



# Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan

## Projekt rész cél:

Új, élményalapú, informális, IKT-eszközökkel támogatott idegennyelv-tanítási módszertan kialakítása

## A módszertan szerzői:

Dr. Bakti Mária f. docens (SZTE JGYPK Modern Nyelvek és Kultúrák Tanszék)

Dr. Csetényi Korinna f. adjunktus (SZTE JGYPK Modern Nyelvek és Kultúrák Tanszék)

Dr. Juhász Valéria f. docens (SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék)

Szarvas Júlia mesteroktató (SZTE JGYPK Modern Nyelvek és Kultúrák Tanszék)

**2018.**

*A módszertan az EFOP-3.2.14-17-2017-00001 pályázat támogatásával készült.*

**SZÉCHENYI** 2020



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

**Európai Unió**  
Európai Szociális  
Alap



**BEFEKTETÉS A JÖVŐBE**

## Tartalom

<b>I. RÉSZ: AZ ÉLMÉNYALAPÚ NYELVOKTATÁS MEGALAPOZÁSA .....</b>	<b>1</b>
<b>1. fejezet: Mit, miért, hogyan .....</b>	<b>2</b>
<b>2. fejezet: A nyelvtanulás élményalapú megközelítése .....</b>	<b>9</b>
<b>3. fejezet: Tizenévesek a XXI. században .....</b>	<b>26</b>
<b>II. RÉSZ: ÉLMÉNYALAPÚ MÓDSZEREK A NYELVOKTATÁSBAN .....</b>	<b>34</b>
<b>4. fejezet: Interkulturális nevelés a nyelvtanulás élményalapú megközelítésének tükrében .....</b>	<b>35</b>
<b>5. fejezet: A nyelvtanulás élményalapú megközelítése a drámapedagógia segítségével .....</b>	<b>50</b>
<b>6. fejezet: Felfedezéssel tanulás a nyelvoktatásban .....</b>	<b>69</b>
<b>III. RÉSZ: TANULÁSSZERVEZÉSI MÓDOK .....</b>	<b>86</b>
<b>7. fejezet: Kooperatív tanulás és projektmódszer mint tanulásszervezési módok az élményalapú nyelvoktatásban.....</b>	<b>87</b>
<b>8. fejezet: Projekt, projektorientált oktatás, projektmódszer, projektpedagógia .....</b>	<b>92</b>
<b>IV. RÉSZ: A JÁTÉKOK SZEREPE A NYELVÓRÁKON.....</b>	<b>105</b>

# Részletes tartalomjegyzék

<b>I. RÉSZ: AZ ÉLMÉNYALAPÚ NYELVOKTATÁS MEGALAPOZÁSA .....</b>	<b>1</b>
<b>1. fejezet: Mit, miért, hogyan .....</b>	<b>2</b>
1.1. Bevezetés.....	2
1.1.1. Az élményalapú nyelvtanulás célkitűzései.....	3
1.1.2. Az idegennyelv-tanítás történetéről dióhéjban .....	5
1.1.3. Nyelvelsajátítás és nyelvtanítási módszerek .....	7
Összefoglaló kérdések az 1. fejezethez .....	8
Felhasznált irodalom az 1. fejezethez .....	8
<b>2. fejezet: A nyelvtanulás élményalapú megközelítése .....</b>	<b>9</b>
2.1. Alapvetések .....	9
2.1.1. A one size fits all korlátai, avagy egy méret nem passzol mindenkinek.....	10
2.1.2. A gyorsan, könnyedén csapdája, avagy a nyelvtanulás nem sprint, hanem maraton.....	11
2.1.3. Nyelvtanulás az iskolában – vegyük észre a korlátokat .....	12
2.1.4. Motiváció.....	13
2.2. Háttér és gyökerek: élménypedagógia.....	15
2.2.1. Mi az élménypedagógia? .....	15
2.2.2. Honnan ered az élménypedagógia?.....	16
2.2.3. Hogyan működik az élménypedagógia?.....	17
2.3. A nyelvtanítás élményalapú megközelítésének felépítése .....	19
2.3.1. Az élmény .....	20
2.3.2. Az élményalapú tanulás .....	20
2.3.3. Motiváció az élményalapú tanulás tükrében .....	21
2.3.4. Milyenek azok az élmények, amelyek valóban építő jellegűek a nyelvtanulás során? .....	22
2.4. Módszerek és tanulásszervezés az élményalapú tanulás szolgálatában.....	23
Összefoglaló kérdések a 2. fejezethez.....	24
Felhasznált irodalom az 1. és 2. fejezethez .....	24
<b>3. fejezet: Tizenévesek a XXI. században .....</b>	<b>26</b>
3.1. Bevezetés.....	26
3.2. A digitális nemzedék világa .....	27
3.2.1. Generációk.....	27
3.2.2. Online tér és a közösségi média .....	28
3.2.3. Online személyiség .....	28
3.2.4. Az online kommunikáció.....	29
3.3. A digitális nemzedék nevelése .....	29

3.3.1. Szülői és tanári hozzáállás .....	30
3.3.2. Új világ – régi iskola.....	30
3.3.3. A nyelvoktatás speciális szerepe.....	31
3.3.4. Mi működik és mi nem .....	32
Összefoglaló kérdések a 3. fejezethez.....	33
Felhasznált irodalom a 3. fejezethez .....	33
<b>II. RÉSZ: ÉLMÉNYALAPÚ MÓDSZEREK A NYELVOKTATÁSBAN.....</b>	<b>34</b>
<b>4. fejezet: Interkulturális nevelés a nyelvtanulás élményalapú megközelítésének tükrében .....</b>	<b>35</b>
4.1. Bevezetés.....	35
4.2. Mit jelent a kultúra? .....	36
4.3. Az interkulturális nevelés jelentősége az idegennyelv-oktatásban .....	38
4.4. Az interkulturális nevelés gyakorlata a nyelvórán.....	42
4.4.1. Milyen célokat fogalmazhatunk meg? .....	42
4.4.2. Milyen megközelítéseket alkalmazhatunk? .....	43
4.4.3. Milyen technikákat alkalmazhatunk a kulturális tudatosság kialakítására? .....	45
Összefoglaló kérdések a 4. fejezethez.....	47
Felhasznált irodalom a 4. fejezethez .....	48
<b>5. fejezet: A nyelvtanulás élményalapú megközelítése a drámapedagógia segítségével .....</b>	<b>50</b>
5.1 Bevezetés: a drámapedagógia és az élmény .....	50
5.2. Drámapedagógia a fejlesztés szolgálatában.....	52
5.3. Drámajátékok és a modern idegen nyelvek tanítása .....	53
5.4. Drámapedagógiai gyakorlatok a nyelvórán.....	56
5.4.1. Érzékelést fejlesztő játékok.....	57
5.4.2. Kapcsolatteremtő és -fenntartó játékok .....	58
5.4.3. Koncentrációs játékok .....	59
5.4.4. Memóriajátékok .....	60
5.4.5. Beszédkészség-fejlesztő játékok .....	62
5.4.6. Fantáziajátékok .....	63
5.4.7. Interakciós játékok .....	64
5.4.8. A rögtönzés .....	65
5.5. Összegzés.....	66
Összefoglaló kérdések az 5. fejezethez .....	67
Felhasznált irodalom az 5. fejezethez .....	68
<b>6. fejezet: Felfedezéssel tanulás a nyelvoktatásban .....</b>	<b>69</b>
6.1. Bevezetés.....	69
6.2. A felfedezéssel tanulás (Inquiry-based learning) .....	70

6.3. Felfedezéssel tanulás a nyelvoktatásban .....	74
6.3.1 A felfedezés körfolyamata, az Inquiry Cycle.....	74
6.3.2. Kérdések a felfedezéssel tanulás során .....	77
6.4. A felfedezéssel tanulás előnyei és hátrányai a nyelvoktatásban. ....	78
6.4.1. Mit mondanak a diákok a felfedezéssel nyelvóráról? .....	79
6.5. Egy példa a felfedezéssel tanulás és a nyelvoktatás összekapcsolására: CLIL .....	80
6.5.1. CLIL óratervezés: a 4C.....	81
6.5.2. „Mégmériem a pulzusom”: biológia és idegen nyelv integrálása.....	82
6.5.3. WebQuests ( <a href="http://webquest.org/">http://webquest.org/</a> ) .....	83
Összefoglaló kérdések a 6. fejezethez.....	84
Felhasznált irodalom a 6. fejezethez .....	84
<b>III. rész: TANULÁSSZERVEZÉSI MÓDOK .....</b>	<b>86</b>
<b>7. fejezet: Kooperatív tanulás mint tanulásszervezési módok az élményalapú nyelvoktatásban ....</b>	<b>87</b>
7.1. Bevezetés.....	87
7.2. A kooperatív tanulás.....	88
7.2.1. A kooperatív tanulás története .....	88
7.2.2. Mi kooperatív tanulás és mi nem az?.....	88
7.2.3. A kooperatív tanulás alapelvei .....	88
Összefoglaló kérdések a 7. fejezethez.....	91
Felhasznált irodalom a 7. fejezethez .....	91
<b>8. fejezet: Projekt, projektorientált oktatás, projektmódszer, projektpedagógia .....</b>	<b>92</b>
8.1. A projektpedagógia rövid története.....	93
8.2. Miről is beszélünk? Projektéről vagy projektpedagógiáról? Netán projektalapú tanulásról? .....	93
8.2.1. A pedagógiai projektek típusai.....	94
8.2.2. A projekt szakaszai .....	96
8.3. Kitekintés: Miben több a projektpedagógia, mint egy tanulásszervezési mód?.....	97
8.3.1. A projektalapú tanulás (PBL) alapelvei:.....	97
8.3.2. A projektalapú tanulás folyamata.....	98
8.3.3. Projektalapú oktatás (PBL) vs. iskolai projektek.....	98
8.4. Miért élményalapú? A projektalapú tanítás motiváló ereje .....	100
8.5. Projektmunka a nyelvoktatásban.....	100
Összefoglaló kérdések a 8. fejezethez.....	103
Felhasznált irodalom a 7. és 8. fejezethez.....	104
<b>IV. rész: A JÁTÉKOK SZEREPE A NYELVÓRÁKON.....</b>	<b>105</b>
1. Bevezetés.....	106

2. Mi a játék?.....	107
3. Miért játszunk?.....	108
4. A játékkategorizációk.....	110
5. Edukatív játékok.....	113
6. A játékstrukturált tanulás.....	118
6.1. A társasjátékok felhasználásának lehetőségei a tanórákon.....	119
6.2. A játékleírás összetevői.....	122
6.2.1. Példa egy játékleírásra.....	124
Összefoglaló kérdések a IV. részhez.....	125
Felhasznált irodalom a IV. részhez.....	125

*A módszertan az EFOP-3.2.14-17-2017-00001 pályázat támogatásával készült.*

## **I. RÉSZ: AZ ÉLMÉNYALAPÚ NYELVOKTATÁS MEGALAPOZÁSA**

## 1. fejezet: Mit, miért, hogyan

Szarvas Júlia

### 1.1. Bevezetés

1.1.1. Az élményalapú nyelvtanulás célkitűzései

1.1.2. Az idegennyelv-tanítás történetéről dióhéjban

1.1.3. Nyelvelsajátítás és nyelvtanítási módszerek

Összefoglaló kérdések az 1. fejezethez

Felhasznált irodalom az 1. fejezethez

### 1.1. Bevezetés

A nyelvtanulás fontosságáról a mai világban talán senkit nem kell meggyőzni, hiszen az idegen nyelvek gyakorlati haszna mindennapos tapasztaltunkká vált. Ennek köszönhetően központi téma lett, hogy a nyelvtanulás hogyan működik és a nyelvtanításban milyen módszereket érdemes használni. A téma nem maradt az iskola falai között, a nyelvtanulásnak és -tanításnak hatalmas piaca lett. Talán intuitív módon is felismerjük, hogy az emberek általában hogyan szeretnék tanulni, milyen módszerekre vágnak, de ha csak felszínesen átfutunk a nyelvtudás megszerzését kínáló szolgáltatások reklámjain, hirdetésein, rögtön szembetűnik majd néhány kulcsszó, amelyek szinte mindenhol megjelennek: *gyorsan és könnyedén*, esetleg *hatékony módszerrel* és *élvezetesen*. Természetesen a célt is megnevezik és szinte *terminus technicus*ként használják: „valódi nyelvtudást” ígérnek, amit előszeretettel állítanak szembe az iskolában megszerezhető, *használatlan* tudással.

Ha úgy gondolnánk, hogy valamiféle forradalmi korszakban élünk éppen, amikor a nyelvtanulás megújítása elengedhetetlen, akkor részben igazunk van, hiszen a most felnövekvő generációk valóban sokkal nagyobb mértékben különböznek az előtük járóktól, mint ez korábban természetes volt az egyes nemzedékek között. (Erről a 3. fejezet: Tizenévesek a XXI. században fejezetben részletesebben is írunk.) Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy a változás, a megújulás folyamatos. A nyelvekről, anyanyelv-elsajátításról, idegennyelv-tanulásról folyamatosan bővülő ismereteink új nyelvtanítási módszerek, megközelítések



felfedezését, kidolgozását is magukkal hozzák. Valójában úgy keressük a leghatékonyabb nyelvtanulási módszert, mint alkimisták az aranycsinálás receptjét: talán hasonló lelkesedéssel és valószínűleg éppen olyan eredményesen, azaz inkább eredménytelenül. Ez nem azt jelenti, hogy nincsenek remek meglátások, jó módszerek vagy követendő szemlélet, de arra nem számíthatunk, hogy megtaláljuk az „egyetlen igaz módszert”, amely mindenki számára „hatékonyan” nyújt „valódi nyelvtudást” „gyorsan és könnyedén”. Amikor arra vállalkozunk, hogy mégis az idegennyelv-tanulás jobbítása érdekében állítunk össze módszertani kézikönyvet, akkor annyit ígérhetünk, hogy olyan szemléletet, olyan megközelítést, olyan módszereket mutatunk be, amelyek jelenlegi világunkban, jelenlegi ismereteink szerint hasznos kiegészítői lehetnek a nyelvtanári munkának.

### **1.1.1. Az élményalapú nyelvtanulás célkitűzései**

A következő rész elolvasása előtt válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

- Mit jelenthet az, hogy teljességünkkel, egész lényünkkel veszünk részt valamiben? Mit jelenthet ez a tanulási-tanítási környezetben?
- Milyen elképzeléseket, asszociációkat társítanak a diákok a tanuláshoz? Fontos-e, hogy ezzel tisztában legyünk? Fontos-e, hogy ezeket alakítsuk, formáljuk?

*A következő rész tartalmából: Ebben a részben eloszlatjuk azt a téves elképzelést, hogy az élményhajhászás lenne akár a cél, akár az eszköz a nyelvtanulásban. Kitűzzük a célunkat is: olyan nyelvtanulást szeretnénk lehetővé tenni, amelyben a tanulók teljességükkel, egész lényükkel tudnak részt venni. Ugyanakkor azt is hangsúlyozzuk, hogy nem varázsszert kínálunk.*

Induljunk el egy felfedezőúton! Nézzük meg, hogy mire vágyanak az emberek? Mi az, amire azonnal igent mondanak, ami motiválja őket? Fogyasztói társadalmunk azt hirdeti, hogy a fogyasztás a legfőbb örömforrás. Ez először a materiális javak megszerzését jelentette, de mostanra megjelentek az *élményprogramok, élménytúrák, élményajándékok*. Vannak *csoportos élmények, extrém élmények, céges élmények, military élmények, élmények gyerekeknek*. Mind igazi meglepetést, feltöltődést, kalandot, végső soron örömet és boldogságot ígér. Mindebből úgy tűnhet, hogy megtaláltuk a boldogság forrását. Ha azonban

végiggondoljuk – vagy talán még jobb, ha kipróbáljuk – hogy amit az élménycsomagban kapunk, az mennyire változtatja meg az életünket, meddig tudunk örülni neki, azt fogjuk tapasztalni, hogy ezek a szolgáltatások tulajdonképpen a fogyasztói társadalom kínálatának újragondolt termékei: vedd meg, élvezd, és mivel nem lesz tartós az élmény, majd vedd meg a következőt is!

Ha azt olvassuk, hogy valaki az élményalapú nyelvtanulást szeretné megvalósítani, joggal gondolhatjuk, hogy ez a törekvés is az előbb leírt élményvadászati egyik típusa. Ez azt jelentené, hogy a nyelvtanár szolgáltatóvá válik, akinek az a legfőbb feladata, hogy a nyelvtanulók, a diákok jól érezzék magukat, vagy még inkább fergetegesen. Pedagógusként, nyelvtanárként viszont azonnal érezzük, hogy ez nem lesz jó irány, mert – amellet, hogy hatalmas terhet és valószínűleg megvalósíthatatlan feladatokat jelentene a tanároknak – hosszú távon nem segíti a diákok fejlődését, boldogulását.

Van viszont az élménynek egy olyan értelmezése (ezt ebben a fejezetben később Az *élmény* alpontban részletesebben kifejtjük), amely valójában az átélést jelenti. Ilyenkor teljes valónkkal vagyunk benne egy helyzetben, lényünk egészét mozgósítjuk egy feladat megoldása során. Az **élményalapú nyelvtanulás célja**, hogy a megszokott osztálytermi rutinok, a hagyományos oktatási formák, a tipikus nyelvtanulási feladatok helyett találjunk olyan eszközöket, tevékenységeket, módszereket, amelyek lehetővé teszik, **hogy a tanulók teljességükkel vegyenek részt a tanulási folyamatban**. Mint látni fogjuk, ez a célkitűzés nemcsak egy divatos csomagolás; használata az oktatásban, nevelésben megalapozott és indokolt.

Amikor azt mondjuk, hogy legyen élmény a nyelvtanulás, nem amellet érvelünk, hogy az élményalapú tanulás a válasz minden kérdésünkre, nem csodamódszert kínálunk. Mindössze azt szeretnénk bemutatni, hogy az idegennyelv-tanulás és -tanítás fejlődésében olyan ponthoz érkeztünk, ahol van létjogosultsága annak a szemléletnek, amelyet a **nyelvtanulás élményalapú megközelítésének** vagy **élményalapú nyelvtanulásnak** nevezünk.

Van még egy jelentős érv amellet, hogy érdemes ezt a szemléletet váltást megtennünk. Valószínűleg többször hallottuk már azt az örökzöld mondatot felsőtagozatos és középiskolás diákok szájából, hogy „Tanulni nem szeretek, csak tudni.” Ebben a mondatban ott rejlik az az elképzelés, hogy a tanulás unalmas, nem élvezetes, esetleg nehéz vagy gyötrelmes. Pedig a tanulás definíciójának – sem hétköznapi, sem tudományos értelemben – nem része ez a minőség. Szükség van tehát olyan szemléletre, amely a diákoknak megmutatja,

hogyan a tanulás lehet értelmes és élvezetes, a megszerzett tudás pedig lehet valódi és hasznos. Könyvünk elsősorban a középiskolás korosztállyal dolgozó nyelvtanárok szól, de a nyelvtanulás alapvetései és az élményalapú tanulás működése a más korosztályokkal, más formákban dolgozó nyelvtanároknak is hasznos lehet. A munkacsoportunk által kidolgozott nyelvtanulási megközelítés, amelyet **élményalapú nyelvtanulásnak** nevezünk, elsősorban ezt tűzi ki célul: olyan szemléletet és módszereket adni a nyelvtanárok kezébe, amellyel – az előbb leírt értelemben – élmény a nyelvtanulás és amely **célzottan növeli a középiskolás diákok motivációját, önbizalmát, miközben a kulcskompetenciák területein fejleszti idegennyelvtudásukat, elsősorban a beszédképességüket.**

Módszertani kézikönyvünk első része azt tekinti át, hogy milyen alapokra épül ez a megközelítés, milyen elméleti háttérre támaszkodik, és a korosztály jellegzetességeinek bemutatása révén rávilágítunk arra is, hogy miért időszerű, hogy elkezdjünk ezek szerint az irányelvek szerint dolgozni.

### **1.1.2. Az idegennyelv-tanítás történetéről dióhéjban**

A következő rész elolvasása előtt válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

- Mire következtethetünk egy nyelvkönyv tartalomjegyzékéből arra vonatkozóan, hogy (a szerzők szerint) hogyan működik a nyelvtanítás?
- Milyen a mai tipikus nyelvkönyvek felépítése?

*A következő rész tartalmából:* Ebben a részben emlékeztetünk arra, hogy az élő idegen nyelvek tanításának bevett gyakorlata abban a téves elképzelésben gyökerezik, hogy a nyelvtudás a szavak és a nyelvtan ismeretével egyenlő, és felhívjuk arra a figyelmet, hogy ez a gondolat még mindig nem kopott ki a nyelvtanítás gyakorlatából.

Ahhoz, hogy új szemléletet vagy új módszert tudjunk kínálni valamire, tisztában kell lennünk a fejlődés eddigi ívével, hiszen az előzmények ismeretében mondhatjuk, hogy mi az, ami még ma is érvényes és mi az, ami fölött eljárt az idő; mi az, ami működik és mi az, amit meghaladtunk; milyen kihívások voltak régen és milyen kihívásokkal találkozunk ma. A

történetiség áttekintésekor látszólag messziről indulunk, de hamarosan egyértelmű lesz, hogy a gyökerektől máig nem szakadt el a nyelvtanítás.

Az idegen nyelvek iskolai oktatásának valójában nincs nagy múltja, ha belegondolunk, hogy a közoktatás Magyarországon mindössze 150 éves (1868-ban született az első népoktatási törvény, amely a 6-12 éves korosztály számára kötelezővé tette az iskolalátogatást). Az első küzdelmek azért folytak, hogy a gyerekek egyáltalán járjanak iskolába (ld. Pukánszky—Nóvik 2013). Az idegennyelv-tanítás csak a középfokú intézményekben jelent meg, és sokáig elsősorban a latin és esetleg az ógörög nyelv tanítását jelentette. Mivel ezek holt nyelvek, tanításuk az írott szövegek fordításából indult ki: a szókincset kétnyelvű szólisták segítségével, a nyelvtant anyanyelvi magyarázatokon, ragozási táblázatokon keresztül tanulták meg. Spontán élőbeszédre vagy beszélgetésekre nem került sor, így ez a módszer megfelelt a célnak. Amikor az élő idegen nyelvek is bekerültek a tantervekbe, kézenfekvőnek tűnt, hogy az addig tanított idegen nyelvek (tehát a latin és az ógörög) mintájára oktassák ezeket is (Klein 2011). (Természetesen voltak olyan tanítók, akik már régen más utakat javasoltak, például Comenius, akinek szemléletére a drámapedagógiát tárgyaló fejezetben visszatérünk még.) Valójában így indult az a nyelvtan—fordítás idegennyelv-tanítási módszer, amely a XX. században egyeduralkodó volt Magyarországon, és amelynek elemei a mai napig jelen vannak a nyelvórákon, sőt, Nikolov (2009) szerint „a hazai gyakorlatban továbbra is a grammatizáló-fordító, drillekre épülő osztálytermi eljárások a leggyakoribbak”.

A modern nyelvek iskolai oktatásának szélesebb elterjedése azonban magával hozta a felismerést, hogy a nyelvtan—fordítás tanítási módszer nem hatékony: a diákok a képzés végére nem tudnak élőszóban kommunikálni, nincs „valódi nyelvtudásuk”. Hogy a „valódi nyelvtudás” pontosan mit takar, azt a nyelvészet különböző ágai folyamatosan igyekeznek feltárni, annyi azonban bizonyos, hogy (1) a nyelvtudás egyértelműen több, mint a szavak és a nyelvtan ismerete és (2) a szavak és nyelvtan ismerete nem vezet automatikusan „valódi nyelvtudáshoz”. Ennek ellenére valamilyen formában még mindig találkozunk ezzel a módszerrel az iskolákban, sőt néha úgy tűnik, hogy még mindig erre az alapra igyekszünk építkezni. Elég csak átnéznünk, hogy a nyelvkönyvpiac legjelesebb képviselői által összeállított ajánlott tanmenetek (pl. Oxford University Press kiadványai) hogyan épülnek fel és ezzel mit tükröznek.

### 1.1.3. Nyelvelsajátítás és nyelvtanítási módszerek

A következő rész elolvasása előtt, válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

- Mi az elképzelésünk a nyelvelsajátítás működéséről?
- Milyen hasonlóságokat és különbségeket látunk az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás között?
- Milyen idegennyelv-tanítási módszereket ismerünk, és miket alkalmazunk (ill. mely elemeit alkalmazzuk egy-egy módszernek)?

*A következő rész tartalmából:* Ebben a részben arra emlékeztetünk, hogy az idegennyelv-tanítási módszerek mögött mindig meghúzódik valamilyen elméleti modell, amely a nyelvelsajátítást vagy a nyelvtanulást próbálja leírni. Az élményalapú nyelvtanulás kapcsán a nyelvelsajátítás elmélete mellett a pedagógia és pszichológia modelljeire, eredményeire is jelentősen támaszkodunk, és könyvünkben elsősorban ezeknek szentelünk hangsúlyt.

Az embereket – legalábbis egy részüket – valószínűleg mindig is foglalkoztatta, hogy mi is a nyelv. A nyelvek leírása kézenfekvőnek tűnt, és megszületett a nyelvészet. Hamarosan azonban az is világos lett, hogy a kiinduló kérdést, azaz, hogy mi a nyelv, leíró nyelvtanok összeállításával nem tudjuk megválaszolni. Ennek hatására a tudományterület bővült és mélyült, és a választ kutatva újabb kérdések születtek. Mi a nyelvtudás, és milyen összetevői vannak? Mi a kapcsolat a nyelv és az agy között? Hogyan történik a nyelvelsajátítás? Hogyan működhet a nyelvtanítás?

Innen indulva azokhoz a kérdésekhez is megérkezünk, amelyek a nyelvtanulókat és nyelvtanárokat foglalkoztatják. Mit kell megtanulnom ahhoz, hogy „tudjak” egy idegen nyelvet – vagyis mi az a „valódi nyelvtudás”? Hogyan tehetek szert erre a valódi nyelvtudásra – vagyis hogyan kell nyelvet tanulni? Milyen módszer lesz hatékony? És persze lehet-e „gyorsan és könnyedén”?

Az idegen nyelvek tanításának történetét áttekintve változatos módszerekkel találkozunk, amelyek az aktuális tudományos elméletekre és kutatási eredményekre támaszkodva próbálták megvalósítani a leghatékonyabb tanítást. Az audiolingvális módszert,

a direkt módszert, a teljes fizikai válasz (TPR) módszerét, de a ma etalonnak számító kommunikatív megközelítést is mind valamilyen nyelvelsajátítási és tanuláselméleti modellre alapozva dolgozták ki, és a modellek tudományos megbízhatóságát tekintették garanciának a tanítási-tanulási módszer sikerére (ld. pl. Klein).

Az élményalapú megközelítés felépítésekor a nyelvelsajátítás és az idegennyelvtanulás elméleti kérdését nem hagyjuk figyelmen kívül. Vigotszkij (1967) és Bruner (1983) elméletére építkezünk, akik szociokognitív magyarázatot adnak a nyelv fejlődésére. Meglátásuk szerint a környezettel folytatott társas interakció elengedhetetlen. Ezt Krashen (1983) azzal egészíti ki, hogy a nyelvfejlődést részben biológiailag programozottnak tekinti (és ezzel Chomsky elméletét fogadja el), ugyanakkor azt mondja, hogy a nyelvtanuló a környezettel való interakció során szerzett tapasztalatokon és gyakorláson keresztül sajátítja el az idegen nyelvet. Az élményalapú szemlélet ugyanakkor nem a nyelvelsajátítási modellek felől közelít a nyelvtanuláshoz, hanem a pedagógia, különösen a reformpedagógiák, valamint a pszichológia, elsősorban a pedagógiai pszichológia irányából. Könyvünkben ezekről az alapokról szólunk részletesebben.

