

ORSZÁGOS TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI KONFERENCIA

2025

PÁLYAMUNKA

A SZABADULÓSZOBÁK PEDAGÓGIAI FELHASZNÁLÁSA A SZOCIÁLIS ÉRZÉKENYÍTÉS TERÜLETÉN

Készítette: Kárpáti Noémi

DE GYGYK, Gyógypedagógia szak (BA, nappali)

Témavezető: Dr. Mező Katalin

DE GYGYK, Gyógypedagógiai Intézet



TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés	1
1. A szabadulószoza, mint edukációs módszer	4
1.1. A szabadulószoza	4
1.2. A szabadulószozák edukációs felhasználása	6
1.2.1. A szabadulószozák oktatási célú felhasználása külföldön	8
1.2.2. A szabadulószozák edukációs célú felhasználása hazánkban	9
1.3. A szabadulószozák gyógypedagógiai célú felhasználása	11
2. Integráló nevelést folytató iskolában megvalósult érzékenyítő célú szabadulószoza hatásának vizsgálata	14
2.1. A vizsgálat célja	14
2.2. A vizsgálat körülményeinek bemutatása	16
2.3. Minta	17
2.4. Módszer	18
2.5. Eredmények	22
2.6. Következtetések	27
Összefoglalás	30
Irodalomjegyzék	31
Melléklet	36

BEVEZETÉS

A munkaerőpiac rapid változását lekövetve, az oktatást mind rendszerszinten, mind az olyan kisebb egységek, mint az osztályközösségek szintjén modernizálnunk kell, megfeleltetve azt a változó igényeknek (Racskó és Lengyel, 2023; Lénárd és Rapos, 2000). Számos tanulmány (Szűts és Szűts, 2023; Bánfi és Korom, 2022; Molnár, 2019; Mező és Mező, 2018) megfogalmazza, hogy a jelen kor iskolásai számára az információátadás önmagában már nem elegendő, hiszen a karnyújtásnyira lévő okoseszközök, és a szinte akárhol elérhető internethálózatok világában, egy szempillantás alatt képesek vagyunk bármilyen információ felkutatására. Az oktatási rendszernek ezzel lépést kell tartania, ahogy a munkaerőpiac különböző változásaival is. Több munkakörben ugyanis hamarabb várják el a munkáltatók dolgozóiktól például a gyors munkahelyi szocializációra való képességet (Riggio, 2020), mint az olyan lexikális tudás meglétét, amit alapvetően a próbaidő alatt egyébként is megtanul a munkavállaló, vagy amire nem is lesz szüksége az adott munkakör betöltése során. A Nemzeti Alaptanterv (továbbiakban: NAT) mindezen globális változásokra is reflektálva, a modernizáció és gyermekközpontúság jegyében, kulcskompetenciákat határoz meg, melyekről a dolgozat a későbbiekben részletesen értekezik. A dolgozat, ezekre a felvetésekre, mintegy válaszul, egy, a köznevelésben még ritkán felszínre kerülő kompetenciafejlesztő módszerrel, a szabadulósobák megismertetésével, pedagógiai és integrációs felhasználásának lehetőségeivel foglalkozik.

A témaválasztást maga a téma aktualitása, illetve az új pedagógiai módszerek keresésére, és használatára fellépő igény indokolja (Kiss, 2023). A szabadulósobák mellett, a különböző „szabaduló-„ játékok is nagy népszerűségnek örvendenek, amilyenek például a szabadulókártyák vagy társasjátékok is. Egyre több szabadulósobákat üzemeltető cég igyekszik a játékait mobilissá tenni, új platformokra helyezni. Ide sorolhatók a munkahelyek csapatépítő programjain megvalósuló szabadulójátékok, illetve a már említett, iskolákban megvalósuló szabadulójátékok is. Ezeknek nagy előnye, hogy nem feltétlenül szükséges egy külső helyszín használata, hanem belső (esetleg iskolai) helyszínen is kivitelezhetők. A résztvevők számára mindez költséghatékonyabb megoldást is jelenthet, illetve lehetőséget biztosíthat azoknak is a sikerélményre, akik a mindennapok kötöttségében nem tudnak kiteljesedni. A szabadulósoba egyszerre tud kompetitív kihívás, vagy kooperációra épülő könnyed játék lenni, amely olyan sokoldalúságot feltételez, ami alkalmazkodásra készíti az egyént, az iskolában, és később a felnőtt életben is.

Jelen dolgozat elsődleges célja, egy innovatív, széles körben egyelőre kevésbé ismert edukációs módszer vizsgálata, az érzékenyítés nem titkolt szándékával, a kulcskompetenciákra építve, az iskolákra jellemző klasszikus, akadémikus tudás helyett. A szabadulósobák mint szórakoztatóegységek már koncepció szinten ismerősen csengenek, a köznevelés színterein azonban csak a legritkább esetben kapnak helyett. Ennek ellenére hiba lenne azt állítanunk, hogy ennek oka a szabadulósobák pedagógiai célú felhasználásának lehetetlensége, esetleg haszontalansága lenne. Közelebbről megvizsgálva, a szabadulósobákra jellemző játékok számos készséget, képességet fejlesztenek, és követelnek meg a sikeres kijutás érdekében. A NAT kulcskompetenciáival összevetve, könnyen észrevehetjük a szabadulósobákban rejlő számos lehetőséget, melyek kiaknázásából egyaránt profitálnak a tanulók, a pedagógusok, sőt, a munkaerőpiacra belépő kompetens pályakezdekők megjelenésével, a társadalom egésze is.

A pedagógiai célú szabadulósobák külföldön már sikeresen utat törtek maguknak (lásd. López-Pernas et al, 2022; Cabrera et al, 2020; Gómez-Urquiza et al., 2019), de mindenképpen említésre méltó, hogy Magyarországon is többen, több helyen érdemesnek tartották beépíteni az oktató-nevelő munkába, mint élménypedagógiai módszer. 2018-ban ilyen intézmény volt a szarvasi Szlovák Általános Iskola, illetve a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar Társadalmi Befogadás Szakkollégiuma. A példaként felhozott két intézmény ugyan hasonló módszerekkel is dolgozik (szabadulósobák), eltérő nézőpontból, és eltérő céllal teszi azt. A Szlovák Általános Iskola elsősorban pedagógiai célú szabadulósobát működtet, mely járulékosan a kollaborációt, és szociális képességeket is fejleszti, ám a fő hangsúly a tantárgyakon, tantárgyi tudáson van. Ezzel szemben a Társadalmi Befogadás Szakkollégium tagjai az inkluzív attitűddel, a társadalmi együttélés kérdéseinek széles palettájával foglalkoznak, úgy mint, a mai nők karrier-család vonalon történő helytállásával, vagy épp az etnikai kisebbségek helyzetével.

Oktatási szempontból hiánypótló munkát végeznek, az évek tapasztalata, és a tudományos kutató háttér pedig azt mutatja, hogy munkájuk nem csak hiánypótló, de eredményes, társadalmi, oktatási, és individuális szemléletformáló szinteken is működőképes. (Arany-Nagy, Jurkinya, Szöllősy, 2022). Jelen dolgozat elméleti megalapozása bővebb betekintést enged ezen, illetve külföldi projektek és szervezetek szabadulósobákkal kapcsolatos munkájába, a szabadulósobák létrejöttének folyamataiba, a szabadulósobák jellemzőibe, illetve egy általunk folytatott vizsgálat részletes értékelésébe. A bevezetést követő fejezetekben a dolgozat vizsgálja a szabadulósobák történelmi hátterét, általános jellemzőit, a gyakorta előforduló tematikákat, az edukációs felhasználást, és nem utolsósorban a gyógypedagógiai célú

felhasználást is. Azonban a szabadulósobák iskolai felhasználása önmagában is sok kérdést vet fel, így fontosnak érezzük az esetlegesen felmerülő aggodalmak, kérdések vizsgálatát, és legjobb tudásunk szerinti megválaszolását. Ilyen kérdések lehetnek a tárgyi, és személyi feltételekre vonatkozó kérdések, a felhasználás lehetőségeinek határai, de akár az is, hogy egy gyorsan múló trend felívelését, majd eltűnését követhetjük nyomon, vagy egy új pedagógiai módszer kibontakozását, amely hamarosan szélesebb körben is gyökeret fog verni.

A dolgozat második részében megjelenő vizsgálat az előzetes kutatási terveknek megfelelően egy általános iskolában ment végbe, felső tagozatos diákok és pedagógusaik közreműködésével, mely vizsgálatot megelőzött, és követett, egy rövid kiscsoportos interjú, a vizsgálati alanyok sajátos nevelési igényű személyekkel szembeni prekoncepcióinak, attitűdjeinek felmérésének érdekében. A vizsgálat során egyéni megfigyelési jegyzőkönyvek felvételére került sor, amely a vizsgálat értékeléséhez volt elengedhetetlen. A dolgozat a kutatásetikai alapelveket szem előtt tartva készült, azoknak igyekszik teljes mértékben megfelelni.

Kutatásunk integráló általános iskolában jött létre, ahol az oktatásban, és az iskolai élet színterein együtt vesznek részt a sajátos nevelési igényű tanulók (továbbiakban SNI tanulók) normálfejlődésű társaikkal. Vizsgálatunk alatt arra kerestük a választ, hogy elősegíthető-e a két csoport szociális integrációja interaktív, élménypedagógiai módszerrel, amihez a szabadulósobák használatát választottuk. Előre felállított hipotéziseink szerint, egy pozitív végkimenetű élmény a tanulók egymásról alkotott képére is pozitívan hathat, akár egy alkalom után is. A kutatásban releváns lehetett volna egy országos lefedettségű vizsgálat elvégzése, illetve a résztvevők újrvizsgálása bizonyos eltelt idő után, ám a kész dolgozat végül egy intézmény részletes vizsgálatára koncentrált. Ennek megfelelően a vizsgálat nem reprezentatív, de remélhetőleg megfelelő kiindulási alapja lehet további projekteknek.

1. A SZABADULÓSZOBA, MINT EDUKÁCIÓS MÓDSZER

1.1. A szabadulószoza

A szabadulószozák kollaborációra épülő csapatjátékok, legalább egy, de akár több társsal közösen kell egy adott cél, általában a kijutás, elérése érdekében összedolgozniuk a résztvevőknek (Archontoula, A. & Chrysanthi, 2019; Hall, 2021; Armie et al, 2021; Grande-de-Prado et al, 2020; Fuentes-Cabrera et al; 2020). Nicholson (2015), mint valós idejű, csapatmunkát igénylő játékként definiálja a szabadulószozákat, ahol a játékosok különböző nyomokra bukkannak, rejtvényeket, feladatokat oldanak meg és hajtanak végre, általában egy specifikus cél elérésének érdekében, korlátozott idő alatt. (id. Christopoulos, Mystakidis, Cachafeiro, & Laakso, 2023) A játékosok a való világ kontextusából kilépve, egy fiktív valóságban találják magukat. A játék sikerességéhez elengedhetetlen a megfelelő mértékű elmélyedés, vagyis a résztvevők bevonódása a játék világába, a narratív kontextusba. (Douglas és Hargadon, id. Veldkamp, Daemen, Teekens, Koelewijn, Knippels, Joolingen, 2020)

Oktatás-nevelési nézőpontból vizsgálva, a szabadulószoza egy élménypedagógiai (Mező, 2015) módszer, Makri (id. Manojlovic, 2022) pedig a „gamification” angol nyelvű kifejezéssel hozza szoros összefüggésbe, amit a magyar nyelve átültetve, leginkább „játékosításként” tudunk értelmezni. Játékosítás, vagy gamifikáció minden olyan törekvés, amely valamilyen játékelem alkalmazásával kívánja érdekesebbé, interaktívabbá tenni az adott munkafolyamatot. (Sailer, Hense, Mayr, Mandl, 2017) Ez a metódus sikeresen alkalmazható az online és offline térben is. Mindkét esetben a különböző koncepcionális játékelemek megjelenése az, ami egyértelműen jelzi a gamifikációt. (Reeves és Read, id. Sailer és mtsai, 2017)

Ilyen koncepcionális játékelem lehet Reeves és Read (id. Sailer és mtsai, 2017) szerint például a narratív kontextus, a visszajelzés, világosan felállított és szigorúan betartott szabályok, a csapatok, és az időnyomás.

Működő példaként az online térben láthatjuk a különböző segítő applikációkat, amik mindennapi feladatokat hivatottak érdekesebbé tenni. (Manojlovic, 2022) Pontokat gyűjthetünk, ha elegendő folyadékot viszünk be a szervezetünkbe a nap folyamán, ha a tömegközlekedést, vagy a sétálást választjuk autónk helyett, ha elvégezzük a már hetek óta halogatott feladatainkat, de ugyanígy pontokra válthatjuk testi-lelki egészségünket is, ha naponta legalább 10km-t sétálunk, és 15 percet meditálunk. A pontokból különböző jutalmakat szerezhetünk, szerepelhetünk ranglistán, szintet léphetünk, vagy akár jótékony célokra is

felhasználhatjuk azokat. Hasonló módszereket a cégek is alkalmaznak, például marketingcélokra, vagy a vevők megtartásának érdekében.

