, ezáltal a sikeres személyközi viselkedést (Zsolnai, 1998; Zsolnai, 2008). Az empátia, együttműködés és önkép fejlesztésével növelhető a különböző csoportokon belüli szociometriai státusz, a tagok közötti kötődés, így csökkenhet az iskolai lemorzsolódás, visszahúzódás és akár a bűnözés mértéke is (Zsolnai, 2008; Cordier, 2015). A szociális működés nehézségei viszont a kortársak elutasításához, vagy különböző lelki eredetű betegségekhez is vezethetnek (Cordier, 2015, Szabó & Fügedi, 2015).

A XXI. század során a munkaerőpiacon gyakran már nem csak a lexikai tudást kéri számon, egyre inkább szükségessé válik a szociális készségek fejlesztése, a csoportban való közös munkára való alkalmasság. Az oktatás során a Nemzeti Alaptantervben (NAT) is megjelennek a személyes és társas kapcsolati kompetenciák, azonban az iskolai gyakorlatban spontán módon nem, vagy csak nagyon kicsi mértékben tudnak fejlődni és az ehhez kapcsolódó készségek fejlesztése csupán a nevelői tevékenység melléktermékekévé vált (Zsolnai, 1998; Dobosné, 2021).

7.2 Szociális készségek fejlesztése, megjelenése az oktatásban

A kutatások szerint a spontán szocializáció már nem elégséges. A magyar oktatási rendszerben a kognitív fejlesztés áll előtérben, pedig kiemelt feladat lenne a tanulók felkészítése az életre. Az empátia, önelfogadás, értékteremtés, gyors helyzetfelismerés és kompromisszumkészség segít a társadalmi beilleszkedésben, illetve a szociális motívumok felismerésében, értelmezésében. Az iskola feladata a minták átadása és megtanítása (Zsolnai, 2008).

Erre több módszert kifejlesztettek már, az integratív fejlesztés keretén belül, többek között komplex programok kidolgozásával, tantárgyi tartalomba ágyazott, direkt fejlesztési módszerrel, illetve indirekt módszerrel (Kasik, 2007; Zsolnai, 2008; Zsolnai, 2011).

Külföldi és hazai kutatások alapján elmondható, hogy a szociális készségek eredményesen fejleszthetők intézményi keretek között is, és érdemes minél fiatalabb korban, akár óvodás csoportokban megkezdni a fejlesztést, mivel ebben az életszakaszban érhetők el szignifikáns változások, serdülő korban már kevésbé jellemző a nagymértékű fejlődés (Zsolnai, 1998; Zsolnai, 2008).

7.3 Szociális készségek mérési lehetőségei

Gresham 1984-ben összeállította a leggyakrabban alkalmazott mérő eljárásokat, melyek között megjelent a szociometria, tanári értékelés és a viselkedés megfigyelése, majd ezt a listát kiegészítette Zsolnai (2011) az önjellemzéssel, mérőskálákkal, interjúval és kérdőívvel (Zsolnai, 2011; Szabó & Fügedi, 2015)

Az interjút általában a vizsgált személlyel, vagy egy hozzá közel álló másik emberrel készítik el. Fontos, hogy a kérdések megfeleljenek a korosztálynak, így a fiataloknál ez a folyamat kevésbé strukturált és gyakran alkalmaznak segédeszközöket az önkifejezés céljára. Serdülő korú fiataloknál jól alkalmazható a videóelemzés, így a látott anyag alapján könnyebben mernek beszélni a benyomásaikról, a kellemetlen témákról (Csapó, 2005; Zsolnai, 2011).

A kérdőíveket, tesztekkel általában mérés, értékelés, vagy tesztelés céljából állítják össze, ritkább esetben azonban lehet tudásszintet, készségeket, vagy képességeket is mérni (Zsolnai, 2011).

A megfigyelés során az alanyt a természetes környezetében érdemes vizsgálni, több pontból álló megfigyelési rendszerrel elemezve. Ebben az esetben nagyobb mértékben függnék az eredmények az adott szituációtól, azonban Gottmann 1977-es listája és Brown és társai által

készített SOCSI (System for Observation of Children's Social Interactions) rendszere segíthet a mérésben (Zsolnai, 2011).

Az önjellemzés is egy szubjektív mérési módszer, melynek formája lehet napló, interjú, vagy kérdőív, a lényeg, hogy a személy reflektáljon a saját tevékenységére (Zsolnai, 2011).

A szociális készségeket mérő kérdőíveknek három fő csoportját különböztethetjük meg. A szociális készségeket direkt mérő kérdőívek közé tartozik, például a Social Skills Rating Scale, amit Gresham és Elliot dolgozott ki 1993-ban. Ennek van diákoknak, szülőknek és pedagógusoknak kidolgozott része is, mellyel a 8-16 év közötti tanulók készségeit lehet vizsgálni. A szociális aktivitást tágabban vizsgáló kérdőívek közül a Joseph által létrehozott Friendship Quality Questionnaire-t érdemes kiemelni, míg a szociális viselkedést egy-egy sajátos szempontból vizsgáló kérdőívek közé tartozik a Self-Perception Profile for Children and Adolescents (Zsolnai, 2011).

A szociometriai eljárás az egyik leggyakoribb mérési módszer. A kérdőív kérdései között nagyjából egyenlő arányban jelennek meg a funkcióra, a csoportban betöltött szerepre, vagy tulajdonságra vonatkozó kérdések, illetve kisebb arányban megtalálhatók a népszerűségi kérdések is. A szociogram szempontjából a legfontosabbak a kölcsönös rokonszerzési kérdések. Az erre adott válaszok alapján feltárható, kik állnak szorosabb kapcsolatban és felrajzolható a szociometriai ábra (Merei, 1996; Zsolnai, 2011).

A mérőskálák gyakran részét képezik egy-egy kérdőívnek, vagy tanár által kialakított népszerűségi listának. Formáját tekintve egy állításra, vagy kérdésre egy skála segítségével lehet válaszolni, ennek leggyakoribb formája az ötfokozatú Likert skála (Zsolnai, 2011).

A tudományos mérések során megkülönböztetjük a prognosztikai méréseket, melyek során megpróbálják előre jelezni a későbbi kimeneteket, ez alapján tervezik meg a beavatkozás mértékét és módját, amelyről beszámolót készítenek. Az analitikus mérések során az összefüggéseket vizsgálják meg. A céljuk, hogy meghatározzák és megvizsgálják a különböző alcsoportokat és a közöttük levő kapcsolatokat, illetve nyomon kövessék a vizsgált csoportok, személyek változását, fejlődését azáltal, hogy összehasonlítják más csoportok, egyének eredményeivel. A mérések lehetnek egyfókuszúak, többfókuszúak, készülhetnek szülőkkel, diákokkal, testvérekkel és a vizsgált személyhez, személyekhez közel álló pedagógusokkal is (Zsolnai, 2011; Cordier, 2015; Szabó & Fügedi, 2015).

A szociális készségeket mérő módszerek hátránya, hogy gyakran szubjektív és kevésbé jól strukturált, melyek csökkenthetik a validitást és a reliabilitást. Előfordulhat, hogy a kutatásban résztvevő alanyok valamilyen módon a mérést végző személy kedvére akarnak tenni

a válaszadás során, vagy tanári visszajelzés esetén is megjelenik a szubjektivitás (Szabó & Fügedi, 2015).

A felmérések történhetnek írásban, vagy szóban, egyénileg, vagy csoportban, azonban a szociális készségek mérése nehéz, számos tényező befolyásolja az eredményeket, köztük a szituációtól való függés, a korábban említett szubjektivitás, és a viselkedésre vonatkozó információk korlátozottsága. A készségek és képességek mérése nélkül azonban nem lehet a célnak megfelelő fejlesztőprogramokat kidolgozni, ezért a reliabilitás és validitás növelése érdekében egy kutatás során érdemes több mérési módszert alkalmazni, hogy hiteles eredmények állnak a rendelkezésünkre (Zsolnai, 2011; Ipacs, 2015).

7.4 Nemzetközi kutatások

Ebben a fejezetben igyekszem áttekinteni, milyen mérőskálákat, vizsgálatokat, kutatásokat dolgoztak ki az elmúlt években, melyekkel a szociális készségek fejlődését lehet mérni. A kutatások során meg lehet különböztetni az összefüggés vizsgálatokat, a hatásvizsgálatokat és a pszichikus rendszer összetevőinek vizsgálatát. Az utóbbi esetén a kutatás célja a különböző készségek, képességek és motívumok meghatározása és modellezése, melynek segítségével könnyebb kitűzni és konkrétan megfogalmazni a későbbi kutatások célját. Az összefüggés vizsgálatok során a szociális összetevőket összevetik más tényezőkkel és ezek összefüggéseit, egymásra való hatását figyelik meg. A hatásvizsgálatok a megvizsgált összefüggésekre épülnek. Segítségükkel a kutatók kidolgoznak, majd kipróbálnak különböző fejlesztő programokat, végül ezek alapján vonják le a következtetéseiket. A leggyakoribb fejlesztési célok közé tartozik a kommunikációs készségek, konfliktuskezelés, problémamegoldás érdekérvényesítés és az érzelmi képességek fejlesztése (Zsolnai, 2011).