### **Összefoglaló kérdések az 1. fejezethez**

1. Mi indokolhatja a nyelvtanulás élményalapú megközelítésére való törekvést?
2. Mi az a fejlődési ív a nyelvtanítás módszereinek és megközelítésének történetében, amely az élményalapú megközelítéshez vezethet?
3. A nyelvelsajátítási modellek hogyan hozhatók párhuzamba a nyelvtanulás élményalapú megközelítésével?

### **Felhasznált irodalom az 1. fejezethez**

Az összevont irodalomjegyzéket az 1. és 2. fejezethez ld. 2. fejezet után.

## 2. fejezet: A nyelvtanulás élményalapú megközelítése

Szarvas Júlia

### 2.1. Alapvetések

2.1.1. *A one size fits all korlátai, avagy egy méret nem passzol mindenkinek*

2.1.2. *A gyorsan, könnyedén csapdája, avagy a nyelvtanulás nem sprint, hanem maraton*

2.1.3. *Nyelvtanulás az iskolában – vegyük észre a korlátokat*

2.1.4. *Motiváció*

### 2.2. Háttér és gyökerek: élménypedagógia

2.2.1. *Mi az élménypedagógia?*

2.2.2. *Honnan ered az élménypedagógia?*

2.2.3. *Hogyan működik az élménypedagógia?*

### 2.3. A nyelvtanítás élményalapú megközelítésének felépítése

2.3.1. *Az élmény*

2.3.2. *Az élményalapú tanulás*

2.3.3. *Motiváció az élményalapú tanulás tükrében*

2.3.4. *Milyenek azok az élmények, amelyek valóban építő jellegűek a nyelvtanulás során?*

### 2.4. Módszerek és tanulásszervezés az élményalapú tanulás szolgálatában

Összefoglaló kérdések a 2. fejezethez

Felhasznált irodalom az 1. és 2. fejezethez

### 2.1. Alapvetések

A következő rész elolvasása előtt, válaszoljunk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

- Ha szülői értekezleten arról kellene beszélnünk 10 percben a szülőknek, hogy mi jellemző az idegen nyelvek tanulására, mit mondanánk?
- Mit mondanánk egy diákunknak, aki óra után azzal lépne oda hozzánk, hogy el van keseredve, mert neki nem megy a nyelvtanulás?

A következő rész tartalmából: Ebben a részben azokat az általánosságokat fogalmazzuk meg az idegennyelv-tanításra vonatkozóan, amelyeket ugyan mindannyian jól ismerünk, de

fontos tudatosítanunk, időről időre átgondolnunk, hogy ezek hogyan hatnak a mindennapjainkra. Emlékeznünk kell arra, hogy (1) a tanulóink egyéni különbségei jelentősek, (2) a nyelvtanulás hosszú távú projekt, (3) az iskolai keretek ugyan korlátoznak bennünket, de ezt nem kell mindig elfogadnunk és (4) motiváció nélkül nem működik a tanulás.

A nyelvelsajátítás és idegennyelv-tanulás folyamatos kutatása ellenére is sok még a megválaszolatlan kérdés. A már feltárt eredményekre alapozva azonban – mint az előző részben utaltunk is rá – számtalan idegennyelv-tanítási módszer és megközelítés született. Tapasztalatunk viszont azt mutatja, hogy a sok próbálkozás és kutatás ellenére sem sikerült megtalálni azt a titkos receptet, amely mindenki esetén és minden körülmények között ugyanolyan hatékonyan működik, és valószínűleg nem is létezik ilyen módszer. Ennek ellenére – vagy éppen ezért – az aktuális tudásunkat és megértésünket használva nyelvtanárként és kutatóként folyamatosan gondolkodunk és dolgozunk azon, hogy a nyelvtanulókat minél jobban tudjuk segíteni abban, hogy elsajátítsák az idegen nyelvet. A nyelvtanulás élményalapú megközelítése is erre vállalkozik: könyvünkben olyan szemléletet, eszközöket, ötleteket kínálunk, amelyek a nyelvtanulás eredményességét növelik. Az itt leírt módszertan kidolgozásakor – az előző részben leírt elméleti kereteken belül – a következők négy pontban összegzett alapvetésre kiemelt figyelmet fordítunk: 1) egy méret aligha passzol mindenkire, 2) a nyelvtanulás nem sprint, hanem maraton, 3) az iskolai nyelvtanulás korlátait fel kell ismerni, de nem kell mindig elfogadni, 4) a motiváció kialakítása és fenntartása kulcsfontosságú.

### **2.1.1. A one size fits all korlátai, avagy egy méret nem passzol mindenkinek**

Tapasztalatból tudjuk, hogy tanulóink nyelvtanulási sikeressége igen széles skálán mozoghat még akkor is, ha a külső körülmények (a tanár személye, az óraszám, a tankönyv, a tanítási módszer, a családi háttér stb.) hasonlóak. Ebből nyilvánvalóan következik, hogy az egyéni különbségek jelentős szerepet játszanak a nyelvtanulásban. A idegennyelv-tanulás kutatása már az 1960-as évek óta igyekszik feltárni, hogy milyen tényezők alkotják ezeket a különbségeket; a 2000-es évek óta pedig a nyelvtanuló szerepének feltárása jelentős kutatási területté fejlődött (ld. pl. Dörnyei 2005). A nyelvérzéknek, a tanulási stílusoknak és stratégiáknak és a tanulási motivációnak bizonyítottan szerepe van, de a szorongás, a



kreativitás, a kommunikációs nyitottság, az önbecsülés és a tanulók saját magukról alkotott elképzelései szintén hozzájárulnak a sikerhez vagy éppen a kudarchoz.

Mindebből az következik, hogy olyan konkrét eszközök, feladatok, tanulási környezet, ritmus stb., amelyek elméletben minden nyelvtanuló esetében egyformán hatékonyak tudnak lenni, a gyakorlatban mégsem lesznek azok. Arra pedig nem lesz mindig lehetőségünk, időnk, energiánk vagy éppen elegendő tudásunk, hogy teljesen egyénre szabottan tanítsuk minden egyes diákunkat. Olyan szemléletet, esetleg elveket kell tehát megfogalmaznunk, amelyek a lehető legnagyobb mértékben figyelemmel tudnak lenni az egyéni különbségekre. Olyan keretekre van szükségünk, amelyeken belül minden nyelvtanuló úgy tud profitálni a nyelvtanítás folyamatából, ahogy az neki a leghasznosabb. Az élményalapú megközelítésen keresztül ezek a keretek megteremthetők.

### **2.1.2. A gyorsan, könnyedén *csapdája, avagy a nyelvtanulás nem sprint, hanem maraton***

A nyelvtanulási módszerekkel szemben gyakran megjelenő rejtett (?) elvárás, hogy lehetőleg erőfeszítés nélkül és villámgyorsan tanítsa meg az idegen nyelvet. Gyakorló nyelvtanárként tudjuk, hogy a „középfokú nyelvvizsgát 3 hónap alatt” garantáló könyvek vagy tanfolyamok leginkább hamis ígéretekkel kecsegtetnek. Előfordul ugyan, hogy találkozunk olyanokkal, akiknek sikerült ezt elérni egy adott módszerrel, de az átlag nyelvtanulónak el kell fogadnia azt a tényt, hogy egy idegen nyelv elsajátítása hosszabb távú projekt. (Arról nem is beszélve, hogy a középfokú nyelvvizsga ugyan nagyszerű cél a középiskolában, de a B2 szintnél később érdemes feljebb is lépni.) A nyelvtanulás nem sprint, hanem maraton. Nyelvtanárként abban kell segítenünk a tanulókat, hogy olyan nyelvtanulási szokásokat alakítsanak ki és kövessenek, amelyek biztosítják, hogy hosszú távon is fenntartható legyen a nyelvtanulási motiváció. Persze jólesik néha megfeszíteni az izmainkat és kipróbálni, hogy gyorsan is tudunk száguldani – pl. nagyszerű tapasztalat részt venni egy intenzív tanfolyamon vagy turbó tempóban készülni egy nyelvvizsgára – de a feszített tempó nem tartható fenn hosszú távon.

Ugyanez a tanár szemszögéből nézve is igaz: nem várhatjuk, hogy nyelvtanulóink nyelvtudása egyik hétről a másikra látványosan növekszik. Kutatások bizonyítják, hogy a nyelvtudás nem lineárisan fejlődik a befektetett idő és erőfeszítés függvényében. Sőt, olyan tanulmányok is születnek, amelyek rámutatnak, hogy az egyéni fejlődési út bizony igen girbegurba, és előfordulhatnak látszólagos visszaesések is (Lowie–de Bot–Verspoor 2009: 127-128). Alkalmanként ezt a nyelvtanulónak is nehéz lehet feldolgozni, de ha csak a „kis képet”

nézi, akkor a nyelvtanár is érezheti úgy, hogy hiábavaló a munkája. A hosszú távú célt kell tehát szem előtt tartanunk, és a tendenciákra kell koncentrálnunk.

### **2.1.3. Nyelvtanulás az iskolában – vegyük észre a korlátokat**

Ha más, pl. élményalapú megközelítésben szeretnénk az idegen nyelvet tanítani, vagy más módszert szeretnénk kipróbálni, akkor tisztában kell lennünk azzal, hogy mik azok a keretek, amelyekben az iskolai nyelvtanítás jelenleg működik. Ezek a keretek néha korlátként, néha irányelvekként szolgálnak. Tisztában kell lennünk azzal a közeggel, amelyben dolgozunk, mert csak így tudjuk felmérni, hogy mi az, amit el kell fogadnunk és mi az, amin esetleg változtathatunk.

#### **2.1.3.1. Nyelvtan és szólisták**

Ahogy az idegen nyelvek oktatásának történeti áttekintésénél láttuk, az intézményes nyelvtanításban elsőként alkalmazott módszer a nyelvtan–fordítás módszer volt. Bár a szakma egyöntetű véleménye szerint e föltt eljárt az idő, a mindennapi gyakorlatban még sok helyen előfordul, hogy a nyelvtanár arra kéri a csoportot, hogy „olvassuk el ezt a részt, és fordítsuk is le”. De hogyan is tudnánk ettől a gondolkodástól elszakadni, ha legnevesebb tankönyvekhez összeállított ajánlott tanmenetek is lényegében a nyelvtan–fordítás módszert követik? A tanév a témakör és szókincs, valamint a nyelvi kifejezés (valójában nyelvtani szerkezet) szerint halad.

#### **2.1.3.2. Besorolási baki, avagy az idegen nyelv inkább készségtárgy**

A „népnyelv” a tantárgyak felosztásakor közismereti és készségtárgyakról beszél. Az ének, a rajz, a testnevelés és a technika egy kategóriába esik, kisebb a presztízse. Hallunk olyan megjegyzéseket a bizonyítványosztáskor, hogy „de hát ez csak rajz”, míg a történelem vagy a kémia „rendes” tantárgy. Az idegen nyelvek az osztályozásban, szülői és tanuló megítélésben a közismereti tárgyakhoz hasonlítanak, ahol van egy tananyag, amit „le kell adni”, majd jön az értékelés: röpdolgozat (leginkább szódolgozat), felelés, témazáró. Nem könnyű lecserélni ezt a mélyen gyökerező beidegződést, mert ez adja az idegen nyelvek tantárgy jellegét. Megtanulunk valamit, amit számon lehet kérni, ami objektíven osztályozható, amelynek a haladási üteme és menete óráról órára bejósolható és dokumentálható. Azonban emlékeztetnünk kell magunkat arra, hogy a nyelvtanulás nem így működik, így ezek a keretek valójában megszorítások lesznek. A nyelvet tanulni és a nyelvről tanulni nem ugyanaz. Hogy

mi a nyelvtudás, arra nehéz pontos, mindenkinek kielégítő definíciót adni, de abban egyetértés van, hogy a nyelvet kommunikációs eszközként használni nagyon másfajta tudás, mint a szabályrendszerét leírni.

A nyelvtanulás sokkal inkább hasonlít a zenetanuláshoz vagy a testmozgás fejlesztéséhez: a gyakorlatban mutatkozik meg a tudás, így aztán leginkább gyakorlás útján sajátítható el. Ha a fent említett laikus iskolai besorolást követjük, akkor úgy fogalmazhatunk, hogy az idegen nyelv tanulásának természete sokkal közelebb áll a „készségtárgyakhoz”.

#### *2.1.3.3. A vizsgák rányomják bélyegüket a nyelvtanítás jellegére*

Az iskolai nyelvtanulás harmadik korlátja a célok kijelölésének félrecsúsztatása. A standardizált vizsgák bevezetését kísérő tanulmányok rávilágítanak, hogy a vizsgák szerkezete visszahat az oktatásra (a *washback effect*ről ld. pl. Taylor 2005). A külső teszteken, vizsgákon meg kell felelniük a nyelvtanulóknak, így a tanár úgy érzi, hogy arra kell felkészítenie a diákokat. Ha pedig szakmai tapasztalata, meglátása szerint úgy látná, hogy a vizsga másodlagos és a „valódi nyelvtudás” kell, hogy legyen a cél, akkor a szülők és diákok felől érkező elvárások – és sokszor kifejezetten erős nyomás – fogják a „vizsgafelkészítés” irányába terelni. Elvárás lesz, hogy a nyelvórán a diákok vizsgafeladatokat oldjanak meg, a vizsga témakörének szóincse pedig jelenjen meg a szótárfüzetekben. Látjuk, ismerjük ezeket a tendenciákat, és nem is arra bátorítunk mindenkit, hogy ne vegyen róluk tudomást. Azt azonban fontos kiemelni, hogy nyelvtanárként szükséges magunkat arra emlékeztetni, hogy a „valódi nyelvtudás” nem a sikeres vizsgát jelenti, és a sikeres vizsga önmagában nem is garantálja a nyelvtudás megszerzését.

#### **2.1.4. Motiváció**

Manapság a motiváció központi témájává vált az életvezetési tanácsadásnak, a üzleti coachingnak, de a nevelési tanácsadás során is megjelenik a személyiség feltérképezésekor. Népszerűek a *motivációs előadások*, és *motivációs trénernek* lenni ma már lehetséges foglalkozás. Nem véletlen a motiváció központi szerepe, hiszen, ha motiváltak vagyunk, irigylésre méltó teljesítményekre lehetünk képesek. Természetesen a nyelvtanulásban is kulcsfontosságú a motiváció: hosszú távú célokat még a legtehetségesebb nyelvtanulók sem tudnak úgy megvalósítani, ha erre nincs késztetésük. Ugyanakkor a motiváció képes felülmúlni a

nyelvtanulás sikerességét magyarázó egyéni különbségek egyik legjelentősebb tényezőjét, a nyelvérzékét is (Sternberg 2002, valamint Gardner–Wallace 1972, idézi: Dörnyei 2005: 65).

Nyelvtanárként is érezzük diákjaink motivációjának fontosságát, és bár örömmel vennénk, ha ez magától megjelenne, majd folyamatosan ugyanolyan magas szinten működne, a gyakorlatból tudjuk, hogy erre nem számíthatunk. Tanárként használnunk kell olyan praktikákat, alkalmaznunk kell olyan gyakorlatokat, amelyek megteremtik a kezdeti motivációt, majd sikeresen fenn is tartják azt. A nyelvtanulási motiváció egyik világszínvonalú kutatója, Dörnyei Zoltán azonban úgy fogalmaz, hogy a „motiváció-érzékeny tanítási gyakorlat” nem a mennyiségről, hanem a minőségről szól: csak néhány stratégiát kell kiválasztanunk és azokat konzekvensen használnunk, nem szükséges „szupermotivátorrá” válnunk (Dörnyei 2005: 111). Ezt a néhány stratégiát azonban mindenkinek meg kell magának találnia. Ha a nyelvtanítási gyakorlat Dörnyei által azonosított valamennyi motivációs komponensét szeretnénk figyelembe venni, akkor a következőket kell szem előtt tartanunk:

1. szükség van a kezdeti motivációt megteremtő pozitív környezet kialakítására (pl. megfelelő tanári viselkedéssel);
2. be kell indítanunk a kezdeti motivációt (pl. relevánssá kell tennünk a tananyagot);
3. ha már motiváltak a diákjaink, ezt az állapotot fenn is kell tartanunk (pl. segítsük a diákok önbizalmának erősödését);
4. bátorítanunk kell az elvégzett munka pozitív értékelést (pl. motiváló visszajelzésekkel) (Dörnyei 2005: 112).

Az előző alpontokban áttekintettük (*Alapvetések* 2.1.1.–2.1.4. pontok), hogy mi az a szemlélet, amelyet követni szeretnénk, a nyelvtanulásban:

1. figyelemmel szeretnénk lenni diákjaink egyéni különbségeire;
2. célunk, hogy a diákok valódi nyelvtudásra tegyenek szert;
3. bár természetesen meg kell felelnünk az iskolai elvárásoknak, arra törekszünk, hogy a keretek ne korlátozzanak bennünket;
4. a motiváció kulcsfontosságú szerepet játszik a hosszú távú célok elérésében.

A nyelvtanítás élményalapú megközelítése – mint azt látni fogjuk a következőkben – az itt megadott irányelveket tiszteletben tartja, és ezek mindegyikéhez ötleteket is kínál.

## 2.2. Háttér és gyökerek: élménypedagógia

A következő rész elolvasása előtt válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

- Ha a tantestület, ahol dolgozunk, arról beszélgetne, hogy érdemes lenne a tanárok nevelési módszertani ismereteit bővíteni, milyen továbbképzési irányok jutnának eszünkbe?
- Hogyan értelmezhetjük a tapasztalati tanulás fogalmát? Hogyan tanulunk a tapasztalatainkból?
- Saját idegen nyelvi fejlődésünkre visszagondolva milyen tapasztalatokat tudunk felidézni, amelyekről úgy gondoljuk, hogy egyértelműen segítették idegen nyelvi kompetenciánk fejlődését?

A következő rész tartalmából: Az élményalapú nyelvtanulás elméleti megalapozásakor az élménypedagógiához fordulunk segítségért. Főként Dewey (1938) és Kolb (1984) munkásságát emeljük ki a **tapasztalati tanulás** érvényességének és hasznának, valamint a **tapasztalati tanulási ciklus** leírásának érdekében. Ezekre az alapvetésekre és modellre támaszkodhatunk majd az élményalapú tanulás megközelítésének definiálásakor.

### 2.2.1. Mi az élménypedagógia?

Célkitűzésünk, hogy nyelvtanítási gyakorlatunkban megjelenjenek az előző részben tárgyalt alapvetések és szemléletünk formálásakor, új megközelítések kidolgozásakor vagy módszerek bevezetésekor ezeket ne veszítsük szem elől. Az élményalapú megközelítés olyan gyökerekhez nyúlik tehát vissza, ahol az előzőek (az egyéni fejlődési út biztosítása, a hosszú távú gondolkodás, az iskolai keretek korlátainak tudatos kezelése, a motiváció megteremtése és fenntartása) teljesülnek, illetve teljesíthetők. A kérdés az, hogy hogyan valósítható ez meg, és miért működik az élményalapú tanulás?

A mai, a 2010-es évek iskolai oktatással kapcsolatban gyakran megfogalmazott panasz, hogy felesleges lexikális tudásanyagot múlt századi módszerekkel igyekszik a diákság fejébe önteni. A frontális oktatás módszerei általánosak, egyéni gondolatokra, kritikai vélemény megformálására nincs lehetőség, ellenben a leadott anyag visszamondása

mindennél fontosabb a jó tanulmányi eredmény elérése érdekében. Miközben az így megszerzett ismeretekkel nemcsak az a baj, hogy gyorsan kikopnak, hanem az is, hogy nem járulnak hozzá az életben való „beváláshoz”, nem segítik elő a tanulók boldogulását az iskola falain túl.

A kritika talán új keletűnek tűnik, azonban a reformpedagógiai módszerek (vagy progresszív nevelés) megjelenése az évszázadok során hűen tükrözi, hogy a hagyományos, a tananyagot leadó, majd visszamondást kérő, frontális oktatási módszerekre épülő iskolai munka hatékonysága gyakorlatilag folyamatosan megkérdőjeleződik *Pestalozzától Rudolf Steineren át Maria Montessoriig* (ld. pl. Mészáros–Németh–Pukánszky 2003).

### **2.2.2. Honnan ered az élménypedagógia?**

A következő rész elolvasása után filozófiai szinten is nyilvánvalóvá válik, hogy előzmények nélkül semmiről nem beszélhetünk. Nem légtüres térben jön létre egy új irányzat, gondolat, módszer. És akik fogékonyak, nyitottak rá, szintén úgy reagálnak az új módszerre, hogy van mögöttük élettapasztalat, van valamilyen műveltségük. Az élménypedagógia esetében azért érdemes erre külön rámutatni, mert – mint látni fogjuk – maga az élményalapú tanulás úgy működik, hogy a már meglévő ismeretekhez, tapasztaltokhoz építi hozzá az új elemeket. Nézzük meg tehát a gyökereket!

Az élménypedagógia egy olyan gyűjtőfogalommá vált, amelybe azokat a progresszív törekvéseket szokás sorolni, amelyeket John Dewey (1859-1952), amerikai filozófus munkássága indított el. Dewey megfogalmazása szerint az a baj a hagyományos oktatással, hogy bizonyos keretekről – mint pl. az osztályterem hagyományos működéséről, a tananyag „leadásáról” – feltételezi, hogy önmagukban hordozzák a tanulás sikerességét (Dewey 1938). Tapasztalatból tudjuk viszont, hogy nagyon esetleges, hogy ezek egy adott tanuló esetén működnek-e vagy sem. A következő tanári mondatok biztosan sokunknak ismerősek: „Erről már beszéltünk a múlt héten.” „Tegnap felírtam a táblára, emlékeztek?” vagy „De hát ezt már tanultuk!” Ezek a mondatok a tanárnak azt a hiedelmét tükrözik, hogy amiről órán beszélünk, amit a táblára felírunk, vagy amiről a tanórán szó van, azt a diákok megtanulták. Ezek a mondatok mégis elhangzanak, ami pedig azt jelenti, hogy akkor ez az elképzelés téves: a diákok sajnos nem tanulták meg, ami elhangzott vagy ami a táblára felkerült.

Másfajta megközelítésre van tehát szükség, ami elősegíti, hogy a tanulás valóban megtörténjen. Abban kell segíteni a diákokat, hogy képesek legyenek megtartani az új

információt, fejleszteni a kompetenciáikat. Ehhez Dewey (1938) szerint **olyan módszer kell, amely az egyént, annak korábbi tapasztalatát, ismereteit, megértését és aktuális tudását, állapotát is figyelembe veszi.** Az ilyen oktatás felismeri, hogy amikor arról beszélünk, hogy milyen világban élünk, valójában arról van szó, hogy az egyén és a tárgyi világ, ill. más emberek milyen interakciókban vannak egymással. **A tanulás a külső objektív világ és a belső szubjektív tapasztalatok** találkozásakor és találkozásából jön létre, ezek **eredménye.**

Bár a tanulók természetesen valamennyi oktatási folyamatban, valamennyi iskolai helyzetben szereznek tapasztalatokat, élményeket, az a fajta **tapasztalat, amelynek a nevelés és oktatás szempontjából értéke van,** két fő tulajdonsággal bír. Egyrészt kumulatív, azaz **egymáshoz kapcsolódó és egymásra épülő elemekből áll,** így megvalósul a  **folytonosság elve,** másrészt **a külső körülmények az egyén tapasztalatának szűrőjén mennek át,** így megvalósul az **interakció elve.** Ennek a két elvnek a megvalósulásakor beszélhetünk tanulási tapasztalatról Dewey (1938) rendszerében.

A tapasztalati tanulás filozófiai megközelítése, a szociokognitív tanuláselmélet és az idegtudományi kutatások oktatásra vonatkoztatható eredményei (ld. 2.2.3. *Hogyan működik az élménypedagógia?*) mind arra jutnak, hogy az egyén fejlődését úgy segíthetjük, hogy a teljességét – a korábbi tapasztalatait, aktuális érzelmeit, társas interakcióit – vonjuk be a tanulásba, ill. olyan kereteket teremtünk, ahol ez lehetséges.

Kolb (1984) dolgozta ki azt az elméletet, amely – legfőként Dewey munkásságából kiindulva – egy tapasztalati tanulási ciklust ír le, amelyben az elemek az adott sorrendben körkörösen ismétlődnek. Az eredeti, 1984-es modell szerint az első szakasz a **konkrét tapasztalat,** a második a **reflektív megfigyelés,** a harmadik az **elvont fogalomalkotás** és a negyedik az **aktív kísérletezés.** A tapasztalati tanulás modellje rámutat arra, hogy a tanulás nemcsak formális oktatási keretek között történhet, élettapasztalatunkból pedig tudjuk, hogy nem is csak ott történik. Az élethosszig tartó tanulás jelenlétének felismerése és az oktatáspolitikai azon törekvése, hogy ezt irányként kijelölje, ezt a modellt még inkább érvényessé, követendővé teszi.

### **2.2.3. Hogyan működik az élménypedagógia?**

A tapasztaltok tanulási lehetőségeket rejtnek. (Dewey (1938) szerint akkor, ha a *folytonosság* és az *interakció* elve biztosított.) A tapasztalás eredménye tehát tanulás, de a tanulási folyamat egyben tapasztalás is. A kérdés az, hogy ez hogyan történik. Kolb (1984)

leírja, hogy a tapasztalat hogyan épül be, hogyan alakul tudássá (a legáltalánosabb értelemben), de a konkrét megvalósítás a pedagógiára maradt. Így jelent meg, erre az elméletre építve, az élménypedagógia konkrét módszertára.

Az élménypedagógia mára olyan mozgalommá vált, amely az elődök elméleteire támaszkodva és azokból merítve tapasztalati tanulás megvalósítására és megvalósulására alkalmas kereteket teremt és tart fenn a tanulási folyamat során. Fontos, hogy **aktív cselekvésből, konkrét feladatból induljon ki a foglalkozás**, amelynek teljesítése vagy megoldása során a tanulók megfigyelhetik, hogyan működnek, értelmezik a történeteket vagy tanulságokat vonnak le, majd aktív módon felhasználhatják vagy alkalmazhatják a tapasztalataikat a következő kihívások során. Mivel a passzív befogadó szerep helyett **a tanulóknak cselekvést, élményt kínál**, nagyban hozzájárul a tanulási motivációhoz is. Az élménypedagógia egyik legismertebb formája az *outdoor* pedagógia (szabadtéri tevékenységek, szabadban tervezett feladatok), de egyre népszerűbbek a művészeti alkalmazások, rajzos, zenés, filmes foglalkozások. Az élménypedagógia módszertana lépésről lépésre végigvezet azon, hogy a tapasztalati tanulás ciklusát hogyan építsük fel. A foglalkozások sok élménnyel gazdagítják a résztvevőket, és a tanulás élményszerű lesz (ld. pl. Fáyiné-Sztanáné 2013).

Ahogy láttuk az előző részben, a Dewey által kidolgozott elmélet szerint a tapasztalati tanulás megvalósulásához két elvnek kell jelen lennie: a folytonosság és az interakció elvének. A tapasztalatoknak egymáshoz kell kapcsolódniuk, egymásra kell épülniük, és a külső világ megismerése során a tanulónak saját belső világát is mozgósítania kell, hiszen a kettő interakciójából születik meg az a tapasztalat, amely az egyént építi, fejleszti. Az élménypedagógia pedig olyan kereteket teremt, ahol ezek az elvek megvalósulnak. A komplex tevékenységeket, amelyekben a tapasztalatok megjelennek, úgy tervezi meg, hogy a konkrét tapasztalatot mindig reflexió követi, amely után lehetőség nyílik a folyamatok, történések elvonatkoztató elemzésére, majd a levont tanulságok alkalmazására.