Természetesen az applikációknál jóval régebbi gamifikációs stratégiákat is ismerünk, úgy, mint például az otthoni, általában gyermekek motiválására alkalmazott jutalom rendszerek, melyek valamilyen kevésbé élvezetes feladat elvégzésére ösztökélendő, igyekeznek elhitetni a gyermekkel, hogy a mosogatás egy játék, és a házimunka elvégzésével szerezhető csillagos matricák, adekvát jutalmat jelentenek az energiabefektetésükért, főleg, ha ezeket a matricákat egyéb jutalmakra tudják váltani. Mind a két példa szervesen épít az embertársainkban általában jelen lévő versenyszellemre, a külső elismerés, sőt, státusz iránti vágyra. Felnőttként már kevésbé hathat ránk a játék varázsa, azonban még mindig szeretünk büszkének lenni elért teljesítményünkre, és jó érzéssel tölthet el minket, ha szemmel láthatóan, akár számokban kifejezve is kimagasló eredményt érünk el társaink között.

A szabadulósobákban, ilyen megjelenő koncepcionális játékelem lehet például a narratív kontextus (Arany-Nagy és mtsai, 2022), de akár maga a tény is, hogy csapatban kell játszaniuk a résztvevőknek. A felhasználást tekintve, pedig mindenképpen fontos tisztázni (Manojlovic, 2022) a játékosítás, és a játék-alapú tanulás közti különbséget, a teljes megértés érdekében. A fentebb említett definíciókból következtetve, elfogadhatjuk, hogy a játékosítás egy, vagy több játékkomponenst ad a tanulási folyamathoz, tehát az alapot mindig az oktatási cél adja, amit igyekszünk befogadhatóbbá, interaktívva tenni. Ezzel szemben a játék-alapú tanulás a játékon keresztül kívánja az oktatási célokat elérni, tehát az alapot a játék nyújtja, amit az edukációs célnak megfelelően választunk meg. A játék-alapú oktatást nem szükséges gamifikálni, hiszen már önmagában egy játék.

A különbséget megértve is látszik azonban, hogy az edukációs felhasználású szabadulósobák mindkét metódust ötvözik (Manojlovic, 2022), éppen ezért nyújthatnak izgalmas alternatívát az osztályterekben. Az sem elhanyagolható szempont, hogy a szabadulósobák hibrid tanulási helyet jelenthetnek, egyszerre ötvözhetik a digitális tér nyújtotta lehetőségeket, a fizikális valóság kézzel fogható lehetőségeivel. (Veldkamp, és mtsai 2020) Mindazonáltal hibásan feltételeznénk, hogy a szabadulósobákat, mint élménypedagógiai módszert (Mező, 2015; Majár, 2020), megkötések nélkül alkalmazhatjuk osztálytermi kereteken belül.

A magyar pedagógusokra vonatkozó Nemzeti Alaptanterv (továbbiakban NAT), és az erre épülő kerettantervek elvárásainak minden esetben meg kell felelnie a tanórákon alkalmazott szabadulósobáknak. Ez a kikötés bizonyos mértékben ugyan megkerülhető, például szakkör

bevezetésével, amire magyar példát is látunk. Erre a későbbiekben részletesen is kitérünk. A hasonló megoldásokon túl, azonban az esetek többségében az aktuális intézmény, aktuális kerettanterve, és a használatban lévő tanmenet szolgáltatja a szabadulósobák alapját, így biztosítva, hogy a gyermekek a megfelelő tudást szerezhessék meg az átlagos tanórától eltérő kereteken belül is. Mindenképpen szem előtt kell tartanunk, hogy a gyermekek elsődlegesen a játék végcéljának időben történő elérésére fognak koncentrálni, és csak kis mértékben, a tanulási célok teljesítésére. (Hermanns és mtsai, id. Veldkamp, 2020) Ezen oknál fogva, a szabadulósoba tervezésénél az egyik, ha nem a legfontosabb kitétel, hogy a játék teljesítése korreláljon az edukációs célok teljesítésével.

1.2.A szabadulósobák edukációs felhasználása

A szabadulósobák fejlesztik többek közt az együttműködéshez szükséges készségeket, a kreatív problémamegoldást, a kommunikációs készségeket, a figyelmet, illetve a kritikus gondolkodást. (Wiemker és mtsai, 2015; Nicholson id. Kovács és Manojlovic, 2022) Mivel a felhasznált tematikának csak a tervezők kreativitása szab határt, bármilyen tantárgy keretein belül alkalmazható módszerről beszélünk. (Wiemker és mtsai, 2015) Jelentős előnye, hogy változatossá, sőt, alkotó jellegűvé teszi az osztálytermi munkát, mind a tanulók, mind a pedagógusok számára. (Kovács és Manojlovic, 2022)

Arról pedig már a nyolcvanas években is születtek kutatási eredmények, hogy a tanulási sikerráta csupán 50%-ban függ az értelmi tényezőktől, a fennmaradó 50% a motivációs tényezők határozzák meg. (Kozéki, id. Kovács és Manojlovic, 2022) Érdemes tehát minden lehetőséget megragadni, hogy a tanulókat kimozdítsuk az iskolapadok mögül. Nicholson (2015) kutatása alapján, a szabadulósobák rövid távon erős érdeklődést keltenek egy adott téma iránt, amit a pedagógusok felhasználhatnak egy tartósabb tudásvágy kialakítására, és mélyebb információk későbbi átadására. Ha ezt vesszük alapul, önmagában a szabadulósobák nem feltétlenül alkalmasak egy téma teljes feldolgozására, azonban remek alapot, vagy ellenőrző felületet nyújthatnak.

A pedagógusok által figyelembe veendő fontos faktor a teljesítendő oktatási cél, az elérhető erőforrások, illetve a játék célja. (Kovács és Manojlovic, 2022) Fontos előre eldönteni, hogy a szervezés során az osztálycsoportot hogyan kívánjuk felosztani, alkalmazunk-e csoportbontást egyáltalán. Míg a rekreációs szabadulósobákban a csapatok egymást követik, addig az edukációs szabadulósobákban látunk példákat arra is, hogy a csapatok egy időben vesznek részt, ugyanabban a játékban. (Cain; Fotaris és Mastoras id. Veldkamp, 2020) Az azonos időben,

egymás mellett játszó csapatokban erősebben működhet a versenyszellem (Veldkamp, 2020), ami mindenképpen motivációs tényező, viszont a magyar iskolák tantermeinek méretei nem feltétlenül alkalmasak arra, hogy egy csoportnál többet adekvát módon kiszolgáljanak egy szabadulószoza játék során.

Ugyanakkor nem csak pozitív hozadéka lehet a párhuzamosan egymással versengő csapatoknak, számolni kell azzal a lehetőséggel is, hogy a csapatok elterelik egymás figyelmét, akár akaratlanul is. (Veldkamp, 2020) Továbbá akadályozhatják egymást az elmélyülésben, akár csak a jelen lévők létszámából adódóan, akár a figyelemeltereléssel, akár az eltérő haladási ritmussal. (Veldkamp, 2020) Azoknál az osztálycsoportoknál, akiknél felmerül a létszám miatti csoportbontás, érdemes lehet első körben egy új, intézményen belüli helyszínt keresni, például egy tornaterem formájában.

A szervezési munka, eszközöket érintő szakaszában, mindenképpen figyelembe kell vennünk az oktatás általános alulfinanszírozottságát. (Veldkamp, 2020) Az intézmények egy nem elhanyagolható hányada forráshiánnyal küzd, a pedagógusoknak limitált idejük és monetáris lehetőségük van a munkájukat könnyítő eszközök elkészítésére, megvásárlására. Ebből kifolyólag, azokat az eszközöket preferálják, amelyek többször, többféleképp felhasználhatók. (Fotaris és Mastoras id. Veldkamp, 2020) Mérlegelésre érdemes szempontról beszélünk, amely egyenesen gátat is szabhat a szabadulószoza létrejöttének. Ha minden igyekezet ellenére, a megfelelő eszközök beszerezhetetlenek, digitális szabadulószozákkal még mindig kísérletezhetünk (Vidergor, 2021), amennyiben az ahhoz szükséges követelmények adottak. A fizikai valóságban létező szabadulószozáokban is megjelenhet, sőt, a Veldkamp (2020) szerint meg is jelennek az IKT eszközök, ennél fogva a tanulók digitális kompetenciáit is hatékonyan fejleszthetjük.

Kihívást jelenthet a pedagógus kollégáknak a háttérben maradás, de elengedhetetlen, hogy bizonyos mértékben elengedje a játék vezetője a tanulók kezét, és teret nyisson a játékosok közti kollaborációnak, mind addig, amíg az nem veszélyezteti a résztvevők épségét, illetve a berendezést. (Kovács és Manojlovic, 2022) A pedagógus facilitátor szerepköre felváltja az irányítót, a tanulók maguk konstruálják meg tudásukat a közös munka útján. (Kovács és Manojlovic, 2022) Ettől függetlenül, Kovács és Manojlovic (2022) felhívják a tanári szerepkör fontosságára a figyelmet, hiszen a csoportmunka céljának meghatározása, szükség esetén rávezetés új ötletekre, magának a haladási folyamatnak az ellenőrzése, mind a tanári kompetenciák szükségességét mutatják.

1.2.1. A szabadulósobák oktatási célú felhasználása külföldön

Az elmúlt években népszerűsége szert tevő szabadulósobák edukációs felhasználását külföldön már többféle nézőpontból megközelítve is kutatták. Fuentes-Cabrera, ParraGonzález, López-Belmonte, és Segura-Robles (2020) egy esettanulmány során 62 spanyol középiskolás tanulót vizsgáltak, két csoportra bontva. A kísérlet során a matematika tantárgy keretein belül, a kontrollcsoport tagjai tradicionális tanulási módszerekkel, a kísérleticsoport a szabadulósoba módszerén keresztül vett részt az oktatásban.

Négy faktort vizsgáltak a kutatók, melyek a következők:

1. Tanulási szorongás
2. Tanulási teljesítmény
3. Motiváció
4. Önállóság

Az eredményekből kitűnt, hogy a lányok (n=33) általánosságban motiváltabbak voltak, viszont a szorongás is nagyobb mértékben jelent meg a válaszaikban a kiértékelés során, mint a fiúknál (n=29). A kísérleticsoport tagjai nemtől függetlenül szignifikáns javulást mutattak a négy faktor területén, A nemi különbségek a motiváltságban, és az önállóságban mutatkoztak meghatározónak, illetve a már említett tanulási szorongásban, ámbár fontos megemlíteni, hogy a kontrollcsoport tagjai közt a kutatók nem találtak szignifikáns különbséget a nemek alapján.

Gómez-Urquiza, Gómez-Salgado, Albendín-García, Correa-Rodríguez, González-Jiménez, & Cañadas-De la Fuente, (2019), spanyol egyetemi ápoló képzésben résztvevő másodéves hallgatókat vizsgáltak. 21 csapat vett részt a szabadulósobában, ami összesen 105 hallgatót jelent. A csapatok 66,5%-a sikeresen teljesítette a feladatot, tehát kiszabadult a szobából. A vizsgálatot követő kérdőívet 89 résztvevő töltötte ki, 84,76%-os visszaküldési rátát jelezve. A résztvevők 87,3%-a (n=13) nő, az átlag életkor 19,5 év volt. A válaszadók többsége pozitív tapasztalatokról számolt be. Válaszaik alapján motiváltabbnak érezték magukat a játék után, és az adott tantárgy megértésében, teljesítésében is segítségükre volt a kipróbált szabadulósoba.

Egyetemi keretek közt vizsgáltak programozó hallgatókat (López-Pernas, Saqr, Gordillo, Barra 2022), mérnökhallgatókat (López-Pernas, Gordillo, Barra, Quemada 2019), pedagógushallgatókat (Sánchez-Martín, Corrales-Serrano, Luque-Sendra, Zamora-Polo 2020), sőt, gyógypedagógus hallgatókat (Tejero, Ortega, Betes, 2023) is. Az eredmények alapvetően pozitív képet festenek, a legtöbb emberre valóban jótékonyan hat az élménypedagógiának ezen módja, viszont arra is felhívják a figyelmet, hogy további kutatásokra van szükség annak

érdekében, hogy az elméleti háttérrel, és a gyakorlati kivitelezést egyaránt magas színvonalon, minél több tanuló számára adekvát módon alkalmazhassák. Felmerül például a kérdés, hogy fogyatékos tanulók körében hogyan, és mennyire alkalmazható ez a módszer.

Arvanitaki és Skoumpourdi (2019) harmadik osztályos görög látássérült gyermekek számára alkottak szabadulósobát, szintén iskolai keretek közt, a matematika tantárgy keretein belül, kifejezetten a hosszúság érzékelésre koncentrálnak. A vizsgálatot egy előfelmérés előzte meg, illetve egy utófelméréssel zárult. Mindkét teszt a gyermekek kognitív gondolkodását, aritmetikai készségét mérte, középpontba helyezve a már említett hosszúságérzékelést. A kutatás eredménye a dolgozat elkészültének idején ismeretlen, azonban magának a kutatásnak a létrejötte mutatja, hogy igény lehet a fogyatékos tanulók korszerű fejlesztésére.

A külföldi példák tehát gyógypedagógiai tekintetben limitáltak, pedagógiai tekintetben pedig tantárgykoncentráltak, vagyis valamilyen tantárgy mélyebb megértését, feldolgozását segítik, az oktatási szintér fokától függetlenül.