Calderra és Merrel 1997-es publikációjában a viselkedésnek öt fő dimenzióját különböztette meg. Ezen a társas kapcsolatok, önmenedzselés, tanulmányi előmenetel, együttműködés és asszertivitás. Ezek fejlesztésével kialakítható az egészséges önkép. 2001-ben Gresham, Sugai és Horner egy ezzel szinte teljesen megegyező listát alakított ki, annyi különbséggel, hogy a társas kapcsolati készségek, önmenedzselés és önérvényesítés mellett megjelennek az akadémiai készségek és megfelelési készségek fejlesztése is (Bremer & Smith, 2004; Zsolnai, 2011).

A mérőskálák közül kiemelhető D’Zurilla és Nezu 1990-ben publikált Szociális Problémamegoldó skáláját, ami két fő részből áll: egy problémaorientációs (POS) és egy problémamegoldó skálából (PSSS) (Chang et. al., 2004).

Matson és Wilson 2009-ben publikált kutatásukban 48 mérőskálát elemeztek, melyek többsége 25-75 ítemes, önbevalláson alapuló kérdésből állt. 2012-ben Humprey és társai 12 mérőeljárást vizsgáltak, azonban átfogóbb kutatásként a PRISMA nyilatkozatot érdemes kiemelni. Ebben a projektben 2117 kivonatot vizsgáltak meg. Érdekes, hogy ebből két kérdőív szólt a 12 év alatti fiataloknak, hat a 13-18 év közötti serdülő korosztálynak és egy sem készült a felnőttek részére (Cordier et. al., 2015; Szabó & Fügedi, 2015).

A továbbiakban a különböző szociális készségeket fejlesztő programok közül emelek ki néhányat.

Direct Social Skills Training-et (DSST) 10 éves kortól ajánlják. Célja, hogy a fiatalok szerepjátékok során különböző karakterekben próbálják ki magukat, majd beszélgessenek a megjelenő készségekről, szerepekről.

A Social Cognitive Training (SCT) annyiban különbözik, hogy a társas interakciók során gyakran előforduló problémákat tárják fel, ezekre keresnek megoldási lehetőségeket (Kasik, 2007).

Serdülő korosztály számára készült Manger, Eikeland és Asbjornsen 2003-as programja, ami során az érdekérvényesítés témakörét járják körül, és az empátia, önszabályozás fejlesztését tűzték ki célul (Kasik, 2007).

Hundert, később Bremer és Topping is arra a megállapításra jutottak, hogy a szociális készségek fejlesztése hosszú távú fejlesztést igényel, emiatt jött létre a Social Skills Program 1999-ben, illetve a szociális és érzelmi ismeretek oktatására alkalmas Collaborative for Academ-Social and Emotional Learning (CASEL), mely egy online elérhető anyag (Bremer & Smith, 2004; Kasik, 2007).

Goldstein és McGinnis az oktatási rendszerbe integrálta SST-21. század nevű projektjét. A viselkedésformák elemzését és gyakorlását humán tárgyak tantervi tartalmaiba ágyazzák. A tanulók feladata, hogy megtalálják az összefüggéseket és párhuzamokat az olvasott és tanult anyagok, illetve a hétköznapi valóság között. Ez segít nekik, hogy felismerjék a problémákat és már rendelkezésükre állnak különböző megoldási módszerek is. A szemlélet megjelent az irodalomtanításban is, a Vaughn által kidolgozott Teaching, Learning and Caring (TLC) anyagában, majd Anderson Social Skill Literature Strategy-ben is, melyben a középiskolás diákok Shakespeare műveket elemeznek (Kasik, 2007).

A fejlesztőprogramok gyakran korosztályspecifikusak. Céljuk minden esetben egy-egy kijelölt szociális készség fejlesztése.

7.5 Magyar kutatások

Az 1900-as évek második feléig Magyarországon nem végeztek olyan pedagógiai, pszichológiai kutatásokat, melyek a szociális kompetencia fő elemeinek fejlődését vizsgálták. Hazánkban elsők között Nagy József nevéhez fűződnek kutatási eredmények, aki a szociális kompetenciával, a szociális komponensekkel kezdett el foglalkozni, emellett vizsgálta, hogyan hat a szociális kompetencia fejlesztése az iskolai teljesítmény alakulására. Munkássága során kidolgozott két modellt, a szociális értékrend és a szociális képességszisztem modelljeit (Zsolnai, 2008).

2008-ban Zsolnai Anikó és Kasik László megalkotta az integratív szociáliskompetencia modellt, ami öt fő pszichikus összetevőből épül fel. A szociális-érdekérvényesítő képességek közé sorolják például az együttműködést, a versengést és a segítséget, az érzelmi képességek között megjelenik az érzelmek felismerésének, megértésének és szabályozásának képessége, míg a szociális problémamegoldó képességhez tartozik a probléma felismerése és a problémamegoldási készség. A megküzdési stratégiák elemei az érzelmi és szociális készségek alkalmazása, melyek segítenek megküzdni a különböző nehéz szituációkkal, a szociális kommunikációhoz pedig a különböző kommunikációs és együttműködési képességek tartoznak (Zsolnai, 2011).

Zsolnai Anikó és Szenes Márta 1992-ben elindította négy félévből álló kísérletét, melyen a Szegedi Tudományegyetem humán szakos tanár hallgatói vettek részt. A 25 önként jelentkező két tanéven keresztül, félévente 30 tanórán, majd a félév zárásaként egy 20 órás, bentlakásos intenzív tréningen vettek részt. A kontroll csoportban 50 hasonló háttérű hallgató töltötte ki ugyanazokat a személyiségteszteket és kérdőíveket. A kurzusok és tréningek célja a humán pályához szükséges készségek fejlesztése, így teret kapott a verbális és nonverbális kommunikáció, empátia, kongruencia, tolerancia, de megjelent a problémamegoldó készség, a kooperáció és a versengés is. Félévekre felosztva a személyiségfejlesztéssel és a humán pályához szükséges képességek fejlesztésével alapozták meg a pedagógusmesterségre felkészítő tréninget, amit iskolai gyakorlat zárt. Az eredmények mérését videófelvételek vizsgálata, tesztek, csoportos interjúk és analitikus jegyzőkönyvek segítették (Szenes & Zsolnai, 1996; Zsolnai, 2008).

Zsolnai Anikó később hasonló felépítésű kutatást dolgozott ki a második osztályosok (hét-nyolc éves tanulók) számára is, melynek keretén belül két évig, heti egy-egy órában vettek részt gyakorlati órákon. Az alkalmak során a problémamegoldás, szerepjáték, zeneterápia és a történetek megbeszélésével nyújtottak megoldási lehetőségeket, modelleket a gyerekek

számára. Az elő- és utómérés eredményei alapján az azonos háttérrel rendelkező kontroll csoport két év alatt 3 százalékos fejlődést ért el, míg a kísérleti csoport átlagosan 50 százalékkal fejlődött. Az eltérés nem szignifikáns, mivel a kontroll csoport induló szintje magasabb volt, azonban elmondható, hogy a fejlesztés hatására a szociális készségek és a tanulmányi eredmények közötti kapcsolat gyengült (Zsolnai, 2011).

Kérdőívet Kovács Edina 2021-es kutatásának segítségével hoztam létre. Kovács drámapedagógiai eszközökkel fejlesztette a vizsgálatban résztvevő tanulók kommunikációs, együttműködési, kooperációs készségeit, és célként tűzte ki az empátia és pozitív énkép kialakításának elősegítését (Kovács, 2021).

II. A kutatás bemutatása

1. A kutatás előzménye

2022-ben készült egy online önkitöltős kérdőív az ének-zene pedagógusok számára, melyre 60 válasz érkezett. A kitöltő pedagógusok 47 százaléka minden órán felhasználja segédeszközként az online rendelkezésre álló hanganyagokat, videókat és játékokat, ezen túl 62 százaléka az ének-zene tanároknak mindig, vagy gyakran alkalmaz tapasztaláson alapuló feladatokat, gyakorlatokat. Ez összefügg az ének-zene tanítás módszertani sajátosságaival, azonban lehetővé teszi azt is, hogy az élménypedagógia módszerei könnyebben integrálhatók legyenek az ének-zene órákon (Lévai, 2023).