Az angolban (és az elméletek megalkotói ezen a nyelven fogalmaztak), valamint a francia terminológiában az *élmény* és a *tapasztalat* ugyanaz az *experience* szó, így az *experiential learning* tapasztalati vagy tapasztaláson alapuló tanulásnak és élményszerű vagy élményen alapuló tanulásnak egyaránt fordítható. A magyar szakirodalomban az élménypedagógia a Kolb szerinti értelemben vett tapasztalati tanulásból kiinduló ill. erre építő komplex, kidolgozott módszertant jelöli. Könyvünk azonban nem az élménypedagógia



módszertárát írja le, hanem az általunk élményalapú tanulásnak nevezett tágabb és lazább kereteket: merít az élménypedagógia oktatásformáló filozófiai, pszichológiai és nevelési elméleteiből (ld. [2.2.2. Honnan ered az élménypedagógia?](#) rész), ugyanakkor hangsúlyosabban tekint a tanulási motiváció megteremtésére és fenntartására.

Végül röviden szólunk az idegtudományokról, ahol a kutatási eredmények szintén azt mutatják, hogy a tanulás valójában tapasztalat alapú, így a közösségi interakciók alapvető fontosságúak. Az affektív idegtudományok (az idegtudományoknak az érzelmek és az agy szerkezetének és működésének vizsgálatával foglalkozó ága) és a szociális idegtudományok (amelyek a társas kapcsolatok és az agy szerkezetének és működésének korrelációit vizsgálják) mára bebizonyították, hogy a *test* és az *elme*, valamint az *én* és a *másik* rendkívül szoros kapcsolatban vannak, és az érzelmeknek nagy szerep jut a tanulásban és a gondolkodásban. A tapasztalati tanulás, amely élményalapú, olyan kereteket teremt, ahol az érzelmek és a társas kapcsolatok fontos szerepet játszanak. A kutatási eredmények szerint pedig érzelmek nélkül nincs tanulás (Immordino-Yang 2011).

### 2.3. A nyelvtanítás élményalapú megközelítésének felépítése

A következő rész elolvasása előtt válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

- Mitől válik valami élménnyé az életünkben? Hogyan definiálhatjuk az élmény fogalmát?
- Hogyan lehet „mesterségesen” élményeket teremteni?
- Milyen haszna lehet annak, ha a tanulás élményeket rejt a diákok számára? És milyen zsákutcákhoz vezethet ez megközelítés?

*A következő rész tartalmából:* Az élményalapú nyelvtanítás felépítéséhez megvizsgáljuk az élmény fogalmát, és áttekintjük azokat az építőelemeket, amelyek az élmény megteremtéséhez szükségesek lesznek. **Az idegen nyelv** az élmény- és tapasztalatszerzés **eszközévé** válik, amely azáltal tud folyamatosan fejlődni, hogy megteremtjük azokat a kereteket, amelyekben használnunk kell.

### **2.3.1. Az élmény**

Az élményalapú tanulás fogalmának meghatározásához, először azt kell definiálnunk, hogy mit jelent az élmény fogalma. *A magyar nyelv értelmező szótára* (2016) szerint:

élmény: 1. Olyan esemény, történés, amelyet az ember lelkileg is átél, s amely mélyebb hatást tesz rá, ill. az a lelki folyamat, amellyel bizonyos jelentősebb eseményeket, történéseket a saját maradandó lelki tartalmává alakít. 2. (lélektan) Az átélő tudatnak közvetlen, szemléletes, a gondolkodás és ítélő tevékenység számára mintegy nyersanyagként adott tartalma; tapasztalás.

Amint látjuk, az értelmező szótár megkülönbözteti a hétköznapi szóhasználatot és a pszichológiában használt élmény fogalmát. Az élményalapú tanulás kapcsán könyvünkben az élmény szó ez utóbbi értelemben vett élmény fogalomhoz áll közelebb: olyan eseményt, történést, folyamatot értünk alatta, amelyet személyesen élünk át, így tapasztalattá válik. A személyes átélés azt jelenti, hogy az egyén belső világa valamilyen módon interakcióba lép a körülményekkel – legyenek azok helyzetek, tárgyak vagy más emberek – amelynek eredményeként maradandó benyomás jön létre az egyénben. Ebben az értelemben például a filmnézés akkor válik élménnyé, ha a film képes a néző belső világát megérinteni: mélyen elgondolkodtatni, érzelmeket kiváltani, esetleg konkrét változást előidézni. Ellenkező esetben lehet a film szórakoztató, de nem lesz élmény. Az élmény ebből következően nem feltétlenül pozitív: a bukás, megszegyenülés, trauma stb. szintén élménnyé válhat.

### **2.3.2. Az élményalapú tanulás**

Az élményalapú tanulás mint terminus részben saját magát magyarázza: a fenti értelemben vett élményeken alapul. Tehát az egyén fejlődése annak az **interakciónak** az eredménye, amely **az egyén belső világa** – addigi tapasztalatai (tudása, érzelmei, emlékei, tudati benyomásai) és jelenlegi állapota –, **és az adott külső körülmények között** zajlik egy személyesen átélt esemény, történés, folyamat közben. Ennek megfelelően az élményalapú nyelvtanulás akkor tud megvalósulni, ha sikerül **a tanulókat teljességükkel bevonunk a tevékenységekbe**, tehát nemcsak a kognitív képességeikre építünk. Tudatosan kell kereteket biztosítanunk arra, hogy **aktiválják addigi tapasztalataikat, szociális készségeiket, érzelmeiket, esetleg fizikailag is részt vegyenek valamilyen feladatban**. Az élményalapú tanulás során olyan gyakorlatokat, elfoglaltságokat, feladatokat igyekszünk biztosítani, ill.

olyan eszközöket, technikákat igyekszünk használni, amelyek lehetővé teszik vagy arra irányulnak, hogy ebben az értelemben vett élményeket tudjunk nyújtani, teremteni, kiváltani.

Az ilyen keretek között megvalósuló élmények tulajdonképpen tapasztalatok lesznek. Ha tudatosan tervezzük és szervezzük őket, és így kielégítjük a folytonosság elvét, azaz nemcsak random, egymástól elszigetelt gyakorlatokat alkalmazunk, akkor magukban hordozzák a tapasztalati tanulás jellegzetességeit, Ennek hatékonyságát a hagyományos, formális iskolai keretek közt zajló tanulással szemben pedig a korábban leírt modelleken keresztül (ld. 2.2. Háttér és gyökerek: élménypedagógia) pedig már bemutattuk.

Azt kell megvizsgálunk, hogy ezek az elvi törekvések hogyan ültethetők át a mindennapi gyakorlatba. Hogyan tudjuk biztosítani, hogy a külső világ kínálata – adott esetben az a tanulási tartalom, amelyet szeretnénk, hogy elsajátítsanak – valóban interakcióba lépjen tanulóink belső világával? A következő fejezetekben erre mutatunk be jó gyakorlatokat.

### **2.3.3. Motiváció az élményalapú tanulás tükrében**

Az élményalapú tanulás másik nagy hozadéka (az előző alpontban leírt működéssel részben párhuzamosan, részben ennek köszönhetően) a motiváció. (Nyelv)tanulás esetén a motiváció kialakítása, megteremtése után a hosszú távú motiváció fenntartása különösen nagy kihívás. Amikor csak lehetséges, olyan tanulási kereteket, olyan élményeket kell teremteni, amelyek önmagukban hordozzák a motivációt.

Dörnyei (2005) alapján a következő összegzést tehetjük: ha a tanár, a keretek (órai légkör) és a tanulói csoport esetén megjelennek bizonyos minőségek, az teremtheti meg az alapot a kezdeti motiváció kialakításához. (A motiváció komponenseinek leírását ld. 2.1.4. *Motiváció.*) Ekkor elengedhetetlen, hogy a nyelvvel kapcsolatos pozitív értékek és attitűdök, a siker elérhetősége, a célirányosság megjelenjen, szükséges, hogy a tananyag releváns legyen a tanulók számára és realiztikus elvárások, elképzelések szülessenek. Az ennek eredményeként kialakuló motiváció tudatos szinten tartását vagy fenntartását pedig az tudja biztosítani, ha egyrészt a tanulást élvezetessé, stimulálóvá tesszük, a feladatok motiválóak, másrészt a tanuló belső világát is számításba vesszük. Ez utóbbiból következően a tanulókat egyénként és a csoport tagjaként is olyan helyzetekbe hozzuk, hogy motivációjuk megmaradjon vagy növekedjen: egyéni célokat tűzünk ki, önbizalmukat, önbecsülésüket építjük, ill. támogatjuk őket abban, hogy pozitívan tekintsenek a csoporton belüli társas kapcsolataikra, együttműködjenek társaikkal. Mindezek során pedig igyekszünk olyan tapasztalatokkal

gazdagítani őket, amelyek megtanítják nekik (azaz amelyekből kikristályosodik számukra), hogy hogyan válhatnak autonóm tanulókká és hogyan tudják saját magukat motiválni. Valószínűleg sokan érezzük, hogy ha ez a „recept” a nyelvtanítás „szakácskönyvében” jelenne meg, akkor minden bizonnyal a „bonyolult, csak haladóknak” címkét kapná. Szerencsére azonban itt nem kell mindent egyszerre megvalósítanunk: minden egyes építőköccel közelebb jutunk a célhoz.

Ha alaposan átgondoljuk a fenti receptet, azt is láthatjuk, hogy a nyelvtanulás élményalapú megközelítése számos tekintetben kiszolgálja a motiváció megteremtését és fenntartását. Olyan lehetőségeket teremt, ahol a tanulók

- stimuláló, aktivitást igénylő feladatokkal találkozhatnak;
- aktívan részt is vesznek a gyakorlatokban;
- a feladatok megoldása vagy végrehajtása során a korábbi ismereteiknek, tapasztalataiknak és egyéni különbségeiknek megfelelően dolgozhatnak és fejlődhetnek;
- legtöbbször a csoporttagokkal együttműködve, társas kapcsolataikat építve dolgozhatnak.

#### ***2.3.4. Milyenek azok az élmények, amelyek valóban építő jellegűek a nyelvtanulás során?***

Az élményalapú megközelítés során azt szeretnénk tehát megvalósítani, hogy a nyelvtanulók olyan konkrét feladatokkal találkozassanak, amelyben lehetőségük van saját egyéni tapasztalataik, hozzáállásuk, esetleg személyiségük tükrében reagálni, feladatot végrehajtani. Ennek érdekében a gyakorlatok aktivitásra, részvételre „kényszerítik” a csoport tagjait: nincsenek előre előkészített anyagok, amiket „leadunk”, majd számonkérhetünk. A feladatok elvégzése vagy megoldása tapasztalás lesz, amelynek során hangsúlyt fektetünk arra, hogy mindenki megláthassa: hogyan működik, milyen képességei vannak, mi az, aminek elsajátításával fejlődhetne. Az ismételten megjelenő és egymásra épülő tapasztalati helyzetek pedig lehetővé teszik, hogy az élményekre reflektáljunk, következtetéseket vonjunk le, és ezt beépítsük a következő feladatokba.

A nyelvtanulás során ez azt jelenti, hogy olyan tevékenységeket tervezünk, amelyben az idegen nyelv használatán keresztül oldunk meg feladatokat, hajtunk végre gyakorlatokat. Az idegen nyelv tehát egy folyamatosan csiszolódó eszköz lesz az élményalapú tanulás során. Bár nyelvtanárként természetesen lesznek nyelvtanítási céljaink, ezeket valójában

„elbújtatjuk” az élményalapú feladatban: a résztvevők az adott feladat célja érdekében tevékenykednek, és a nyelvtanulás eközben mintegy „mellékesen” történik meg.

#### **2.4. Módszerek és tanulásszervezés az élményalapú tanulás szolgálatában**

A következő fejezetekben azt mutatjuk be, hogy milyen pedagógiai módszerekhez nyúlhatunk, ha ezeket az elveket szeretnénk megvalósítani. Természetesen nem akarunk – és nem is tudunk – teljes leltárt adni a bevethető módszerekből. Azokat a módszereket vizsgáljuk az élményalapú megközelítés megvalósíthatóságának tükrében, amelyek – talán fogalmazhatunk így – „adják magukat”. Ízelítőül nézzük át, hogy a kézikönyvünk által tárgyalt módszerekben melyek azok a legfőbb elemek, amelyek talán leginkább rámutatnak az élményalapú megközelítés alkalmazására.

Az alkalmazható *módszerek és tanulásszervezési technikák* kapcsán bemutatjuk az interkulturális nevelést, melynek során a diákok kulturális tudatossága növekszik. A másokra, a másásra saját magukból kiindulva tudnak reagálni, a feladatok során ugyanakkor ez a kép mindenképpen alakulni fog: talán megerősödik, talán tudatosodik, talán megkérdőjeleződik; és ezt a diákok egyénileg különbözően élik meg. A játékok, amellet, hogy önmagukban véve is élvezetesekek, így motiválóak is, a játékosok teljes bevonását ígérik, a játékpedagógia így segíthet az élményalapú megközelítés gyakorlati alkalmazásában. A drámapedagógiában a társakkal való együttlét, együttműködés, a „tükörbe nézés” élménye minden feladatban ott van valamilyen szinten. A felfedezéssel tanulás során leginkább azzal szembesülnek tanulóink, hogyan működik saját ismeretszerzési és ismeretelsajátítási mechanizmusuk. A kognitív működésük megélése és fejlődése közben azt is megtapasztalják, érzelmileg hogyan reagálnak a tanulási autonómiát, önszabályozást kívánó tanulás során; hogyan kezelik a kudarcot és a sikert. A tanulásszervezésről szóló rész első fejezetében bemutatjuk, hogy a kooperatív tanulás és a projekt alapú tanulás hogyan teszi lehetővé a társas interakciók tapasztalatát, az élmény megteremtésének lehetőségét, míg a második fejezetben arról olvashatunk, hogy a gamifikáció a motiváció megteremtésének és fenntartásának lesz kiváló eszköze. A kézikönyv egyes fejezetei azt mutatják be, hogy ezeket a módszereket és tanulásszervezési technikákat hogyan tudjuk a nyelvtanulás szolgálatába állítani.

Mielőtt azonban továbblépnék a módszertani fejezetekre, fontos egy kis kitérőt tennünk. Ahogy a *Bevezetőben* már említettük *a most felnövekvő generációk valóban sokkal*

*nagyobb mértékben különböznek az előttük járóktól, mint ahogy ez korábban természetes volt az egyes nemzedékek között.* Amikor az idegennyelv-tanítás jobbítását tűzzük ki célul, mindenképpen figyelembe kell vennünk, hogy a célcsoportunk – esetünkben a középiskolás korosztály – az általános fejlődéslélektani életkori sajátosságokon túl milyen aktuális helyzetben és környezetben van. Az is fontos érvünk a nyelvtanulás élményalapú megközelítése mellett, hogy a jelenlegi tizenéveseknek olyan világot teremtettünk – vagy hagytuk, hogy olyan világot teremtsenek maguknak – ahol különösen szükségük van a hagyományostól eltérő tanulási formákra a sikeres fejlődés érdekében. Ahhoz, hogy segíteni tudjunk nekik, fel kell térképeznünk, hogy mi jellemzi azt a világot, amely körülveszi őket, és hogyan hat ez rájuk. Erről a **3. fejezet: Tizenévesek a XXI. században** című részben olvashatunk.

### **Összefoglaló kérdések a 2. fejezethez**

1. Milyen alapvetésre épül a tapasztalati tanulás?
2. Hogyan írhatók le a tapasztalati tanulás lépései? Miért nevezhetjük ezeket az elemeket ciklusnak?
3. Mik a nyelvtanulás élményalapú megközelítésének építőkövei?
4. Hogyan támogatja az élményalapú megközelítés a nyelvtanulási motivációt?
5. Milyen jellemzőkkel kell bírniuk azoknak az élményeknek, amelyeket a tanulás szolgálatába szeretnénk állítani?

### **Felhasznált irodalom az 1. és 2. fejezethez**

Bruner, Jerome. 1983. *Child's Talk*. Oxford, Oxford University Press

Dewey, John. 1938. *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.

Dörnyei, Zoltán. 2005. *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*, L. Erlbaum Associates: Mahwah, N.J.

Fáyiné Dombi Alice–Sztanáné Babics Edit. 2013. *Pedagógus mesterség*. Szeged:

„Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt,

[http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogus\\_mestersgV2/92\\_Irnypedaggia.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogus_mestersgV2/92_Irnypedaggia.html), (utolsó hozzáférés: 2018. június 30.)

- Immordino-Yang, Mary H. 2011. Implications of Affective and Social Neuroscience for Educational Theory, Educational Philosophy and Theory, Vol. 43, No. 1, doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00713.x
- Klein Ágnes. 2011. A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig - Anyanyelvelsajátítás - kétnyelvűség - idegennyelv-tanulás (Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv\\_elsajatitas/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajatitas/index.html), hozzáférés: (utolsó hozzáférés: 2018. június 30.)
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen, Stephen D. 1983. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamen
- Lowie, W.M.–Verspoor, M.H.–de Bot, K. 2009. A dynamic view of second language development across the lifespan. In: de Bot, K.–Schrauf, R. (szerk.) *Language development over the lifespan*. New York/London: Routledge. 125-146.
- Mészáros István–Németh András–Pukánszky Béla. 2003. *Neveléstörténet*. Szöveggyűjtemény. Osiris Kiadó. [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011\\_0001\\_520\\_nevelestortenet/pr01.html](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_nevelestortenet/pr01.html) (utolsó hozzáférés: 2018. június 30.)
- Nikolov Marianne. 2009. Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, <http://ofi.hu/tudastar/idegennyelv-tanitas>, (utolsó hozzáférés: 2018. június 30.)
- Pukánszky Béla–Nóvik Attila. 2013. *Magyar iskoláztatás története a 19-20. században*. Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt ([http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Magyar\\_isk\\_tortenete/index.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Magyar_isk_tortenete/index.html); utolsó hozzáférés: 2018. június 30.)
- Taylor, Lynda. 2005. Washback and impact. *ELT Journal*, Volume 59, Issue 2, 1 April 2005, 154–155, <https://doi.org/10.1093/eltj/cci030> Published: 01 April 2005
- Vygotskij, Lev. 1967. *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó

### 3. fejezet: Tizenévesek a XXI. században

Csetényi Korinna

#### 3.1. Bevezetés

#### 3.2. A digitális nemzedék világa

##### 3.2.1. Generációk

##### 3.2.2. Online tér és a közösségi média

##### 3.2.3. Online személyiség

##### 3.2.4. Az online kommunikáció

#### 3.3. A digitális nemzedék nevelése

##### 3.3.1. Szülői és tanári hozzáállás

##### 3.3.2. Új világ – régi iskola

##### 3.3.3. A nyelvoktatás speciális szerepe

##### 3.3.4. Mi működik és mi nem

Összefoglaló kérdések a 3. fejezethez

Felhasznált irodalom a 3. fejezethez

#### 3.1. Bevezetés

A következő rész elolvasása előtt válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

- Mi jut az eszünkbe, ha azt halljuk, hogy „a mai tizenévesek már egy másik generáció tagjai”?
- Milyen különbségeket látunk abban, ahogyan a tizenévesek és ahogyan a 40 év felettiek használják a közösségi médiát?
- Másként beszélgetünk-e online, mint személyes találkozások alkalmával?

*A következő rész tartalmából: Ebben a fejezetben bemutatjuk a XXI. század tizenéveseire jellemző online világot és ennek hatását a társas kapcsolatok alakulására és a személyiségfejlődésre. Arról lesz szó, hogy a szülők, a tanárok, az*



iskola és az oktatás hogyan állhat hozzá ehhez a megváltozott világhoz.

Bizonyára sokunkban felmerül időről-időre a kérdés, hogyan tudnánk hatékonyabb módszerekkel tanítani, milyen megközelítést alkalmazunk, hogy konfliktusmentes tanulási környezetet hozzunk létre, hogyan tudjuk leginkább motiválni a serdülőket. Habár ez a kézikönyv nyelvtanároknak készült, ebben a fejezetben kicsit távolabbról közelíteném meg a fenti kérdéseket, és a kamaszok életkori sajátosságaiból szeretnék kiindulni.

Az Információs Kort, annak jellemzőit, technikai vívmányait nem lehet figyelmen kívül hagyni, hiszen mindennapi életünk (szervetlen) részévé vált. Beleszól szokásainkba, átalakítja a kommunikációs csatornákat, sőt, a személyiség fejlődésére is hatással van. A technológiai fejlődés nagyban hozzájárult komfortérzetünk növekedéséhez, többé már nem kell térképet böngészni, rádióval hallgatni az időjárási előrejelzést és a távolban lévő barátokkal, rokonokkal is naponta érintkezhetünk. Azonban hátulütői is vannak a (túlzásba vitt) eszközhasználatnak, és az oktatásra gyakorolt hatásáról sem feledkezhetünk meg.

### **3.2. A digitális nemzedék világa**

Ezen fejezetet néhány generációs jellemző felsorolásával kezdeném. Természetesen az alábbiakban ismertetett évszámok nincsenek kőbe vésve, a szakirodalom nem egységes, eltérhet a kezdő és a végpont tekintetében, de kiindulásként mégis hasznosnak tartanám ezek ismertetését.

#### **3.2.1. Generációk**

*Baby boomereknek* az 1945-64 között születetteket hívjuk, akiket az *X generáció* követ, ők 1965 és 1979 között jöttek világra. Utóbbiakra *MTV generációként* is szoktak utalni, mert rájuk gyakorolt a legnagyobb hatást az 1981-ben elindult televíziós zenei csatorna. Az X-et követően beszélünk *digitális generációkról*: az *Y* (1980-94), a *Z* (1995-2010), illetve a legfiatalabbak, a 2010 után született *alfák* nemzedékéről.

A digitális generációk életüknek egy korai szakaszától vagy akár egész életükön át kapcsolatban vannak a digitális eszközökkel és a közösségi médiával. Ezek gondolkodásbeli különbségeket hoztak magukkal, melyek viselkedésükre és érzéseikre is hatást gyakorolnak.

Mivel ők ebben nőttek fel, és nem is ismernek mást, digitális bennszülöttként is szoktak rájuk hivatkozni, míg az őket megelőző generációk (és a tanárok, szülők többsége ide tartozik) lennének a digitális bevándorlók, akik felnőttként tanulják meg ezen eszközök használatát. Ők egy másik, offline világban nőttek fel, más módon szocializálódva, megtapasztalva még a „lassú időt”, mely az érési folyamatokra sokkal jótékonyabb hatással volt, mint a mai világ felgyorsult tempója.

### **3.2.2. Online tér és a közösségi média**

A digitális generációk számára az online létezés, mely folyamatos jelenlétet, állandó elérhetőséget követel, már szinte magától értetődő. Számukra az online tér egy „kulturális, társadalmi élettér” (Tari 2015: 177), jelen kell lenni, mert ez a csoportnorma felől érkező elvárás. Aki megpróbál ezzel szembehelyezkedni, szemben úszik az árral, kiközösítést kockáztat meg és hírekről, élményekről való lemaradást, hiszen a kommunikáció, az információáramlás nagy része már ezeken a csatornákon keresztül történik. Számukra már maga a „beszélgetés” szó sem jelenti feltétlenül ugyanazt, mint azt gondolnánk, hiszen a Messengeren, sms-ben, Viberen lefolytatott text alapú kommunikációt, chatelést is így hívják (és valóban, az angol szó „beszélgetés”-t jelent).

### **3.2.3. Online személyiség**

Nézzük meg az online térnek, az online létezésnek néhány további jellemzőjét az alábbiakban. Az úgynevezett online személyiség más karakterjegyekkel bír, mint offline énünk: „impulzívabb, türelmetlenebb, indulatosabb” (Tari 2015: 188). Felnőttként ugyanúgy megtapasztalhatjuk, hogyan oldódik az önkontroll az internetes felületeken, és milyen gyakran a feszültség levezetése a célja az üzenetváltásoknak, kommenteknek és véleményütköztetéseknek. Szilárd énhatárokkal, kialakult énképpel és egészséges, jó önértékeléssel rendelkező felnőtteknek is nehéz néha bizonyos tartalmakkal szembesülni, csoportos támadásokat, negatív kritikákat, le- és beszólásokat „túlélni”. Gondoljunk csak bele, milyen lelki sérüléseket szenvedhetnek a még fejlődésben lévő kiskamaszok és a serdülők, akik a kortárs csoportokat tekintik meghatározó közegüknek.

Az online térben hamarabb jelennek meg az érzelmek, projektív felületként kell rá tekintenünk, ahol a „tudattalan érzelmek és fantáziák, vágyak és motivációk lecsapódhatnak” (Tari 2011: 245). Meg kell értetnünk a felnövekvő generációkkal, hogy az online

cselekedeteknek offline következményei vannak. Riasztó statisztikákat olvashatunk arról, mennyire megnőtt a tinédzserkori depresszió mértéke. Míg a szülő esetleg örül is annak, hogy a gyerek nem jár el, nem csavarog, biztonságban van a szülői ház négy fala között, addig nem gondol bele, hogy az online térben tett bolyongásnak ugyanúgy megvannak a veszélyei. Sokan esnek áldozatául a zaklatás (bullying) valamilyen formájának, szexuális ragadozók környékezhetik meg őket, vagy egyszerűen „csak” annyi történik, hogy idejekorán szembesülnek felnőtteknek szóló tartalommal, melynek feldolgozására még nem rendelkeznek megfelelő eszközökkel, érzelmi apparátussal.

#### **3.2.4. Az online kommunikáció**

A társas interakciók, a „face to face” szituációk számának csökkenését is magával hozta az online világ, a különböző kommunikációs applikációk rohamos elterjedése és használata. Bár a csoporthoz tartozás érzését felerősíthetik ezek a platformok, továbbá rendkívül gyors és hatékony módjai az információ megszerzésének és megosztásának (a hiányzó osztálytárs számára az órai anyagot és a házi feladatot a többiek azonnal küldik lefotózva), sok minden fel lett áldozva a technológia oltárán. A metakommunikáció teljes hiánya, az érzelmi reakcióknak emotikonokkal való helyettesítése egyrészt nehezíti az írott szöveg megértését, másrészt ahhoz is vezet, hogy a mai serdülőknek kevesebb gyakorlatuk van a valós életben lezajló társas helyzetek és érintkezések lebonyolításában. Ez megint egy olyan pont, ahol az iskola, azon belül is a nyelvoktatók, az általuk oktatott tárgy jellegéből adódóan, segíthetnek a tanulóknak: vitafórumok, szerepjátékok, drámaszituációk beemelásával az osztályterem olyan tereppé válhat, ahol lehetőség adódik a személyközi kommunikációs képességek és a társalgások gyakorlására, akár egyéni, akár csoportos keretek között.

### **3.3. A digitális nemzedék nevelése**

Az előző részben áttekintettük, hogy mennyiben lett más a digitális nemzedék világa az előttük járó generációk világától. Nem elég azonban tényszerűen ismernünk, hogy mi jellemzi a mai tizenévesek életvitelét, hanem azt is át kell gondolnunk, hogyan tudjuk ezeket az ismereteinket kamatoztatni a serdülőkkel való érintkezés során és a nevelésükben.

### **3.3.1. Szülői és tanári hozzáállás**

A szülők és pedagógusok részéről megértést kellene tanúsítani, és nem értetlenkedéssel vagy negatív hozzáállással kellene feléjük közelíteni. Sokszor tapasztaljuk meg, hogy bizonyos (olykor valóban bicskanyitogató) szituációk kapcsán a „bezzeg az én időmben” attitűd óhatatlanul előhívódik. De ez a hozzáállás nem vezet a problémák konstruktív megoldásához. Ezek a fiatalok nem tehetnek róla, hogy ebbe a korba születtek, ők csak élnek az új eszközökkel és az általuk nyújtott lehetőségekkel.