1.2.2. A szabadulósobák edukációs célú felhasználása hazánkban

Magyarországon a szabadulósobák mint rekreációs időtöltésre alkalmas programok, a 2010-es években léptek piacra, Gyurkovics Attila munkája nyomán. Az oktatásban jóval ritkábban nyerne teret a szabadulósobák, de szerencsére évről évre nő azon intézmények száma, ahol már próbálják beépíteni az oktatásba, vagy akár évek óta sikeresen alkalmazzák a módszert. Említésre méltó például Vörös Alpár István Vita (2019) középiskolás tanulókkal folytatott kísérlete, aminek keretei közt a fizika tantárgyon belül, a folyadékok tulajdonságai témakörhöz kapcsolódó szabadulósobás játékokban vehettek részt a tanulók.

A kísérletben 9-11. osztályos tanulók vehettek részt, három-három csoportban, különböző korcsoportok és a fizika iránt különböző mértékben érdeklődők, két helyszínen, a budapesti Madách Gimnáziumban, illetve a kolozsvári Apáczai Csere János Elméleti Líceumban. A vizsgálat egyetlen tanóra alatt ment végbe, az utófelmérés pedig világossá tette, hogy ez az idő is elégnek bizonyult ahhoz, hogy a tanulók a különböző fizikai jelenségeket magas arányban megértették, és sok információval gazdagodtak. Az eredményekben a két intézmény tanulói között nem mutatkozott szignifikáns különbség, viszont az megfigyelhető volt, hogy a humán beállítottságú, a fizika iránt nem, vagy kevésbé érdeklődő tanulók tudományos gondolkodásmódban nem ment végbe szignifikáns pozitív változás. Érdekes lehet egy hosszabb kísérlet, mely során lehetőség lenne huzamosabb ideig vizsgálni a humán érdeklődésű tanulókat, a gondolkodás vélt, vagy valós változásait vizsgálva.

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészeti és- Társadalomtudományi Kar Társadalmi Befogadás Szakkollégiuma évek óta foglalkozik a szabadulósobák felhasználásának lehetőségeivel, mind elméleti, mind gyakorlati szinten. (Arany-Nagy, és mtsai 2022) A megvalósult szabadulósobák nem csak életkorspecifikusak, hanem a tananyagot is követik, legtöbbször pedig rendszerező, összefoglaló, az adott témát lezáró foglalkozásként alkalmazzák. A dolgozat írásának időpontjában, 2.-3. évfolyamon magyar nyelv és irodalom tantárgy, 4. évfolyamon matematika, természetismeret, végül pedig 5.-8. évfolyamon online történelem óra formájában valósultak meg szabadulósobák. A kutatók egyébként felhívják a figyelmet arra, hogy az online végbement játék nem aratott töretlen sikert, valószínűleg lehetett volna magasabb a résztvevők motivációs szintje, ha az alsós évfolyamokhoz hasonlóan, a valóságban tudtak volna részt venni a szabadulósobában.

Különösen izgalmas a Boda és Hajdú (2020) által készített szabadulósoba, mely egy általános iskola részeként épült, már nem használatos több szobás gondnoklakást épített át szabadulósobává. Céljuk a mások felé irányuló elfogadás fejlesztésén túl, ami már önmagában felettébb izgalmas, a kognitív képességek fejlesztése volt. Láthatjuk, hogy a szociális készségek fejlesztése, általában nem központi szerepet tölt be a szabadulósobás foglalkozásokon, a legtöbb esetben valamilyen tantárgyi tartalom feldolgozása a cél, ami mellett passzívan ugyan, de létrejön a szociális készségek fejlődése is, már csak azért is, mert a játék során másokkal együtt dolgozva, kooperatív módon kell teljesíteni a feladatot.

Boda és Hajdú szabadulósobájának narratívája szerint, egy fiktív pedagógus, Mr. Gordon házába törnek be a tanulók, ahol a feladványok megfejtésével megismerik Mr. Gordon életét, személyiségét, a fő fókuszban pedig az iskolai bullying jelensége áll. Érdekes módon az áldozat nem gyermek, hanem maga Mr. Gordon. A szervezők reményei szerint, a tanulók a mindennapi társas kapcsolatokban is használható tudásra tettek szert.

Végezetül pedig, ejtsünk szót a szarvasi Szlovák Általános Iskola szabadulósobáiról, az intézmény dolgozóinak személyes beszámolója alapján. (Valachné Hráskó Márta, pers. comm.) A szarvasi Szlovák Általános Iskola 2018 óta foglalkozik a szabadulósobák edukációs felhasználásával. Magyarországon elsőként állandó iskolai programként, fix intézményi helyszínen építették meg szabadulósobáikat, sőt, a 2022/2023-as tanévtől kezdve, szabadulósoba szakkört is tartanak az intézmény falain belül. Az Európai Unió által finanszírozott pályázat keretein belül kapott támogatás segítségével, az intézmény kollégiumának kihasználatlan szobáit építették át az intézmény dolgozói, helyi vállalkozók, lakosok segítségével.

Egymás mellett két szabadulószoza rendszert építettek ki, melyek három-három, egymástól elválasztott, de átjárható helyiségből állnak. A játékvezetés történhet belülről, abban a helyiségben, ahol a résztvevők is aktuálisan tartózkodnak, vagy kívülről, egy direkt erre a célra kialakított vezérlőszobában, ahonnan kamerákon keresztül szemmel tartható a játék lefolyása, a kommunikációt pedig mikrofonok segítik. A szobák tematikája rendkívül változatos, több tucat már kidolgozott szabadulószobával rendelkezik az intézmény, amiknek a száma a pedagógusok munkája nyomán folyamatosan növekszik. A témák közt túlnyomó többségében pedagógiai célú, valamilyen tantárgyi témára épülő szabadulószobákat találunk, de megjelennek a néphagyományra, ünnepekre, vagy épp a popkultúra bizonyos szeleteire épülő játékok is.

A szobák kialakítása rendkívül átgondolt, tartalmaznak fix elemeket, de könnyen cserélhető feladványokat, eszközöket is, így mindig van valamilyen újdonság egy-egy új szobában. Ennek dacára azt is meg kell említenünk, hogy a pedagógusok szerint, kezdenek kialakulni bizonyos problémák. Mostanra megjelentek olyan évfolyamok, amelyek diákjai több éven keresztül rendszeresen találkoztak a szabadulószobákkal, így bár a narratív kontextus, a felhasznált eszközök, és feladványok folyamatosan változnak, a szobában található fix elemeket kezdik megtanulni a tanulók. Ez mindenképpen egy új kihívást jelent az intézmény dolgozóinak, akik töretlen lelkesedéssel, és szakmaisággal dolgoznak azon, hogy a módszerük továbbra is sikeres eszköze legyen az oktatási munkának.

1.3. A szabadulószobák gyógypedagógiai célú felhasználása

Magyarországon a szabadulószobák gyógypedagógiai felhasználásáról egyelőre nincsenek biztos információink, de ez nem jelenti azt, hogy nem dolgoznak jelenleg is pedagógusok annak érdekében, hogy biztosabb tudás és módszertan álljon a rendelkezésünkre. Reméljük, hogy hamarosan hazai kutatási eredmények is szólni fognak a kérdésről, de addig a külföldi szakirodalmakra kell hagyatkoznunk.

Felmerülhet, hogy egyszerűen nincs igény ilyen jellegű kutatásokra, esetleg az is, hogy nincs társadalmi fontossága új élménypedagógiai módszerek kidolgozásának a fogyatékos tanulók számára. Mégis kár lenne ezeket a rosszmájú felvetéseket elfogadni anélkül, hogy detektálnánk a problémát, és megkeresnénk annak lehetséges forrásait.

Mi is a probléma valójában? Az, hogy nem készülnek a szabadulószobák edukációs felhasználásáról kutatások? Vagy talán már ez is csak egy tünete egy mélyebben leledző problémának? Probléma-e egyáltalán az ilyen irányú kutatások hiánya? Mire van igénye a

társadalomnak, a szakmának, és mit igényelnének maguk az érintettek? Mile és Papp (2015) a társadalom és az intézmények gyógypedagógusok felé állított elvárásait vizsgálta, és hasonlította össze. A kutatáshoz egyrészt 7 többségi intézmény és 13 egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény (továbbiakban, EGYMI) munkaköri leírása, másrészt a 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet (továbbiakban, Irányelv) szolgáltatott mintát.

Az Irányelvben foglaltak alapján, Mile és Papp (2015) két főkategóriát fogalmazott meg, az elvárásokat illetően. A főkategóriák részét képezik a gyermekkel való foglalkozás, továbbá a gyermek nevelésében, oktatásában részt vevő felnőttel való foglalkozás. A gyermekkel való foglalkozás kategóriája rövid kulcsszavakban az alábbi elvárásokat foglalja magába: diagnosztika, tervezés, szervezés, fejlesztés, ellenőrzés, értékelés. A gyermek nevelésében, oktatásában részt vevő felnőttel való foglalkozás pedig az alábbiakat foglalja magába, szintén kulcsszavakban kifejezve: együttműködés, tájékoztatás, tanácsadás, konzultáció.

A munkaköri leírások megfeleltetése révén megfigyelhető, hogy az intézmények jóval differenciáltabban, tágabb körben értelmezik a gyógypedagógusokat érintő tevékenységek körét. A fentebb említett két kategórián túl megjelentek olyan komponensek, mint a szakmai képzéshez, önképzéshez kapcsolódó elvárások, az adminisztrációs feladatok, az eszköztár kezelés, eszközkölcshözjárás. A felnőttekkel történő foglalkozás főkategóriáján belül új alkategóriákat fogalmaznak meg, mint a koordináció, kapcsolattartás, hospitálás, és a belső képzésben történő közreműködés. A gyermekekkel való foglalkozás főkategória elemei nem változtak, azok megegyeznek az Irányelvben megfogalmazott elvárásokkal.

Érdekes különbség, hogy az EGYMI-k által megfogalmazott munkaköri leírások alapján, mintegy 7%-os különbséget láthatunk az Irányelv főkategóriái között, a többségi intézményekkel összevetve. A vizsgált EGYMI-k nagyobb hangsúlyt fektetnek az együttnevelésben résztvevő partnerekkel történő kapcsolattartásra, továbbá némileg részletesebben szabályozzák az adminisztrációs teendőket, vélhetően az utazó gyógypedagógus szolgálatot ellátó kollégák miatt.

Megjelenik tehát a szakmai fejlődés, mint támasztott igény a gyógypedagógusok felé, de a gyógypedagógiai intézmények némileg eltérő rendszere arra enged következtetni, hogy a külső együttműködések, és az adminisztrációs munkák melletti oktatás-nevelési munka ellátásán túl, arra már nincs lehetőség, hogy a módszertan aktualizálását, új stratégiák vizsgálását a már egyébként is túlterhelt pedagógusok végezzék. Érdemes lenne egy kutatás megvalósítása, a pályán lévő gyógypedagógusok körében, arra irányulóan, hogy mennyire érzik szükségesnek a használt módszertanok változtatását, új módszerek integrálását, és milyen segítségre lenne

szükségük ahhoz, hogy a modernizálást megvalósíthassák, amennyiben maguk is úgy érzik, hogy szükség lenne módszertani újításokra.

Társadalmi igényként pedig az érzékenyítés is megjelenik, mely egyre hangsúlyosabb szerepet tölt be a társadalmi kérdések körében. Ahogy azt Dénes Dóra (2018) leírta, az iskolák, mint a másodlagos szocializáció színterei kétségbevonhatatlanul formálják a gyermekek világképét. Tehát a társadalmat foglalkoztató kérdések, esélyegyenlőségről, diszkriminációról, óhatatlanul bejutnak az iskolák falain belülre. (Dénes, 2018). Nagyon fontos megértenünk, hogy a szociális érzékenyítés nem csak egy szűk társadalmi réteget érint, hanem mindannyiunk érdeke, hogy a fogyatékos tanulók, kívánságaik szerint, teljes jogú tagjai legyenek osztályközösségüknek. (Tetler, 2006, id. Orbán-Sebestyén, Kata & Csaba, Ökrös & Saringerne Szilard, Zsuzsanna, 2018).

2. INTEGRÁLÓ NEVELÉST FOLYTATÓ ISKOLÁBAN MEGVALÓSULT ÉRZÉKENYÍTŐ CÉLÚ SZABADULÓSZOBA HATÁSÁNAK VIZSGÁLATA

2.1.A vizsgálat célja

A vizsgálat által, egy olyan újszerű, széles körben alkalmazható módszer alkalmazása volt a cél, mely egyszerre szolgál társadalmi, és oktatási érdekeket. (Kadocsa, 2006, Kövecsesné, 2011) Társadalmi érdekként, az integrációt, inklúziót jelöltük meg, amit mind a többségi, mind a fogyatékos tanulók oldaláról rendkívül fontosnak tartunk. Az oktatási intézmények falain kívül ugyanis elkerülhetetlen, hogy ne keveredjen egymással a két csoport, legkésőbb akkor, amikor a munkaerőpiac színterein megjelennek a tanulmányaikat befejezett fiatal felnőttek. Viszont sok esetben nem is kell eddig várni, hiszen találkozhatnak egymással fogyatékos, és ép emberek az utcán, közhivatalokban, szolgáltatóegységekben, gyakorlatilag bárhol, ahol emberek találkozhatnak egymással. Az integrált oktatás térhódításával ez hatványozottan igazzá kezd válni, hiszen a 2019/2020-as tanévben a valamilyen SNI diagnózist kapott gyermekek aránya a köznevelés integráló intézményeiben már mintegy 5,53% volt. (Trembulják és Szabóné, 2023) A sajátos nevelési igényű diákok száma évről évre növekvő tendenciát mutat. (Móré és Mező, 2016) Ebből következik, hogy növekszik az igény a sajátos nevelési igényű gyermekek megfelelő fejlesztésére, akár az integrált, akár a szegregált oktatás területén. Úgy véljük, hogy minden gyermek megérdemli a korszerű oktatási módszerek mentén történő, minőségi ellátást, így feladatunknak érezzük, hogy szüntelenül keressük azokat az oktatási metódusokat, melyek a haladó világ gyorsan változó elvárásaihoz igyekeznek alkalmazkodni.