A csoportos szakmai gyakorlatom során egy első és két nyolcadik osztályos tanórán alkalmaztam élménypedagógiai módszereket. Az első osztályban a tanegységeket keretmesébe építettem, ezzel motiváltam a tanulókat. A nyolcadikos órák közül az egyiken Debussy: A tenger című művét dolgozták fel. A zenehallgatást összekötöttem különböző mozgásos feladatokkal. A harmadik órán az összefoglalást zenei activity játékkal oldottam meg, ahol a diákok csoportokban dolgoztak és az activity játékhoz hasonlóan valamilyen módon meg kellett jeleníteni, majd kitalálni az adott fogalmat, zeneművet, vagy zeneszerzőt (Lévai, 2023).

A diákok aktívan részt vettek az élmény alapú feladatokban, az órák befejező részében és a szünetekben több pozitív visszajelzést kaptam tőlük és a gyakorlatot felügyelő mentortanáromtól egyaránt, azonban a hagyományos feldolgozásra nem volt időkeret, helyette rövidebb, szóbeli visszajelzést adtak az óra végén a tanulók (Lévai, 2023).

2. Kutatási kérdések

K1. A szociális készségeket fejlesztő feladatok milyen hatással vannak az osztályközösségre?

K2. Integrálható az élménypedagógia az ének-zene oktatás hagyományos keretei közé úgy, hogy a pedagógiai cél és az élménypedagógia módszerei is maradéktalanul érvényesüljenek?

3. Kutatási minta és módszerek

A kérdőív 25 kérdésből állt, melyeknél ötfokú Likert-skálát alkalmaztam. A nyomtatott kérdőívben X jellel kellett jelölniük, hogy milyen gyakorisággal történik meg az adott állítás: 5=mindig, 4=gyakran, 3=néha, 2=ritkán, 1=soha. Az első 11 kérdés a tanórán megjelenő munkaformákra és módszerekre kérdezett rá, többek között a páros és csoportmunkák, projektfeladatok megjelenésének gyakoriságára. A következő 14 kérdés a diákok attitűdjét vizsgálta: milyen gyakran, mennyire szívesen formálnak véleményt az osztály előtt, hogyan tudják kifejezni az érzéseiket és ez milyen érzést okoz számukra. A kimeneti és bemeneti mérés során a kérdőívek megegyeztek, azonban a kimeneti kérdőív bővítéseként megjelent három kérdés, ahol a véleményüket rövid szöveges formában tudták leírni arról, mi volt számukra a legkedveltebb és legkevésbé kedvelt munkaforma, illetve reflektálhattak az egyes tanítási módszerekre és jelezhatték, mit, mennyire éreztek hasznosnak a kutatás során (Kovács, 2021).

A szociometriai kérdőív tizenkét kérdésből állt, ebből három rokonszenvi kérdés (kitől kérnél segítséget, ha valamit nem értenél az ének óra során, kivel dolgozol szívesen egy csapatban az ének órákon, kivel gyakorolsz, tanulsz együtt az ének órákra), amelynek segítségével megvizsgáltam a csoporton belüli kölcsönös kapcsolatokat és felrajzoltam a két-két szociogramot. A kérdőív további kérdései közül négy a funkcióra, szerepre vonatkozott, további négy az osztályban betöltött helyzetre, tulajdonságra, egy pedig a népszerűséget mérte fel (Méreai, 1996).

A kísérleti kutatás keretében 10-10 ének-zene órát tartottam, a kérdőíveket kitöltő, két hasonló háttérrel rendelkező hetedikes osztályban. A kontroll csoport létszáma 28 fő, míg a kísérleti csoportban 23 diák tanult és ötödik osztályos koruktól ugyanaz a pedagógus tanította nekik az ének-zene tantárgyat. A kisebb létszámú osztályban jellemzőbb volt a széthúzás és a motivátlanság, ezért dolgoztam ki számukra élménypedagógiai módszereken alapuló ének-zene órákat, velük szemben a kontroll csoportnak hagyományos módszereken alapuló tanórákat tartottam.

4. Kutatás eredményei

4.1 Kérdőív

A bemeneti kérdőív eredményei alapján a kísérleti csoportban a páros és csoportos munkák voltak gyakoribbak, míg a kontroll csoport válaszaiban a zenehallgatás és az online feladatokból volt több. A kérdőív második fele a vélemény és érzések kifejezésével, csoportmunkával kapcsolatos kérdésekből állt. A kísérleti csoport kellemetlenebbnek érezte az érzelmi megosztását, mint a kontroll csoport, azonban a csoportmunkák során mindkét osztály diákjai értékes, aktív tagnak vallották magukat.

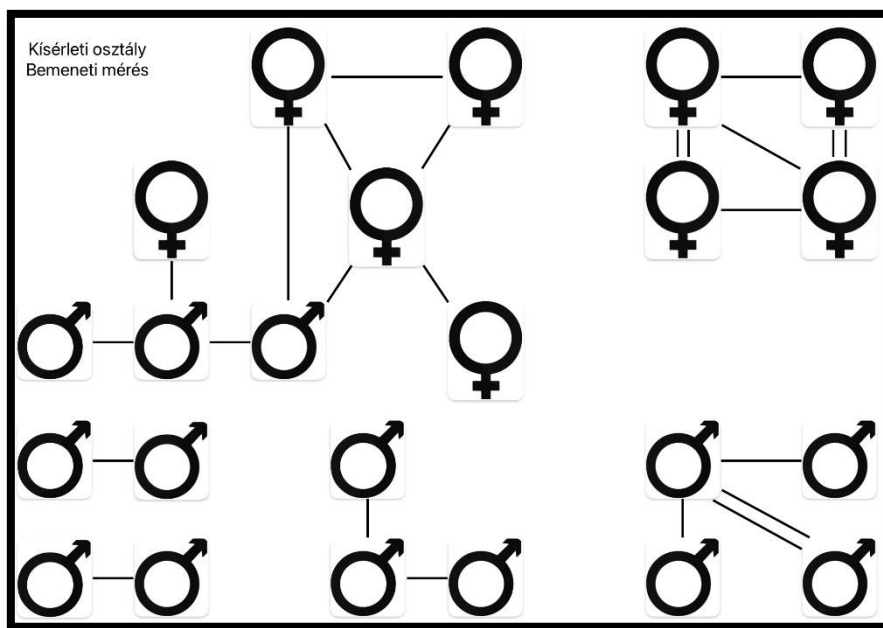
A bemeneti és a kimeneti kérdőívet összehasonlítva elmondható, hogy a kontroll csoportban az egyes feladattípusok gyakorisága csak kis mértékben változott. Nagyobb különbség figyelhető meg, az osztály előtti megnyilvánulásban, ahol a bemeneti mérésnél a tanulók 33 százaléka ritkán beszélt az osztály előtt, míg a kimeneti mérésnél 35% úgy nyilatkozott, hogy gyakran megfogalmazta a véleményét. A feladattípusokat vizsgálva, a ritmusgyakorlatok gyakori visszatérő elemei voltak az óráknak, míg a páros munka háttérbe szorult, mivel inkább a kiscsoportos együttműködésre fektettem a hangsúlyt.

A kísérleti csoportban korábban ritkán kaptak mozgást igénylő feladatot az órák során. Ez az arány megváltozott, a diákok 65 százaléka szerint gyakran kellett valamilyen formában mozogni az órán, azonban a páros munka és az énekhangfejlesztés itt is háttérbe került. Ez a változás az aktuális tananyagra is visszavezethető, hiszen hetedik osztály második félévében a zenetörténeti korszakok megismerése a pedagógiai cél.

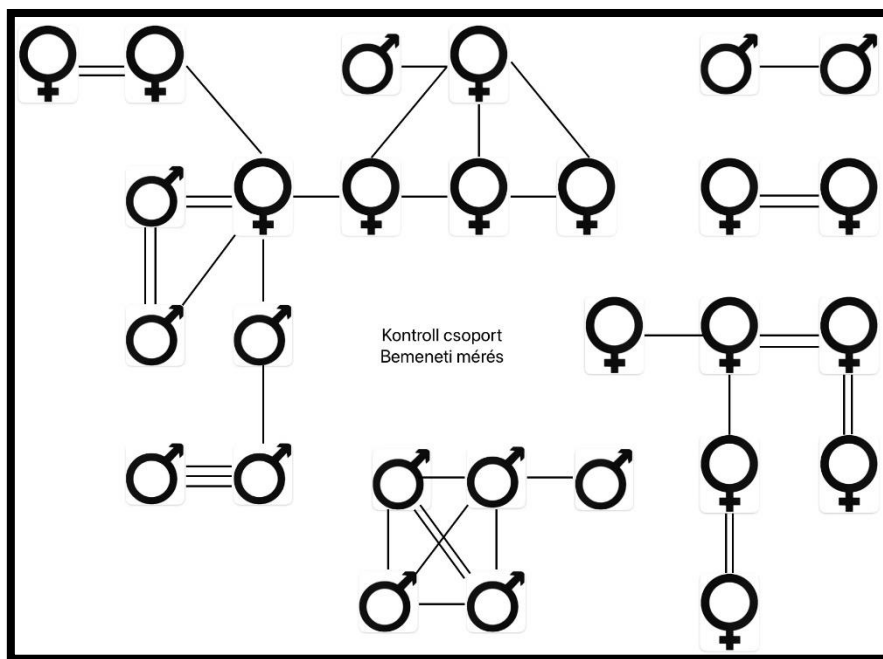
A szociális készségeket megfigyelő kérdések közül kiemelhető, hogy nagyobb arányban érezték magukat értékes tagnak a csoportfeladatok során és gyakran fejezhették ki az érzelmeiket valamilyen kreatív módon, például Dixit kártya, vagy felnőtt színező segítségével. Az érzelmek szóbeli kifejezése továbbra is kényelmetlen volt számukra. A kísérleti csoport körében a legkedveltebb feladatok a Dixit kártyához és zenehallgatási feladathoz kapcsolódó asszociációs feladatok voltak, illetve többen kiemelték a szegedi Dóm téren megszervezett csoportos összefoglaló órát, a Barokk kort feldolgozó építőkockás feladat viszont nem mindenkit kötött le. A kontroll csoport visszajelzése is pozitív volt, elsősorban az online játékokat emelték ki.