Az eszközöktől való eltiltás, azok démonizációja nem életszerű a mai világban. Fiatalabb gyermekek esetében, akik még nem rendelkeznek saját okostelefonnal, az időkorlátozás (internet hozzáférést, géphasználatot illetően) talán még olyan megoldás, mely kivitelezhető, és kompromisszumkészséget mutat a felnőtt részéről. Serdülőknél már inkább a felelősségteljes eszközhasználatra, a kritikai szűrők beépítésére, és a kritikus gondolkodásra kell a hangsúlyt fektetni. Ez mind a szülőknek, mind a tanároknak a feladata kell, hogy legyen.

### **3.3.2. Új világ – régi iskola**

Az elkövetkezőkben érintenék néhány olyan pontot, ami az oktatáshoz közvetlenebbül kapcsolódik. A poroszos, tekintélyelvű nevelési rendszer, melyben a legtöbb mai szülő és tanár szocializálódott, ma már nem tűnik működőképesnek (Tari 2011: 47). Ebben az új világban a diákok gyakran nem adják meg azt a tiszteletet a tanároknak, ami tapasztalatuk, illetve életkoruk alapján megilletné őket (Tari 2011: 317). A tanár már nem az a tekintélyszemély, aki régen volt, és sajnos gyakran azt látjuk, hogy az otthoni környezet is inkább ezt támogatja: a tanári autoritást aláásva, a szülő gyakran együtt „derül” a gyerekekkel az intőn vagy az elégtelen osztályzaton, illetve bármikor kész kivont karddal rontani a pedagógusra, a kritikus önreflexiót szinte teljesen mellőzve (hogy adott esetben a család milyen mértékben tehető felelőssé).

Az otthon elhanyagolt, figyelmet, időt nem kapó kamasz gyakran az iskolában ragadtatja magát olyan cselekedetekre, mellyel semmi más célja nincs, csak a figyelem felkeltése (például az órán bomlasztó tevékenységgel, csúnya, vagy reményei szerint megbotránkoztató szavak bekiabálásával). A szülő néha negatívan közelít a tanárhoz ahelyett, hogy belátná, ha együttműködik a pedagógussal és otthon is megtámogatja az iskolában elhangzottakat, az a gyerek javát szolgálná (ez nem feltétlenül tanulmányi eredményekben

kimutatható javulást jelent, hanem a pszichés jólétet, az énkép erősödését és fejlődését segítené).

Szemléletváltásra van szükség a pedagógusok részéről, „el kell engedni” a régi beidegződéseket és emlékeket, mert azon elvárásokat már nem lehet fenntartani (kevés kivételtől eltekintve). A rugalmatlan hozzáállás csak frusztrációt, tehetetlenséget szül és a generációs szakadék további elmélyüléséhez vezet. A türelmüket vesztett, „ordibálós” tanárokat nem veszik komolyan, a hátuk mögött még ki is nevetik őket. Ezen generációk figyelméért meg kell küzdeni, motiválni kell őket és megtámogatni a tanulási folyamatot, hogy az értelmet nyerjen számukra. Motiváció hiányában nehéz meggyőzni őket, hiszen nehezen látják be, miért kell egy adott tananyagot elsajátítani, hiszen okostelefonjukon másodpercek alatt hozzájutnak szinte bármilyen információhoz.

### **3.3.3. A nyelvoktatás speciális szerepe**

Ismét azt láthatjuk, milyen kivételezett helyzetben vannak a nyelvtanárok: az idegen nyelvekre szinte nem is tantárgyként tekintenek a gyerekek. A nyelv eszköz számukra, aminek a segítségével rengeteg mindent el tudnak érni: a külföldi tanulmányút, ösztöndíj, munkavállalás már mind megvalósítható, a nyelv a „kulcs” hozzá. A filmek, a zene, a divat jóvoltából ömlik rájuk az idegen nyelv (itt leginkább az angol nyelv dominanciájával kell számolni), így a nyelvtanár biztos lehet benne, hogy tanítványai nemcsak az óra keretén belül találkoznak a nyelvvel.

Érdeemes tisztában lenni azzal, mi foglalkoztatja a mai generációkat: mik a kedvenc sorozataik, kik a kedvenc YouTube sztárjaik, milyen sportolókat, énekeseket követnek a Twitteren vagy az Instagramon. Legyünk „képben”. Egy közös referenciakeret kialakítása sokat segít a kapcsolódási pontok kialakításában, abban, hogy úgy érezzék, a felnőtt megértéssel, érdeklődéssel és nem lenézéssel közelít hozzájuk, az ő világukhoz. Ha azt látják, tettünk feléjük egy lépést, utána talán elfogadóbb közeggel találkozunk, nagyobb befogadó készséggel, amikor mi mutatunk be nekik valamit, akár a mi „rég” világunkból.

Mivel a kamaszok folyamatos információáradathoz vannak szokva, képek, felugró ablakok, villogó reklámok és hiperlinkek által rájuk zúdított ingerek világában élnek, melyek a figyelmük azonnali megragadását, majd szétszórását célozzák be, nem kell azon csodálkozni, hogy a frontális oktatás és a fehér alapon fekete betűk számukra „agyhalál”, hogy egy pszichológus kolléga szavait idézzem.

A nyelvóra megint csak flexibilisebb sok más tárgyhoz képest. Itt élni lehet az új lehetőségekkel, egy-egy rövidebb videót beiktatva az óra menetébe, kitérve esetleg a világ történéseire is, reflektálva a jelen korra, aminek kapcsán megint azt érezheti a diák, az óra anyaga kapcsolódik a valósághoz (ld. 4. *Interkulturális nevelés* fejezet).

### **3.3.4. Mi működik és mi nem**

A digitális kor sajnálatos módon magával hozta a figyelem terjedelmének csökkenését is, melynek egyik oka az állandó ingeráradat. Hosszabb ideig koncentrálni egy adott dologra – ez már nem megy zökkenőmentesen ezen generációknak ((Tari 2015: 239). A különböző feladattípusok közötti váltások, egy-egy vicc, személyes anekdota vagy egy nem túl hosszú videó levetítése segíthet a figyelem megtartásában. Rövid, gyorsabb dolgokkal könnyebb lekötni őket, mintha monoton módon új szavak hosszú sorát írják ki szótárfüzetükbe, vagy egy új nyelvtani szerkezetet gyakorolnának gépiesen feladatlapokon vagy a munkafüzetben. Próbáljuk meg az online világot integrálni az óra menetébe, adjunk teret az eszközöknek akkor, amikor ezek elősegítik a munkánkat.

A diákoknak is adjunk lehetőséget arra, hogy megmutassák, miben jók. Sikerérettel tölti el őket, ha segíthetnek, akár abban, hogy hogyan csatlakoztassuk a különböző eszközöket, hiszen legtöbbször jobban ért a technológiákhoz, mint mi (volt már rá példa, hogy megmentették az órát azzal, hogy táskájukból elővarázsoltak egy olyan hangszórót, amit mobiltelefonjukkal összehangolva jobb hangzást biztosítottak, mint a tantermi eszközök). Ha kivitelezhető, vonjuk be őket a döntési folyamatba, például együtt válasszunk ki egy filmet vagy könyvet, amit aztán közösen dolgozunk fel.

Hozzunk létre tanulói csoportokat egy-egy projekt idejére. A diákok nyitottak a kooperatív tanulásra és az így strukturált óráknak rengeteg plusz hozadéka van (a csoportkohézió, az osztályléggkör, az empátia vonatkozásában). Természetesen a tanulásszervezés nem egyszerű és sok munkát igényel, de megéri a befektetett energiát. A kreativitást igénylő, csapatorientált feladatokat, ahol együtt kell dolgozni a siker érdekében, jobban kedvelik, mint a hagyományosakat. Egyúttal együttműködési készségüket, illetve a már említett társas helyzeteket is gyakoroljuk velük.

Az sem egy utolsó szempont, ha a tanár örömet leli a tanításban, a tudása átadásában (Tari 2011: 317). Ezt „leveszik” a gyerekek, és serkentőleg hat rájuk: ahogy egy fiatal megjegyezte egy óra kapcsán: „tanárnő lelkesedése rendkívül ragadós és ez nagyon jó érzés”.

A kamaszoknak pozitív élményekre van szükségük és az iskola, az osztályterem is olyan közeg, ahol ezekre szert tehetnek, és mindez építő jelleggel hat személyiségük fejlődésére.

Új körülmények alakultak ki, és ehhez nekünk, pedagógusoknak kell alkalmazkodnunk, amennyiben a tanulási környezet optimalizálása a célunk: rugalmassággal, türelemmel és tudatos figyelemmel (Tari 2011: 342). Ne feledkezzünk el róla, hogy a kamaszok életének legfőbb támaszai a felnőttek – még az Információs Korban is (Tari 2015: 18).

### **Összefoglaló kérdések a 3. fejezethez**

1. Milyen szerepe van a közösségi médiának a mai tizenévesek életében?
2. Mi jellemző az online térben „felvett” személyiségre? Hogyan különbözik az online személyiségünk a valódi személyiségünktől?
3. Milyen hatással van az online kommunikáció a tizenévesek társas kapcsolataira?
4. Szülőként és pedagógusként milyen lépéseket érdemes megtennünk, ha védeni szeretnénk a tizenéveseket az online világ negatív hatásaitól?
5. Hogyan emelhetjük be az online világot a nyelvórába?

### **Felhasznált irodalom a 3. fejezethez**

Breton, David L. 2010. *Serdülőök világa*. Budapest: Pont Kiadó

Tari Annamária. 2011. *Z generáció*. Budapest: Tericum Kiadó

Tari Annamária. 2015. *#yzGenerációk online*. Budapest: Tericum Kiadó

Tari Annamária. 2017. *Bátor generációk*. Budapest: Tericum Kiadó

*A módszertan az EFOP-3.2.14-17-2017-00001 pályázat támogatásával készült.*

## **II. RÉSZ: ÉLMÉNYALAPÚ MÓDSZEREK A NYELVOKTATÁSBAN**



## **4. fejezet: Interkulturális nevelés a nyelvtanulás élményalapú megközelítésének tükrében**

Csetényi Korinna

4.1. Bevezetés

4.2. Mit jelent a kultúra?

4.3. Az interkulturális nevelés jelentősége az idegennyelv-oktatásban

4.4. Az interkulturális nevelés gyakorlata a nyelvórán

*4.4.1. Milyen célokat fogalmazhatunk meg?*

*4.4.2. Milyen megközelítéseket alkalmazhatunk?*

*4.4.3. Milyen technikákat alkalmazhatunk a kulturális tudatosság kialakítására?*

Összefoglaló kérdések a 4. fejezethez

Felhasznált irodalom a 4. fejezethez

### **4.1. Bevezetés**

A nyelvoktatásban a nyelv fogalmához hozzáadódik a kultúra nem kevésbé összetett fogalma, így ezen fejezetben a kultúrának az idegen nyelvi órákon való fontosságáról, szerepéről, hasznáról lesz szó. Mi a kultúra? Milyen jellemzőkkel bír és mik az alkotórészei? Mi a kultúra szerepe a nyelvi órákon? Hogyan, mennyiben kapcsolódik az idegen nyelvhez? Szét lehet-e választani ezeket a fogalmakat? Szükséges-e egyáltalán az óra keretei között időt szentelni a kultúrának? Mit nyernek ezáltal a tanulók? Hogyan lehet őket aktív módon bevonni a tanulási folyamatba? Milyen technikákat tudunk alkalmazni annak érdekében, hogy a kultúrát az óra menetébe integráljuk?

Hagyományosan a nyelvi képzésre esik a hangsúly, a nyelvtan, a szókincs és a kommunikációs kompetencia fejlesztésére, de ezzel egy időben kellene zajlania a célnyelvi kultúra megismerésének is. Az a cél, hogy növeljük a diákok kulturális tudatosságát, és elmélyítsük ismereteiket nemcsak a célnyelvi kultúrát, hanem a sajátjukat illetően is. Törekedni kell arra, hogy elősegítsük a tolerancia növekedését, a másik kultúrára való fogékonyságot és nyitottságot.

Az Információs Korban szinte magától értetődő, hogy különböző országok szülőttei napi szinten kommunikálnak egymással a telekommunikációs eszközök és az internet adta lehetőségeknek köszönhetően: legyen szó üzletről, barátságról, szakmáról, óhatatlanul felmerül az igény a közös nyelvre. Ugyanakkor nemcsak a virtuális kapcsolattartás vált sokkal könnyebben elérhetővé, hanem a mobilitásnak köszönhetően a személyes kapcsolatok kialakítása is egyszerűbbé vált. Egyre gyakrabban fordul elő, hogy cserediák érkezik az iskolába, lektort alkalmaz az iskola, vagy a magyar diákok mennek külföldi tanulmányútra.

#### 4.2. Mit jelent a kultúra?

A következő rész elolvasása előtt válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

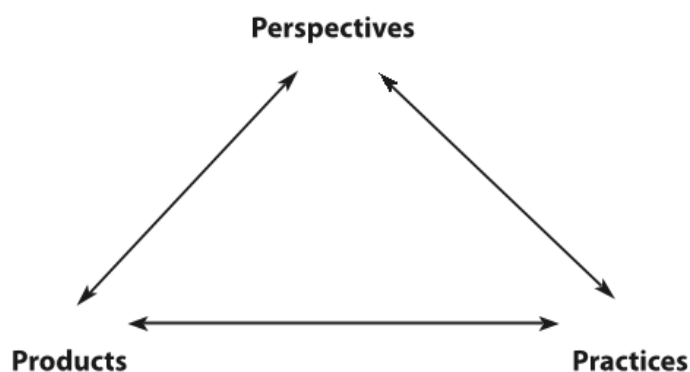
- Vissza tudunk-e idézni egy olyan helyzetet életünk során, amikor úgy éreztük, hogy egy számunkra idegen kultúrával találkoztunk?
- A célnyelvi kultúra mely aspektusait említené meg barátainak egy célországbeli utazás előtt, ha csak pár percük lenne erről beszélgetni?

*A következő rész tartalmából:* Ebben a részben azt járjuk körül, hogy mit jelent a kultúra, és milyen alkotórészekből áll. Definiáljuk a kulturális tudatosság fogalmát és áttekintjük azt a négy stádiumot, amelyeken végighaladva kulturális kompetenciára tehetünk szert.

Hogyan tudnánk meghatározni a kultúrát? Brown (2000: 176) megközelítésében egyfajta életmód, az a környezet, amelyen belül az emberek élnek, gondolkodnak, éreznek, és egymáshoz kapcsolódnak; egyfajta kötőanyag, amely egyének csoportjait köti egymáshoz. Sowden (2007: 304) szerint a kultúra régebben azokat a társadalmi, művészeti és intellektuális hagyományokat jelentette, amelyek történetileg egy bizonyos társadalmi, etnikai vagy nemzeti csoporthoz tartoztak. Mára azonban már sokkal tágabb fogalomként kell rá gondolnunk, amely az emberi lét szinte minden aspektusát felöleli. „A nyelvtanulás során a tanulónak lehetősége nyílik rá, hogy betekintést nyerjen egy másik kultúrába, ami más módon nem lenne lehetséges. Valójában az idegen nyelvi óra tartalma nem a célnyelv nyelvtana és szóincse, hanem az általa közvetített kultúra” (Cutshall, 2012: 32).

A célnyelvi kultúra milyen részeire összpontosítsunk? A kultúrára legtöbbször úgy tekintünk, mint ami sok alkotórészből áll, ezek némelyike figyelmet kap az órán, némelyike nem. Ez a valóságban általában azt hozza magával, hogy a történelem, művészettörténet, földrajz (országismeret) kap kitüntetett figyelmet. Ez a kultúra hagyományos értelmezését tükrözi, az interkulturalizmus diszciplínája azonban már különbséget tesz *nagybetűs* és *kisbetűs kultúra* között (Papaefthymiou-Lytra, 1995: 148). Nagybetűs kultúra alatt inkább a formális kultúrát értjük (irodalom és képzőművészetek), míg a kisbetűs a mindennapi élet kultúráját jelenti (szokások, értékek, életstílus, viselkedés). Mivel egymástól elválaszthatatlanok, fontos mindkettővel tisztában lenni, vagyis nem szabad megfeledkeznünk a kultúra fogalmának „inherensen holisztikus természetéről” (Tang-ot idézi Dema 2012: 77). Mivel a nyelv társadalmi interakciók mentén születik meg, az idegen nyelvet tanulók nem tudják igazán elsajátítani az adott nyelvet, ha figyelmen kívül hagyják annak kultúráját. Ezért a nyelvoktatásnak a kulturális kompetencia is az egyik célja kell, hogy legyen, azaz segítenünk kell, hogy az egyén azon képessége fejlődjön, hogy a saját nyelvén, kultúráján, világnézetén túl tudjon tekinteni és egy másik kultúra egyedével hatékonyan lépjen interakcióba.

A kultúra alkotórészeinek megértéséhez felhasználhatjuk a *National Standards for Foreign Language Learning* (1996) által felállított „kulturális háromszögnek” nevezett diagramot, amely filozófiai perspektívák, viselkedésbeli praktikák és társadalmi produktumok mentén határozza meg azokat (ezért is szokták 3P modellként emlegetni). A perspektívákhoz a világnézet tartozik, az attitűdök, értékek, eszmék, meggyőződések, amelyeket az adott kultúra tagjai vallanak. Praktikák alatt a társadalom által elfogadott viselkedésmintákat és interakciókat kell érteni, más szóval azt, hogy „mikor és hol mit kell tenni” (Lafayette-t idézi Dema 2012: 78). A produktumoknak két csoportját különítjük el: vannak a kézzel foghatóak (festmény, szobor, könyv, ételek) és a megfoghatatlanok (tánc, oktatási rendszer, politikai rendszer).



(Forrás: Dema, 2012: 79)

1. ábra

Ha ezt a megközelítést alkalmazzuk, akkor nem egyszerűen a kultúra gyakorlatára és produktumaira fókuszálunk, hanem a mögötte meghúzódó perspektívák is figyelmet kapnak. A kultúra mélyebb megértéséhez vezet, ha környezetbe ágyazott módon fedezzük azt fel, nem csak egy-egy kiragadott szeletét tanulmányozzuk.

A kulturális tudatosság azt jelenti, hogy tudatában vagyok egy másik kulturális csoportnak, az ő szokásaiknak, értékeiknek, látásmódjuknak. Kuang (2007: 76) a kulturális tudatosság 4 szintjét különbözteti meg. Az első szinten csak a saját életmódunknak, szokásainknak vagyunk tudatában, és úgy véljük, ez az egyetlen lehetséges út. A második szinten már tudatában vagyunk annak, hogy a dolgokat másképp is meg lehet közelíteni, de még mindig úgy gondoljuk, a mi verziónk a legjobb. A kulturális különbségekre problémaforrásként tekintünk, és inkább nem is veszünk róluk tudomást. A harmadik szinten tudatában vagyunk mind a saját, mind a mások szokásainak, és a szituációtól függően a jobbikat választjuk. Tisztában vagyunk azzal, hogy a kulturális különbségek egyaránt hajthatnak hasznot és okozhatnak problémát. Végül, a negyedik szinten, a különböző kulturális háttérrel rendelkező emberek rendszeresen kommunikálnak egymással és új jelentéseket, szabályokat hoznak létre, az adott helyzethez alkalmazkodva. A négy szakasz során az emberek a kulturális tudatlanság stádiumából a kulturális kompetenciába jutnak el.

#### **4.3. Az interkulturális nevelés jelentősége az idegennyelv-oktatásban**

A következő rész elolvasása előtt válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

- Milyen eszközökkel fejleszthető a másság iránti tisztelet és tolerancia a tizenévesek körében?
- Miben segítenek és miben hátráltatnak bennünket a sztereotípiák?

A következő rész tartalmából: A nyelv és a kultúra elválaszthatatlan egymástól, így az idegen nyelv tanulása során nem felejtkezhetünk el az interkulturális kompetenciák fejlesztéséről, amelyet általános nevelési célként is érdemes kitűznünk.

A kultúra és a nyelv szorosan kapcsolódik egymáshoz. „A nyelv a kultúra része, és a kultúra a nyelv része; a kettő szervesen összefonódik, olyannyira, hogy nem lehet a kettőt szétválasztani anélkül, hogy el ne veszne valamelyik jelentése. A második nyelv elsajátítása [...] egy második kultúra elsajátítása is” (Brown 2000: 177). Az idegen nyelvek tanítása során tehát megkerülhetetlen, hogy valamilyen módon a kultúrával is foglalkozzunk. Ahogy a nyelvtanulás kommunikatív megközelítésének elterjedése mutatja, nyelvtanárként már megértettük, hogy a nyelvről tanulni és a nyelvet tanulni nem ugyanaz (ld. módszertani kézikönyvünk *Elméleti bevezetés a nyelvtanulás élményalapú megközelítéséhez* fejezetében a 2.1 Alapvetések alpont). A kultúra tanítása kapcsán is valami hasonlóról van szó: arra kell törekednünk, hogy diákjaink kulturális kompetenciája fejlődjön. Mivel a nyelvet kommunikációra használjuk, óhatatlanul összekapcsolódik a kultúrával. Az idegen nyelvek tanítása során így a nyelv tanulása egyszerre tárgya és eszköze a kultúra tanulásának. Kuang szerint „a nyelv a kultúra hordozója, a kultúra pedig a nyelv tartalma” (2007: 75) és egy adott nyelv elsajátítása „elválaszthatatlan a kultúrájának elsajátításától” (2007: 81).

A határok nélküli Európai Unió még inkább megnyitotta a lehetőséget arra, hogy az emberek külföldre utazzanak, nemzetközi környezetben tanuljanak, dolgozzanak, éljenek, különböző nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező emberekkel érintkezzenek. Az érintkezéshez pedig hatékonyan és helyesen kell használni a nyelvet. A kulturális különbségek gátolhatják a hatékony kommunikációt, a különböző kultúrák szülöttei ugyanis nem egyformán viselkednek egy adott szituációban: másképp kommunikálnak és másképp értelmezik az őket körülvevő világot. A félreértések elkerülése végett bizonyos készségek és kompetenciák kifejlesztése szükséges.

Milyen tudásra, ismeretekre, készségekre van szükségünk ahhoz, hogy eligazodjunk a kulturális találkozásokban bővelkedő világban? Ezeket az interkulturális kommunikációs kompetencia dimenziói tárják fel előttünk. Deardorff (2006: 254) a tudást, a készségeket és az attitűdöt nevezi meg összetevőként. A tudás egyrészt saját magunkra vonatkozó tudatosságot jelent, másrészt kultúraspecifikus ismereteket takar, amibe a globális kérdések és trendek ismerete is beletartozik. A készségek a felfedezésre, interakciók létesítésére vonatkoznak. Fontos, hogy képesek legyünk odafigyelni a másakra, valamint türelemmel közeledjünk a másik ember értékeihez, nézeteihez, viselkedéséhez. Az attitűdök közé tartozik a tisztelet, a nyitottság, a kíváncsiság, hogy megtapasztaljunk más kultúrákat, és felfedezésük során toleránsan viselkedjünk, valamint tudatában legyünk a saját kultúránknak is.

A kultúrák természetesen igen különbözőek, és nem meglepő, hogy félreértések születhetnek az egyes kultúrák tagjai között. Az interkulturális kommunikatív kompetencia azt jelenti, hogy – a fent felsorolt dimenziók tükrében – hatékonyan és megfelelően kommunikálunk más anyanyelvű és kultúrájú emberekkel. Ebből szinte magától értetődően következik, hogy ennek tanítását, átadását fontos beemlíteni az idegennyelv-oktatásba. A kultúránk meghatároz minket. A valóságot is általában csak a saját kultúránk kontextusában észleljük, és gyakran azt tételezzük fel, hogy ez az egyetlen helyes látásmód, és saját kulturális normáinkat használjuk standardként, mikor más kultúrájú emberek viselkedését megítéljük.

Tekintsük az órát lehetőségnek arra, hogy a diákokat más kultúrákkal megismertessük. Nyelvtanárként arra kell törekednünk, hogy tolerancia, tisztelet, nyitottság, ítélezésmentes szemlélet uralkodjon az osztályban, és értékeljük a diverzitást. A nyelvi kompetencia nem elég ahhoz, hogy kompetensek legyünk az adott idegen nyelven. Kulturálisan megfelelő viselkedésmintákkal kell ötvöződnie a nyelvhasználatnak ahhoz, hogy a kommunikáció sikeres legyen. A kulturális tudás nemcsak a nyelvi kompetenciát növeli, hanem a diákok motivációját is.

A célnyelvi kultúra elsajátításában hatékonyabb, ha nem a tanár tart előadást (információ átadása), hanem a diák fedezi fel a kultúrát közvetlen megtapasztalás útján, így ő van a tanulási folyamat közepén. Ezáltal az osztályterem nemcsak az a hely, ahol a nyelvet tanítják, hanem az is, ahol alkalom nyílik többféle tanulási modell kipróbálására – a résztvevők közötti interakcióknak köszönhetően (Kramsch-ot idézi Dema 2012: 80).

A tanuló tehát az információ passzív befogadjából a tudás aktív létrehozójává, megalkotójává válik. Megváltozik a szerepe: felfedez, kutat, a saját kultúráját csakúgy, mint a

célnyelvét. Azonban a kultúra kapcsán ne csak a *mit* és *hogyan* kérdésre keressük a választ, hanem a *miértre* is. A tanárra hárul az a feladat, hogy a tanulók érdeklődését kiváltó kérdéseket, kutatásokat találjon ki: felfedezőúton induljanak el, és az egyik eredmény a kulturális különbségek mélyebb megértése lesz. Tegyük őket kíváncsivá, mind a saját, mind a célnyelvi kultúrával kapcsolatosan, hogy össze tudják azokat hasonlítani. Aktívan vonódjanak be a feladatokba: lehetővé kell tenni, hogy számukra érdekes és releváns kérdéseket tegyenek fel, gyűjtsék össze a szükséges információkat, válaszolják meg a kérdést, majd prezentálják a többieknek kutatási eredményeiket.

Az idegen nyelv oktatása során a diákokat egy eltérő kultúrával ismertetjük meg. A kulturális tudatosság, valamint az interkulturális és kommunikációs kompetencia kifejlesztése alapvető fontosságú, ha más kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező embereket akarunk megérteni. A kultúra elsajátítása a nyelvtanulás ötödik dimenziójaként (Damen, 1987) is értelmezhető, hiszen a nyelvtanulóknak nemcsak nyelvi kompetenciáikat (azaz a négy nyelvi készséget) kell kifejlesztelniük, hanem a nyelv kultúraspecifikus jellemzőinek is tudatában kell lenniük.

Néha leegyszerűsítve tekintünk más kultúrákra és azt hisszük, minden oda tartozó egyén ugyanolyan tulajdonságokkal bír. A sztereotípiák lefedhetnek bizonyos tipikus jellemvonásokat, de nem lehet minden egyedre kiterjeszteni azokat. Tudatosítani kell a tanulóban az egyéni különbségeket az esetleges általános jellemzők felsorolása mellett is (például, hogy a svájciak pontosak). Ha nem tekintjük őket abszolút érvényűnek, az általánosítások jó kiindulópontként szolgálhatnak a téma megvitatásához. Ne csak tényeket tanítsunk a másik kultúráról. Értsék meg, hogy a kommunikáció több mint információ átadása. A hatékony interkulturális kommunikációhoz tisztelet, empátia, nyitottság kell, saját kultúrájával kapcsolatban pedig a tudatosságot kell elmélyíteni: így tudja majd jobban megérteni a másik kultúrát.

A kulturális sokkról már sokat hallhattunk, ugyanakkor a tanulók nagyobb eséllyel tapasztalnak meg kisebb kulturális incidenseket életük során. Ezek esetében egy adott kultúra egyede egy sajátjától eltérő, kényelmetlen helyzetben találja magát, melynek során másik kultúrához tartozókkal lép interakcióba, akik az adott szituációban másképpen viselkednek, mint ahogy ő azt elvárna (Archer 1986: 170). A kulturális sokkot huzamosabb idejű idegen kultúrában tartózkodáshoz kötik, a kulturális incidens megtapasztalásához azonban nem szükséges elhagyni a saját kultúrkört, és általában rövid ideig tart. Hogyan lehetne ezeknek a

tapasztalatoknak hasznát venni a nyelvórán? A segítségükkel megbeszélhetjük, elemezhetjük, hogy hogyan és miben tér el a két kultúra: a viccestől a kínosig mindenféle helyzet előfordulhat ezen incidensek során.