A dolgozat céljai között említendő oktatási érdekként, az oktatási módszerek korszerűsítésének igényét emelnénk ki (Kadocsa, 2006), mely egyaránt érinti a többségi intézmények tanulóit, és a szegregált oktatásban részt vevőket. A kész információk, rigid szabályok, tények átadása helyett, az elvárások hangsúlya a kompetencia- és készségfejlesztés felé billen, a tudás forrása immáron nem kizárólag az iskola, és a pedagógusok által közvetített tananyag, hanem a különböző forráselemek és nézőpontok integrált összessége. A tanári dominancia helyett egyre nagyobb teret kell engedni a diákoknak, saját tudásuk strukturálásában. A kreativitás, szociális kompetenciák, egyre fontosabbá válnak. Ki kell lépni a merev keretektől, a szabad időbeosztású atipikus pedagógiai módszerek, mint például a projektmunka, javára. (Kadocsa, 2006)

Ezeket az új elvárásokat elsősorban a társadalom, a globalizált világ folyton változó szabályai állítják elénk, az egyénnek pedig olyan készségeket kell elsajátítania, amelyeket a mindennapi életben és a munkaerőpiacon is hasznosíthat. (Bánfi és Korom, 2022) Több tudományterületet átfogó, kreatívan felhasználható tudás szerzése a cél, nem a minél nagyobb mennyiségű információ memorizálása. Egyre fontosabb a munkaerőpiacon a problémamegoldó képesség, kritikai gondolkodás, kreativitás, hatékony információfeldolgozás, kommunikációs készségek, és az együttműködésre való képesség, ezt a fajta szemléletváltást pedig az oktatási intézmények sem hagyhatják válasz nélkül. (Voogt és Roblin, id. Bánfi és Korom, 2022)

Az oktatásban ennek megfelelően olyan változások kellenek, melyek kiszolgálják az új igényeket, figyelembe véve a tanulók, az őket nevelő családok, és a társadalom érdekeit. Olyan stratégiák, módszertanok, új iskolák, irányzatok, tanítási stílusok meghonosítására, illetve kidolgozására van szükség, melyek képesek lekövetni a világban végbemenő változásokat. Hatalmas feladatot ró ez a társadalom egészére, de különösen az oktatási intézményekre, és dolgozóikra, akiknek ismerniük kell a világban végbemenő változások ok-okozati viszonyait, és azok oktatásra kifejtett hatását. (Bánfi és Korom, 2022)

A céljaink között meg kell említenünk, hogy későbbi kutatások megalapozásaként, ezúttal arra voltunk kíváncsiak, hogy a lehető legkevesebb kontroll mellett hogyan lépnek interakcióba a vizsgálat alanyai egymással, és a vizsgálati környezettel. Az ebből levont konklúziókat elméleti alapok kidolgozására, és a gyakorlati megvalósítás tökéletesítésére kívánjuk fordítani. A fő célunk olyan ép gyermekek fogyatékos társaik iránti érzékenyítése volt, akik integráló intézményben végzik tanulmányaikat, a későbbi kutatásainkba viszont már szeretnénk bevonni fogyatékos diákokat is, a szegregált és integrált oktatási színterekről egyaránt.

Bár a szabadulósobák edukációs felhasználását még nem ismerjük teljesen, elméleti és gyakorlati oldalról is több kutatást igényel, mégis érdemes lehet foglalkozni ezzel a kérdéssel, hiszen a szabadulósobák által fejlesztett készségek, korrelálnak a modern világ elvárásaival. (Taraldsen és mtsai, 2022) Jelen dolgozat célja a módszer gyakorlati felhasználásának lehetőségeinek vizsgálata, olyan gyógypedagógiai csavarral, amire precedenst a dolgozat elkészültének idejéig nem találtunk. A cél, ép gyermekek érzékenyítése fogyatékos társaik iránt, a szociális integrációt elősegítendő, megalapozandó, olyan játékos köntösbe bújtatva, amely elősegíti az aktív tanulást, és jól párosítható az egyéb kompetenciák fejlesztésével is.

A cél megfogalmazását követően az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

1. Feltételezéseink szerint, a gyermekek fogékonyabbak az érzékenyítésre, ha az nem frontálisan, hanem interaktív módon, a saját cselekedeteik nyomán jön létre.
2. A szabadulósobát, mint edukációs módszert a szociális képességek fejlesztéséhez potenciálisan használható eszköznek tartjuk.
3. Úgy feltételezzük, hogy a szabadulósoba mint foglalkozás, motiválóbban hat, mint egy általános tanóra, osztályfőnöki óra, tehát nem lesz szignifikáns a magukat a foglalkozás alól kivonók aránya.
4. Feltételezzük, hogy a játékban résztvevők közt megfigyelhető lesz a szociális hierarchiában betöltött szerep, és a többiekhez való viszonyulás sajátosságai.
5. Feltételezésünk alapján, szignifikáns különbség lesz a lányok, és a fiúk motivációi, a játék során tanúsított viselkedésük közt. Úgy gondoljuk, hogy a lányok szorosabb együttműködésben dolgoznak, egymásra jobban figyelve, míg a fiúknál erősebb a versenyszellem.

További kutatási kérdéseket is fogalmaztunk meg, amelyek az alábbiak:

1. Hogyan érvényesülhet a szociális kompetencia fejlesztése, egy olyan játék során, mely alapvetően kognitív, logikai gondolkodást követel a résztvevőktől?
2. Képes-e teljesen kiváltani egy hagyományos tanórát a szabadulósobás foglalkozás, az átadott tudás, készség tekintetében?
3. Okoz-e nehézséget a hagyományos oktatási rendszerhez szokott tanulóknak a rugalmas gondolkodás, és a kreatív problémamegoldás, egy új helyzetben?

A gyakorlati vizsgálat megvalósulása mellett, fontosnak tartottuk felmérni a pedagógusok attitűdjét a szociális integráció, inklúzió témakörében, ennek megfelelően 35 pedagógus véleményét kérdeztük, kérdőív segítségével.

2.2.A vizsgálat körülményeinek bemutatása

A vizsgálatot egy Pest vármegyei integráló általános iskolában kiviteleztek, 16 nyolcadik osztályos tanuló segítségével, akik két csoportban, de ugyanazon a napon vettek részt a programban. Az intézmény az Érdi Tankerületi Központhoz tartozik, tanulóik többsége a budapesti agglomerációban élő, középosztálybeli családból származik.

A kutatás céljáról és részleteiről írásos tájékoztatást kapott az intézmény, illetve a vizsgálatban résztvevők törvényes gondviselői. (Mellékletek, 1. és 2. ábra) A vizsgálat a középiskolai felvételi időszak után ment végbe, amikor az intézmény élete viszonylag

nyugodtabb, még nem készülnek az év végi vizsgákra a tanulók, és már nem foglalja le őket a felvételi. A résztvevőktől előzetesen szülői beleegyezést kértünk (Mellékletek, 3. ábra), a vizsgálat alatt végig megfigyelés alatt álltak a tanulók, a vizsgálatot végző szerző által. A vizsgálat előtt, és után, egy rövid, kiscsoportos interjú keretein belül mértük fel a gyermekek preconcepcióit, attitűdjét, ismeretüket a szabadulósobákról. (Mellékletek, 4. ábra) A szabadulósoba teljesítésére 30-30 perc állt rendelkezésére a két csoportnak, illetve további 15-15 perc állt rendelkezésre az interjúra.

Az előzetes beszélgetés célja az volt, hogy a tanulók fogytékosságról meglévő tudását, attitűdjét, esetleges előítéletét felmérjük, míg a játékot követő beszélgetésből azt szerettük volna megtudni, hogy mi a véleményük az átélt tapasztalatokról, hogyan változtak, ha változtak, a preconcepcióik. A kutatás során ügyeltünk a kutatásetikai elvek betartására, azoknak teljes mértékben megfeleltünk.

A pedagógusok által kitöltött kérdőívet Google Forms segítségével állítottuk össze, a kitöltés teljesen anonim módon zajlott, az adott intézmények előzetes felkeresésével.

2.3.Minta

A vizsgálatához szolgáltatott minta 16 fő nyolcadikos diákból tevődött össze, akik emelt óraszmban tanulják a fizikát, és a matematikát. Ez nem a tanulók vélt, vagy valós érdeklődési köre miatt fontos, hanem mert arra enged következtetni, hogy racionális gondolkodású, gyakorlatias, problémamegoldásban jeleskedő gyermekekről beszélünk. Következtetéseink szerint ebből kifolyólag, a logikai gondolkodást igénylő feladványok megoldása kevesebb gondot fog okozni a tanulóknak, mint ha humán beállítottságú osztály venne részt a kísérletben. (Vörös, 2019) A nemek arányát tekintve három lány és 13 fiú tanuló vett részt a kutatásban. Az első csoport tagjai közt 5 fiú és 3 lány, a második csoportban 8 fiú képezte a mintát. A résztvevők átlagéletkora 14,2 év volt. A résztvevő diákok között nem volt sem sajátos nevelési igényű, sem hátrányos- vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanuló.

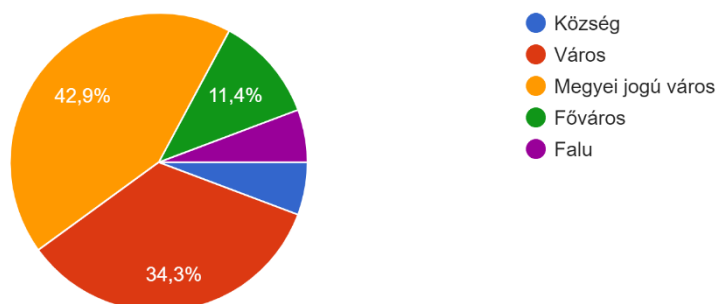
A tanulók, és a csoportok kiválasztását az intézmény igazgatóhelyettese végezte, aki egyben a tanulók matematikatanára is, így ismeri a tanulók összetételét, a személyiségüket, egymáshoz való viszonyukat, és a képességeiket.

A kérdőívünket pedig 35 pedagógus töltötte ki, végzettségüket tekintve az alábbi megoszlásban: 77,1% (n=27) tanár, 8,6% (n=3) tanító, és 11,4% (n=4) gyógypedagógus. A kitöltők 37,1%-a (n=13) gimnáziumban, ugyancsak 37,1% (n=13) általános iskola felső tagozatán, 17,1% (n=6) pedig általános iskola alsó tagozatán tanított. Négy vármegyéből

érkeztek válaszok, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Heves, Pest, illetve Békés vármegyéből. Az alábbi ábrán látható, hogy milyen típusú településeken dolgoztak a kitöltők.

5. Kérem, adja meg annak a településnek a típusát, ahol Ön dolgozik!

35 válasz

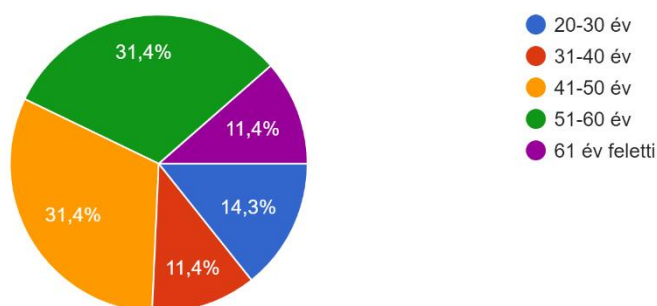


I. ábra A kitöltők munkahelyének jellemző településtípusai (forrás: Google Forms)

A nemek arányát tekintve, a kitöltők mintegy 82,9%-a (n=29) nő, míg 17,1%-a (n=6) férfi. Az életkori megoszlások az alábbi módon alakultak:

2. Kérem, adja meg az életkorát!

35 válasz



II. ábra A kitöltők életkorának megoszlása (forrás: Google Forms)

2.4.Módszer

Kvalitatív kutatásunk során egy saját tervezésű, mobil szabadulósobát vittünk a vizsgálat helyszínére, a tanulók pedig egy rendhagyó tanóra keretein belül vettek részt az általunk felállított játékban. A szabadulósobát a résztvevők életkorának, osztályfokának, életkori sajátosságainak figyelembevételével terveztük, külön tekintettel arra, hogy feltehetően

természettudományos érdeklődésű osztályról beszélünk, amire az enged következtetni, hogy emelt óraszámban tanulják a fizikát, illetve a matematikát. A tervezés során fontosnak éreztük, hogy megjelenjen a szabadulósobában az integráció, inklúzió gondolata, az érzékenyítés fogyatékos társaik iránt. (Szilágyi, Mező, és Mező, 2015) A játék narratív kontextusában nem jelent meg a fogyatékoság, ennek oka, hogy szerettük volna elválasztani a játék élményét az érzékenyítéstől, tekintettel az élménypedagógia jellegzetességeire (Mező, 2015), a gyermekek életkori sajátosságaira, és a 2023/2024-es tanév elején végbement közéleti történésekre. Ezen okokból kifolyólag úgy éreztük, hogy a tervezés egy korábbi szakaszában megfogalmazott terv, miszerint a narratív kontextus egy 19. századi fogyatékos személyeket ellátó intézetbe kalauzolná a résztvevőket, nem szolgálna megfelelően a dolgozatban megfogalmazott célt.