4.2 Szociometriai mérés

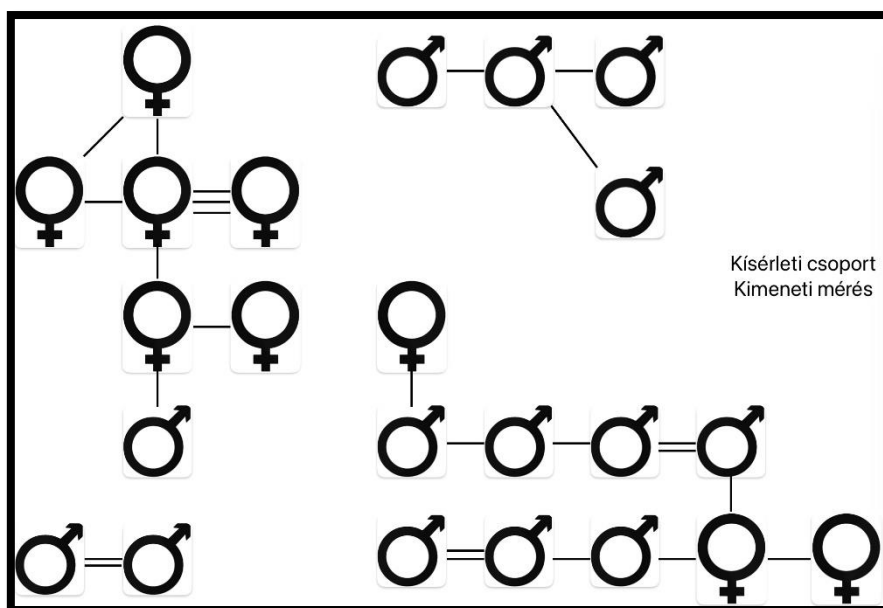
A bemeneti mérés során a kísérleti csoportban megfigyelhető egy csillag alakzat négy lány és egy fiú között. Négy lány egy elszigetelt zárt négyzetet formál, közöttük feltételezhetően szoros a kapcsolat, de megjelennek lánc alakzatok is. Összességében az osztály hat kisebb-nagyobb csoportra bomlik. A kontroll csoportban kirajzolódik több zárt alakzat: háromszögből három, négyzetből egy és egy csillag. Ez az osztály három nagyobb csoportra oszlik, tagjai közt több a kapcsolódás. A kapcsolatok gyakoriságát vizsgálva a kísérleti csoportban három kétszeres kapcsolódás jelenik meg, a kontroll csoportban nyolc kétszeres és egy háromszoros kötődés is megfigyelhető.



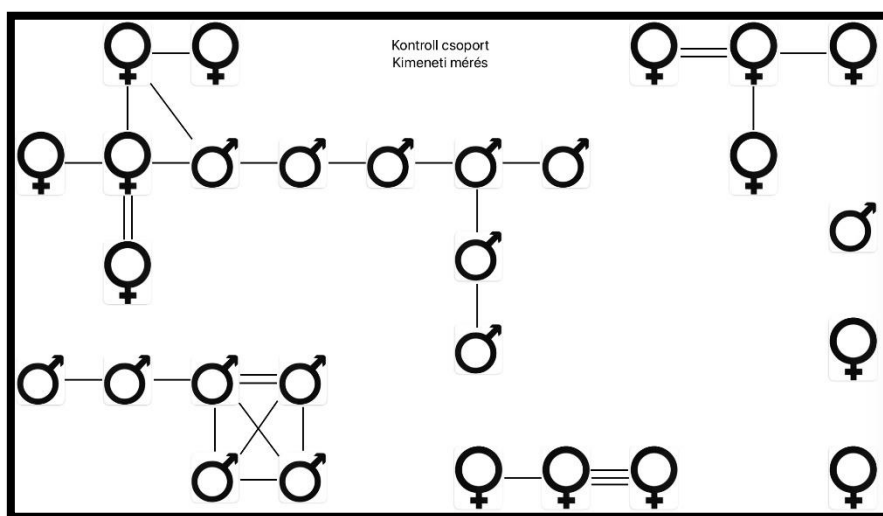
3. ábra - Saját szerkesztésű ábra – Szociogram - kísérleti csoport, bemeneti mérés



4. ábra - Saját szerkesztésű ábra – Szociogram – kontroll csoport, bemeneti mérés



5. ábra - Saját szerkesztésű ábra – Szociogram – kísérleti csoport, kimeneti mérés



6. ábra - Saját szerkesztésű ábra – Szociogram - kontroll csoport, kimeneti mérés

A kimeneti szociometriai mérés ábráján mindkettő osztály tagoltabbá vált és kevesebb szoros, kölcsönös kapcsolat alakult ki. A kísérleti csoportban megmaradt három páros kötés, és létrejött egy háromszoros kapcsolat is. A kontroll csoportban a nyolc kétszeres kapcsolódásból csupán három maradt, és az egyik háromszög alakzat is eltűnt, viszont továbbra is megfigyelhető a fiúk zárt négyzet alakzatja. Ebben az osztályban két lány és egy fiú semmilyen módon nem kapcsolódott az osztály többi tagjához.

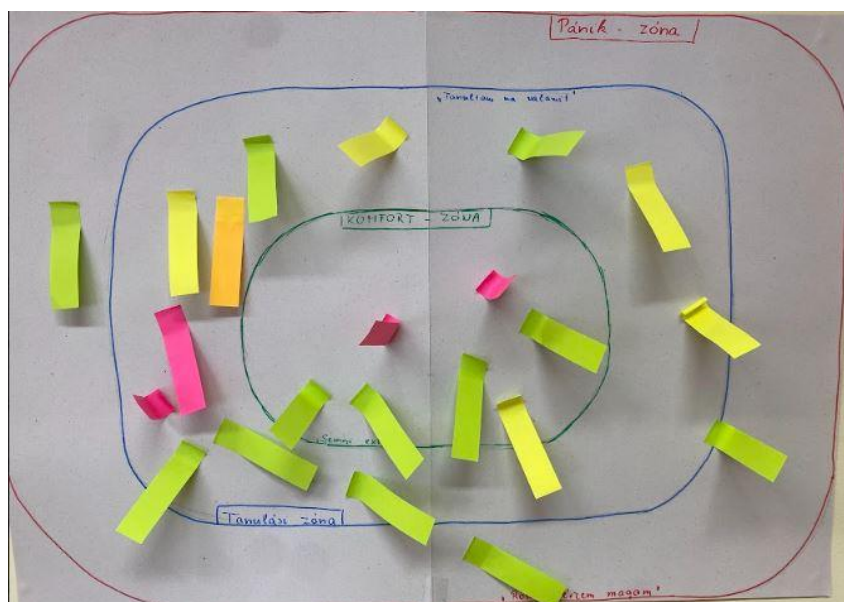
4.3 Kísérleti órák

A kontroll csoport tanóráinak tervezésekor a hagyományos tanítási módszerek kerültek előtérbe. Az elméleti anyag ismétlése kérdésekkel, számonkérésekkel történt, és nagyobb hangsúlyt kaptak a készségfejlesztő feladatok, például a ritmusérzék, hangképzés és szolmizációs készségfejlesztés. A zenetörténelem elméleti anyaga online videók és hanganyag bemutatásával váltak kézzelfoghatóbbá.

A kísérleti csoport tanulói élményszerzésen, tapasztaláson alapuló feladatokat kaptak, az óra végét pedig értékeléssel, feldolgozással zártuk.