#### **4.4. Az interkulturális nevelés gyakorlata a nyelvórán**

A következő rész elolvasása előtt válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

- Milyen példákat tudunk mondani a nyelvtanítási anyagokban megjelenő olyan nem nyelvi ismeretekre, információkra, amelyek valószínűleg külön magyarázatot igényelnek az órán?
- Milyen magyar kulturális sajátosságok vannak (pl. nyelvi, viselkedésbeli), amelyekre a nyelvórán érdemes felhívunk tanulóink figyelmét, hogy elkerüljék az esetleges félreértéseket, kulturális incidenseket a célnyelvi kultúrában?

*A következő rész tartalmából:* Ebben a részben bemutatjuk, hogy a nyelvtanítás részeként milyen interkulturális nevelési célokat fogalmazhatunk meg, és áttekintünk néhány olyan ötletet, amelyek célzottá tehetik a kulturális tudatosság fejlesztését, más kultúrák megértését és elfogadását.

A nyelvtanulás során a tanulók egy másik nyelv és kultúra hatásának vannak kitéve, ezért is fontos, hogy megismerjék, felfedezzék és megértsék saját kulturálisan kondicionált viselkedésüket és gondolkodásukat, mint ahogy a másokét is.

##### **4.4.1. Milyen célokat fogalmazhatunk meg?**

Az interkulturális nevelés kapcsán is szükséges célokat megfogalmaznunk. Ezek átgondolása során nyelvtanárként is tudatosabbá válunk a kultúra összetettségét illetően, magunk is jobban észrevesszük a kultúrát hordozó elemeket, így könnyebb lesz ezeket a nyelvi fejlesztésbe illeszteni.

Általános célok vagy irányelvek lehetnek a következők:

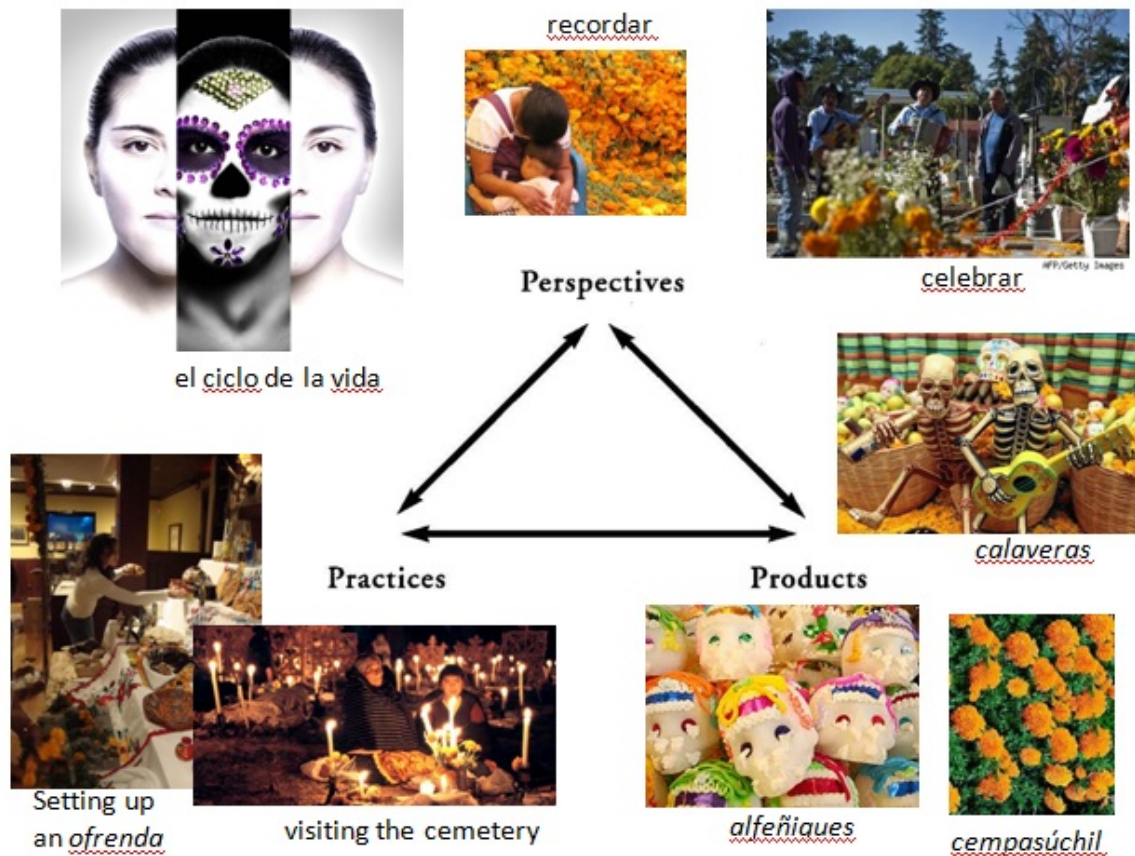


- alakuljon ki a célnyelvi kultúrával kapcsolatos szélesebb tudás és nagyobb fokú tudatosság;
- sajátítsák el a kultúrafüggő illemet, ismerjék meg ez etikettet;
- értsék meg a különbségeket a saját és a célnyelvi kultúra között;
- értsék meg a célnyelvi kultúra értékeit és legyenek képesek kulturálisan megfelelő módon használni a nyelvet.

#### **4.4.2. Milyen megközelítéseket alkalmazhatunk?**

Az egyik lehetőség a kultúra megnyilvánulási formáinak **tudatosítása**. Kiválóan működik a *Mit jelent a kultúra?* részben bemutatott 3P modell. A spanyol nyelv tanítása során például a *halottak napja* kapcsán bemutathatunk egy egyszerű diát, amely rávilágít a kultúra komplexitására.

Ezt a diát (2. ábra) a *mit*, *miért* és *hogyan* kérdéseket feltéve elemezhetjük a tanulókkal. Ennek segítségével tudatosíthatjuk bennük, hogy a minket körülvevő tárgyak hogyan ágyazódnak be hétköznapi tevékenységeinkbe és hogyan tükrözik világnézetünket.



Forrás: <http://www.miscositas.com/cultures.pdf> , 11.dia

2. ábra

A másik megközelítési lehetőség az **összehasonlítás**. Ebben az esetben meg kell vizsgálnunk, hogy a kultúra ugyanazon aspektusai a saját, illetve a célnyelvi kultúrában hogyan jelennek meg. Ilyenkor különösen fontos, hogy elkerüljük az ítélezést, az összehasonlítás ne minősítő jellegű legyen.

A karácsonyi ajándékozási szokások bemutatása a nyelvtanítás során gyakran előkerülő téma, így ezt könnyen be tudjuk illeszteni az óra menetébe.



3. ábra

#### **4.4.3. Milyen technikákat alkalmazhatunk a kulturális tudatosság kialakítására?**

A nyelvtanulás élményalapú megközelítését figyelembe véve olyan gyakorlatokat tervezünk, amelyek megkívánják, hogy a tanulók valamilyen konkrét feladat megoldásában aktívan vegyenek részt. Az eredményeket ezután közösen tudjuk megbeszélni, és ennek köszönhetően magasabb szintre emeljük a kulturális tudatosságot. Az interkulturális nevelés során a következő technikák szolgálhatnak jó kiindulási alapként:

1. projektek (ld. módszertani kézikönyvünk 7. fejezet: *Kooperatív tanulás mint tanulásszervezési módok az élményalapú nyelvoktatásban* fejezete);
2. felfedezései tanulás (ld. módszertani kézikönyvünk 6. fejezet: *Felfedezései tanulás a nyelvoktatásban* fejezete);
3. személyes beszámolók, személyes találkozások;
4. IKT eszközök használata;
5. drámajátékok (ld. módszertani kézikönyvünk 5. fejezet: *A nyelvtanulás élményalapú megközelítése a drámapedagógia segítségével* fejezete).

##### **4.4.3.1. Projektek és interkulturális nyelvoktatás**

A projektek megvalósításához általában szükség van támogató iskolai közegre, mert a feladatok leggyakrabban osztálytermen kívüli tevékenységekhez is kapcsolódnak vagy a megvalósításuk átlepi az órák kereteit.

- Megpróbálhatjuk az osztálytermet egyfajta kultúrszigetté alakítani: díszíthetjük a falat poszterekkel, képekkel, újságkivágásokkal, térképpel vagy akár étlappal is.

- Nyelvi napokat szervezhetünk olyan programokkal, ahol az iskola diákjainak mutatjuk be az egyes célnyelvi országokat a kultúra valamely aspektusából. Szervezhetünk konyhaművészei, divattörténeti vagy éppen építészeti kiállítást, bemutatót.

#### *4.4.3.2. Interkulturális nyelvoktatás felfedezéssel tanuláson keresztül*

A felfedezéssel tanulás kiválóan alkalmas arra, hogy a diákok autentikus anyagokkal találkozzanak, amelyekből valódi képet kaphatnak az adott kultúra egy-egy eleméről.

- Irodalom, filmek, tévéműsorok, dalok, riportok, weboldalak, magazinok, napilapok, utazási prospektusok, étlapok, vagy akár a célkultúra jellegzetes tárgyai (pl. matrjoska baba, álomcsapda, *cornetto*).
- A közmondások, szólások, babonák is segítenek abban, hogy felfedezzék a célnyelvi kultúrát és összevessék a sajátjukkal. Érdekes a téma vicces oldalát is beemlíteni, például, hogy milyen abszurdnak hat néhány magyar közmondás vagy kifejezés, ha szó szerint lefordítjuk őket az adott idegen nyelvre (például „miért itatod az egereket?” „kenyérre lehet kenni”).
- A videó előnye, hogy a tanulók társas interakciók során tudják megfigyelni, észrevenni a kulturális szokásokat. Viselkedést, testnyelvet, gesztusokat figyelhetünk meg, amelyekkel az olvasmányok során a tanulók nem szembesülnek.

#### *4.4.3.3. Személyes beszámolók, személyes találkozások mint interkulturális nevelés*

Az anyanyelvűekkel folytatott interakciók során, az ő élményeiken és perspektívájukon keresztül a célnyelvi kultúra egyes szegmenseit alaposabban tudják a diákok elsajátítani.

- cserediákok fogadása
- vendégelőadók meghívása
- interjú készítése anyanyelvűekkel

#### *4.4.3.4. IKT eszközök használata az interkulturális nyelvoktatásért*

A technológia megváltoztatta a tanítást és a tanulást is: a számítógép és az okostelefon segítségével hatékonyabbá tehetjük az órákat és aktívabban bevonhatjuk a tanulókat. A

digitális technológiák beemelése a tanulási folyamatba általában pozitív fogadtatásra lel a diákok körében. A kultúra tanítását elősegíti, hogy ezek az eszközök az interaktív környezetben biztosítanak autentikus kommunikációt. Az interaktív média használatával diákjaink autentikus kulturális tartalommal szembesülnek, amely szabadon elérhető és felfedezhető. Az anyanyelvűek által írt blogok elolvasásán keresztül például a diákok a célnyelvi kultúrában élők eltérő perspektívaival szembesülnek, a blogok mintegy ablakot nyitnak a célnyelvi kultúrára (Dema 2012: 83).

- vlogok, blogok követése
- podcastek (online audio file-ok) hallgatása

#### *4.4.3.5. Drámajátékok az interkulturális nyelvoktatásban*

A drámajátékok alkalmazása (ld. [5.4.7. Interakciós játékok](#) és [5.4.8. A rögtönzés](#) 5. A nyelvtanulás élményalapú megközelítése a drámapedagógia segítségével fejezetben) azzal az előnnyel jár, hogy közvetlenül bevonja a diákokat.

- A tanulócsoporthoz rövid jeleneteket adhat elő, amelynek során a kulturális különbségekből adódik valamiféle félreértés, vagy eljátszhatnak egy kulturális incidenst (például kezet nyújtok valakinek, aki ahhoz szokott, hogy meghajlással köszön).

Ezeknek a technikáknak az alkalmazása megteremti azokat a kereteket, amelyek a nyelvtanítás élményalapú megközelítését lehetővé teszik. A diákok nemcsak tényanyagként tanulnak a kultúra egy-egy eleméről vagy a kultúra megnyilvánulási formáiról. A konkrét feladatok olyan cselekvési lehetőségeket rejtenek, amelyek során a diákok felidézhetik emlékeiket, megoszthatják egymással meggyőződésüket, hitüket, elképzeléseiket, és szembesülhetnek olyan megszokásokkal, amelyeket addig talán észre sem vettek. A feladatok során szerzett élmények és megértés eredményeként pedig folyamatosan sajátítják el az interkulturális kompetenciákat.

### **Összefoglaló kérdések a 4. fejezethez**

1. Az élet mely területein jelenik meg a kultúra?

2. Hogyan kapcsolódik egymáshoz a nyelv és a kultúra?
3. Mit jelent a kulturális tudatosság? Mit takar a kulturális kompetencia?
4. Milyen célokat tűzzünk ki az interkulturális nevelésben?
5. Milyen gyakorlatokon keresztül irányíthatjuk a figyelmet célzottan a kultúrára?
6. Hogyan válhat az interkulturális nevelés élményalapúvá?

#### **Felhasznált irodalom a 4. fejezethez**

Archer, Carol M. 1986. Culture Bump and Beyond. In: Joyce Merrill Valdes (ed.), *Culture bound*. Cambridge: Cambridge University Press, 170-178.

Brown, H. Douglas. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson.

Cutshall, Sandy. 2012. More Than a Decade of Standards: Integrating “Cultures” in Your Language Instruction. *The Language Educator*, Vol. 7, issue 3, April, 32-36.

<https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/Cultures.pdf>

Damen, Louise. 1987. *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.

Deardorff, Darla K. 2006. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 10, No. 3, 241-266.

Dema, Oxana and Moeller, Aleidine Kramer. 2012. Teaching Culture in the 21<sup>st</sup> Century Language Classroom. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 181.

[https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=teachlearn\\_facpub](https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=teachlearn_facpub) (utolsó hozzáférés: 2018. június 30.)

Kuang, Jin-feng. 2007. Developing Students’ Cultural Awareness Through Foreign Language Teaching. *Sino-US English Teaching*, Vol. 4, No. 12, 74-81.

Langer de Ramirez, Lori. (n.é.) *Products, Practices, and Perspectives Culture in the Language Classroom*. <http://www.miscositas.com/cultures.pdf> (utolsó hozzáférés: 2018. június 30.)

- Papaefthymiou-Lytra, Sophia C. 1995. Culture and the Teaching of Foreign Languages: A Case Study. In: James E. Alatis, Carolyn A. Straehle, Brent Gallenberger, Maggie Ronkin (eds). *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic and Sociolinguistic Aspects (Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1995)*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 132-153.
- Sowden, Colin. 2007. Culture and the 'good teacher' in the English Language classroom. *ELT Journal*, 61 (4), 304-310.

## 5. fejezet: A nyelvtanulás élményalapú megközelítése a drámapedagógia segítségével

Szarvas Júlia

- 5.1 Bevezetés: a drámapedagógia és az élmény
  - 5.2. Drámapedagógia a fejlesztés szolgálatában
  - 5.3. Drámajátékok és a modern idegen nyelvek tanítása
  - 5.4. Drámapedagógiai gyakorlatok a nyelvórán
    - 5.4.1. *Érzékelést fejlesztő játékok*
    - 5.4.2. *Kapcsolatteremtő és -fenntartó játékok*
    - 5.4.3. *Koncentrációs játékok*
    - 5.4.4. *Memórijátékok*
    - 5.4.5. *Beszédképesség-fejlesztő játékok*
    - 5.4.6. *Fantáziajátékok*
    - 5.4.7. *Interakciós játékok*
    - 5.4.8. *A rögtönzés*
  - 5.5. Összegzés
- Összefoglaló kérdések az 5. fejezethez
- Felhasznált irodalom az 5. fejezethez

### 5.1 Bevezetés: a drámapedagógia és az élmény

A következő rész elolvasása előtt válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

- Mi a dráma irodalmi, színházi és hétköznapi értelemben?
- Mi lehet jellemző egy „drámás” foglalkozásra?

*A következő rész tartalmából: A drámapedagógia mint módszer azért használható a nyelvtanulás élményalapú megközelítésekor, mert könnyen teljesülnek az „élményalapúság” kritériumai: konkrét feladat, aktív részvétel, reflexió a történetekre és a tapasztaltak visszaforgatása az új vagy a következő tevékenységbe.*



A dráma a görög *dran* igéből ered, melynek jelentése cselekedni, tenni. A dráma mint irodalmi műfaj során a szereplők cselekedetei révén, megjelenített helyzeteken keresztül bontakozik ki előttünk egy történet, egy üzenet, egy kérdés. A cselekvés azt jelenti, hogy a szereplők kapcsolatot teremtenek és tartanak fenn egymással és a külvilággal a mozdulataikon, mozgásaikon, arcjátékukon és természetesen a beszéd erején keresztül. A drámapedagógia azt segít megmutatni a résztvevőknek, hogy hogyan jön létre és hogyan változik a kapcsolat, mit üzenünk és mit értünk meg egy üzenetből, és természetesen hogyan használhatjuk ezt a tudásunkat a saját életünkre vonatkoztatva.

A drámapedagógia szó hallatán talán még ma is sok tanárnak a diákszínjátszás jut eszébe, amit az iskolai élet tanórán kívüli foglalkozásai köré sorolnak, és ami iránt egy adott diákközösségnek csak kis százaléka érdeklődik egy lelkes magyartanár inspirációjának hatására. Az elmúlt évtizedekben azonban a drámapedagógusok sokat tettek azért, hogy eljuttassák tanártársaikhoz azt az információt, hogy a drámapedagógia módszere ennél sokkal többet jelent, sokkal tágabb keretek között alkalmazható. A drámapedagógia mára önálló szakága lett a nevelési munkának: létezik dráma- és színházismeret tanári szak az egyetemi tanárképzésben és drámapedagógiai szakirányú továbbképzés a már pályán lévő tanároknak.

A drámapedagógia tulajdonképpen „a drámajátékokkal folyó, valamint a dráma és a színház befogadására irányuló nevelés” (Gabnai 1999: 10), amelynek elsődlegesen nevelési célja van. Ugyanakkor lehet – és kell is, hogy legyen – a drámának olyan szerepe, hogy új ismereteket kínál a diákoknak, és eközben átnyúl a tantárgyhatárokon (Gabnai 1999: 11). Ezek éppen azok a jellemzők, amelyeket különösen ígéretesnek találunk, ha a nyelvtanulás élményeken alapuló megközelítését tűzzük ki célul. Hiszen élményalapú nyelvpedagógiánk a tanulók teljességét igyekszik bevonni a tanulási folyamatba mégpedig olyan módon, hogy konkrét tevékenység során szerezhessenek élményeket, amelyekre utóbb reflektálhatnak, és a levont következtetések, a megértés alapján a következő tevékenységben már kamatoztathassák a tapasztalatokat.

Viszonylag könnyen láthatjuk, hogy az általunk itt kritériumként megjelölt feltételeket a drámapedagógia teljesíteni tudja. A drámajátékokban a diákok „kénytelenek” aktívak lenni, hiszen a feladatok elvégzése valójában valamiféle cselekvés. A tevékenység befejeztével a játékvezető, azaz a tanár, mindenképpen visszatekint a csoporttal arra, hogy mi is történt, mit sikerült megtapasztalni, milyen élményeket szerzett a csoport vagy az egyes csoporttagok. A reflexiók után akár teljes egészében vagy kis változtatásokkal megismételhető

a játék, illetve vannak olyan játékok, amelyek a csoport „repertoárjává” válnak: a játékvezető csak megnevezi, hogy melyik drámajátékot fogják játszani, bejelenti az esetleges egyedi változtatásokat, új megszorításokat, és már indul is a feladat. Ilyenkor természetesen a korábbi játékok lenyomata már ott lesz a játékosok fejében. Ha pedig olyan élményt szerzett a csoport, amelyet érdemes vagy szükséges továbbvinni, továbbgondolni, akkor a tanár könnyen tud egy másik olyan játékhoz nyúlni a drámapedagógia gazdag eszköztárában, amely ugyanarra a területre, jelenségre, feladatra alternatívát kínál.

## 5.2. Drámapedagógia a fejlesztés szolgálatában

A következő rész elolvasása előtt válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

- Mit takarhat a holisztikus fejlesztés a nyelvpedagógiában? Mi lehet ennek az ellentétpárja?
- Milyen játéktípusok jelennek meg a gyermeki fejlődés során? (Milyen sorrendben?)
- Mire lehet jó a játék egy nyelvórán? És a drámajáték?

*A következő rész tartalmából: A drámapedagógia az emberi fejlődést annak komplexitásában célozza meg, megközelítése főként holisztikus. A fejlődéslélektant és a játékpszichológiát egyaránt alapként használja. Pedagógiaként pedig leginkább a reformpedagógiákhoz sorolható.*

Bár vannak olyan iskolai programok, ahol a drámafoglalkozás órarendi keretek között jelenik meg, a drámapedagógia nem egyetlen iskolai tantárgyat fed le. Célja, hogy a gyermekek kibontakoztathassák a bennük rejlő lehetőségeket, hogy személyiségük saját maguk legjobb változatává alakuljon, hogy megtalálják helyüket és képesek legyenek betölteni szerepeiket a világban. A drámával nevelés nem újkeletű dolog. Comenius játszó iskolájában a *Schola Ludus*ban éppen a latin nyelv tanítása kapcsán érvel amellelt, hogy a diákok könnyebben tanulnak, ha életszerű helyzetekbe ágyazva találkoznak az anyaggal, mintha csak hallják vagy látják őket (Comenius 1655). Emellelt pedig kiemelí, hogy valójában az iskolai évek után minden diáknak a közéletben kell majd megállnia a helyét, ahol minden a nyilvánosság elótt zajlik (Comenius 1655, idézi: Gabnai 1999). Valójában sok gondolkodó és művész jutott arra, hogy „Színház az egész világ és színész benne minden férfi és nő: Fellép s lelép: s mindenkit

sok szerep vár Életében”, ahogy Shakespeare írja az *Ahogy tetszik*-ben (Szabó Lőrinc fordítása). Erre tehát érdemes felkészülni.

A drámapedagógia felhasználja a fejlődéslélektan által feltárt ismereteket: milyen játékok és mikor jelennek meg a gyermek életében, mi jellemző az egyes játéktípusokra és hogyan járulnak hozzá a gyermek fejlődéséhez, azaz mit tanul a gyermek a játék során. Ezeket az ismereteket a tizenévesek vagy akár a felnőttek drámajátékai során is kamatoztatni tudjuk. Maguk a drámajátékok is besorolhatók egy-egy fejlődéslélektani szakasz során megjelenő játéktípusba (pl. szerepjáték, szabályjáték), tehát amellet, hogy szórakoztatóak, a fejlődést, a tanulást is segítik.

A tanuláshoz viszont itt nem a hagyományos osztálytermi keretek társulnak, és a tananyag sem előre meghatározott, „leadható” és „számonkérhető” ismeretekből áll, hanem a személyiség komplex fejlődését jelenti. Természetesen ez nem zárja ki az ismeretszerzést, csak másfajta szemléletet tükröz. Ebben az értelemben a drámapedagógia a reformpedagógiai irányzatokhoz (pl. Montessori, Freinet, Waldorf, Rogers) áll közel (vö. Trencsényi 2008), amelyek közös jellemzője, hogy a tudást alkalmazhatóságának vonatkozásában értékelik és a személyiség kibontakoztatását, a tanuló- vagy gyermekközpontúságot elsődlegesnek tartják.

### 5.3. Drámajátékok és a modern idegen nyelvek tanítása

A következő rész elolvasása előtt válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

- Hogyan készítünk fel egy diákcsoportot valamilyen „iskolai műsorra”?
- Milyen gyakorlatok vagy játékok készíthetik elő egy előre megírt jelenet eljátszását?
- Hogyan készülhetünk egy adott keretek által behatárolt rögtönzésre? (Gondoljunk át olyan élethelyzeteket, amikor előre próbáltuk eltervezni, hogy egy beszélgetést hogyan bonyolítsunk le? Mi történt?)

*A következő rész tartalmából: A drámapedagógia eszköztára az egyszerű gyakorlatoktól az összetett tanítási drámáig vagy színi előadásig terjedhet. Az idegen nyelvek tanítása esetén az egyszerűbb, drámapedagógusi képzést nem feltétlenül igénylő gyakorlatok és technikák közül érdemes választanunk.*

A drámapedagógia alkalmazása – akár a nyelvtanulás élményalapú megközelítése – nem egy mindenre gyógyírt nyújtó csodabogyó. Az emberi fejlődés, így a tanulók fejlődése is, hosszú futamidejű, olyannyira, hogy mára talán megértettük, hogy jó esetben valójában élethosszig tart. Így nem is várhatjuk, hogy egy-két drámajáték felvillantása, alkalmazása ugrásszerű növekedést, gazdagodást eredményez. A drámapedagógia elkötelezett hívei felismerték már ezt, és azt szorgalmazzák, hogy aki ezt a módszert szeretné használni, mindenképpen vegyen részt gyakorlatorientált képzéseken, és általában számítson arra, hogy saját képzése is hosszú távú feladat lesz.

A drámapedagógia tehát alapos ismereteket, sok gyakorlatot és elkötelezettséget kíván a pedagógustól, valamint olyan módszertani felkészültséget, amely általában nem része a tanárképzésnek és a nyelvpedagógiának. Ebben a kézikönyvben nem is arra vállalkozunk, hogy a nyelvtanárokat drámapedagógussá képezzük. Szeretnénk viszont bemutatni, hogy nyelvtanárként kölcsönözhetünk a drámapedagógia eszközeiből, hogy így a tanulást élményalapúvá tegyük. A drámafoglalkozások során a feladatok igen sokfélék lehetnek, van azonban bennük egy olyan közös elem, amely kulcsfontosságú számunkra: valamennyi „drámás” tevékenység során olyan pedagógiai helyzet áll elő, amikor a tanár úgy véli, hogy tanít, a résztvevők viszont nem érzik ezt tanulásnak (Bolton 1988: 157). Valójában a nyelvtanulás élményalapú megközelítése bizonyos értelemben éppen erre törekszik. Azt szeretnénk elérni, hogy a tanulók aktív szerepet játszhassanak és a tanuláshoz ne a negatív asszociációkat társítsák.

A drámajáték módszertana természetesen igen szerteágazó. Vannak olyan gyakorlatok, technikák és eszközök, amelyek összetettebbek, hosszabb előkészületeket és alaposabb felkészültséget kívánnak mind a pedagógustól, mind a csoport tagjaitól. A dramatizálás, a drámaépítés, a tanítási dráma olyan tevékenységek, amelyekbe nem lehet csak úgy időnként belekóstolni, alapos előkészítés nélkül belevágni. Ezzel szemben vannak olyan gyakorlatok és technikák, amelyek valójában a későbbi tanítási drámát, esetleg színjátékot készítik elő, és drámapedagógus képzettséggel nem rendelkező tanárok is könnyedén bevezethetik őket. Ezek azok a gyakorlatok, amelyekkel akár a felnőttképzés területén is találkozhatunk: kommunikációs tréningek, vállalati csapatépítő foglalkozások is merítenek belőlük. Az idegennyelv-tanárokat arra bátorítjuk, hogy ezekből a gyakorlatokból, játékokból válogassanak időnként, és a feladatokat az adott nyelvtanítási céloknak

megfelelően tervezzék meg vagy alakítsák. A következő lista a drámajátékok gyakorlatainak, technikáinak egy lehetséges csoportosítása, amelyet Kaposi (1995: 8) közöl:

- **kapcsolatteremtő (és kapcsolatépítő) játékok**
- bizalomjátékok
- empátia- és toleranciafejlesztő játékok
- lazító és bemelegítő játékok
- ritmusgyakorlatok
- **érzékelést fejlesztő játékok**
- **koncentrációs játékok**
- **memóriafejlesztő játékok**
- **fantáziajátékok**
- **interakciós játékok**
- agresszióvezető játékok
- **beszédképesség-fejlesztő játékok**
- **rögtönzés**
- ön- és társismereti játékok
- népi játékok

(A kiemelt gyakorlattípusok idegennyelv-órán történő alkalmazását ld. később.)