Más narratív kontextus tervezése volt tehát a feladat, illetve az érzékenyítés elemeit is el kellett helyeznünk a vizsgálatban. Az érzékenyítést végül a személyes tapasztalás oldaláról közelítettük meg, vagyis fogyatékos személyek helyzetébe helyeztük a tanulók egy részét, míg a másik részük módosítások nélkül vehetett részt a szabadulósobában. Az alábbi módosításokat hajtottuk végre, minden csoportnál:

1. Szemek bekötése, a látássérülés reprezentálására.
2. Szilikon fül dugók használata, a hallássérülés reprezentálására.
3. Mozgás korlátozása, a járás megtiltásával, a mozgáskorlátozottság reprezentálására.

A narratív kontextus a történelem és kémia tantárgyak néminemű ötvözése nyomán, a 20. század egyik kiemelkedő kémikusának irodájába kalauzolta a tanulókat, akiknek az angol hírszerzés tagjaiként információt kell gyűjteniük Dr. Clara Immerwahr halálának ügyében, továbbá két kérdésre is választ kell adniuk a játék végén. (Mellékletek, 5. ábra.) A játékosoknak 30 perc áll a rendelkezésükre, mielőtt a kémikus „visszatérne” irodájába, rajta kapva az ellenséges hírszerzőket. A narratívát a 2020-as NAT által elfogadott nyolcadik osztályosoknak készült kémia könyvek validálták, melyekben ugyan nem a törzsanyag részeként, de választható tananyagként megjelenik a Haber-Bosch-eljárás, ami lehetővé tette a tömeges, nagyipari ammóniagyártást.

Ezáltal az eljárás forradalmasította a műtrágyagyártást, ami talán nem hangzik izgalmasan, de ez olyan szinten növelte az agrárium termelőképességét, hogy a népességrobbanáshoz is szervesen hozzájárult. (Smil, 1999) A Haber-Bosch-eljárás örökre megváltoztatta a világunkat, alkotói pedig Nobel-díjban is részesültek. Önmagában is figyelemre méltó tudományos teljesítményről tettek tanúbizonyságot, ami elég lenne ahhoz, hogy mindketten pozitív képként éljenek tovább emlékezetünkben, azonban ahogy a világ sem fekete-fehér, úgy Fritz Haber is

egy meglehetősen komplex személyiség volt. Nem kitérve túlzottan a történelmi tényekre, ő volt az, aki az I. világháború alatt harci gázokat fejlesztett a német hadsereg számára, a frontokon harcoló katonák százezreinek halálához hozzájárulva. Egyik oldalról tehát milliók köszönhetik az életüket a Haber-Bosch-eljárásnak, új iparágak törhettek fel általa, a másik oldalról viszont a hadviselés egészen embertelen fordulatot vett a harcigázok alkalmazásával.

A narratív kontextus adta erkölcsi és morális dilemmák mélységet szolgáltatottak a szociális kompetenciák fejlesztésének, az érzékenyítés kiterjedt a kutatóetika kérdéskörére, az emberiség egészét érintő kérdésekre, az egyén felelősségére, mindezt általános iskolás diákok számára is feldolgozható módon, továbbra sem megfélekezve arról, hogy a fogyatékosságok iránt való érzékenyítés is cél.

A gyermekek által a játék elején megismert kontextus tehát a következő információkkal szolgált (Mellékletek, 5. ábra):

1. Az angol hírszerzés információkat vár a játék résztvevőitől.
2. Meghalt C. Immerwahr kémikus, aki pacifista nézetei miatt ellenségekre tehetett szert hazájában.
3. Immerwahr férje, feleségével ellentétben pártolta a háborút, és egy ismeretlen fegyveren dolgozott a német hadsereg számára.

A válaszra váró kérdések pedig a következők (Mellékletek, 5. ábra):

1. Milyen szerepe volt Immerwahr halálában a férjnek?
2. Milyen fegyveren dolgoznak a németek?

A játék során 30 perc alatt kellett teljesíteni a szabadulószooba feltételeit, ez mindkét csoportnak sikerült. Míg a klasszikus szabadulósobákban a játékosokat ténylegesen bezárják az adott szobába, addig a mi edukációs célú szabadulósobánkban az ajtó képletesen értve nyitva állt, bárki számára adott volt a lehetőség minden pillanatban, hogy kimenjen a játék helyszínéül szolgáló osztályteremből, de ezzel a lehetőséggel senki sem élt. A játék során a vizsgálatot végző szerző végig jelen volt a tanulókkal, akiknek igény szerint segítséget nyújtott a feladványok megoldásában, illetve a játék szabályaiban.

Öt egymással szoros összefüggésben lévő feladványt kellett megoldaniuk a gyerekeknek, ezt mindkét csoport teljesítette. Az első csoport 27 perc alatt, a második 29 perc alatt teljesítette a feladatot, minimális segítséggel. A feladványok zömmel logikai gondolkodást és finommotorikát igényeltek, de a fejlesztett, illetve a tanulók által a játék során használt területek közt megjelentek a személyes, és társas kapcsolati kompetenciák, a kommunikációs

kompetenciák, a kreativitás, a digitális kompetenciák, továbbá a matematikai gondolkodás. A feladványok megoldásához szükséges tudás a már ismert tananyagból került ki, az új információk főleg a narratívát szolgálták. Mivel a feladatok egymásra épültek, és időnként összefonódtak, számított a feladatvégzés sorrendje, a második csapat kifejezetten a téves sorrendet érintő próbálkozások miatt maradhatott le az első csoporttól.

Az első csoport (n=8) tagjai közt hárman már rekreációs céllal voltak szabadulószobában a vizsgálat előtt, ami a megfigyeléseink szerint, jelenthetett némi előnyt a második csoporttal szemben, de nem jelenthető ki teljes bizonyossággal, hogy ez okozta volna a végeredményül mért két perces különbséget, vagy a csapatmunka jellegében megmutatkozó sajátosságokat. Az első csoportban a hallásvesztést egy fiú tanuló, míg a látásvesztést és a mozgáskorlátozottságot egy-egy lány tanuló élhette át, a többiek módosítások nélkül vettek részt a játékban.

A második csoport (n=8) minden tagja fiú tanuló volt, akik közül egy ember vett már részt a vizsgálat előtt szabadulószobás játékban. A látás-és hallásvesztést, illetve a mozgáskorlátozottságot egy-egy fiú tanuló élhette át, míg a többiek ezúttal is módosítások nélkül vettek részt a játékban. Mindkét csoport esetében önkéntes alapon választottuk ki azokat a tanulókat, akik a különböző fogyatékosságokat némiképp megtapasztalhatták.

A játékot megelőző percekben kiscsoportos interjú keretein belül mindkét csoportnak feltettük ugyanazokat a kérdéseket (Mellékletek, 6. ábra), amikből többek közt arra szerettünk volna rájönni, hogy mennyire ismeretlen számukra a szabadulószoba, mint rekreációs tevékenység, jártak-e már szabadulószobában, ismerős-e számukra a gyógypedagógia, milyen élményeik, tudásuk van a fogyatékosságokról, stb. A játék után szintén pár percben tettünk fel kérdéseket, amik már a játék során tapasztaltakra összpontosítottak. A kérdések konstruálása alatt igyekeztünk figyelembe venni az életkori sajátosságokat. A cél egy kötetlenebb beszélgetés kialakítása volt, amely során a tanulók ismerős közegben, bátran formálhattak véleményt. Úgy éreztük, hogy segítené a folyamatot, ha nem egyedül lennének az interjúalanyok, ezért döntöttünk a kiscsoportos interjú felvétele mellett.

A vizsgálat alatt kapott adatokat a kutatásetikai alapelveknek megfelelően kezeltük, a két csoport adatait összehasonlítottuk, ami során igyekeztünk kizárni azokat a tényezőket, melyek torzíthatták a kapott képet.

Kérdőívünk megvalósításához Google Forms-t használtunk.

2.5.Eredmények

Mindkét csoportról elmondható a megfigyelések és a személyes beszámolók alapján, hogy megvalósult a játék során a megfelelő mértékű elmélyedés, ami a sikeres foglalkozás alapja. (Veldkamp, és mtsai, 2020) A csoportokra jellemző volt a konvencionálistól eltérő problémamegoldás, a kreatív gondolkodás, és az együttműködésre való igyekezet.

A foglalkozás során az első csoport (n=8), melynek tagjai közt többen (n=3) jártak már szabadulósobákban, markáns különbségeket mutatott a második csoporthoz viszonyítva. Az egyik markáns különbség a segítségkérésben mutatkozott meg, ugyanis az első csoport jóval kevesebb segítséget igényelt, inkább az önállóság dominált. Az együttműködés során hangsúlyosabb volt a csoport tagjai közti kollaboráció, de így is megfigyelhető volt a tanulók közti egyéni különbség. A füldegóval dolgozó tanuló (továbbiakban „A.1.”-es alany)

viszonylag gyorsan „peremvidékre került”, kevésbé vette ki aktívan a részét a feladványokból, viszont azt sem mondhatnánk, hogy teljesen kivonta magát a játék alól. Minden feladványt megnézett, a csapattársai közelében tartózkodott, segített a nyomok megtalálásában, láthatóan érdeklődött a történetek iránt, mégsem volt annyira aktív résztvevő, mint a többi alany.

Ennek több oka is lehetett, különböző teóriáink vannak, viszont mivel egyetlen alanyról beszélünk, aki egyetlen szituációt tapasztalt meg, a mintát nem tekinthetjük reprezentatívnak, a teóriák és kérdésfeltevések nem bizonyító erejűek, azok fontossága egy későbbi kutatásban bontakozhat ki. Tehát maga a kérdés, amit felvet, hogy milyen fogyatékosságtípusok milyen mértékben korlátozzák az egyént a társas szituációkban, érdekes lehet. Fontos azonban megemlíteni, hogy A.1. alanyt nem részesítették a csapattagok kitüntető figyelemben, elképzelhető, hogy egy segítő közreműködésével aktívabb részvételt nyújtott volna. Továbbá lehetséges indok lehet az A.1.-es alany személyisége, könnyen lehet, hogy ő az osztályközösségben is visszahúzóbb, csendesebb, így nem, vagy nem szignifikánsan változtattak a viselkedésén a játék körülményei. Felmerülhet a kérdés, hogy a tizenéves tanulók milyen tényezők alapján mérik fel a segítségnyújtás szükségességét, milyen lehetséges komponenseket tarthatnak fontosnak.

A látássérülést megtapasztaló lány (továbbiakban „A.2.”-es alany) kifejezetten ellentétes példát szolgáltat, abban az értelemben, hogy őt a játék kezdetétől a végéig kísérte egy másik lány, A.3-as alany. Nem csak kísérte, de aktívan bevonta a játék mozzanataiba, segített megfogni, kitapogatni tárgyakat, együtt kerestek a feladványok megoldásához szükséges nyomokat, narrálta az éppen aktuális eseményeket. Vezetésében óvatosságnak mutatkozott, teljes

mértékben odafigyelt A.2-es alanyra, és a játékra is. A.1.-es alany példájából kiindulva, feltételezhető, hogy nélküle A.2.-es alany kevésbé töltött volna be aktív szerepet a játékban, illetve az is, hogy A.1.-es alany, megfelelő segítséggel, tevékenyebb lett volna. Feltételezhető továbbá, hogy a két lány baráti kapcsolatban áll egymással, ezért működhetett kettejük közt a dinamika ennyire gyorsan, és hatékonyan.

Ebből arra következtetünk, hogy a szociális integráció és inklúzió pozitív hatással lehet nem csak azokra, akik valamilyen fogyatékossgal élnek, hanem a közvetlen környezetükre is, akik személyiségükben, szociális kompetenciáikban épülnek a közös tapasztalások során. De következtethetünk arra is, hogy az egymással pozitív szociális kapcsolatot ápolók nagyobb eséllyel lesznek érzékenyek egymás iránt, esetükben az érzékenyítés végbemehet passzív módon, a másikkal ápoltság pedig táptalaja lehet a személyközpontú gondolkodás kialakításának – a személyt helyezzük előtérbe, nem a fogyatékossgot.

A mozgáskorlátozottságot megtapasztaló lány az első csapatból (továbbiakban A.4.-es alany) leginkább önállóan keresett nyomokat, nem kért, és nem kapott segítséget a mozgásban, amikor pedig a feladványok megoldására került a sor, magára vállalta azokat a feladatokat, amelyekkel a többiek kevésbé szerettek volna foglalkozni. Minden feladványban tevékenyen részt vett, megfigyeléseink alapján a csoportjában őt korlátozta legkevésbé a módosítás, amivel a játék alatt kapcsolatba került.

Azok az alanyok, akik módosítás nélkül vettek részt a vizsgálatban, az A.3.-as alany kivételével indifferensek voltak az A.1.-es, A.2.-es és A.4.-es alanyok megváltozott helyzete iránt, nem akadályozták, de nem is segítették őket. Ennek okai közt lehet a rendhagyó szituáció, a túl mély bevonódás, a versenyszellem, a szociális érzékenység szintjének viszonylagos alacsonyága, de akár az életkori sajátosságok is.