A feldolgozás módja gyakran skálázás volt, az aktuálisan alkalmazott eszközök segítségével mutatták be, mennyire volt számukra újdonság az órai tananyag, mennyire érzik magabiztosnak a tudásukat, illetve, hogyan érezték magukat. Egy-egy tanóra befejezéseként visszajelzést adtak egy-egy mozdulattal, mi volt számukra a legemlékezetesebb, vagy röviden megbeszélhették tapasztalataikat az órán kialakított kiscsoporton belül, egy alkalommal pedig

szorgalmi feladatként otthon készíthették el Bach Parasztkantátájához kapcsolódó kreatív asszociációjukat. Itt születtek rajzok, rövid fogalmazások és mesterséges intelligencia által generált képek is (Liddle, 2008; Bányai, 2010).



7. ábra - Saját készítésű kép – Zóna-ábra

A tanórákon megjelenő játékokat, feladatokat pedagógiai funkciójuk szerint csoportosítottam.

Az órák elején minden esetben ismétlő feladatokkal kezdtem. A bingóhoz nincs szükség speciális eszközökre, mindenki felrajzol a füzetébe egy 16 rubrikából álló négyzetrácsot (4x4), melyekbe önállóan kellett írniuk egy-egy középkori egyházi zenéhez kapcsolódó fogalmat, személyt, művet, vagy évszámot. Az ellenőrzés során a felszólított tanulók felolvasták, mit írtak az egyik négyzetrácsba, röviden elmondták, mihez kapcsolódik, mit érdemes róla tudni, és akinek szintén megjelent a táblázatában a kifejezés, X jellel megjelölték. A játék akkor ért véget, amikor az első diáknak kigyúlt a négy X jel egymás mellett, alatt, vagy átlóban. A feladat gyorsítása érdekében előre meg lehet adni a kifejezéseket és a diákok azt felismerve csak a fogalmat rögzítik a táblázatban, vagy kevesebb itemmel is lehet játszani (Viktor, 2018).

Hasonló ismétlést segítő, tudást felmérő játék a Maradj talpon (egyesekek számkirályként is ismerhetik). A játék elején minden tanuló feláll és a pedagógus, vagy játékvezető minden párnak feltesz egy rövid választ igénylő kérdést. Az nyer, aki hamarabb ad helyes választ, a pár másik tagja leül. A kérdések végig mennek a teljes osztályon, egészen addig, míg már csak egy diák marad talpon. A játékot le lehet rövidíteni azáltal, hogy csak 2 fordulót játszik mindenki, így többek munkáját lehet értékelni. A kísérlet során a középkori zene összefoglalásánál alkalmaztam a mentortanárom tanácsára (Besnyi & Nagy, 2017).

Helyváltoztatással összekapcsolt, energetizáló, ráhangoló és ismétlésre alkalmas játék a terem négy sarka. A középkori világi zene ismétlése során én csak három pontot jelöltem ki a teremben, ahol egy-egy papírra felírtam egy A, B és C betűt. Az osztály kezdetben közepén helyezkedett el, majd mondtam egy állítást, A, B, C megoldási lehetőséget és mindenkinek el kellett helyezkedni az egyik pont körül, amit ő helyesnek gondolt. Ez a feladat értékelésre nem alkalmas és többen is a tömeg után mentek, de mivel röviden átbeszéltünk vele minden kisebb témát, ismétlésre alkalmas (Kalandok és Álmok, 2023).

Szintén mozgást igényel a futóverseny. Ebben az esetben nem a klasszikus futóversenyre kell gondolni, azonban ennél a feladatnál is szükség van egy nagyobb teremre, folyosóra. A diákok felállnak egy, vagy két sorba, majd a pedagógus mond egy állítást és két megoldási lehetőséget. Egyik válaszra a jobb, másikra a bal kézzel tudnak szavazni. Az állítás és a megoldási lehetőségek megosztása után a tanulóknak van öt másodpercük, majd behunyt szemmel fel kell emelniük az egyik kezüket. Aki helyes választ adott, az léphet előre az első padsor vonalába, vagy folyosó esetén az előre kijelölt vonalra. A kérdések száma és nehézsége változtatható, az a három tanuló nyer, aki először éri el az első padsort, vagy vonalat. Annak érdekében, hogy a mezőny felszakadozzon és elférjenek egymás mellett, érdemes a nehezebb kérdéseket előre venni. Én a barokk kor ismétlésekor alkalmaztam ezt a játékot.

A ritmuskészségfejlesztő feladatok közé tartozik a ritmusházikó. Ezzel a gyakorlattal fejleszthető a ritmusérzék, az egyes ritmusképletek megszólaltatása és a kottairáshoz szükséges memória is. A pedagógus felrajzol a táblára egy házikót, amit három, vagy hat részre oszt fel, és a rubrikákba felír egy-egy ütemnyi ritmusképletet. A gyerekek első feladata az ütemmutató megállapítása, amit fel lehet írni a ház tető részébe, majd fentről lefelé haladva, tanár által megadott tempóban többször eltapsolják a ritmusképletet. Nehezítésképpen fokozatosan le lehet törölni egy-egy rubrikát, meg lehet szólaltatni testhangszerrel, vagy visszafelé játszva. Ha már mindenki jól megjegyezte, emlékezetből kottázzák le, és az eredményeket lehet értékelni (Asztalos, 2021).

Zenehallgatási készség fejlesztésekor alkalmazható a Dixit kártya, melynek segítségével a tanulók megoszthatják egymással a szabad asszociációjukat. A gyakorlat során elsősorban a hangszeres művek megismerésénél használtam a kártyákat. Négy fős asztalcsoporthoz osztottam több Dixit kártyát, majd arra kértem őket, hogy a zenei részlet meghallgatása után fordítsák fel a paklit és válasszanak egy kártyát, ami szerintük illeszkedik a zene hangulatához. A második meghallgatás során választhattak egy másik kártyát, amihez egy történetet kellett kapcsolniuk az alapján, hogy véleményük szerint, milyen történet kapcsolódik a részlethez, miről szól? A harmadik meghallgatás után csoporton belül elmesélték egymásnak a

történetüket, majd kiválaszthattak közülük egyet, amit megosztottak az osztályközösséggel is (Viktor, 2018).

Bach d-moll toccata és fúgájához a történetírás feladatát kapcsoltam. Mindenki elővett egy papírlapot, amire a zenehallgatás első két percében elkezdett írni egy történetet, ahhoz kapcsolódóan, szerinte miről szól a zene, kik a szereplők, mi történik éppen (hasonlóan a Dixit kártyás feladathoz). Nagyjából két perc elteltével megkértem a tanulókat, hogy adják át a papírt a jobb oldali szomszédjuknak, és a már meglevő szöveget kellett folytatni. A lap tovább adását többször megismételtük a zenehallgatás alatt, illetve az utolsó két cserénél figyelmeztettem őket, hogy kerekítsék le a sztorit, így eredményként kerek történetek jöttek létre. A lapokat beszedtem és a három legjobban sikerült szöveget a következő óra elején felolvastam, amivel összekötöttem az ismétlést is.

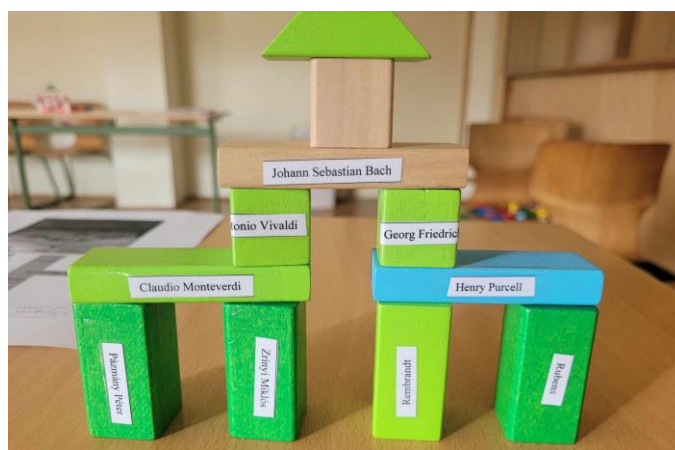
A gyakorlat során a kísérleti és a kontroll csoporttal is írtam egy röpdolgozatot. A hangzóanyag ismétlésekor több zenei részletet meghallgattunk, melyhez az élőkép feladatot csatoltam. Az osztály tagjai a terem hátsó, szabad részében mozogtak, amíg a zene szólt. Amikor megállítottam a zenét, szoborként meg kellett merevedniük egy olyan pózban, ami szerintük illeszkedett az aktuális zene témájához, vagy hangulatához. Fiatalabb, vagy befogadóbb csoport esetén alkalmazhatók a Kokas pedagógia elemei, melynek lényege a zenével való mozgás és önkifejezés (Kokas, 1998).