A fenti felosztás csak egy a lehetséges osztályozások közül. Gabnainál (1993) például az ügyességi játékok és a térhasználat önálló kategóriaként is megjelennek, tréningeken pedig találkozhatunk az utánzós vagy mimetikus játékok típusmegnevezéssel is. Ahogyan már említettük, a drámapedagógia a fejlesztést illetően holisztikus megközelítést követ, így joggal számíthatunk arra, hogy a gyakorlatok ilyen elemző rendszerezése nem is mindig lehetséges. A feladatok többsége több kategóriába is besorolható, és a kategóriahatárok nem annyira egyértelműek. Például egy térhasználati játék, ahol a csoport egyik tagja bekötött szemű társát irányítja egyik helyről a másikra akár fizikailag kísérvé (vakvezetés), akár verbálisan, mindenképpen bizalomépítő játék is lesz. A kategorizálás tehát inkább a gyakorlatok számbavételét segíti, és segít eligazodni a munkánk során. Az itt megadottak is bővíthetők vagy éppen szűkíthetők, ha esetleg erre lenne szükségünk.

Ha nyelvtanár szemmel olvassuk végig a listát, találunk olyan kategóriákat, amelyekről könnyen látható, hogy az idegennyelv-óra is valószínűleg adaptálható, vannak olyanok, amelyekben felfedezhető ez az elem, és akadnak olyanok is, amelyeket

drámapedagógia iránti mélyebb elköteleződés nélkül (esetleg drámapedagógiai képzés hiányában) inkább elvetnénk. Módszertani kézikönyvünkben bemutatjuk, hogy a listán kiemelt gyakorlattípusokból hogyan tudunk olyan feladatokat készíteni, amelyeket akár drámapedagógusi képesítés nélkül is érdemes bevinni az idegennyelv-órára, amikor kifejezetten élményalapú órákat szeretnénk tartani.

#### 5.4. Drámapedagógiai gyakorlatok a nyelvórán

A következő rész elolvasása előtt válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

- Mit jelent a kommunikatív megközelítés az idegen nyelvek tanítása esetén?
- Milyen kritériumoknak kell teljesülniük ahhoz, hogy egy nyelvórai feladatra azt mondhassuk, hogy „kommunikatív”?

*A következő rész tartalmából: Az idegennyelv-tanítás mára leginkább hatékonynak és elfogadottnak tartott megközelítése a kommunikatív nyelvtanítás. A drámajátékok természetüknél fogva képesek olyan kereteket teremteni, ahol ez a megközelítés érvényesülni tud. Ugyanakkor a feladatokat a nyelvóra feladatainak konkrét céljaival is össze kell hangolnunk.*

Az idegennyelv-tanítás kommunikatív megközelítése nem egyetlen kiforrott módszer, hanem egy gyűjtőfogalom, amelybe olyan módszerek és technikák tartoznak, amelyek azt hivatottak biztosítani, hogy a nyelvtanuló kommunikatív kompetenciája fejlődjön az idegen nyelven (vö. 1.3. *Nyelvelsajátítás és nyelvtanítási módszerek*). A drámapedagógiában ugyan nem minden gyakorlat szól közvetlen módon a kommunikációról, de alakíthatjuk úgy a feladatokat, hogy azok az idegen nyelv tanítását is szolgálják. Azt kell megtalálnunk minden esetben, hogy milyen nyelvtanítási célt szeretnénk éppen megvalósítani, és ez hogyan illeszthető valamelyik drámajátékba. Ennek érdekében természetesen a nyelvpedagógiai módszertani ismereteinket hívhatjuk segítségül: új nyelvi elemet szeretnénk-e bevezetni vagy gyakorolni akarunk-e, a kommunikációs cél megvalósítása ez elsődleges vagy éppen a nyelvhelyességre helyezük-e a nagyobb hangsúlyt, egy részképesség kerül-e a középpontba vagy a készségek integrált használata a cél. Ha ezt meghatároztuk, áttekinthetjük, hogy melyik

drámajátékok során valósulhatnak meg „mellékesen” ezek az idegen nyelvi fejlesztési célok. (Érdeemes a játékvezetést a drámatanár szemével is végiggondolni: a fokozatosság elvének megtartása és a próbajáték alkalmazása az általános módszertani tanácsok közül talán a legfontosabbak. vö. Pándiné 2017: 16-17.) A következőkben erre nézünk meg néhány példát. Az itt kialakított sorrend nem feltétlenül jelenti a gyakorlatok bevezetésének sorrendjét. Ezekből az elemekből kedvünkre építkezhetünk a saját temperamentumunk, stílusunk, aktuális hangulatunk szerint természetesen mindig az adott tanulócsoportot tartva elsődlegesen szem előtt.

#### **5.4.1. Érzékelést fejlesztő játékok**

A mai világunkban az érzékszervi ingerek olyan mennyiségben érnek bennünket, hogy képtelenek vagyunk feldolgozni mindent. A vizuális ingerek nemcsak a színek és formák elképesztő repertoárját jelentik, hanem a képek mozgását, gyors váltakozását is. A hangok sokasága és ereje szintén korábban nem tapasztalt méreteket öltött: hétköznapjaink során szinte elkerülhetetlen, hogy ne legyünk folyamatosan kitéve valamilyen zajforrásnak, és ezek sokszor megpróbálják „túlkiabálni” egymást. A szaglásunkra is egész iparág telepedett rá: a személyes higiénia alapvető eszköztárává vált illatosított tisztálkodószerek, dezodorok mellett az élettereinket is befűjják a mesterséges illatok: citrus vagy vanília a hétköznapokra, karácsonyfaillat az ünnepekre, levendula a relaxáláshoz, csak hogy néhány példát említsünk. Ami az ízeket illeti, szakértők dolgoznak azon, hogy évről évre új variációkban, új ízesítéssel dobjanak piacra már bevezetett és bevált termékeket, az ízfokozókról már nem is beszélve. Ennek ellenére – vagy talán éppen ezért – a legtöbb ingert tudatosan nem is dolgozzuk fel, észrevétlenül hatnak ránk, esetleg manipulálnak bennünket. Az elképesztő dömping pedig mindenképpen tompítja az érzékszerveinket.

Az érzékszervek felébresztése, tudatosítása, majd finomítása segít felfedezni a világot és benne saját magunkat. Megértjük, hogy mik és hogyan hatnak ránk, így az érzékszerveinket irányítottan, saját érdekeinket vagy szükségleteinket figyelembe véve is képesek leszünk használni. A drámajátékok között az érzékszerveket fejlesztő játékok bevezető jellegű gyakorlatnak tekinthetők. Nem kívánnak különösebb előkészületet, nem tűnnek nagyon „drámainak”, és viszonylag rövid tevékenységként bevethetők. Megtanulunk figyelni a szemünkkel, fülünkkel, megtapasztaljuk, hogyan hatnak az illatok, esetleg az ízek. A drámajátékban, a művészetben ez a fajta tudatosság alapvető, de mindennapi életünkben is

hasznos, ha értjük a bennünket érő érzékszervi hatásokat, és tudjuk, hogy másokban milyen hatást válthatunk ki az érzékszerveken keresztül.

Az idegennyelv-órán azonban az is fontos, hogy eközben a nyelvtanítási célok is megvalósuljanak, ezért azt kell átgondolnunk, hogy egy adott nyelvére keretein belül hogyan tehetjük élményszerűvé a tanulást az érzékszervek fejlesztése során. Mivel az érzékszervekkel szerzett tapasztalatokat úgy tudjuk megosztani egymással, ha beszélünk róluk, kézenfekvő, hogy ezt idegen nyelven is megtehetjük. Ha olyan játékszabályokat adunk, amelyek egy adott nyelvi szerkezet vagy egy adott szókincs használatát idézik elő, máris elértük a célunkat. Például alkothatunk egy gyakorlatot „Telefonvégen” címmel. Biztosan sokunknak van olyan tapasztalata, hogy miközben telefonon beszélünk valakivel mindenféle háttérhangok és zajok szűrődnek be. Mivel azonban ezeket nem látjuk, kénytelenek vagyunk találgatni, hogy mik lehetnek azok. Telefonra könnyen rögzíthetünk hétköznapi otthoni zajokat. Az órán a csoport telefonálás közben ezeket hallja „a vonal másik végéről”. Válogathatunk házimunka zajokat (pl. porszívó), szórakoztató elektronikai zajokat (pl. bekapcsolódó számítógép), berendezési tárgyak zajait (pl. szék kihúzása). A feladat pedig lehet egyszerűen a zajkeltő eszköz megnevezése, de akár a cselekvés leírása is (pl. *Porszívózol?*).

#### **5.4.2. Kapcsolatteremtő és -fenntartó játékok**

Egy pedagógusoknak szóló könyvben amellet talán nem kell érvelnünk, hogy a kapcsolatok kialakításának képessége mennyire nélkülözhetetlen és ennek fejlesztése kiemelt fontosságot kell, hogy kapjon a nevelés során. Arra azonban fontos felhívunk a figyelmet, hogy a XXI. század elején megszülető generációk már másfajta világba érkeznek, mint amelyre a hagyományos iskola épít; ezt a *Tizenévesek a XXI. században* részben bemutattuk. A tizenévesek körében ma a virtuális világ kapcsolatteremtési rutinjai alakulnak ki, míg a személyes megszólítás, egy másik emberhez való közeledés és közelkerülés sokaknak nagy kihívásokat jelent. A kapcsolatteremtő drámajátékok olyan szituációkba tudják helyezni a tanulókat, ahol valóban megélhetik, hogy odafordulnak egymáshoz, egymás szemébe néznek, megszólítják a másikat, esetleg még meg is érintik a társukat.

Ezek a fajta gyakorlatok a nyelvtanárok számára sem teljesen ismeretlenek, hiszen a „jégtörőként” (icebreaker) ismert feladatok egy tanulócsoporthoz találkozásakor, egy kurzus elindításakor vagy akár egy passzívabb csoport felrázásához megjelennek az idegen nyelvi foglalkozásokon is. A drámajátékok „kapcsolatteremtési tréningje” a szemkontaktussal



kezdődik: képesnek kell lennünk *felvenni* a szemkontaktust valakivel és képesnek kell lennünk *tartani* a kapcsolatot. Ennek legegyszerűbb módja, hogy a csoport a játékot indító tanulóra néz, aki szemkontaktust teremt az általa választott csoporttaggal, majd mond neki valamit. A megszólított tartja a szemkontaktust, és verbálisan is nyugtázza a hozzá intézetteket, és ezzel átveszi a szót. Ezután szemkontaktust teremt valaki mással, és így tovább.

Ismét át kell gondolnunk, hogy milyen nyelvtanítási célokat tudunk megvalósítani egy ilyen feladat során, és ennek megfelelően azután alakíthatjuk a gyakorlatot. Nyelvórán klisének számító feladat, hogy azt tanuljuk, hogyan tudunk útbaigazítást kérni vagy adni az idegen nyelven. Ennek formáit ráültethetjük a fent leírt sémára. A mini párbeszéd pl. így hangozhat:

- Elnézést, megmondaná, hogy merre van az a híres csokoládébolt?
- Ne haragudjon, én nem tudom, de mindjárt megkérdezem Önnel. – és ezzel egy másik játékosal veszi fel a szemkontaktust, majd megkérdezi tőle:
- Elnézést, megmondaná, hogy merre van az a híres csokoládébolt?

A mini párbeszéd panelmondatait kedvünkre alakíthatjuk. A *kérem/köszönöm, sajnálom/nem történt semmi, szabad ez a hely?/parancsoljon* típusú – a konverzációanalízisből szomszédsági párokként ismert – megszólalások kiválóan gyakorolhatók. Miközben a forma bevésődik, a tanulók megérik az egymással való kapcsolatteremtés erejét, a rájuk irányuló figyelem súlyát, megtapasztalják az idegen nyelven történő megszólalás sikerét.

### **5.4.3. Koncentrációs játékok**

A koncentráció nem más, mint fegyelmezett figyelem, így ez a fejlődés sikerének egyik kulcsa. Bár a fegyelmezettséghez sokan a derű, a spontaneitás, a kreativitás elvesztését és a korlátozottságot társítják, valójában a tudatos irányítás képességéről van szó. Annyit jelent, hogy mi vagyunk az urai annak, hogy mire figyelünk, és nem vagyunk kiszolgáltatva a bennünket folyamatosan bombázó külső és belső ingereknek. Nem kérdés, hogy ez nagyon hasznos képesség a tanulás során, és azt is tudjuk, hogy gyakorlással fejleszthető.

A nyelvtanulásnak nem közvetlen célja ugyan a koncentrációfejlesztés, de az igen, hogy segítsünk a tanulóknak autonóm nyelvtanulókká válni, ehhez pedig szükség van az önszabályozás elsajátítására, aminek viszont része a koncentráció fenntartásának képessége. A drámapedagógia gyakorlatai között találunk olyanokat, amelyeket idegen nyelven is használhatunk. Nyelvíleg nagyon egyszerűek a számolás, számsorolás játékok, és pár perces

bemelegítésnek gond nélkül használhatók még középiskolások körében is. A koncentráció mellett a csoportműködést is erősíti a *Számoljunk 20-ig!* játék. A tanulócsoporthoz tagjai körben ülnek, és elkezdnek egyesével 20-ig számolni úgy, hogy minden számot csak egy valaki mond. Ha véletlenül ketten szólalnak meg egyszerre, a csoport újakezdi a számolást. A játékot meg lehet próbálni egymás tekintetét figyelve, de akár csukott szemmel is. Ritmussal is összeköthetjük a számolást: a csoport együtt ütemesen tapsol a számokra.

Ha nyelvileg kicsit többet szeretnénk beletenni a gyakorlatba, kitalálhatunk egy olyan mondatot, amelynek szerkezete vagy szókincse megfelel a tanítási célunknak, és ezt alakíthatjuk koncentrációs játékká. Ilyen lehet például a *Kimentem a piacra, és vettem egy valamit*. Minden játékos új dolgot talál ki mégpedig úgy, hogy a vásárolt dolgok kezdőbetűi ábécé sorrendben jöjjenek egymás után. Tehát az első játékos almát, a második áfonyát, a harmadik banánt, a negyedik citromot stb. vesz. Ha a csoport még kezdő szinten van, és nincs akkora szókincsük, hogy minden betűvel biztosan (és viszonylag könnyedén) tudjanak mondani szót, akkor egyszerűsíthetjük a szabályt úgy, hogy a következő szó kezdőbetűjének az előző szó kezdőbetűje után kell állnia az ábécében, tehát a *borsó, mangó, zöldbab* helyes, de a *borsó, mangó, kelkáposzta* nem.

#### **5.4.4. Memóriajátékok**

Bár a jó memória részben adottság, ez is fejleszthető, hasonlóan a koncentrációhoz. (Sok játék valójában mind a memóriát, mind a koncentrációt fejleszti.) Mint a többi drámajáték esetén, itt is általános fejlesztési célunk van. Emlékezzünk azonban arra, hogy a nyelvérzék feltérképezése során a kutatók arra jutottak, hogy a nyelvérzék valójában több részképesség együttállása révén jelenik meg. Bár nem jelenthetjük ki biztosan, hogy minden elemét megtaláltuk, az bizonyosnak látszik, hogy a fejlett rövid távú memória bizony a nyelvérzék része (ld. Dörnyei 2005). Ebből következik, hogy a nyelvórákon is érdemes időt szentelni a memóiafejlesztésnek.

A drámajátékok során a pedagógus egyaránt fejleszteni igyekszik a vizuális, a motorikus és a verbális emlékezetet is, nyelvtanárként viszont valószínűleg kisebb figyelmet fordítunk majd a motorikus emlékezetre, hiszen ott a mozgást mozgással kell visszaidéznünk, és nyelvtanárként „nem szeretjük”, ha a kommunikáció valamennyi résztvevője a nonverbális csatornákra szorítkozik. A vizuális emlékezetet viszont könnyen kísérhetjük verbális megjegyzésekkel, a verbális emlékezet pedig önmagáért beszél.

Egyszerű memóriajátékokat tervezhetünk hétköznapi, a közvetlen környezetünkben éppen elérhető tárgyakkal. A csoport elé kihelyezhetünk tárgyakat, majd miközben arra kérünk mindenkit, hogy csukja be a szemét, vagy átrendezzük a tárgyakat vagy elveszünk közülük valahányat. A csoportnak vissza kell idéznie, hogy mi volt az eredeti felállítás. (Ezeket a tárgyakat később más drámajátékokhoz felhasználhatjuk, így válik a gyakorlat a drámapedagógia eszköztárának részévé. Például az ön- és társismeret fejlesztésének része lehet, ha arra kérjük a játékosokat, hogy mondják el, melyik tárgy melyik társuknak a táskájában fordulna meg legnagyobb valószínűséggel, vagy kinek melyik tárgyat ajándékoznák oda és miért, vagy esetleg ki melyik tárgyat választaná magának, amelybe egy titkos szuperképességét rejtene.) Ha azonos tárgyakat (pl. előre kivágott piros kartonkorongokat) a terem különböző pontjain helyezzük el, majd – hasonlóan az előző játékhoz – arra kérjük a csoport tagjait, hogy idézzék fel a tárgyak eredeti helyét, akkor a helyhatározós kifejezéseket gyakorolhatjuk közben az adott idegen nyelven.

A verbális memória fejlesztése már a hallás utáni értés és a szóbeli szövegértés területére is elvezethet bennünket a nyelvórán. Felolvashatunk a csoport szintjének megfelelő nyelvi nehézségű történetet, amelyet először a szóbeli szövegértés módszertanának megfelelően közösen feldolgozunk. A feladat lezárásaként arra kérjük a csoportot, hogy hallgassák meg még egyszer a történetet, de nagyon figyeljenek, mert ezúttal elrejtünk benne néhány változtatást. (Meg is nevezhetjük a változtatások számát, de lehet a feladat része is, hogy meg kell azokat számolni.) Haladóbb csoportoknál utóbb megbeszélhetjük, hogy a változtatások milyen hatással voltak a történetre.

Végül megemlítjük, hogy a verbális memória egyik edzésformája a memoriterek tanulása. Bár nyelvtanár körökben a memoriterek nyelvtanulási hatékonyságának kérdése általában megosztónak bizonyul, a drámapedagógia oldaláról nézve, „jó szövegeket” érdemes kívülről megtanulni. Körültekintően kell viszont válogatnunk, mert a turisztikai látványosságokat leíró országismereti szövegek bemagoltatásával például valószínűleg inkább negatív hatást érünk el. Egy jól megválasztott dalszöveg viszont értékes lehet, és a dallam, a zene megsegíti azokat a digitális bennszülötteket és részképesség-zavarral küzdőket is, akiknek a memoriterek általában kihívást jelentenek.

#### **5.4.5. Beszédkészség-fejlesztő játékok**

A szóbeli nyelvi készségek fejlesztése a verbális drámajátékok mindegyikének sajátja. Egy adott gyakorlatnak ugyan nem feltétlenül ez az elsődleges célja, de ha a nyelvi kifejezés eszközként megjelenik, rögtön lehetőség van a gyakorlásra, a pontosításra, a variációk beemelására. Vannak viszont olyan gyakorlatok, amelyek kifejezetten a beszélt nyelv megjelenítését, a beszédet fejlesztik: testtartásgyakorlatok, légzésgyakorlatok, hangadásos gyakorlatok, kiejtésgyakorlatok.

A drámapedagógia természetéből fakad, hogy a beszédtechnikát is az egyén teljességének bevonásával igyekszik fejleszteni. A testtartásgyakorlatok nagyon gyakran kötődnek össze fantáziajátékkal, amikor „úgy teszünk, mintha” cseresznyét szednénk a fölénk hajoló faágakról, vagy kétrét görnyedve surrannánk ki a moziateremből, hogy ne takarjuk el a vásznat a következő sorban ülők előtt. Szintén a testtartás tudatosítását, a helyes tartás kialakítását és megtartását segítik a bemelegítő, illetve lazító és feszítő gyakorlatokkal, amelyek az izmainkat – beleértve az arcizmainkat is – készítik fel a munkára. A légzésgyakorlatok – a lazító és feszítő gyakorlatok mellett – sokszor a koncentrációs vagy a ritmusgyakorlatokkal kötődnek össze, de a fantáziajátékokat itt is bevonhatjuk a gyakorlásba. Elképzelhetjük, hogy éppen felelés előtt állunk: hogyan változik általában a légzésünk? Vagy ha már 17 gyertya van a szülinapi tortánkon, amelyeket a barátaink egy óriás torta peremén körben helyeztek el, és ezeket egy szuszra kell elfújnunk, milyen technikát választunk? A hangadás megfigyelése kapcsán egy drámaórán olyan feladatok is előkerülhetnek, amelyekről első hallásra egy nyelvtanár talán idegenkedik: ásítsunk, köszörüljük a torkunkat, sóhajtozunk – ha ezeket az elemeket nem tudjuk egy nagyobb egész részeként látni, akkor a teljességből kiszakított gyakorlatoknak nem lesz erejük, és valószínűleg nem is fogjuk jól érezni magunkat közben. Viszont a hangképzés is ide tartozik; a hangképzőszervek tudatos működtetésének elsajátítását már nyelvtanárként is munkánk részének tekintjük.

A kiejtésgyakorlatokat, amelyekhez a légzés és a hangképzés alapként hozzátartozik, érdemes rendszeresen elővennünk, hiszen az idegennyelv-tanulás során a kiejtéssel való munka megkerülhetetlen. A drámapedagógia módszertárából könnyen átemelhető és szórakoztató a nyelvtörőkkel való gyakorlás. A drámajátékoktól esetleg idegenkedő tanulók is szívesen próbálgatják ezeket, és a csoport is örömet leli a kórusban végzett közös gyakorlásban. Egyszerű feladatok, hogy a nyelvtörőt különböző hangerővel vagy különböző

sebességgel mondjuk végéig. Légzésgyakorlattal összekötve az utasítás az is lehet, hogy próbáljuk minél többször egy levegővel elmondani a rövid szöveget. A „mintha” játékok bevezetése – pl. mondjuk úgy a szöveget, mintha félnénk, vagy mintha lelkesítő előadást tartanánk – már egy bátrabb lépés, de vállalkozó kedvű nyelvtanárok és csoportok ezeket is kipróbálhatják.

#### **5.4.6. Fantáziajátékok**

A fantáziajátékokon már „kívülről látszik”, hogy drámajátékokról van szó. Itt már arra van szükség, hogy a játékosok „úgy tegyenek, mintha”. A dramatizálás során eljutnak a csoporttagok oda, hogy ők maguk vesznek fel szerepeket és lépnek bele helyzetekbe. Ennek vezetése, kísérése mind a tanárt, mind a tanulókat érintő alapos felkészülés és felkészítés nélkül nem tanácsos. A fantáziajátékok belépő szintjével viszont nyugodtan kísérletezhetünk, hiszen a kreativitást, a rugalmasságot, a „dobozon kívül” való gondolkodást gyakorolhatjuk általa, ami kívánatos nevelési cél. Nyelvtanárként pedig azt fogjuk észrevenni, hogy ezekben a játékokban a nyelvi kifejezésről elmondhatjuk, hogy valóban „minden szinten szinte minden” lehetséges.

Az egyszerűbb fantáziajátékokban még nem a tanulók vesznek fel szerepeket, hanem a tárgyakra vagy más személyekre terjesztjük ki a *mintha* birodalmát. „Tegyük úgy, mintha” a csoport elé kirakott (általunk kiválogatott) tárgyak egy elképzelt személy kedvenc tárgyai lennének. Beszéljük meg, hogy mit mondanak a tárgyak erről a személyről! Vagy álljunk elő egy konkrétabb helyzettel: „tegyünk úgy, mintha” ezeket a tárgyakat egy 16 éves lány a barátjával való *szakítás után* dobta volna ki (vagy rejtette volna egy doboz mélyére az ágya alá). Miért? Mit jelentettek neki ezek a tárgyak?

Hasonlóan a többi gyakorlathoz, itt is igyekezzünk úgy megtervezni a feladatot, hogy a végrehajtáshoz szükséges nyelvi eszközök összhangban legyenek az adott nyelvtanítási céljainkkal. Első ránézésre a feltételes mód gyakorlása juthat eszünkbe, hiszen a feltételes mód szava a „mintha”, de vegyük észre, hogy a játék során nem az az egyetlen lehetőségünk, hogy elmeséljük, hogy „mi lenne, ha” valami így vagy úgy lenne. Az előző példánál, a *szakítás után* fantáziajátéknál maradva, lehet a feladat azoknak az eseményeknek az elmesélése (és így a múlt idő gyakorlása), ahol a tárgyak megjelentek vagy amire a tárgyak emlékeztetik a lányt. Ha azonban a szabadidős tevékenységeket, hobbikat tárgyaljuk éppen, ami a nyelvvizsgák és érettségik anyaga is, akkor a feladat lehet az is, hogy beszéljük meg, hogy

ennek a lánynak vajon milyen érdeklődési köre, esetleg hobbija van. Esetleg azt is megbeszélhetjük, hogy milyen érdeklődési körrel rendelkező fiúnak lehet arra esélye, hogy meghódítsa a kegyeit. De játszhatunk Sherlock Holmes stílusú magánnyomozót is, aki a tárgyakból próbálja összerakni, hogy merre járhatott a pár az elmúlt félév során, és eközben a következtetések és találgatások megfogalmazásához szükséges nyelvi formákat gyakoroljuk az idegen nyelven.

A fantáziajátékok tárháza végtelen, így kedvünkre – és természetesen a csoporthoz igazítva – válogathatunk, alkothatunk. Egy-egy játéknak nincsenek előre elvárt megoldásai: minden csoport másként nyúl a feladathoz, más ötletekkel áll elő, hiszen más korábbi tapasztalatokból, más aktuális élethelyzetből vagy érzelmi állapotból merít. A tanulóknak lehetőségük van arra, hogy saját életükhöz kössék a játékot, ugyanakkor elég távolságot is teremtet a játék ahhoz, hogy az első „drámás lépésektől” ne ijedjenek el a játékosok.

#### **5.4.7. Interakciós játékok**

Az interakciós játékok kommunikációs helyzetgyakorlatnak tekinthetők: egy viszonylag pontosan meghatározott szituációban lépnek kapcsolatba egymással a játékosok, és a feladat- vagy játékleírásban lefektetettek szerint mondanak és közölnek valamit. A két ige itt nem egymás szinonímájaként szerepel: amit mondunk, az a szóbeli megnyilvánulásunk, amit közlünk, az a mögöttes üzenet, amelyet a nonverbális kommunikációnk különböző elemeinek együttes alkalmazásával juttatunk az interakciós partner tudomására. (Vannak olyan játékgyűjtemények (pl. Gabnai 1998), ahol az interakciós játékok az „üzenetváltások” alcím alá kerülnek, bár ezek szűkebb kategóriát sugallanak.) Ezekben a játékokban a résztvevők kapcsolatba lépnek egymással és valahogyan hatnak egymásra. Itt is valódi drámás gyakorlatról beszélünk, ahol a játékosok teljességükkel vesznek részt a helyzetben és a kommunikációban. A testhelyzet, a tér használata, a mozgás és mozdulat éppúgy fontos szerepet játszik, mint a verbális kommunikáció. Mégsem dramatizálásról beszélünk még, mert a gyakorlatot, a helyzetet az első lépések megtételéhez határok közé szorítjuk. Előre kialakított minta vagy séma mentén haladunk, amelyet mindenki követ. Ez a kiszámíthatóság biztonságot nyújt.