Az első csoport 27 perc alatt teljesítette a szabadulószoa feladványait, alapvetően minden feladványt meg tudtak oldani, azonban látványos nehézségeket is megfigyeltünk. A szövegértési készségek némiképp elmaradtak az elvárható életkori átlagtól, volt olyan tanuló, aki a kérdéseket is tévesen értelmezte, azokra ennél fogva adekvát választ nem tudott adni. Jellemző volt, a figyelem szórtsága, attól a hosszabb koncentrációt (több mint két perc) igénylő elemtől, amelynek az értelmezéséhez kevésbé gyakorlatias megközelítést kellett volna alkalmazni, gyorsan fogyott a türelmük, szerették volna teljesen kihagyni a megoldásból.

Fakadhatott ez az eltérő érdeklődésből, vagy még inkább az idő keltette nyomásból.

A második csoport (n=8) tagjai közt egyetlen tanuló volt, aki járt már más körülmények közt szabadulószoában a vizsgálat előtt, ő a játék alatt kvázi vezetős szerepbe került, erre az első

csoportnál nem volt precedens. A dolgozat további részében B.1.-es alanyként fogunk rá hivatkozni. Fontos különbség az első csoporttal szemben tehát, hogy a második csoportban jóval nagyobb mértékű tanácstalanság alakult ki a játékosok közt a játék első felében. Míg az első csoport nem igényelt segítséget a szervezőktől, addig a második csoport rendszeresen tett fel kérdéseket, az első pár percben például azzal kapcsolatban is, hogy milyen tárgyakkal léphetnek interakcióba a teremben. A kezdeti félszegség leküzdése és a koncepció megértése után, itt is végbement az elmélyülés, de nem volt annyira mély a bevonódás, mint az első csoportnál.

A második csoport minden tagja fiú tanuló volt, ez valamilyen szinten választ nyújthat a viselkedésbeli különbségekre, amit az első csoporttal szemben tapasztalhattunk, ahol kiegyenlítettebb volt a nemek aránya. A viselkedésbeli különbség markáns példáját szolgáltatta a B.2.-es, B.3.-as, és B.4.-es alanyok. B.2.-es alany a mozgáskorlátozottságot élhette át, míg a B.3.-as alany a látássérülést, a B.4.-es alany pedig változtatás nélkül vett részt a játékban. B.2-es alany aktívan részt vett a játék első felében, ő tipikusan olyan játékos típusnak mutatkozott, aki nagyon élvezi a nyomok felkutatását, de különösebben nem érdeklik az összefüggések és megoldások. Ez alatt a pár perc alatt az egyes csoport A.4.-es alanyával ellentétben kért, és kapott is segítséget, ami a B.3.-as alanyra is igaz volt.

A B.3.-as alany továbbá jóval bátrabban mozgott látásszintjének csökkenése után is, mint az első csoport A.2.-es alanya, különös tekintettel az árnyékbokszolásra, és mások felemelésére. Állandó társa B.4.-es alany volt, aki az első csoport A.3.-as alanyával ellentétben nem töltött be hosszútávon segítő szerepet, bár be kell vallanunk, hogy a játék elején hasonló módon kísérte a B.3.-as alanyt, mint az első csoport A.2.-es és A.3.-as párosa. Mindez a csoport egészét tekintve nem volt végzetes mértékben zavaró, a második csoport szintén megoldott minden feladványt, és nem szűkölködtek kreatív megoldásokban sem.

A második csoport B.1.-es alanya köré csoportosult öt fős kis egység türelmesebbnek bizonyult a feladatok megoldása során, viszont a csoport egésze, mégis lassabban teljesítette a szabadulószerződését. Az ok, ami miatt később végeztek, mint az első csoport, valószínűleg a csoportdinamikában keresendő. Véleményünk szerint az 5 aktív ember nem bizonyult elégnek a feladványok gyors megoldásához, míg a fennmaradó három ember legjobb esetben is csak semleges hatást fejtett ki a csoportmunkára. Ennek fényében, az, hogy a lemaradásuk az első csoporthoz képest csak két perc volt, kifejezetten szép eredményként értékelhető. Egészen sok időt veszítettek például azzal, hogy két egymásból következő feladatot két ember egyszerre próbált megoldani, míg a fennmaradó három aktív tanuló egy másik feladattal volt elfoglalva.

A második csoportban az elsőhöz hasonlóan a halláskárosodást megtapasztaló tanuló (Továbbiakban B.5.-ös alany) kissé peremhelyzetbe került, ennek okait hasonlóan tudnánk meghatározni, mint az első csoport A.1.-es alanyának esetében, viszont a kivonódás kisebb mértékű volt, az alany több aktivitást mutatott a játék során, többször bekapcsolódott a feladványok megoldásába. Különösen aktív volt a játék második felében, a teljes képhez pedig hozzá tartozik, hogy B.1.-es alany, és a további három alany (B.6.-os; B.7.-es; és B.8.-as alanyok) igyekeztek bevonni a játékba a B.5.-ös alanyt, ami az első csoport tagjainál nem volt megfigyelhető.

A feladványok megoldásában tanúsított kreatív problémamegoldási stratégiák megfigyelése mindkét csoport esetében egészen lenyűgöző volt, abszolút képesek voltak a tanulók a rugalmas gondolkodásra, például rugalmasan kezelték a lakatok rendeltetésszerű használatának szabályait is. A lakatok kulccsal, illetve számsorral történő kinyitása helyett minden igyekezetünk ellenére előnyben részesítették a nyers erőt, ami végsősoron eredményes stratégiának bizonyult a tanulók részéről. Szerencsére személyi sérülés nem történt, tárgyi viszont annál inkább. Szeretnénk erre felhívni a módszer alkalmazásán gondolkodó pedagógusok figyelmét, ugyanis a látottak alapján kijelenthető, hogy amit mi felnőtteként kellő mértékben lezártunk tartunk, és amit mi nem feltétlenül tudunk pusztán kézzel szétszedni és eltörni, az nem biztos, hogy visszatartó erő a gyermekek úttörő törekvései előtt.

Az alanyokkal végzett interjú (Mellékletek, 4. ábra) nem bizonyult annyira eredményesnek, mint amennyire lehetett volna, de ennek ellenére szolgáltak értékes információkkal számunkra a diákok. A beszélgetésekből nyert információk alapján, 3 tanuló nem hallott még a gyógypedagógiáról, ennek megfelelően nem tudták, hogy mivel foglalkozik egy gyógypedagógus. Tizenhárom tanuló hallott már a gyógypedagógiáról, és tudni vélték, hogy mit csinál egy gyógypedagógus. Nyolc tanulónak valóban volt valamilyen fogalma arról, hogy mivel foglalkoznak a gyógypedagógusok, az általuk megfogalmazott válaszok között olyanok szerepeltek, mint: például „korrepetál”, „logopédus”, „vakoknak segít”. A logopédia kapcsán fontos lehet megemlíteni, hogy bár mindenki hallott már róla, és tudták, hogy mivel foglalkozik egy logopédus, azzal nem voltak tisztában, hogy a logopédusok is gyógypedagógusok. Öt tanuló összekeverte a gyógypedagógusokat a gyógytornászokkal, azt hitték, hogy a két foglalkozás ugyanazt takarja. A 16 alanyból két alanyuk rendszeresen van kapcsolata fogyatékos személlyel, 10 tanuló egyáltalán nem találkozott még fogyatékos személlyel, a köztereken történő véletlen találkozásokat leszámítva. Négy alany időszakos kapcsolatban állt már fogyatékos személlyel, például nyári táborok alatt. A valamilyen fogyatékoságtípust

megtapasztaló diákok pozitívan nyilatkoztak az élményeikről, hozzáadott kihívásként élték meg a játék ezen módját. A két csoport hat alanyából ketten nem érezték különösebben nehéznek a játék teljesítését az alkalmazott módosításokkal, ők mindketten a második csoportból kerültek ki. A második csoport, halláskárosodást megtapasztalt tanulója szolgáltatott a legrészletesebb leírással, ő a legtöbb nehézséget a játék elején élte át, amíg nem szokott hozzá az új körülményeihez, a kieső és tompa hangokhoz. Elmondása alapján okozott némi frusztrációt benne, hogy nem hallja rendesen a társait, illetve a saját hangját sem hallotta úgy, ahogy azt megszokta, de a játék folyamán ezeket a frusztrációkat sikerült levetköznie, egyrészt a motiváció miatt, amit a játék alatt tapasztalt, másrészt a társai támogató attitűdje miatt, akik igyekeztek bevonni őt a játékba, azáltal, hogy jegyzetet készítettek a feladványok megoldása során, és próbáltak artikuláltabban beszélni hozzá.

Az első csoport halláskárosodást megtapasztalt tanulója az interjúk és a vizsgálat során is csendesebb, kicsit passzívabb volt, mint a többi alany, de azt azért megosztotta velünk, hogy ő a játék elején sem élte meg különösebben negatívan a tapasztaltakat. Beszámolt arról, hogy mindent tompábban hallott, és kiestek időnként hangok, de a második csoport béli sorstársával ellentétben ez nem frusztrálta. A csoporttársai közül a mozgáskorlátozottságot megtapasztaló lány számolt be arról, hogy egy idő után fizikailag fárasztotta a székével együtt történő közlekedés, és kicsit zavarta, hogy azok a nyomok, amelyeket normál esetben elért volna, most elérhetetlennek mutatkoztak. Számára is a játékban megélt motiváció volt az a tényező, ami ezen túllendítette, a csapattársaktól viszont nem sok konkrét segítséget kapott, így nem meglepő, hogy őket nem említette, ellentétben a második csoport halláskárosodást megtapasztalt alanyával.

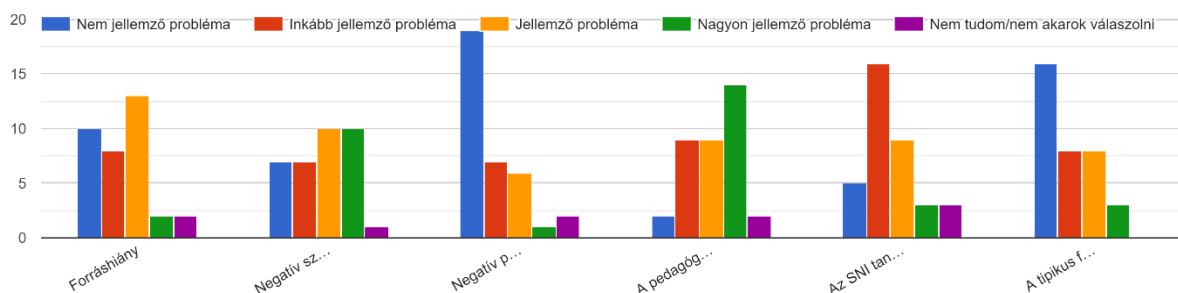
Az első csoport látássérülést megtapasztaló alanya szintén pozitívan élte meg a játékot, bár azt beismerte, hogy zavarta a látvány hiánya, ami az ilyen játékokban a kontextus fontos része. Segített számára, hogy az őt kísérő társa minden történést részletesen leírt szóban, illetve, hogy megtapogathatta a tárgyakat, viszont úgy érezte, hogy a feladványok megoldásában, nem tudott tevékenyen részt venni.

A kérdőívünkben kitűnik, hogy a kitöltő pedagógusok 20%-a ($n=7$) szerint az intézmény, melyben dolgoznak, nincs felkészülve a gyakorlatban SNI tanulók integrálására. Ugyancsak 20% ($n=7$) a tárgyi feltételek hiányáról számol be, míg valamennyivel magasabb, 22,9% azok aránya, akik a személyi feltételek hiányát említik problémaként. Bizakodásra ad azonban okot, hogy a kitöltők 48,6%-a szerint az intézmény ahol dolgoznak, alkalmas az SNI tanulók integrálására a gyakorlatban. Érdekes viszont, hogy míg a személyi feltételeket ugyancsak

48,6% találta meglévőnek, addig a tárgyi feltételeket valamennyivel kevesebben, a kitöltők 42,9%-a.

Az alábbi ábrán az látható, hogy a kitöltők személyes tapasztalatai alapján, mik a legjellemzőbb problémák az iskolai integráció kérdésében.

10. Kérem, értékelje az integrálással kapcsolatban leggyakrabban felmerülő nehézségeket, a saját tapasztalatai alapján.



III. ábra A pedagógusok szerint leggyakrabban felmerülő problémák (forrás: Google Forms)

A válaszadók között legmagasabb arányban a pedagógusok leterheltsége szerepelt, mint legjellemzőbb probléma, legkevésbé jellemzőnek, pedig a pedagógusok negatív attitűdjét gondolták.