Az egy perces reklám remek módja az új anyag feldolgozásának. A mozaik módszerhez hasonlóan a tananyagot négy részre osztottam (reneszánsz jellemzői, Lassus, Palestrina, Praetorius), melyet kiadtam egy-egy csapatnak. Az ének-zene tankönyvből megismerték a zenetörténeti háttérrel, majd egy rövid reklámot kellett közösen összeállítani. A csoportok közül többen röviden, szóban igyekeztek eladni a számukra kiosztott zeneszerzőt, illetve korszakot, egy csoport azonban rövid előadást rögtönzött, így az osztály őket szavazta meg a legsikeresebb csapatnak (Besnyi & Nagy 2017a).

Az előzőhöz hasonló feladat a poszter készítés. Az osztály ebben az esetben is csoportokban dolgozott és a tankönyv megadott részének feldolgozásával, illetve a rendelkezésre álló filctollak és előre kinyomtatott képek segítségével állítottak össze egy-egy plakátot Stolzer Tamásról, Tinódi Lantos Sebestyénről, vagy Bakfark Bálintról. Az elkészült poszttereket a csoportok bemutatták egymásnak, és kiállításra kerültek a terem parafa tábláin, így később is fel tudták használni azokat (Kispéter & Sövényházy, 2008).

Tantermi körülmények között különleges eszköznek számítanak a fa építőkockák. A barokk kor általános jellemzőinek feldolgozásához kulcsszavakkal felcímkézett kockákat alkalmaztam. Az öt - hat fős csoportok feladata az volt, hogy a tankönyv segítségével meg

kellett találniuk a barokk kor általános jellemzőihez, fogalmaihoz, zeneszerzőihez és más művészeihez kapcsolódó kulcsszavakat. A kocka kupacból megkeresték azokat, melyek felirata kapcsolódott az ő témájukhoz, majd ebből közösen kellett palotát, kastélyt építeniük. Az építmény felállítása után közösen prezentálták a többi csapatnak a témájukat és bemutatták az épületüket. A gyakorlat során többször kellett összefoglalniuk a kisebb tanegységeket, így ekkor már látszódott a fejlődés, sokkal könnyebben, gördülékenyebben fejezték ki magukat (Kalandok és Álmodások, 2023)



8. ábra - Saját készítésű kép – Barokk kor felépítése

Henry Purcell Arthur király című operáját szerepjátékkal dolgoztuk fel. Az óra elején röviden összefoglaltam a mű keletkezési történetét, cselekményét, bemutattam a szereplőit, majd kiosztottuk a szerepeket. Korábban írtam egy rövid szövegkönyvet, melynek segítségével az egyes felvonásokra jelentkező mesélő olvasott fel, ezen túl minden felvonást más-más szereplőgárda adott elő, így mindenki részt tudott venni nem csak nézőként, hanem szereplőként is. A módszer nagy sikert aratott, a némajáték szórakoztató volt és segítette a cselekmény megismerését (Besnyi & Nagy, 2017b).

Haydn életraját idővonal formájában dolgoztuk fel. Az óra elején röviden ismertettem életét, a fontos városokat, személyeket és műveket, majd az osztályt csoportokra bontottam, és a tankönyv segítségével időrendbe kellett állítani a csoportnak kiosztott képeket. Első feladat volt a mű, város, vagy személy azonosítása, ezt követően a saját képeiket rakták sorba, ezután következett a teljes osztály feladata. A képek össze voltak keverve a csoportokon belül is. A diákok egyesével, egymást követő időrendben felcsíptették Haydn életének fontos állomásait a terem végében kifeszített madzagra, így kisebb korrigálás után egyben láthatták a zeneszerző

életművét. Ez a feladat időigényes és nagyobb csoport esetében nehezen megvalósítható, azonban jó szemléltetőeszköz.

Zárásként összefoglaló órát tartottam a szegedi Dóm téren. A tananyagot nyolc egységre osztottam fel, melyeknek egy-egy állomást alakítottam ki. A feladatok valamilyen módon utaltak a tanórán megismert feladattípusokhoz, például kellett élőképet készíteni, az időrend segítségével kapták meg a következő állomás nevét, és boomwhackers segítségével megszólaltatták Bach Parasztkantátáját is. A Dóm téren híres, történelmi szempontból jelentős személyek szobrai állnak. Az állomásokat egy-egy személyhez kapcsoltam, így helytörténeti ismereteket is szerezhettek a tanulók. Sajnos a tér méretei miatt az állomások messze voltak egymástól, kevesebb csapatnak tudtam segíteni és többször egy állomás feladatán két csapat is dolgozott, azonban összességében sikeresen átismételték a zenetörténelmi anyagot.

4.4 Kísérlet eredménye, limitációja

A tanítási gyakorlat felénél mindkét osztály írt egy tudásfelmérő röpdolgozatot a középkori és reneszánsz zene történetéből. Ugyanazt a feladatsort töltötték ki: az első feladatban zeneszerzőket, korszakot jellemző információkat kellett csoportosítani, majd a második feladatban fogalmakhoz rendelték meghatározásokat. A tudásszint mérő lapokat nem minden tanuló töltötte ki, ezek pótlására később sem került sor, ez is indokolta, hogy százalékos arányban hasonlítsam össze a két osztály eredményeit. A kontroll csoportban a diákok nagyobb arányban kaptak négyes, ötös érdemjegyet, míg a kísérleti csoport inkább megoszlott, ami jellemző az osztályon belüli kapcsolatokra is.

A tíz kísérleti óra zárása után mindkét csoport írt egy átfogó témazáró dolgozatot a középkori zenétől, a reneszánszon átívelve, a barokk kori zenével bezárólag. A dolgozat feladattípusai megegyeztek a kisdolgozat feladataival, csupán a kérdések száma változott, illetve kiegészült egy tanult dal bemutatásával, amit külön értékeltem. Az írásbeli feladatoknál a kísérleti csoport tanulóinak 62 százaléka ért el ötös érdemjegyet, míg a kontroll csoportban csupán 35%. Az osztályátlagokat összehasonlítva a kontroll csoport átlaga 4,4-ről 4,2-re csökkent, míg a kísérleti csoport átlaga nőtt, 3,9-ről 4,5-re, így elmondható, hogy a két dolgozat alatt a kísérleti csoport eredményei javultak.

A kutatás során módszertani korlátot jelentett a mintavétel mérete, mivel a két osztályban összesen 51 fő tanul, melyből nehéz következtetéseket levonni. A mérési módszerként használt kérdőívek és szociometriai mérések nem ábrázolták kellő részletességgel az egyes tanulók között levő kapcsolatok és a szociális készségeik változásait, így a következő

alkalommal interjúkkal is kiegészítem a kísérletet, melyben megszólítom a diákokhoz közel álló pedagógusokat, jelen esetben az ének tanárt és az osztályfőnököt is. A tavaszi félévben zajló kísérlet során jellemzők voltak a hiányzások és több tanóra elmaradt a kompetencia mérés, illetve a tanulmányi kirándulások miatt, így sok idő eltelt két ének-zene óra között.

Összegezve, a kutatási eredmények nem egyértelműek, ezért szeretném a jövőben megismételni a vizsgálatot több osztály bevonásával, új bemeneti és kimeneti kérdőívvel, pedagógus és diák interjúkkal, illetve szociometriai méréssel. A munka hatékonyságát növelné, ha a kísérleti ének-zene órák párhuzamosan, több pedagógus bevonásával zajlanának, ehhez azonban több olyan tanárra van szükség, akik nyitottak az élménypedagógiai módszerek megismerésére és azok tanórán való alkalmazására.

5. Diskusszió

A kutatások során leggyakrabban alkalmazott mérési technikák az interjú, a megfigyelés, az önjellemzés és önértékelés, a szociometria és a mérőskálák. A szociális készségek mérésére alkalmas módszerek függenek az adott szituációtól, gyakran megjelennek bennük szubjektív vélemények, illetve a viselkedésnek csak egy adott részletét ismerhetjük meg általuk. Mivel ezeknek a méréseknek a reliabilitása és validitása általában nem éri el az általánosan elfogadott 0.80 szintet, ezért érdemes egy kutatáson belül több mérőeszközt is alkalmazni.

A személyes kutatásom során az ötfokú Likert-skálára épülő kérdőívet és a szociometria kérdőívet részesítettem előnyben, így mértem fel a vizsgált tanulók kommunikációhoz és együttműködéshez kapcsolódó attitűdjét, a tanórákon gyakran alkalmazott munkaformákat, illetve a csoporton belüli viszonyrendszert. A változást az első mérés megismétlésével, egy kimeneti mérés formájában igyekeztem feltárni.