Az üzenetváltós játékok között nagyon sok nonverbális gyakorlatot találunk: tekintettel, testtartással, mozgással kell kapcsolatba lépni egymással, illetve meg kell fejtenünk ezek jelentését, amikor az üzenet a partnertől érkezik. A drámapedagógia szívesen

indít ezekkel, hiszen a kommunikáció tudatosítása a cél, és ha a verbális csatornát kiiktatjuk, tudatosabbá válunk a nonverbális közlésekre. A nyelvórát azonban természetesen főként arra szeretnénk használni, hogy a diákjaink megszólalhassanak az adott idegen nyelven, így az interakciós játékokból is ennek megfelelően érdemes válogatnunk.

Ha nyelvórai keretekben gondolkodunk elsőként a nyelvkönyvek párbeszédeinek eljátszása juthat eszünkbe. Ezek a dialógusok viszont nem feltétlenül a mi tanulócsoporthoz vannak szabva. Fontos, hogy a helyzeteket, a szövegeket aktualizáljuk, „lefordítsuk” a saját diákjainkra, így a közléstartalmak változtatásával valódi gyakorlási lehetőséget teremthetünk. Ha a nyelvkönyvben például gyorséttermi vásárlás szerepel a tipikus *mit adhatok/ egy sajtburgert/ más egyebet?* stb. forgatókönyvvel, akkor a szereplők és a háttér megbeszélésével felépíthetjük és variálhatjuk a helyzetet. Képzeljük el például azt, hogy az egyik tanuló nyári diákmunkája, hogy hamburgert árul, a másik pedig épp az érettségi vizsga után ugrik be egy gyors ebédre. Írjuk le az aktuális napjukat és érzelmi állapotukat: a pult mögött álló diák talán éppen a „hónap dolgozója” címre hajt vagy épp most szidta le a főnöke, hogy túl lassan dolgozik; a vásárló talán éppen nagyon jól vizsgázott vagy rohannia kell, hogy elérje a buszt, mert ha lekési, egy órát kell várnia a következőre. Majd mindezek ismeretében és ezeket tiszteletben tartva játszunk el a szituációt a megadott szöveget követve.

Az interakció háttérének megbeszélése, leírása is a nyelvi fejlesztés része lehet, maga a játék pedig a közlésre teszi a hangsúlyt. A háttérrel kicsit változtatva ugyanazokat a nyelvi formákat újra gyakorolhatjuk, de más lesz a mögöttes közléstartalom. A csoport figyeli a résztvevőket, és megpróbálja megfejtetni, hogy milyen helyzetben vannak éppen, mit üzennek a nonverbális csatornák. A gyakorlatot a reflexiók alapján máris újra elvégezhetjük.

#### **5.4.8. A rögtönzés**

A rögtönzés már dramatikus játék, valójában a színpadi drámajáték előszobája. A játékosok szerepeket vesznek fel és meghatározott helyzetekbe lépnek bele, de az interakció kimenetele nincs előre megírva, a nyelvi kifejezésforma, a mögöttes közléstartalmak ott születnek meg a szemünk előtt. Ha drámapedagógusként gondolkodunk, akkor belátjuk, hogy ez már a haladó kategória: az improvizáció valójában egy művészi kifejezési forma. Gyakorlat és felkészültség nélkül, „mezei nyelvtanárként” ijesztő kalandozásnak tűnik a rögtönzés nyelvórai használata. Ha viszont nyelvtanárként gondolkodunk, akkor ráébredünk, hogy a nyelvtanítási feladatötletek között gyakran felbukkanó szerepjátékok és szituációs játékok

valójában rögtönzések. Valahányszor szerepkártyákat osztunk ki, amelyen a kommunikációs helyzetben követendő utasításokat adunk meg, a diákokat rögtönzésre „kényszerítjük”.

Mitől lesz más a drámaszemléletű rögtönzés? Ha a drámapedagógia komplett eszköztárából válogatunk és ezeket rendszeresen használjuk a nyelvórákon, akkor a diákokat tulajdonképpen drámás képzésben részesítjük, így megnyilvánulásaikban, a helyzetek felismerésében, értékelésében jóval tudatosabban működnek majd. A szerepkártyákon megadott kommunikációs célokat sokkal magabiztosabban lesznek képesek megvalósítani, és több lehetőséget vesznek majd észre egy-egy helyzet megoldására. Így megtehetjük, hogy a szerepjátékokat valódi rögtönzéssé alakítjuk, és a helyzetbe időnként kívülről belenyúlunk egy-egy megszorítással, új információval vagy módosítással.

Vannak olyan gyakorlattípusok, amelyeknek az idegen nyelvek tanításában nem jut olyan könnyen szerep valamely jellemzőjük miatt. A lazító-bemelegítő játékokat és a ritmusgyakorlatokat azért nem mutatjuk be módszertani kézikönyvünkben, mert ezek elsősorban nonverbálisak, így talán nem annyira egyértelmű, hogy miért a nyelvórákon kellene rájuk időt szakítani. A másik gyakorlatcsokor összetettsége miatt maradt ki az előző leírásokból. A bizalomjátékok, érzékenyítő (empátia- vagy toleranciafejlesztő) játékok, az agresszióvezető, valamint az ön- és társismereti játékok ugyan igen gazdagok lehetnek a nyelvi fejlesztés lehetőségeiben, azonban olyan pszicho-pedagógiai felkészülést igényelnek, amelyhez drámapedagógiai vagy mentálhigiénés képzettség szükséges. Végül a népi játékokat is kihagytuk, mert ez egy speciális alcsoportja a drámapedagógiának, amellyel a nyelvtanulás keretei között nem kívántunk foglalkozni.

## **5.5. Összegzés**

A drámapedagógia olyan oktatási-nevelési módszer, amely a drámával, drámajátékokon keresztül megvalósuló fejlesztést tűzi ki céljául. A tanulók személyiségfejlődése, kompetenciáinak kibontakoztatása elsődleges, és bár ismereteket is közvetíthetünk a módszer segítségével, tantárgyi keretek nem kötik. Átfogó használatához a pedagógusnak erre irányuló gyakorlatorientált képzést érdemes végeznie, és a tapasztalat azt mutatja, hogy igen elkötelezettnek kell lennie.

A nyelvtanulás élményalapú megközelítésekor az alkalmazott gyakorlatok, feladatok olyan kritériumoknak kell, hogy megfeleljenek, amelyeket a drámapedagógiai módszerekben



is fellelhetünk. Érdeemes tehát azt megvizsgálunk, hogy a drámapedagógia mely elemeit, gyakorlatait tudjuk a nyelvtanítási gyakorlatba átemelni akkor is, ha nem „drámás nyelvoktatást” szeretnénk megvalósítani, hiszen tudjuk, hogy „A drámapedagógia nem oldja meg az oktatás minden bűját-baját. Nem mindig és nem mindenhol alkalmazható.” (Tölgýessy 2008).

A fejezetben bemutatott gyakorlattípusok könnyen adaptálhatók az idegen nyelvek tanítására úgy, hogy eközben a nyelvtanítási célok sem csorbulnak, ill. nem szorulnak háttérbe. Ehhez arra van szükségünk, hogy az adott nyelvóra tanítási céljait pontosan meghatározzuk, majd áttekintsük, hogy az azonosított elemekhez válasszuk ki és alakítsuk a megfelelő gyakorlatot. Máról holnapra természetesen nem várhatunk látványos eredményt, de ha rendszeresen alkalmazunk „drámás” feladatokat, észre fogjuk venni diákjainkon ennek jótékony hatásait.

### **Összefoglaló kérdések az 5. fejezethez**

1. Hogyan tudjuk megvalósítani a tapasztalati tanulás ciklusait a drámapedagógia módszerének alkalmazásával?
2. Milyen érveket sorolhatunk fel a drámajátékok alkalmazása mellett?
3. Milyen érvek szólhatnak a drámapedagógiai módszerek nyelvórai bevezetése ellen?
4. Milyen elveket kövessünk, ha drámapedagógia módszerre épülő feladatokat szeretnénk tervezni a nyelvórára?
5. Milyen hozadéka lehet az érzékelést fejlesztő játékok rendszeres használatának?
6. Miért tehetnek szert a kapcsolatteremtő és -fenntartó drámajátékok különös jelentőségre jelenlegi oktatásunkban (a 2010-es évek végén)?
7. Milyen hosszú távú nevelési célokat támogathatnak a koncentrációfejlesztő játékok? És a memórijátékok?
8. Keressünk öt nyelvtörőt az általunk tanított idegen nyelven!
9. Mik a hasonlóságok és a különbségek a fantáziajátékok és az interakciós játékok között?
10. Tervezzünk meg egy rögtönzéses játékot három szereplőre (pl. két barátnő és az egyikőjük két évvel fiatalabb húga) a szívességek kérésének gyakorlására.

## **Felhasznált irodalom az 5. fejezethez**

Bolton, Gavin M. 1988. Drama as Education. London: Longman. 157.

Comenius. 1655. Schola Ludus. Sárospataki ajánlás. In Kődöböcz József (szerk.) 1999:

Comenius és a magyar iskola. Sárospatak: Bibliotheca Comeniana, VII. 79.

Dörnyei, Z. 2005: The psychology of the language learner – Individual differences in second language acquisition. Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Gabnai Katalin. 1993. Drámajátékok – Gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.

Gabnai Katalin. 1999. Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába. Budapest: Helikon Kiadó.

Kaposi László 1995.: Mit kell ismernie, és mit kell tudnia a dármatanárnak? In: Kaposi László (szerk.). Drámapedagógiai olvasókönyv. Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ. 5-10.

Pándiné Csajági Mária. 2017. Szabad a játék – Legyen élmény a tanulás játékos módszerekkel! Budapest: Neteducatio Kft.

Tölgyessy Zsuzsanna. 2008. Kommunikáció a drámapedagógiában. In: Trencsényi László (szerk.): Tananyagfejlesztés az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Budapest: Új Helikon Bt. 16-32.

Trencsényi László. 2008. A drámapedagógia mint tudomány. In: Trencsényi László (szerk.): Tananyagfejlesztés az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Budapest: Új Helikon Bt. 5-15.

## 6. fejezet: Felfedezési tanulás a nyelvoktatásban

Bakti Mária

### 6.1. Bevezetés

#### 6.2. A felfedezési tanulás (Inquiry-based learning)

#### 6.3. Felfedezési tanulás a nyelvoktatásban

##### 6.3.1 A felfedezés körfolyamata, az Inquiry Cycle

##### 6.3.2. Kérdések a felfedezési tanulás során

#### 6.4. A felfedezési tanulás előnyei és hátrányai a nyelvoktatásban.

##### 6.4.1. Mit mondanak a diákok a felfedezési tanulásról?

#### 6.5. Egy példa a felfedezési tanulás és a nyelvoktatás összekapcsolására: CLIL

##### 6.5.1. CLIL óratervezés: a 4C

##### 6.5.2. „Még mérem a pulzusom”: biológia és idegen nyelv integrálása

##### 6.5.3. WebQuests (<http://webquest.org/>)

Összefoglaló kérdések a 6. fejezethez

Felhasznált irodalom a 6. fejezethez

### 6.1. Bevezetés

A nyelvtanulás élményalapú megközelítésekor a felfedezési tanulás az egyik módszer, amelyhez segítségért fordulhatunk. Ahogy látni fogjuk, a felfedezési tanulás során a tanulók olyan konkrét feladatokkal találkoznak, amelyek megoldása során kifejezetten szükség van arra, hogy a korábban szerzett ismereteiket, tapasztalataikat felhasználják, illetve ezekre építve dolgozzanak, és aktívan bevonódnak a tevékenységekbe. A feladatok teljesítése után a megoldási utakat, módszereket megbeszéljük, értékeljük a munkát, így a kolbi tanulási ciklust (ld. *1.1 Elméleti bevezetés a nyelvtanulás élményalapú megközelítéséhez* fejezet) végig tudjuk vinni a tanítási folyamatban.

A következő rész elolvasása előtt, válaszoljunk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

1. Mi jut eszünkbe a felfedezés szóról?

2. Milyen formában jelenik meg a felfedezés az oktatásban?
3. Milyen különbségek vannak a felfedezés általános és középiskolai megjelenési formái között?
4. Mely tantárgyakban fordul elő a legtöbb lehetőség felfedezésre?
5. Mit lehet felfedezni egy nyelvórán?

## 6.2. A felfedezéssel tanulás (Inquiry-based learning)

Az fejezet forrásai: Blessinger és Carfora 2015 és Virág 2014

*A következő rész tartalmából:* Ebben az alfejezetben megismerjük a felfedezéssel tanulás főbb ismérveit, a magasabb rendű gondolkodási készségeket, a metakognitív készségeket. Továbbá kiderül, hogy milyen kérdésekkel segíthetjük a gondolkodásról való gondolkodást.

Az élményalapú oktatás egy formája, Bruner (1915-2016) amerikai pszichológus nevéhez fűződik, de Dewey, Piaget és Vigotszkij eredményei is hatással voltak a felfedezéssel tanulás kialakulására. A felfedezéssel vagy felfedeztető tanulás olyan tanulási és értékelési stratégiákat foglal össze, ahol a tanulás alapja a felfedezés. A felfedezést a tantárgyhoz és a tanulási célokhoz kapcsolódó problémák és kérdések vezérik. A kérdéseket gyakran maguk a tanulók határozzák meg, a kérdések (és így maguk a diákok) adják meg a tanóra menetének irányát, csomópontjait.

A felfedezéssel tanulás egy átfogó fogalom, amely olyan tanulási módszereket foglal magába, amelyeket a következő közös, felfedezéssel elemek jellemeznek:

- a) valós kérdések, problémák vizsgálata
- b) magasabb rendű gondolkodási készségek és metakognitív készségek fejlesztése
- c) együttműködés a társakkal, a tanárral és a téma szakértőivel
- d) megoldás keresése összetett problémákra

Blessinger és Carfora (2015) szerint a felfedezéssel tanulásnak két alapelve van:

1. a felfedezéssel tanulás az aktív tanulás egy olyan formája, melynek alapjául probléma-orientált kérdések szolgálnak. A cselekvő tanulás (learning by doing) mellett a tanulók megtanulnak tanulni; a felfedezéssel tanulás leggyakrabban a probléma-alapú és a projekt-alapú tanítás keretein belül valósul meg.

2. A felfedezéssel módszer tanulás-központú megközelítés, a tanár segítőként vezeti a felfedezéssel folyamatot. Ebben a helyzetben a tanárnak nagyon pontosan meg kell terveznie a feladatot és pontosan ki kell alakítania az értékelés szempontjait is. A tanulók felelőssége is megnő, nagyobb a felelősségük azért, hogy mit tanulnak.

A fenti alapelvek alkalmazása szerepváltást kíván meg mind a tanárok, mind a tanulók részéről: a tanulók passzív résztvevőkből aktív résztvevők lesznek, a tanulók kerülnek a figyelem középpontjába, nem a tanulási folyamat. A diákok önállóan fedezik fel az adott tananyagot: például példák és ellenpéldák segítségével szabályokat alkotnak, majd ezeket a szabályokat használják is új helyzetekben és a mindennapi környezetben. Így nő az önbizalmuk és jobban megértik az anyagot, mintha kész ismereteket kellene visszamondaniuk. Az önálló felfedezéssel sikerélményt ad: ez tovább motiválja a diákokat, hogy új ismereteket sajátítsanak el. Ha a tanulók átlátják a tananyag szerkezetét, jobban bevésszük az új ismereteket.

A tanárok a tudás egyetlen forrása helyett a tanulás szervezői és vezetői, illetve mentorok és segítők lesznek.

Megváltozik a tanulók és a tanár közötti kapcsolat is: a felfedezéssel tanulás a folyamat minden résztvevőjétől több interakciót és együttműködést kíván meg.

A módszert elsősorban a természettudományos tantárgyak és a matematika oktatásában használják.

A módszer előnyei például, hogy a tanulók megtanulnak felfedezésre alkalmas kérdéseket és valós problémákat azonosítani és definiálni, majd ezeket a kérdéseket a felfedezéssel módszerrel megválaszolni. A módszer nagy előnye, hogy megfelelő tervezéssel minden tantárgy és minden oktatási szint esetében működik.

### **Magasabb rendű gondolkodási készségek:**

A gondolkodás egységes folyamat, de több részfolyamatra bontható. Az egyik felbontás az alapvető és magasabb szintű gondolkodásra való felbontás.

Alapvető gondolkodási készségek egyértelmű struktúrával rendelkeznek, ide tartoznak például a logikai műveletek, az arányossági gondolkodás, a deduktív gondolkodás, vagy a relációs gondolkodás.

A magasabb rendű gondolkodási készségek komplex struktúrával rendelkeznek, példái

- a) az induktív gondolkodás, amikor egyedi esetek megfigyeléséből jutunk el az általános szabályokig;
- b) az analóg gondolkodás, amikor a tudást új kontextusban alkalmazzuk;
- c) a problémamegoldás, melynek során több forrásból gyűjtünk adatokat, majd az adatokat rendszerezük;
- d) a kritikai gondolkodás, melynek lényege az adott információk, állítások megkérdőjelezése;
- e) divergens gondolkodás, amely egy adott probléma minél több szempontú megközelítése, és eredeti megoldások keresése.

(Forrás: Nagy et al. 2015:37-39)

### **Metakognitív készségek:**

A metakogníció a gondolkodásról való gondolkodás.

Metakognícióról beszélhetünk akkor, amikor a tanulás folyamatára utalunk, vagy a saját gondolatmenetünket vizsgáljuk.

Segít a tanulás folyamatának tudatosításában.

### **Az alábbi kérdésekkel segíthetjük a tanulásról való gondolkodást:**

A tanulás oka, célja

Mire vagy kíváncsi? Miért?

Mit szeretnél megtudni, mire szeretnél képessé válni?

Miért fontos ezt tudni, érteni?

Az élet mely területén lehet hasznos ez a tudás?

Mi a célod ezzel?

#### Mérföldkövek

Mik a részfeladatok?

Mennyi időt vehet igénybe a feladat?

Mit tanultál meg? Mire jöttél rá?

Számodra mi a tanulságos/elgondolkodtató mindebből?

Mi lehetne a következő lépés?

Emlékszel még a kérdésedre? Választ kaptál rá?

#### Módszer

Hogyan jártál el a feladat megoldása közben?

Miért így dolgozol?

Másképp is meg lehetne oldani?

Mi az, ami jobban alakult, mint vártad? Minek köszönhető ez?

Mi az, ami rosszabbul alakult, mint vártad? Mi lehetett az ok?

#### Gondolatok megítélése

Miért gondolod így? Miből következtettél erre?

Van bizonyítékunk arra, hogy X.Y.-nak igaza van/nincs igaza?

Mi lehet az oka, ha valaki más véleményen van?

A szerző miről akar meggyőzni? Hogyan?

A tények ismeretében neked mi a véleményed?

Forrás:

<http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/metakogniciot-fejleszto-kerdesek-az-osztalyban>

### 6.3. Felfedezéssel tanulás a nyelvoktatásban

*A következő rész tartalmából:* Ebben az alfejezetben kiderül, hogy melyek a felfedezéssel tanulás azon elemei, amelyek a nyelvoktatásban is jól használhatóak. Átgondoljuk, hogy milyen felfedezéssel körfolyamatokat lehet megvalósítani a nyelvórán, és milyenek a jó kérdések.

Habár a felfedezéssel tanulás módszere elsősorban a természettudományos tárgyaknál és a matematikában terjedt el, kiválóan használható a nyelvoktatásban is.

*Alapja:* kérdések és válaszok, felfedezés, egy probléma megoldása

*Megjelenési formái:* A felfedezéssel tanulás nagyon sok formában jelenhet meg a nyelvoktatásban, a tanulók nyelvi szintjétől, a témától és a rendelkezésre álló időtől (a tanóra egy része, egy teljes tanóra, egy néhány órás projekt, egy féléves/éves projekt, egy teljes nyelvi tábor) függően. Az alábbiakban a felfedezéssel tanulás két fő elemét, a felfedezés körfolyamatát és a kérdések típusait tekintjük át.

#### 6.3.1 A felfedezés körfolyamata, az Inquiry Cycle

A szakirodalom egyetért abban, hogy a sokféleségben az egyik közös pont az ún. *Inquiry Cycle*, azaz a felfedezés körfolyamata. Azonban szinte minden szerző más-más körfolyamatot javasol.

Nézzük meg az alábbi példákat:

##### 6.3.1.1. Az élménypedagógia gyakorlata ABCDE (Szabó 2018)

**ASK:** Kérdezz! (problémafelvetés)

**BRAINSTORM:** Ötletelj! Melyek a lehetséges megoldások?

**CHOOSE:** Válassz! Válassz ki egy megoldást a lehetséges megoldások közül!

**DO:** Cselekedj! Próbáld ki a megoldást!

**EVALUATE:** Értékelj! Sikeres volt-e a megoldás?

Ha NEM, térj vissza A-hoz.



### *6.3.1.2. Arauz folyamata a nyelvórai felfedezési tanuláshoz*

Arauz (2013) a következő folyamatot használja a felfedezési tanulás nyelvórai megvalósításához:

ASK: Kérdezz! A diákok kiválasztják azt a témát/problémát, amellyel foglalkozni szeretnének, felteszik a megfelelő kérdéseket

INVESTIGATE: Fedezd fel! Az információgyűjtés szakasza: internet, interjúk (esetleg anyanyelvi beszélőkkel), a kérdés leszűkítése

CREATE: Hozd létre! A diákok összegzik az összegyűjtött információt, új gondolatokat, kapcsolatokat tárnak fel

DISCUSS: Vitassuk meg! A diákok csoportokban megvitatják az eredményeket

REFLECT: Tekintsünk vissza! A diákok visszatekintenek az eredeti kérdésre, áttekintik a kutatási folyamatot és a következtetéseket, felkészülnek a kört lezáró írásbeli beszámolóra vagy prezentációra

### *6.3.1.3. Luke folyamata a spanyol nyelv felfedezési módszerrel való oktatásához*

Luke (2006) az alábbi folyamatot használja a spanyol nyelv felfedezési módszerrel való oktatásához:

Exploring the topic: a téma feltérképezése. Haladó csoportokkal történhet a tanult idegen nyelven, kezdő csoportoknál akár anyanyelven is. Szervezhetjük osztálymunkában, csoportmunkában, vagy egyénileg. Az internet használata közben a tanár a hasznos és a témának megfelelő weboldalak felé irányítja a diákokat.

Brainstorming ideas and deciding on an inquiry question: ötletelés és a végleges kutatási kérdés meghatározása. A diákok javaslatokkal állnak elő, meghatározzák, hogy mit szeretnének felfedezni. Ezek a kérdések határozzák meg, hogy mi történik a felfedezés további szakaszában, milyen lesz a projekt/feladat, amely a kérdéshez kapcsolódik. A kérdéseket az anyanyelven és az idegen nyelven is feltehetik a diákok. Ez a szakasz jó módja a kérdésekhez kapcsolódó nyelvtani szerkezetek ismétlésének, tudatosításának.

Investigating and gaining multiple perspectives: kutatás, felfedezés, különböző nézőpontok megismerése. A diákok a felfedezés során új nézőpontokkal is megismerkednek. Olyan weboldalakat is felkereshetnek vagy célzottan olyan weboldalakra is irányíthatjuk őket, amelyek egymással ellentétes véleményeket fogalmaznak meg. A feltett kérdés jellegétől

függően a webes keresés mellett a diákok interjúkat is készíthetnek, könyvtárazhatnak, vagy megkereshetik a téma szakértőit, akár személyesen, akár e-mailben.

Researching and revising: kutatás, átdolgozás. Ebben a szakaszban a nyelvtanár a teljes osztállyal is dolgozhat, lehetőség van a nyelvi készségek fejlesztésére, új nyelvtan vagy szókincs gyakorlására. A nyelvtanár feladatokkal segítheti az új nyelvtani szerkezetek, illetve szókincs elsajátítását, megszilárdítását, ha szükséges. Ebben a szakaszban a diákok már a végleges projekten dolgoznak.

Engaging in self-and peer-assessment: A saját munka és a társak munkájának értékelése. Az eredmények bemutatása előtt a diákok értékelik a saját és társaik munkáját. Az önértékelés segítségével a diákok reflektálhatnak a tanulási folyamatra és elemezhetik a saját munkájukat.

Néhány kérdés, amely segít az önértékelésben:

- Milyen feladatoknál használtad az anyanyelved?
- Milyen feladatoknál használtad az idegen nyelvet?
- Hová fordultál, ha kérdésed volt?
- A tanórán kívül milyen feladatokat végeztél az idegennyelv-tudásod javítására?
- Mit tanultál önmagadról ebben a felfedezési tanulási körben?

Making learning public: az eredmények közzététele. Ebben a szakaszban a diákok bemutatják a kutatási eredményeiket és a tanulási stratégiáikat. A hallgatóság lehet az osztály, vagy akár valós közönség is.

Reflecting on the process and planning for upcoming inquiries: a folyamat értékelése és új vizsgálódások tervezése. A folyamat végén a diákoknak lehetősége van arra, hogy reflektáljanak a tanulási folyamatra és új vizsgálódásokat tervezzenek.

Hasznos kérdések lehetnek ebben a szakaszban:

- Mit éreztél sikeresnek ebben a körben?
- Mi jelentett problémát ebben a körben?
- Mit tanultál (önmagadról, a tanulásról, az idegen nyelvről)?
- Mi tetszett ebben a témában?
- Mi nem tetszett ebben a témában/körben?
- Mit változtatnál?

Ebben a szakaszban a diákoknak lehetősége van arra is, hogy új vizsgálódásokat tervezzenek. Ez lehet a korábbi munka folytatása, vagy egy teljesen új kérdéskör.

Fontos megjegyezni, hogy a fent ismertetett körfolyamat irányítja a diákokat és a nyelvtanárt, szerkezetet, keretet biztosít a diákoknak, azonban nem ad egységes, követendő útvonalat, és nem is korlátozza a diákok lehetőségeit. Minden egyes ciklus dinamikus, rugalmas és személyre szabott.

### **Vitassuk meg ezeket a körfolyamatokat! 😊**

Melyek az egyes körök előnyei és hátrányai?

Mi az, amit hozzátennénk vagy elvennénk ezekből a körökből?

Milyen lépésekből állna a saját használatunkra tervezett ideális körfolyamat?

### **6.3.2. Kérdések a felfedezéssel tanulás során**

A felfedezéssel tanulás másik kulcseleme a kérdés, kérdezés. A nyelvtanár előfordulhat, hogy a nyelvtanár nem a megfelelő választ kapja meg a diákoktól. Ennek egyik lehetséges oka az, hogy a kérdések nem igazodnak a diákok nyelvi szintjéhez, a kérdésekre nem lehet sokféle választ kapni, vagy nem jelentenek kihívást a diákoknak (Lee 2014: 1237). Éppen ezért fontos, hogy milyen kérdéseket teszünk fel a tanulóknak és milyen sorrendben, mivel ez nagy hatással lesz a felfedezéssel tanulás sikerére.

Lee (2014) szerint a nyelvtanárakon a leggyakrabban az ismételtető (*echoic*) és megismerő, új információt kérő (*epistemic*) kérdések hangzanak el; az ismételtető kérdések célja egy adott megnyilatkozás megismétlése, vagy pontosítás, míg a megismerő kérdés célja új információ megszerzése vagy információcsere. Ez utóbbi típusnak két altípusa van, az elsőben (*display question*, bemutató kérdés) a tanár olyan kérdést tesz fel, amelyre tudja a választ, míg a második típusban (*referential question*, vonatkozó kérdés) olyan kérdést tesz fel, amelyre többféle jó válasz létezik, amelyeket a kérdező nem ismer vagy nem tud megjósolni. Ezek a leggyakoribb kérdések a valós életben is. A diákok válaszaik minőségi, mind mennyiségi javulást mutattak, amikor vonatkozó kérdést tettek fel nekik, azaz hosszabb és bonyolultabb szerkezeteket használtak. A vonatkozó kérdések magasabb rendű gondolkodási készségeket kívánnak meg, például a tanult szavak és szerkezetek új környezetben való használatát.