2.6. Következtetések

Következtetéseinket tekintve, számos konklúziót levonhattunk a vizsgálatot követően. Az első hipotézisünk, miszerint a gyermekek fogékonyabbak az érzékenyítésre, ha az nem frontálisan, hanem interaktív módon, a saját cselekedeteik nyomán jön létre, nem teljesül egyértelműen, viszont azt sem tudjuk biztosan igazolni, hogy téves lenne. Egyrészt teljesül, a vizsgálati alanyok több mint felét sikerült bevonni a foglalkozásba, szívesen részt vettek a szabadulószobában úgy is, hogy korlátoztuk bizonyos érzékszerveik és mozgásuk használatát. Láthattuk, hogy spontán is kialakult egyesekben a segítségre és inklúzióra való igény, viszont nem kizárt, hogy ennek oka nem csupán a közös cél érdekében történő összekovácsolódás volt, hanem az érintettek amúgy is pozitív szociális viszonya egymáshoz. Mégsem zárható ki teljesen, hogy maga a hipotézis másféle kivitelezésben helytálló lehet, hiszen a második csoport alanyai közt, szintén spontán módon, kialakult egy bizonyos fokú inklúzió a játék második felében.

Az első hipotézist illetően azt a további megállapítást tehetjük, hogy a spontán jellegű érzékenyítés sikeressége a felek egymáshoz viszonyított kapcsolatának jellegén múlhat. Továbbá feltételezhető, hogy megfelelő kísérleti körülmények között, előidézhető bizonyos mértékű inklúzió, de ennek megállapítására újabb kutatásra van szükség.

A második hipotézisünket tekintve, miszerint a szabadulósobát, mint edukációs módszert a szociális képességek fejlesztéséhez adekvát eszköznek tartjuk, azt a megállapítást tehetjük, hogy a szabadulósobánk ebben a formában inkább nem alkalmas, mint alkalmas a szociális készségek olyan típusú fejlesztéséhez, amelyet a céljaink közt megfogalmaztunk. A tanulók számára inkább szórakoztató, mint edukációs, érzékenyítő hatású szabadulósoba lett a végeredmény, ami önmagában nem feltétlenül probléma, de valószínűleg más irányból kellett volna megközelíteni a kérdést ahhoz, hogy jobban érvényesüljenek az általunk megfogalmazott tervek. Ide kapcsolódhat az is, hogy a foglalkozást követő anonim kérdőív talán hatásosabb lehetett volna, mint a kiscsoportos interjú. A második hipotézisünk tehát nem teljesült, de láttunk már sikeres magyar példát (Boda és Hajdú, 2020) olyan szabadulósobára, melynek fő célja a szociális készségek fejlesztése volt, így a koncepciót magát, nem vethetjük el.

A harmadik hipotézisünket teljesítettnek véljük, úgy gondoljuk, megerősítést nyert, hogy motiválódhat egy szabadulósobás foglalkozás, mint egy általános tanóra. Az alanyok 75%-a ($n=12$) aktívan részt vett a játék egészében, 18,7% ($n=3$) a játék egyes elemeiben mutatott aktivitást, és csak egy olyan tanuló volt, aki a játék elejétől a végéig inkább megfigyelőként volt jelen. A kis elemszámok miatt ezek természetesen nem reprezentatív adatok, nem lehet messzemenő konklúziót levonni belőlük, de az arányokat hitelesnek érezzük. Viszonyítási alapként Dombi, Nikolov, Ottó, & Öveges, (2009) nyelvórákat felmérő kutatását használtuk. A reprezentatív adatgyűjtés érdekében, újabb kutatásra lenne szükség, magasabb elemszámmal.

A negyedik hipotézisünket egyértelműen teljesülni véltük, miszerint a játékban résztvevők közt megfigyelhető lesz a szociális hierarchiában betöltött szerep, és a többiekhez való viszonyulás sajátosságai. Az első csoportban egyértelműen látszott, hogy az osztályközösségben ki tölthetett be valamilyen szinten kívülálló szerepet, hogy kik lehetnek jó barátok, és hogy hogyan tudnak egymással egy közös cél érdekében együtt dolgozni a tanulók. A második csoport tagjai közt, talán a nemek szélsőséges aránya miatt, jobban kivehető volt a fiúk közti versengés, és a rájuk jellemző életkori sajátosságok a viselkedés egyéb aspektusaiban.

Utolsó, egyben ötödik hipotézisünket szintén igazoltnak gondoljuk. Az első csoportban, ahol három lány is részt vett a játékban, csoporton belül, és a második csoporttal összevetve is látszódtak különbségek. A lányok jobban odafigyeltek egymásra, például vigyáztak, hogy ne

menjenek neki másoknak, ne lökjenek meg senkit, és a segítséget kérők megkapják a megfelelő támogatást. A fiúkban valóban nagyobb volt a versenyszellem, és úgy gondoljuk, hogy részben ennek köszönhetően, nagyobb motiváció dolgozott bennük, mint a lányokban. A lányok nyugodtabban, kevésbé kapkodva, de dinamikus tempóban dolgoztak, és inkább hajlandóak voltak azokkal a feladványokkal is foglalkozni, amikkel a fiúk nem akartak. Ennek oka talán a lányoktól általában elvárt szorgalomból és fegyelmezettségből adódik. (Cserné, 2003)

Az egyéb kutatási kérdéseinkből az alábbi konklúziók születtek. Az első kérdésünkre (Hogyan érvényesülhet a szociális kompetencia fejlesztése, egy olyan játék során, mely alapvetően kognitív, logikai gondolkodást követel a résztvevőktől?) kapott válasz, alapvetően azt mutatja, hogy kooperáció, kollaboráció jól fejleszthető a módszerrel, a szociális készségek spontán fejlődnek, a résztvevők játéka által. A két, általunk vizsgált csoportban jól összeszokott tanulók együttműködését figyelhettük meg, nagyobb konfliktusok nélkül, azonban nem törvényszerű, hogy ez így legyen. A szarvasi Szlovák Általános Iskola dolgozói őszintén beszámoltak azokról az esetekről is, amelyekben nem valósul meg tényleges együttműködés a csoport tagjai között, sőt, komoly konfliktusok alakulhatnak ki a résztvevők között, így a mi kutatásunkban tapasztaltak könnyen lehet, hogy inkább a kivétel részét képezik, mint az átlagot.

A második kérdésünkre, miszerint képes-e teljesen kiváltani egy hagyományos tanórát a szabadulósobás foglalkozás, az átadott tudás, készség tekintetében, úgy gondoljuk, hogy a válasz a tanóra típusától függ leginkább. Bármilyen tantárgy keretein belül jól hasznosítható módszernek tartjuk a szabadulósobákat, azonban Arany-Nagy és munkatársainak (2022) tapasztalataival egyetértve, mi is leginkább rendszerező, összefoglaló, egy adott témát lezáró foglalkozásként tudjuk elképzelni. Amennyiben a tanóra típusát, a tananyagot, az eszközöket, és a helyszínt egyeztetni tudjuk edukációs céljainkkal, egyes tanórákat kiválthat egy szabadulósobás foglalkozás.

Utolsó kérdésünkre, miszerint okoz-e nehézséget a hagyományos oktatási rendszerhez szokott tanulóknak a rugalmas gondolkodás, és a kreatív problémamegoldás egy új helyzetben, a válasz nem reprezentatív, de annál pozitívabb. A vizsgálatban részt vevő tanulók gyorsan és örömmel léptek ki a tradicionális keretek közül, olyan megoldásokkal álltak elő, amikre nem számítottunk, ezzel minket is meglepve. Nem állíthatjuk ugyanezt a korosztályuk egészéről megbízható információ hiányában, azonban mindenképp elgondolkodtató, hogy mikre lehetnének képesek a megfelelő keretek közt azok a gyermekek, akik jelenleg a tanulmányaik nagy részét az iskolapadban ülve töltik.

A témában végzett kutatásunk remélhetőleg nem az utolsó, számos új kérdést fogalmaztunk meg, amelyekre egy következő kutatás során szeretnénk válaszokat kapni. Rendkívül izgalmas lehetne egy országos lefedettségű kutatás, mely során, nem a fogyatékoságokat tapasztaltatjuk meg testközelből a gyermekekkel, hanem sajátos nevelési igényű, és ép tanulók együttesen vennének részt a szabadulósobánkban. Sajnos erre eddig nem volt lehetőségünk, de reméljük, hogy a jövőben sikerül megszerveznünk egy olyan kutatást, ami új szintre helyezheti a szociális integrációt az iskolákon belül. Jelen kutatásból okulva, úgy véljük, hogy eredményesebb lehet, ha markánsabban megjelenik a szemléletformálás tárgya a szabadulósoba narratívájában, illetve a feladványokban.

A kérdőívünkéből leszűrhető információk alapján, a pedagógusok nyitottak az új fajta módszerek kipróbálására, igyekeznek segíteni az SNI tanulók integrálását, viszont jellemző problémaként élik meg a leterheltséget, amely idő- és energiahiányként jelenik meg.

ÖSSZEFOGLALÁS

A vizsgálatunk az élménypedagógiai módszereken belül, a szabadulósobák edukációs felhasználásával foglalkozott, elméleti, és gyakorlati szinten egyaránt. Megnéztük a módszer kialakulásának körülményeit, ami által mélyebb képet kaptunk a felhasználás sajátosságairól, a a szabadulósobák világszintű térhódításának mikéntjéről. Külföldi, és magyar példákon át, igyekeztünk többféle felhasználási lehetőséget is bemutatni, különös tekintettel a hazai példákra, amik alapján azt láthatjuk, hogy a magyar tudományos közeg nincs számottevően lemaradva a külföldi kutatásoktól, gyakorlatilag pár év alatt kialakultak azok a hazai kutatócsoportok, akik aktívan hosszútávon, vagy eseti projekt jelleggel végeznek kutatásokat a témában. A szabadulósobák edukációs felhasználásával kapcsolatos aggályok, kérdések, szürke zónák tehát globálisak, a módszer még nem rendelkezik olyan szilárd elméleti alapokkal, amelyek a széles körű felhasználást megalapozhatnák. Mindenképpen további kutatásokra van szükség, nem csak pedagógiai, de gyógypedagógiai vonatkozásban is, ez a szelete a pedagógiának ugyanis eddig nem foglalkozott számottevő alkalommal az iskolai szabadulósobákkal.

A jelenleg birtokunkban lévő adatok alapján, a továbbiakban a célunk a gyógypedagógiai felhasználás elméleti alapjainak felállítása a sajátos nevelési igényű tanulók érdekei, és szükségletei szerint, nem elfelejtkezve az ép tanulókról, akik számára egy alaposabban kidolgozott, részletesebb érzékenyítő szabadulósoba megalkotása a cél.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Arany-Nagy Zs., Jurkinya M., Szöllősy O. (2022). Az oktatás új köntösben - A szabaduláshobók alkalmazása a köznevelésben, módszertan, példák, visszajelzések. In Koller I. (szerk.), *„Játsszunk Komolyan!* Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 48-73.
2. Archontoula, A., & Chrysanthi, S. (2019). Educational Escape room for approaching the concept of length on blind students. In *European Conference on Games Based Learning* (pp. 832-838). Academic Conferences International Limited.
3. Armie, M., Fernández Sánchez, J. F., & Membrive Pérez, V. (2021). Escape room as a motivating tool in the English literature classroom at tertiary education. *Education and New Developments*, 270-274. DOI [10.36315/2021end058](https://doi.org/10.36315/2021end058)
4. Bánfi, G., & Korom, E. (2022). Tanulói aktivitásra alapozott oktatási módszerek alkalmazásának vizsgálata általános és középiskolai tanárok körében. *Iskolakultúra: Pedagógusok Szakmai-Tudományos Folyóirata*, 32, 3-21.
5. Boda K., Hajdú Sz. (2020) Mr. Gordon „be-szabaduláshoba”. *Szociálpedagógia*, 16/2020.187-192.
6. Christopoulos, A., Mystakidis, S., Cachafeiro, E., & Laakso, M. J. (2023). Escaping the cell: virtual reality escape rooms in biology education. *Behaviour & Information Technology*, 42(9), 1434-1451. DOI [10.1080/0144929X.2022.2079560](https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2079560)
7. Cserné A. G. (2003). Önbeteljesítő tanári elvárások—iskolai kudarcok. *Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézetének periodikája*, 4 (1.), 53.
8. Dénes, D. (2018). LMBT érzékenyítés cerebral paretikus gyermekek körében. *Képzés és Gyakorlat: Training And Practice*, 16(1), 57-62.
9. Dombi, J., Nikolov, M., Ottó, I., & Öveges, E. (2009). Osztálytermi megfigyelések tapasztalatai szakképző intézmények nyelvóráin. *Iskolakultúra*, 19(5-6), 16-39.
10. Fuentes-Cabrera, A., et al.(2020) Learning mathematics with emerging methodologies—The escape room as a case study. *Mathematics* 8.9: 1586. DOI [10.3390/math8091586](https://doi.org/10.3390/math8091586)
11. Gómez-Urquiza, J. L., et al. (2019). The impact on nursing students' opinions and motivation of using a “Nursing Escape Room” as a teaching game: A descriptive study. *Nurse education today* 72 (2019): 73-76. DOI [10.1016/j.nedt.2018.10.018](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.018)
12. Grande-de-Prado, M., García-Martín, S., Baelo, R., & Abella-García, V. (2020). EduEscape Rooms. *Encyclopedia*, 1(1), 12-19.