Az osztályon belüli kapcsolatrendszer ábrázolására a szociogram alkalmas. A kísérleti órák megkezdése előtt, a szociometria kérdőívben szereplő, kölcsönös rokonszenvi kérdések alapján a kísérleti és kontroll csoportról is felrajzoltam a szociogramot, ez is segített eldönteni, melyik osztály legyen a kontroll csoport. A tíz kísérleti óra után ismét mindkét osztály kitöltötte a kérdőívet, rögzítettem a második szociogramot, azonban az ábrák alapján mindkét csoport kisebb egységekre bomlott, több kapcsolat megszakadt, vagy átalakult. Ennek okát a jövőben érdemes lehet vizsgálni. Vajon a környezeti hatás (tavasz, kirándulások és kompetencia mérések), vagy az élménypedagógiai foglalkozások hatására kezdődött meg ez a folyamat? Más körülmények között sikerül szorosabb osztályközösséget kialakítani?

Utolsó kutatási kérdésem az volt, integrálhatók-e teljes mértékben az élménypedagógia módszerei a hagyományos ének-zene oktatás keretei közé? A gyakorlat során azt tapasztaltam, hogy az új módszerek által a tanulók motiválttá váltak, szívesen és aktívan részt vettek a feladatokban. A tanulmányi eredményeik alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a tananyag átadása sikeres volt, eredményesen fel tudták idézni a tanultakat, azonban az élménypedagógia szempontjából fontos kiemelni, hogy a játékok feldolgozás nélkül csak játékok maradnak. Több esetben nem volt elég a 45 perces időkeret arra, hogy megbeszéljük a történeteket és a tanulók megfogalmazzák, mit tapasztaltak, mit tanultak általa.

Véleményem szerint az élménypedagógiai módszereknek helye van az oktatásban. Amennyiben minden órán alkalmazzuk, a játékosításban lehet nagy szerepe, hagyományos értelemben pedig egy-egy kisebb téma mélyebb feldolgozására alkalmas.

6. Összegzés

Az élménypedagógia évek óta fontos szerepet tölt be az életemben, ezért a tanítási gyakorlatom során is szeretném alkalmazni a módszereit. Ennek módjára keresem a választ a kutatásom során.

Az élménypedagógiai foglalkozások során a résztvevők különböző, kihívást jelentő szituációkban vesznek részt a csoporttársaikkal, ezáltal fejleszthetik többek között a kommunikációs, az együttműködési és problémamegoldó képességüket. A feladatok célja, hogy a játékosokat kimozdítsa a komfort zónából a tanulási zónába, melynek felügyelete a facilitátor, vagyis a foglalkozás vezetőjének a feladata. A facilitátor adja meg a problémát, a szabályokat, eszközöket és az ő felelőssége a biztonságos környezet biztosítása és fenntartása. A résztvevők a játék során megismerkednek a problémával, megoldási lehetőségeket találnak ki, majd egyet kiválasztva megvalósítják azt. A feladat zárásaként kiemelt szerepe van a feldolgozásnak. A játék során sok érzelm megjelenhet, így igény van arra, hogy megbeszéljék, mi történt, mit tanultak és hogyan tudják ezt az új tudást később a magánéletükben is alkalmazni (Bányai, 2010; Kispéter & Sövényházy, 2008; Liddle, 2008; Lohász & Sőregi, 2008).

A XXI. században megnőtt az igény, hogy a lexikális tudás helyett a diákok megtanuljanak tanulni, nyitottak legyenek az új dolgok felfedezésére, így tudnak majd haladni a korral (Zsolnai, 1998; Csapó, 2005; Ipacs, 2015; Dobosné, 2021; Mészáros, 2022).

A pedagógiai folyamat első lépése az oktatási cél kitűzése, mivel az hatással van a tanítás tartalmára, annak módjára és akár a tanítási eszközökre is (Kotschy, 2022). A tervezés során minden pedagógusnak ismerni kell a Nemzeti Alaptantervet, a kerettanterveket, a pedagógiai programot, és a helyi tantervet, melyek alapján ki tudja dolgozni a tanmenetet, a tematikus tervet, majd ezek beosztása alapján az óraterveket (Fodor & Kotschy, 2022).

A pedagógiai célok mellett megjelenhetnek egyéb fejlesztési célok is, dolgozatomban esetében a szociális kompetencia fejlesztésére helyeztem hangsúlyt. Magyarországon az oktatás során nagyon ritkán kerül középpontba a szociális készségek fejlesztése, pedig ezek segítenek a beilleszkedésben, önérvényesítésben, az egészséges önkép kialakításában és fejlesztése elsősorban a fiataloknál mutat jelentős eredményeket (Zsolnai, 1998; Zsolnai, 2008; Cordier, 2015; Szabó & Fügedi, 2015).

A szociális készségek fejlesztéséhez megfelelő mérőeszközökre van szükség. Leggyakrabban a szociometrárt, megfigyelést, önjellemzést, mérőskálákat és interjúkat alkalmaznak, azonban egy kutatás esetén a limitációk miatt egymás mellett több mérési módot érdemes alkalmazni az átfogó eredmény érdekében (Zsolnai, 2011; Szabó & Fügedi, 2015).

A nemzetközi és magyar kutatások feldolgozása után létrehoztam egy 25 kérdéses, ötfokú Likert-skálából álló kérdőívet, illetve egy 12 kérdéses szociometriai kérdőívet, amit a kísérleti és a kontroll csoport is kitöltött a kísérleti tanórák előtt és után. A kiválasztott csoportok azonos évfolyamon tanulnak, ének-zenéből hasonló tanulmányi átlaggal rendelkeznek és az ének tanáruk is megegyezik. A csoportok létszáma 23, 28 fő. A kísérleti csoportot a szociogram alapján választottam ki. A kisebb létszámú csoport szétagoltabb és a pedagógusok elmondása szerint az órák során kevésbé motivált volt.

A kísérleti órák alkalmával a kontroll csoportnak hagyományos eszközökkel, módszerekkel adtam át a tananyagot, a kísérleti csoport óráit azonban élménypedagógiai módszerekkel egészítettem ki. A feladatok hatására az osztály motivációja nőtt, a dolgozatok alapján a kísérleti osztály átlaga javult. Ezek alapján elmondható, hogy az élménypedagógiai módszerek alkalmasak a tananyag átadására, azonban a 45 perces időkeret gyakran rövidnek bizonyult, a feldolgozás és a tapasztalatok megbeszélésére kevés idő maradt.

Felhasznált szakirodalmak

- Asztalos, A. (2021). *A zenei képességek és készségek fejlesztése ének-zene órákon*. JGYF Kiadó. Szeged.
- [http://www.jgypk.hu/kiado/wp-content/uploads/2023/10/Asztalos Andrea online boritoval.pdf](http://www.jgypk.hu/kiado/wp-content/uploads/2023/10/Asztalos_Andrea_online_boritoval.pdf) (2024.11.22.)
- Bányai, S. (2010). A szociális kompetenciákat fejlesztő foglalkozások. In: Bányai, S. & Szivák, J. *MódszerLesen. Kompetenciafejlesztő módszerek tanároknak*. (pp. 1-15). Raabe Kiadó. Budapest.
- Besnyi, Sz. & Nagy, G. M. (2017a). *A játék nem játék! Hogyan és milyen játékokat vezess, hogy közben a résztvevőknek eszükbe se jusson a mobiltelefonjuk?*. Optimus Tréning. Budapest.
- Besnyi, Sz. & Nagy, G. M. (2017b). *A játék nem játék! Használd tudatosan a játékot, hogy a fegyelmezés helyett a fejlődésre összpontosíthass!* Optimus Tréning. Budapest.
- Besnyi, Sz. & Nagy, G. M. (2020). *A játék nem játék! Fókuszban a játékeszközök*. Optimus Tréning. Budapest.
- Bodnár, G., Erdős, Á. & Kabdebó, S. (2015). *Ének-zenei ismeretek*. ELTE, Budapest.
- http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_1_muveszetek.pdf (2024.11.22.)
- Bremer, C. D. & Smith, J. (2004). Teaching Social Skills. Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition. *Information Brief*. 3. 1-5.
- Chang, E. C., D’Zurilla T. J. & Sanna L. J. (2004). *Social problem solving. Theory, research, and training*. American Psychological Association. Washington, DC.
- Cordier, R. és mtsai. (2015). *Evaluating the Psychometric Quality of Social Skills Measures: A Systematic Review*.
- https://www.researchgate.net/publication/280031334_Evaluating_the_Psychometric_Quality_of_Social_Skills_Measures_A_Systematic_Review (2024.11.22.)
- Csapó, B. (2005). *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest.
- Dobosné, F. B. (2021). A tanulók együttműködési szintjeinek meghatározása társas tevékenységek során In: K. Nagy, E. & Zagyváné, Sz. I. *Kihívások és megoldások a XXI. század pedagógiájában*. (pp. 55-66). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. Eger.
- Falus, I. & Szűcs, I. (2022a). Az oktatás stratégiái. In: Falus, I. *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. (pp. 483-512). Akadémiai Kiadó. Budapest.