13. Hall, L. E. (2021). *Planning your escape: strategy secrets to make you an escape room superstar*. Simon and Schuster. US.
14. Jesús Sánchez-Martín, Mario Corrales-Serrano, Amalia Luque-Sendra, Francisco Zamora-Polo (2020). Exit for success. Gamifying science and technology for university students using escape-room. A preliminary approach, *Heliyon*, 6 (7). DOI [10.1016/j.heliyon.2020.e04340](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04340).
15. Kadocsa L. (2006). Az atipikus oktatási módszerek. Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
16. Kiss, O. (2023). Szabaduljunk ki együtt!: A szabadulószooba motivációs lehetőségei a kötelező olvasmányok feldolgozásában. *Iskolakultúra*, 33(8), 81-94.
17. Kovács, E., & Manojlovic, H. (2022). Az oktatási célú szabadulósobák módszertani lehetőségei egyetemi hallgatóknál. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 20(3-4), 24-35.
18. Kövecsesné G. V. (2011) Együttműködésre épülő oktatási módszerek jelentősége a tanítási-tanulási folyamatban. In Kovácsné (szerk.). *Globális problémák–alternatív megoldások határon innen és határon túl*. NYMK, Győr. 100-112.
19. Lénárd, Sándor ; Rapos, Nóra (2000). A felsőoktatás modernizálásának néhány tendenciája. *Magyar Pedagógia* 100 : 1. 33-51.
20. López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Fuentes-Cabrera, A., & Parra-González, M. E. (2020). Evaluating activation and absence of negative effect: Gamification and escape rooms for learning. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), 2224. DOI [10.3390/ijerph17072224](https://doi.org/10.3390/ijerph17072224)
21. López-Pernas, S., Gordillo, A., Barra, E., & Quemada, J. (2019). Examining the use of an educational escape room for teaching programming in a higher education setting. *IEEE Access*, 7, 31723-31737. DOI [10.1109/ACCESS.2019.2902976](https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2902976)
22. López-Pernas, S., Saqr, M., Gordillo, A., & Barra, E. (2022). A learning analytics perspective on educational escape rooms. *Interactive Learning Environments*, 1-17. DOI [10.1080/10494820.2022.2041045](https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2041045)
23. Majár, J. (2020). Megismerés kísérleteken keresztül: Egy élménypedagógiai módszer bemutatása. *Multidiszciplináris Tudományok: a Miskolci Egyetem Közleménye*, 10(4), 182193.
24. Manojlovic, H. (2022). Escape room as a teaching method." *Opus et Educatio* 9.2 . DOI [10.3311/oep.504](https://doi.org/10.3311/oep.504)

25. Mező Ferenc és Mező Katalin (2018): Innováció és tehetséggondozás -A K+F Stúdió Innovátor Köre. *Különleges Bánásmód*, 4(1)., 85-88. DOI [10.18458/KB.2018.1.85](https://doi.org/10.18458/KB.2018.1.85)
26. Mező, K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.
27. Mile A., Papp G. (2015) Társadalmi és intézményi szintű elvárások az együttnevelést támogató gyógypedagógia gyakorlatában. *Új kutatások a neveléstudományokban*, 175.
28. Molnár, György (2019). Okoseszközök, okos tanulási környezet hatása a tanítás-tanulás folyamatára és az "okos generációkra" a digitális korban. In: Borsos, É; Horák, R; Kovács, C; Námesztovszky, Zs (szerk.) *Mobilitás : A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Szabadka, Szerbia : Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. pp. 668-676
29. Móré, M., & Mező, K. (2016). Fogyatékosággal élők a tanulástól a munkavállalásig. *Különleges Bánásmód*, 2(1), 17-26. DOI [10.18458/KB.2016.1.17](https://doi.org/10.18458/KB.2016.1.17)
30. Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. White Paper available at <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
31. Orbán-Sebestyén, K., Ökrös Cs. & Saringerne Szilard, Zs. (2018). Érzékenyítés Sporttal -Avagy Az "Integrált Tenisz Erzsébet- Tábor" Hatása Tipikusan Fejlődő Kisiskolás Gyermekekre. In Hamar Pál (szerk). *Mozgás - biológia - sport - tudomány: Tanulmányok a 47. Mozgásbiológiai Konferencia előadásaiból*. pp. 155-169
32. Racsko, R. ; Lengyelné, Molnár T. (2023). Kitekintés a hazai digitális pedagógiai megújulás módszertani lehetőségeire formális és informális tanulási színtereken. In: Kalcsó, Gy.; Ludányi, Zs.; Tóth, M. (2023) (szerk.) *Pelikon 2023. A nyelv megújuló szerepe az oktatásban. A Peli III. oktatásnyelvészeti konferenciája : absztraktfüzet*. Eger, Magyarország : EKKE Líceum Kiadó. p. 39
33. Riggio, R. (2020). Social Skills in the Workplace. In Bernardo J. Carducci and Christopher S. Nave (Eds.) *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Clinical, Applied, and Cross-Cultural Research*, Volume IV, First Edition. John Wiley & Sons Ltd. 527-531
34. Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in human behavior*, 69, 371-380. DOI [10.1016/j.chb.2016.12.033](https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033)

35. Smil, V. (1999). Detonator of the population explosion. *Nature*. 400 (6743). Macmillan Magazines Ltd: 415 DOI [10.1038/22672](https://doi.org/10.1038/22672)
36. Szilágyi B., Mező K., Mező F. (2015). *Az együttnevelés útjai*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
37. Szűts, Zoltán; Szűts-Novák, Rita (2023). A social media és az okoseszközök kommunikáció jellemzőinek hatása a pedagógiára.: Elméleti alapvetés a kommunikációs és a neveléstudomány kapcsolatáról. *Magyar Nyelvőr* 147. 2023: 565–582. DOI [10.38143/Nyr.2023.5.565](https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.5.565)
38. Taraldsen, L. H., Haara, F. O., Lysne, M. S., Jensen, P. R., & Jenssen, E. S. (2022). A review on use of escape rooms in education—touching the void. *Education Inquiry*, 13(2), 169184. DOI [10.1080/20004508.2020.1860284](https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1860284)
39. Tejero, B., Ortega-Barón, J., & Betes, B. (2023). Escape Room as a Tool for the Study of Special Needs in University Education. In *Learning With Escape Rooms in Higher Education Online Environments* (pp. 66-90). IGI Global.
40. Trembulják M., Szabóné P. P. (2023). Külön? Együtt? Merre tovább?, 2023. 9.(4.). *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat*, 9. (4). 147-156. DOI [10.18458/KB.2023.4.147](https://doi.org/10.18458/KB.2023.4.147)
41. Veldkamp, A., et al. (2020). Escape boxes: Bringing escape room experience into the classroom. *British Journal of Educational Technology* 51.4 (2020): 1220-1239. DOI [10.1111/bjet.12935](https://doi.org/10.1111/bjet.12935)
42. Veldkamp, A., Knippels, M. C. P., & van Joolingen, W. R. (2021). Beyond the early adopters: Escape rooms in science education. *Frontiers in Education*. Vol. 6, p. 622. DOI [10.3389/educ.2021.622860](https://doi.org/10.3389/educ.2021.622860)
43. Vidergor, H. E. (2021). Effects of digital escape room on gameful experience, collaboration, and motivation of elementary school students. *Computers & Education*, 166, 104156. DOI [10.1016/j.compedu.2021.104156](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104156)
44. Vörös, V. A. I. (2019). A fluidumok fizikájának alkalmazásai és környezeti szemlélet formálása a gimnáziumi fizikaoktatásban. ELTE, Doktori disszertáció. DOI [10.15476/ELTE.2019.239](https://doi.org/10.15476/ELTE.2019.239)
45. Wiemker, M., Elumir, E., & Clare, A. (2015). Escape room games. *Game based learning*, 55, 55-75.

MELLÉKLET

1. A játékot megelőző kérdések:

1. kérdés: Hallottatok már a gyógypedagógiáról? Mit tudtok róla?
2. kérdés: Mit gondoltok, mivel foglalkozik egy gyógypedagógus?
3. kérdés: Milyen emberekre használjuk a fogyatékos szót?
4. kérdés: Milyen fogyatékosságokat ismertek?
5. kérdés: Találkoztatok már fogyatékos emberrel?
6. kérdés: Jártatok már szabadulószeroban?

2. A játékot követő kérdések:

1. kérdés: Hogyan éreztétek magatokat a játék ideje alatt?
2. kérdés: Mit éreztetek nehéznek a játékban?
3. kérdés: Mit éreztetek könnyűnek a játékban?
4. kérdés: Milyen tapasztalatokra tettetek szert a játék során?
5. kérdés: Sikerült új dolgot felfedeznetek, magatokról és/vagy másokról a játék során?
6. kérdés: Volt olyan pillanat a játék során, amikor kényelmetlenül éreztétek magatokat?
Mi miatt éreztetek kellemetlenséget?
7. kérdés: Hogyan működött köztetek a csapatmunka? Voltak nehézségei?
8. kérdés: Milyen tanulságot tudnátok levonni a játékból?

3. *A szabadulósobához tartozó felvezető- nyitólevél*

Figyelem!

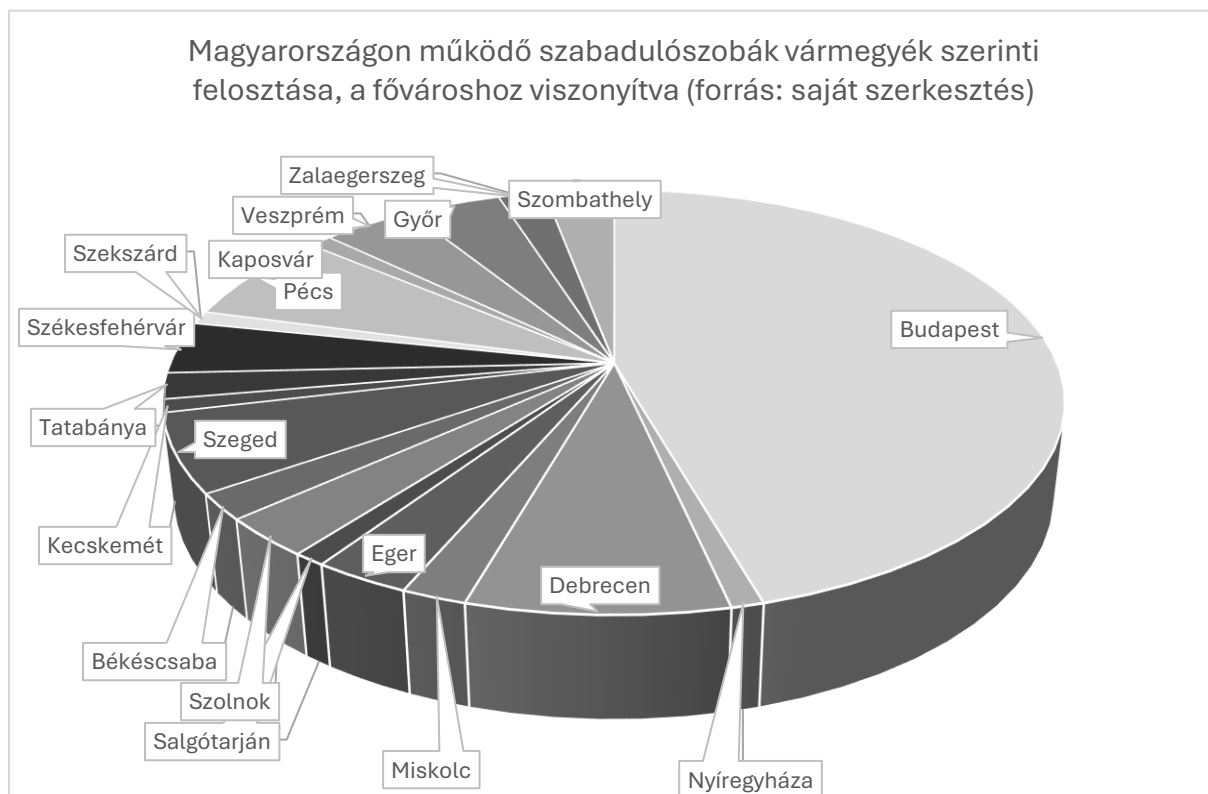
Az angol hírszerzés számít az Önök segítségére!

1915. 05. 02-án otthonában holtan találták Dr. Clara Immerwahr német kémikust, aki pacifista nézetei miatt, több ellenséget is szerezhett magának hazájában. Férje köztudottan pártolja a háborút, és aktívan segíti a német hadsereget egy általunk még nem ismert fegyver előállításában! Az Önök feladata a következő:

1. Derítsék ki, hogy milyen szerepe volt C. Immerwahr halálában a férjnek!
2. Tudják meg, hogy milyen fegyveren dolgoznak a németek!

A feladat teljesítésére 30 percük van, mielőtt a férj visszatér az irodájába.

4. A Magyarországon működő szabadulósobák aránya vármegyék szerinti felosztásban.
Forrás: Saját szerkesztés.



5. Nyilatkozat a mesterséges intelligencia használatáról

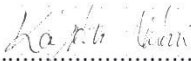
7.1 Mesterséges intelligenciát nem használt

NYILATKOZAT

Kijelentem, hogy mesterséges intelligencia alkalmazást/programot (pl. képkalkotó, szövegalkotó) nem használtam a dolgozat készítése során.

Jelen nyilatkozat aláírásával tudomásul veszem, hogy amennyiben bizonyítható, hogy a dolgozatot nem magam készítettem, illetve mesterséges intelligencia alkalmazás/program segítségével vettem igénybe vagy a dolgozattal kapcsolatban szerzői jogi jogsértés ténye merül fel, a Szekció megtagadja a dolgozat befogadását.

Dátum:2024..06..16.....



Aláírás

KÁRPÁTI JÓZSEF

Név (olvashatóan)