- Falus, I. & Szűcs, I. (2022b). Az oktatás módszerei. In: Falus, I. *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* (pp. 545-584). Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Fodor, Z. & Kotschy, B. (2022). Az oktatómunka tervezése. In: Falus, I. *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* (pp. 691-724). Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Fülöp, M. (1991). A szociális készségek elméletéről és gyakorlatáról. *Új Pedagógiai Szemle.* 41. (3).49-58.
- Ginnis, P. (2002). *Tanítási és tanulási receptkönyv.* Alexandra Kiadó. Pécs.
- Ipacs, V. R. (2015). Módszertani útmutató az előzetes tudás felméréséhez. *Economica.* 8. (1 Különszám), 7-65.
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra.* 11-12, 21-37.
- Kispéter, A. & Sövényházy, E. (2008). *Élménypedagógia. Csapatépítő játékok.* Bába Kiadó. Szeged.
- Kokas, K. (1998). *Öröm, bűvös égi szikra.* Magánkiadó. Budapest.
- Komáromi, S. (2022). Az empowerment pedagógiai programja. Alapfelvetések. In: Somogyvári, L. & Tóth, J. *Humán tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés2.* Akadémiai Kiadó. Budapest.
https://mersz.hu/dokumentum/m945htpt2_57/#m945htpt2_55 (2024. 09. 26.)
- Kotschy, B. (2022). Az oktatás célrendszere. In: Falus, I. *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* (pp. 367-396). Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Kovács, E. (2021). A szociális kompetencia fejlesztése drámapedagógiai eszközökkel. *Iskolakultúra.* 31. (9). 91-100.
- Lévai, R. 2023. Élménypedagógiai módszerek alkalmazása az általános iskolai ének-zene oktatás során. In: dr. habil. Radács, M. *SZTE JGYPK Tudományos és Művészeti Diákköri Kaleidoszkóp.* (pp. 81-91). III. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- Liddle, M. D. (2008). *Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyv.* Pressley Ridge Magyarország Alapítvány. Budapest.
- Lohász, C. & Sőregi, V. (2008). *Több mint játék: szabadtéri játékok gyerekeknek és fiataloknak.* Természetjáró fiatalok Szövetsége. Budapest.
- Nahalka, I. (2003a). A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle.* 53. (3). 28-38.
- Nahalka, I. (2003b). *Túl a falakon. Az iskolán kívüli nevelés módszerei.* Gondolat Kiadó Kör. Budapest.

- Nahalka, I. (2022). A tanulás. In: Falus, I. *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. (pp. 107-140). Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Mérei, F. (1996). *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest. Osiris.
- Mészáros, A. (2022). Az oktatás integratív alap törvényszerűségei. In: Somogyvári, L. & Tóth J. *Humán tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés 3*. Akadémiai Kiadó. Budapest. https://mersz.hu/dokumentum/m975htpt3_56/#m975htpt3_54 (2024. 09. 26.)
- Osvay, K. (2007) Az ének-zene tanítás módszertana. In.: dr. habil. Vas, B. *Zenepedagógiai tankönyv*. (pp. 26-28). Krúdy Kiadó. Nyíregyháza.
http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuk/dokument/tudomany/inno_vacio/zmi/zenepedagogia_vegleges.pdf (2024.11.22.)
- Poór, Z. (2022). Projektorientált szemlélet a pedagógusképzésben. In: Somogyvári, L. & Tóth, J. *Humán tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés 3*. Akadémiai Kiadó. Budapest. https://mersz.hu/dokumentum/m975htpt3_86/#m975htpt3_84 (2024. 09. 26.)
- Szabó, É. & Fügedi, P. A. (2015). Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning 12-18 évesek számára. *Iskolapszichológiai Füzetek*. 37. 9-18.
- Szenes, M. & Zsolnai, A. (1996). Új kezdeményezés a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*. 6. (6-7). 176-179.
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/31364/31081> (2024.10.22.)
- Viktor, Cs. (2022). *Nagyító: módszertani és játékgyűjtemény*. Szeged: Nagyító Alapítvány.
- Zsolnai, A. (1998). A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*. 98. (3). 187-210.
- Zsolnai, A. (2008). A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*. 2. 119-140.
- Zsolnai, A. (2011). A szociális készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségei. In. Csapó, B. & Zsolnai, A. *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. (pp. 83-104). Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

1. NAT 2020 https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat

Kalandok és Álmodok Szakmai Műhely akkreditált képzése – A komfortzónán túl – haladó szintű élménypedagógiai képzés gyerekek, fiatalok és felnőttek szociális kompetenciáinak hosszútávú fejlesztésére. 2023. 04. 14-16.

Ábrajegyzék

1. ábra - Zóna-elmélet (Liddle, 2008: 82)	11
2. ábra - Kihívás-személyes fejlődés diagram (Kalandok és Álmodok, 2023)	13
3. ábra - Saját szerkesztésű ábra – Szociogram - kísérleti csoport, bemeneti mérés	24
4. ábra - Saját szerkesztésű ábra – Szociogram – kontroll csoport, bemeneti mérés.....	25
5. ábra - Saját szerkesztésű ábra – Szociogram – kísérleti csoport, kimeneti mérés	25
6. ábra - Saját szerkesztésű ábra – Szociogram - kontroll csoport, kimeneti mérés	26
7. ábra - Saját készítésű kép – Zóna-ábra	27
8. ábra - Saját készítésű kép – Barokk kor felépítése	30

Mellékletek

Kérdőív

Szociomteriai mérés

Név:

Osztály

A kérdőív célja, hogy felmérjem, mivel foglalkoztok általában az ének-zene órákon és hogyan érzed magad ezek során.

Kérlek, **minden sort** tölts ki, soronként **egy rubrikát** jelölj be **X** jellel!

Az ének-zene órákon...	Mindig	Gyakran	Néha	Ritkán	Soha
1. mozgást igénylő feladatot kapunk.					
2. kreativitást igénylő feladatot kapunk.					
3. csoportban dolgozunk.					
4. párban dolgozunk.					
5. zenét hallgatunk különböző megfigyelési szempontok szerint.					
6. projektfeladatot csinálunk.					
7. online anyagokat használunk (videó, zene, játék).					
8. ritmusgyakorlatot csinálunk.					
9. többszólamú gyakorlatot csinálunk.					
10. énekhangot fejlesztő gyakorlatot csinálunk.					

Az ének-zene órákon...	Mindig	Gyakran	Néha	Ritkán	Soha
11. tankönyv segítségével zenetörténelmet tanulunk.					
12. könnyen válaszolok a kérdésekre.					
13. meg tudom fogalmazni a véleményemet.					
14. szívesen beszélek az osztály előtt.					
15. új dolgokat tanítunk az osztálytársainknak (pl. kiselőadás, bemutatás).					
16. élvezem a csoportmunkát.					
17. kívülállónak érzem magam a csoportmunka során.					
18. aktív, értékes tagnak érzem magam a csoportmunka során.					
19. beleélem magam a feladatokba.					
20. könnyen kifejezem az érzéseimet.					
21. kellemetlen számomra, ha az érzéseimről kell beszélnem.					
22. kreatív módon, valamilyen eszköz segítségével fejezzük ki az érzéseinket.					
23. szóban fejezzük ki az érzéseinket, amit pl. egy zene/feladat vált ki.					
24. kisebb csoporton belül beszélgetünk az érzéseinkről.					
25. a teljes osztály előtt beszélünk az érzéseinkről.					

Név:

Osztály:

A kérdések elsősorban az **éneke-zene órákon** való munkához kapcsolódnak.

Kérlek, **gondold át és minden kérdésre** válaszolj!

A legtöbb kérdésre egy-egy **osztálytársad** nevével kell válaszolni. Egy kérdéshez **minimum 1, maximum 3 nevet** írhatasz!

1. Ha az ének órán a tanár hosszabb ideig nem lenne jelen, ki lenne legalkalmasabb az osztály felügyeletére?
2. Kitől kérnél segítséget, ha valamit nem értenél ének órán?
3. Ha az iskolában valamilyen zenei programot kellene szervezni, kire bíznád?
4. Kivel dolgozol szívesen egy csapatban az ének órák során?
5. Szerinted ki lenne a legalkalmasabb egy ének órai projektfeladat vezetésére?
6. Ki a legszorgalmasabb tanuló az osztályban az ének órák során?
7. Egy színdarabban ki lenne az osztály főszereplője?
8. Ki a legaktívabb az osztályban az ének órák során?
9. Az osztályból kinek van szüksége a legtöbb segítségre, vezetésre az ének óra során?
10. Kivel gyakorolsz/tanulsz szívesen együtt az ének órákra?
11. Abból kiindulva, hogyan dolgozik az ének órákon, szerinted ki lesz közületek sikeres felnőttként?
12. Ki a legszórakoztatóbb az ének órák során?

Köszönöm, hogy kitöltötted!