A nyelvórákon természetesen szükség van a bemutató kérdésekre, fontos, hogy egyensúly legyen a bemutató és a vonatkozó kérdések között. Minél magasabb a tanulók nyelvi szintje, annál nagyobb lehet a vonatkozó kérdések aránya. De már a kezdő nyelvtanulóknál is tehetünk fel vonatkozó kérdéseket (Lee, 2014: 1240-1241):

- a) Milyen élelmiszerboltok vannak az otthonod közelében?
- b) Milyen gyakran jársz bevásárolni?
- c) Mit szoktál venni?
- d) Melyik boltot szereted a legjobban? Miért?
- e) Hogyan képezzük a kérdőszavas kérdéseket angolban és magyarban?
- f) Hogyan képzünk passzív mondatokat angolban és magyarban?

Ha olyan csoporttal dolgozunk, ahol a tanulók nyelvi szintje magasabb, a tanulók már önállóan tehetnek fel kérdéseket a felfedezéssel tanulóhoz (Luke 2006, Escalante Arauz 2013):

- a) Milyen különbségek és hasonlóságok vannak az amerikai és a német diákok között?
- b) Milyen szerepet játszanak a tizenévesek egy francia családban? És egy amerikai családban?
- c) A brit vagy az olasz diákok önállóbbak? Miért?
- d) Milyen kapcsolat van a kulturális értékek és az önállóság között?
- e) Kik ellenzik a bikaviadalokat és miért?
- f) Milyen hatások befolyásolták Carlos Santana zenéjét?

#### **6.4. A felfedezéssel tanulás előnyei és hátrányai a nyelvoktatásban.**

*A következő rész tartalmából: a 3. alfejezetben megvitatjuk a felfedezéssel tanulás előnyeit és hátrányait. Szó lesz arról is, hogy mit gondolnak a nyelvtanulók a felfedezéssel tanulásról.*

##### **Előnyök:**

- a) A diákok aktív résztvevők.
- b) Az így szervezett óra fenntartja a diákok figyelmét.

- c) A diákok számára érdekes témákat dolgoz fel, mivel gyakran a diákok maguk választják ki azt a témát, amellyel foglalkozni szeretnének.
- d) Javítja a diákok kommunikatív készségeit.
- e) A tanár jobban fel tudja mérni a diákok nyelvi szintjét, jellemző hibáit.

Milyen egyéb előnyei vannak/lehetnek a felfedezési tanulásnak a nyelvoktatásban?

**Hátrányok:**

- a) Nehéz szervesen haladni, mivel minden diák a maga által felvetett problémára, kérdésre keresi a választ.
- b) Nehéz egy-egy nyelvtani vagy szókincsbeli területre koncentrálni.

Milyen egyéb hátrányai vannak/lehetnek a felfedezési tanulásnak a nyelvoktatásban?

Mit lehet tenni azért, hogy a hátrányokat kiküszöböljük?

**6.4.1. Mit mondanak a diákok a felfedezési nyelvórákról?**

Az alábbi táblázatban amerikai egyetemisták véleményét olvashatjuk a felfedezési módszerrel tartott nyelvóráikról (Luke 2006).



Nagyon tetszett, hogy mi választhattuk ki a témát, amellyel foglalkoztunk. Így olyan dolgot tudtunk felfedezni, ami érdekel minket (Luke 2006:81).

Az, hogy spanyolul végeztem a kutatást azt jelentette, hogy javítani kellett a szövegértési, szövegalkotási és beszédképességeimet. A



Bármennyire is próbáltam a témára fókuszálni, nem sikerült. Több struktúrára lenne szükségem. Lehet, hogy egyszerűen csak hozzá vagyok szokva ahhoz, hogy a tankönyvvel haladunk. (Luke 2006:80).

Jó lett volna szódolgozatot írni, és több időt tölteni a nyelvkönyv feladataival (Luke 2006:80).

felfedezéssel formán keresztül sokkal többet kaptam, mint amit vártam. Sokkal jobban élveztem, mint azt előtte gondoltam (Luke 2006:82).

Az óra új perspektívát adott (Luke 2006:82).

Szerintem nagyjából azokat a dolgokat vettük át, mint egy hagyományos órán, csak másképp (Luke 2006: 82).

Sokkal jobb volt az óra így, hogy mi választhattuk ki a témánkat, és sokkal fontosabb volt számomra a témám, mivel én választottam (Luke 2006:81).

Túl sok időt töltöttünk internetezéssel (Luke 2006:80).

Nagyon nem tetszett az óra szervezésének módja. Olyan volt, mint egy levelezős kurzus, vagy olyasmi, amit egyedül is meg tudnék csinálni, és így nem kellene annyi pénzt fizetnem csak azért, hogy ide járok, ahol lényegében magamat tanítom (Luke 2006:80).

Unalmas volt az óra, mert mindig ugyanazt csináltuk. Nehéz volt odafigyelni, mert közben az íméleket is meg tudtuk nézni, ha akartuk (Luke 2006:81).

## 6.5. Egy példa a felfedezéssel tanulás és a nyelvoktatás összekapcsolására: CLIL

A következő rész tartalmából: Ebben az alfejezetben a felfedezéssel tanulás egy lehetséges nyelvórai alkalmazására látunk majd példát, a tartalom és nyelv integrálását. Az elméleti bevezetés után áttekintjük a CLIL óratervezés útmutatásait, és megismerünk két példát a tartalom és nyelv integrálására.

A CLIL angol nyelvű rövidítés, jelentése *Content and Language Integrated Learning*, azaz Tartalom és nyelv integrálása. Általános iskolában, közép- vagy felsőfokú oktatási intézményben egy tantárgyi tartalom idegen nyelven történő oktatását jelenti. Habár a fogalmat csak 1994 óta használjuk, a módszer ennél jóval régebbi, hiszen a középkorban a latin volt a tanulás nyelve, bárki, aki tanulni akart, a tantárgyi tartalmat idegen nyelven tanulta meg. A CLIL módszer egyszerre fókuszál a nyelvre és a tantárgyi tartalomra is. Használható

szaktárgyi órán, amikor idegen nyelven tanítjuk meg a szaktárgyi tartalmat, vagy nyelvórán, amikor a nyelvóra keretében foglalkozunk szaktárgyi témákkal.

A CLIL általános fogalom, nagyon sok mindent magába foglal. A CLIL spektrum egyik végén a *total immersion* módszer helyezkedik el. A *total immersion* vagy teljes elmerülés módszere szerint oktatott diákok minden tantárgyi tartalmat a választott idegen nyelven tanulják. A CLIL körébe tartoznak a Magyarországon népszerű két tanítási nyelvű iskolák is, ahol bizonyos tantárgyakat (pl. biológia, földrajz, történelem) tanítanak a választott idegen nyelven. A CLIL spektrum másik végén pedig azok az iskolák találhatóak, ahol egy anyanyelven tartott órán az óra közben vagy az óra végén részösszefoglalás vagy összefoglalás keretében a tanulók a választott idegen nyelven is megbeszélnek a tanultakat, vagy felelevenítik a kulcsszavakat, kulcsfogalmakat.

A CLIL módszer tehát a nyelvórán, nyelvi szakkörön is alkalmazható, amikor a tanulók által már ismert, vagy általuk választott vagy javasolt természettudományos, országismereti vagy kulturális témát dolgozunk fel a választott idegen nyelven.

#### **6.5.1. CLIL óratervezés: a 4C**

Ha más tárgyakból szeretnénk szaktárgyi tartalmat átvinni és a nyelvórán használni, az óra tervezéséhez használhatjuk Coyle 4C tervezési útmutatóját (Coyle 2005). Az útmutató röviden végigveszi azokat a kérdéseket, amelyeket meg kell válaszolnunk annak érdekében, hogy sikeresen tudjuk a kívánt szaktárgyi tartalmat és a nyelvet integrálni.

##### 1. Content / tartalom:

Mit fogok tanítani?

Mit fognak megtanulni?

Melyek a tanítási céljaim?

Mik a tanulási eredmények?

##### 2. Communication / kommunikáció

Milyen nyelvi tudásra van szükségük ahhoz, hogy a tartalmat feldolgozzák?

Szakkifejezések?

Nyelvtan? (például egy adott igeidő vagy melléknévfokozás)

Ismerik a diákok a feladatok megértéséhez és az órai munkához kapcsolódó nyelvet?

Ismerik a diákok a vitákhoz és a megbeszéléshez szükséges nyelvi elemeket?

### 3. Cognition / gondolkodás

Mely gondolkodási készségeket szeretném fejleszteni a fenti döntések tükrében?

Milyen kérdéseket kell feltennem?

Milyen feladatokra lesz szükség a magasabb rendű gondolkodási készségek fejlesztéséhez?

Ezekhez milyen nyelvi háttér szükséges?

A tartalomhoz kapcsolódva mely gondolkodási készségekre fogunk koncentrálni?

### 4. Culture / Kultúra

Milyen kulturális kapcsolódási pontjai vannak a témának?

Milyen hozzáadott értéket jelent a CLIL? Hogyan kapcsolódhatunk a többi C-hez?

#### **6.5.2. „Megmérem a pulzusom”: biológia és idegen nyelv integrálása**

Az alábbiakban egy példát olvashatunk a tartalom és nyelv integrálására: hogyan lehet szaktárgyi tartalmat feldolgozni a nyelvrán felfedezési módszerekkel? (A példa forrása: Halliwell 1992: 104-141).

- Bevezetesként a diákokkal áttekinthetjük azt, hogyan működik a szív, melyek a főbb részei. (Erre minden idegen nyelven található A1, A2, B1 szintű leírásokat, videókat is), vagy tanárként felvethetjük a kérdést, hogy hogyan működik a szív, mit tudnak a pulzusról stb.
- Ezután megnézzük, hogyan mérjük meg a pulzusunkat, majd a tanulók megméri a saját pulzusukat, lejegyzik a táblázatba, ezután ugrálnak egy kicsit, és ezt követően is megméri a pulzusukat, és az eredményt beírják a táblázatba.
- Végül beszámolót írnak arról, hogy mi történt.

A diákok nyelvi szintjétől függően segíthetjük is a beszámoló megírását, például a következő táblázattal:



- |               |   |
|---------------|---|
| Először _2. _ | 1. Felugrottam negyvenszer.                           |
| Azután __     | 2. Kitapintottam a pulzusom.                          |
| Majd __       | 3. Egy percig számoltam az érverésemet.               |
| Azután __     | 4. Beírtam az eredményt a táblázatba.                 |
| Végül __      | 5. Az ugrálás után újra megszámláltam az érverésemet. |

Pulzusom:

Ülés után

Ugrálás után

A feladatot kiegészíthetjük a tanulói adatok összehasonlításával is, így a melléknevek fokozását is gyakorolni tudják.

### **6.5.3. WebQuests (<http://webquest.org/>)**

A felfedezéssel tanulás tervezésekor könnyen eshetünk abba a hibába, hogy azt gondoljuk, hogy itt lényegében nincs is szükség tervezésre, mivel nem jósolhatjuk meg előre, hogy a diákok milyen kérdéseket vetnek fel.

Annak érdekében, hogy a felfedezéssel óra sikeres legyen, a nyelvtanárnak irányítania kell a tanulókat, részletesen kell ismertetni a feladatukat, azaz azt, hogy mit várunk el tőlük, a megoldás lépéseit, és az értékelési szempontokat.

A felfedezéssel órák tervezéséhez hasznos segítséget nyújt a WebQuest (<http://webquest.org/>), amely egy felfedezéssel óravezetési forma, ahol a diákok által használt információ nagy része vagy teljes egésze az internetről származik. A modellt Bernie Dodge fejlesztette ki a San Diego State University-n, 1995-ben.

A honlap számos WebQuest felfedezéssel feladatot tartalmaz. A feladatok nagy előnye, hogy a bevezetés után részletesen leírják a diákok feladatait, a feladat megoldásának

lépéseit, az értékelés részleteit, és az összefoglalást, amely a leggyakrabban a feladatmegoldás folyamatára vonatkozó kérdésekből áll. A feladatokhoz mindig tartozik egy tanári oldal is.

Ízelítő a webquest témákból: Atomenergia, alternatív energiaforrások, az élővizek szennyezése, kiemelkedő biológusok, a periódusos rendszer.

### **Összefoglaló kérdések a 6. fejezethez**

1. Hogyan lehet megvédeni a nyelvórán használt felfedezési módszert a fogadóórán panaszkodó szülőkkel szemben? A szülők érvei: a tanulók nem haladnak semmit a könyvvel, nincsenek szavak a szótárfüzetükben, csak bohóckodnak és interneteznek az órán, pedig nyelvvizsgát kellene tenniük.
2. Partneriskolánk Swansea-ban/Madridban/Rómában/Karlsruhéban/Strasbourgban. Hogyan lehet ezt a témát felfedezési módon feldolgozni A1, A2, és B1 szinten?
3. Hogyan lehetne megtanítani a melléknévfokozást felfedezési módon? Milyen segédeszközöket kellene / lehetne ehhez a témához készíteni?
4. Milyen kérdéseket lehetne feltenni a helyes táplálkozás témakörével kapcsolatban A1, A2, B1, B2 szinten?
5. Hogyan változtathatnánk meg ezeket a kérdéseket a felfedezési tanulás alkalmazásával?

What is your favourite food?

Have you ever eaten any exotic or weird food?

Discuss in pairs: Do you have a healthy diet?

### **Felhasznált irodalom a 6. fejezethez**

Blessinger, Patrick és Carfora, John M. 2015. Innovative Approaches in Teaching and Learning: An Introduction to Inquiry-Based Learning for STEM Programs. In: Carfora, John M. és Blessinger, Patrick (szerk.) Inquiry-Based Learning for Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) Programs: A Conceptual and Practical Resource for Educators. Emerald Group Publishing Limited.

Coyle, Do. 2005. *CLIL Planning Tools for Teachers*. University of Nottingham

- Escalante Arauz, Patricia, 2013. Inquiry-Based Learning in English as a Foreign Language Class: A Proposal. *Revista de Lenguas Modernas* No. 19. 479-485.
- Halliwell, Susan. 1992. *Teaching English in the Primary Classroom*. London and New York: Longman.
- Lee, Horng-Yi. 2014. Inquiry-based Teaching in Second and Foreign Language Pedagogy. *Journal of Language Teaching and Research*. Vol.5, No.6. 1236-1244.
- Levi Altstaedter, Laura és Jones, Brett. 2009. Motivating Students' Foreign Language and Culture Acquisition Through Web-Based Inquiry. *Foreign Language Annals*. Vol. 42. No.4. 640-657.
- Luke, Christopher L. 2006. Fostering Learner Autonomy in a Technology-Enhanced, Inquiry-Based Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals* Vol. 39., No.1. 71-86.
- Nagy, Lászlóné, Korom Erzsébet, Pásztor Attila, Veres Gábor, B. Németh Mária. 2015. A természettudományos gondolkodás online diagnosztikus mérése. In: Csapó, Benő, Korom Erzsébet, Molnár Gyöngyvér (szerk.). *A természettudományos tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 35-116.
- Szabó Klára. 2018. Élményalapú módszer a nyelvtanításban. Előadás, elhangzott: EFOP 3.2.14-17. LÉNYEG – Legyen Élmény a Nyelvtanulás megbeszélés, SZTE JGYPK, Szeged, 2018. január 31.
- Virág Irén. 2014. *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. [https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2011-0021\\_04\\_tanulaselmeletek\\_es\\_tanitasi-tanulasi\\_strategiak/46\\_bruner\\_kognitiv\\_fejldselmlete.html](https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2011-0021_04_tanulaselmeletek_es_tanitasi-tanulasi_strategiak/46_bruner_kognitiv_fejldselmlete.html) (utolsó hozzáférés:2018. június 22.)
- <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/metakogniciot-fejlesztto-kerdesek-az-osztalyban> (utolsó hozzáférés:2018. június 22.)
- <http://webquest.org/> (utolsó hozzáférés: 2018. június 18.)

*A módszertan az EFOP-3.2.14-17-2017-00001 pályázat támogatásával készült.*

### **III. rész: TANULÁSSZERVEZÉSI MÓDOK**

## **7. fejezet: Kooperatív tanulás mint tanulásszervezési módok az élményalapú nyelvoktatásban**

Bakti Mária

7.1. Bevezetés

7.2. A kooperatív tanulás

*7.2.1. A kooperatív tanulás története*

*7.2.2. Mi kooperatív tanulás és mi nem az?*

*7.2.3. A kooperatív tanulás alapelvei*

Összefoglaló kérdések a 7. fejezethez

Felhasznált irodalom a 7. fejezethez

### **7.1. Bevezetés**

A nyelvtanulás élményalapú megközelítésének megvalósításához nemcsak tanulás- és tanításmódszertani elméletekhez, eszközökhöz fordulhatunk. Sokszor a keretek megváltoztatásával, a tanulásszervezéssel is elérhetjük, hogy az élményalapúság kritériumai teljesüljenek. Ebben a fejezetben a kooperatív tanulásra és projektmódszerre mint tanulásszervezési módokra tekintünk, ebből a szemszögből mutatjuk be alkalmazhatóságukat a nyelvtanulás élményalapú megközelítésében.

A következő rész elolvasása előtt, válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

- Mit értünk kooperáció alatt?
- Mit jelenthet a kooperáció a nyelvórán?
- Mit nevezünk projektnek?
- Milyen projekt-típusokkal találkozhatunk a mindennapokban?
- Milyen projekt-típusokkal találkozhatunk az oktatásban?
- Milyen projekt-típusokkal találkozhatunk a nyelvtanításban?

## **7.2. A kooperatív tanulás**

*A következő rész tartalmából:*

Ebben a részben megismerjük a kooperatív tanulás rövid történetét és a kooperatív tanulás négy alapelvét.

### **7.2.1. A kooperatív tanulás története**

A kooperatív tanulás elméletét Aronson dolgozta ki, az ő nevéhez fűződik a mozaik technika kifejlesztése, amelyet az első kooperatív technikának is tekinthetünk. Ezekre az alapokra építettek Johnson és munkatársai, akik bemutatták az osztálytermi együttműködést biztosító szociálpszichológiai és csoportfejlesztési sajátosságokat.

Ezeket az eredményeket továbbfejlesztve Spencer Kagan meghatározta a kooperatív alapelveket a tanulásszervezésben.

### **7.2.2. Mi kooperatív tanulás és mi nem az?**

A kooperatív tanulás a tanulóktól az interperszonális és kiscsoportban való munka képességét kívánja meg (Rakaczkine et al. 2009:25), azaz nem azt jelenti, hogy a diákok egy csoportban ülnek és beszélgetnek, vagy olyan csoportos feladatot, ahol a csoportból egy valaki dolgozik a feladat megoldásán, a többiek pedig nézik (Rakaczkine et al. 2009:25). A kooperatív tanulás technikái azt segítik elő, hogy a tanulók megtanulják azokat a technikákat, amelyek a sikeres együttműködéshez szükségesek.

Beszélhetünk kooperatív tanulásszervezésről is, hiszen a kooperatív tanulás nem csak egy módszertani megközelítés, mivel hiszen átszervezzük a tanulás és a tanítás gyakorlatát (Arató és Varga 2012).

### **7.2.3. A kooperatív tanulás alelvei**

A kooperatív tanulás csak akkor sikeres, ha helyesen alkalmazzák. Kagan szerint a siker a négy alapelvtől függ; ezt a négy alapelvet alkalmazva a kooperatív tanulás számos eredményt hoz, például fejleszti a társas készségeket és javítja az osztályléggkört.

Kagan az ÉP betűszó segítségével foglalja össze a kooperatív tanulás sikerét garantáló négy alapelvet, amelyek a következők:

1. É-Építő egymásrautaltság
2. E-Egyéni felelősség
3. E-Egyenlő részvétel
4. P-Párhuzamos interakció (Kagan és Kagan 2010:12.1)

#### *7.2.3.1. Az építő egymásrautaltság*

Ez az alapelv arra épít, hogy a tudás megszerzésében egymásra vagyunk utalva (Rakaczkine et al. 2009:30). Az alapelv lényege, hogy úgy szervezzük meg a tanulási folyamatot, hogy a tudás megszerzése csak együttműködéssel váljon lehetségessé.

Kagan (2010) szerint az építő egymásrautaltságnak két feltétele van; az eredmények közötti pozitív korreláció és az egymásrautaltság. Ez a két feltétel közösen segíti elő a kooperációt. A pozitív korrelációt talán a legjobban ezzel a kérdéssel lehet ellenőrizni: Minden diák azonos oldalon áll? Más szavakkal: az egyik diák jó eredménye a többieknek is javára válik. A pozitív korrelációt megteremthetjük például csoportcélok meghatározásával vagy a csoport teljesítményének jutalmazásával. A csoport teljesítményét értékelhetjük például azzal, hogy azt mondjuk, hogy egy találmásra kiválasztott dolgozat eredménye lesz a csoporteredmény, vagy a legalacsonyabb pontszámot elért csoporttag eredménye lesz a csoporteredmény.

A második feltétel az egymásrautaltság. Ez a feltétel a feladatok strukturálására utal; úgy kell strukturálni a megoldandó feladatot, hogy egyik diák se tudja önmaga megoldani a feladatot, csak úgy sikerül a megoldás, ha együtt dolgoznak. Amikor mindkét feltétel teljesül, a diákok segítőkésszé válnak és bátorítják egymást, úgy érzik, hogy a társaik az ő oldalukon állnak. Az egymásrautaltság megteremtéséhez adhatunk olyan nagy mennyiségű vagy nehézségű feladatot, hogy annak megoldásához minden érintett részvétele szükséges legyen.

#### *7.2.3.2. Egyéni felelősség*

A kooperatív tanulás szervezésekor úgy kell megszervezni a tanulási folyamatot, hogy mindenkinek egyénre szabott feladta legyen, amelynek teljesítésért felelősséggel tartozik (Rakaczkine et al. 2009:34). Kagan (2010) szerint az egyéni felelősségnek három eleme van: az egyéni elem, a nyilvános elem és a szükséges elem. Az egyéni elem azt jelenti, hogy mindegyik diákot magát tesszük felelőssé a saját tanulásáért, azaz a diáknak magának kell bemutatnia, hogy mit tanult. Ily módon a felelősség nem oszlik el. A második elem a nyilvánosság, azaz a felelősség erőteljesebb, ha a diákoknak nyilvánosan kell számot adniuk a tudásukról. A

harmadik elem a szükséges elem, azaz az egyéni, nyilvános szereplést szükségessé tesszük, vagyis a diákok nem tudnak kibújni a nyilvános szereplés felelőssége alól. A diákok felelősek lehetnek a tanárnak vagy egy társuknak, vagy a csoportnak, és a feladat struktúrájától függően különböző dolgokért lehetnek felelősek.

Az egyéni felelősséget különböző struktúrákkal tudjuk megteremteni, például amikor a diákok felelősek az önálló válaszáért és a csoport válaszáért, felelősek a tanárnak és a csoporttársaknak, úgy, hogy a diákok megmutatják és felolvassák a saját önálló válaszukat, a tanár pedig egyidejűleg ellenőrzi a diákok választát.

### 7.2.3.3. Egyenlő részvétel

Ahhoz, hogy egy új készséget elsajátítsunk, gyakorlásra van szükség, más szavakkal minden diáknak részt kell vennie a feladatban. A részvételt nagyon sok tényező befolyásolja, például a diákok személyiség típusa vagy önképe. Emellett a részvételt a feladat struktúrája és a csoportban részt vevő, eltérő nyelvi vagy kulturális kisebbségekhez tartozó diákok eltérő háttere is befolyásolja. Fel kell tennünk a kérdést, hogy a diákok vajon úgy érzik-e, hogy mindannyian egyenlők?

Kagan és Kagan (2010) szerint hat módszerrel tudjuk megteremteni az egyenlő részvételt.

1. sorra kerülés felváltva, egymás után;
2. az idő felosztása (úgy osszuk fel a feladatra szánt időt, hogy minden diák sorra kerüljön, és nagyjából azonos idő jusson mindenkire);
3. a gondolkodási idő (egy kérdés feltevése után adjunk hosszabb, mondjuk 3-5 másodperc gondolkodási időt a diákoknak, ezzel tudjuk növelni a diákok részvételét);
4. szabályok (kiegyenlítik a részvételt, például szabály, hogy minden diáknak két feladatot kell megoldania);
5. egyéni felelősség (minden diák felelős a saját részvételéért);
6. szereposztás (egyedi, vagy feladatonként más-más szerepek a diákoknak. Például a kapus, vagy *gatekeeper* szerepe, aki bizonyos hallgatóknak megadja a szót, másoktól megvonja).



#### 7.2.3.4. Párhuzamos interakció

Ezen alapelv érvényesítésekor a tanár célja, hogy növelje az egy időben zajló személyes interakciók számát. Ennek elérésére ideális a csoportmunka és a páros munka, hiszen ezek nagyon hatékonyan növelik az egy diákra jutó aktív részvétel idejét (Rakaczkíné et al. 2009).

A páros és csoportmunkában a tanulók a csoport többi tagjától is kapnak visszajelzést. Fontos szempont, hogy a csoport minden tagjának legyen lehetősége a kérdéseit, véleményét elmondania, így a tudásuk mélyebb, alaposabb lesz (Rakaczkíné et al. 2009).

Ezzel a módszerrel időt takarítunk meg, ugyanakkor jóval több diákot tudunk bevonni a munkába. A párhuzamosságot több módon is megteremthetjük: például egy diák számol be a diáktársának, vagy egy diák számol be a csoporttársainak, egy csoport számol be egy másik csoportnak, vagy egy csoport számol be az osztálynak. (Kagan és Kagan 2010: 12.23).

#### **Összefoglaló kérdések a 7. fejezethez**

1. Hogyan alkalmazható a kooperatív tanulás négy alapelve a nyelvoktatásban?
2. Hogyan alkalmazható a kooperatív tanulás négy alapelve felnőttoktatásban?
3. Hogyan alkalmazható a kooperatív tanulás négy alapelve vállalati csapatépítés megszervezésekor?
4. Vannak olyan esetek a nyelvórán, amikor valamelyik alapelv nem alkalmazható?

#### **Felhasznált irodalom a 7. fejezethez**

Az összevont irodalomjegyzéket a 7. és 8. fejezethez ld. 8. fejezet után.

## 8. fejezet: Projekt, projektorientált oktatás, projektmódszer, projektpedagógia

Bakti Mária

8.1. A projektpedagógia rövid története

8.2. Miről is beszélünk? Projektről vagy projektpedagógiáról? Netán projektalapú tanulásról?

8.2.1. A pedagógiai projektek típusai

8.2.2. A projekt szakaszai

8.3. Kitekintés: Miben több a projektpedagógia, mint egy tanulószervezési mód?

8.3.1. A projektalapú tanulás (PBL) alapelvei

8.3.2. A projektalapú tanulás folyamata

8.3.3. Projektalapú oktatás (PBL) vs. iskolai projektek

8.4. Miért élményalapú? A projektalapú tanítás motiváló ereje

8.5. Projektmunka a nyelvoktatásban

Összefoglaló kérdések a 8. fejezethez

Felhasznált irodalom a 7. és 8. fejezethez

*A következő rész tartalmából:*

A kooperatív tanulási stratégiák a projektalapú tanulás alapjaiként szolgálnak (Fúzné Kószó és Szabó 2015). Ebben az alfejezetben megismerjük a kooperatív elvekre épülő projektpedagógia rövid történetét majd tisztázunk néhány, a projektpedagógiához kapcsolódó fogalmat.

Ezután áttekintjük a projektmódszer mint tanulószervezési lehetőség főbb ismérveit, végül a *Kitekintés*ben különbséget teszünk a projektmódszer, mint tanulószervezési lehetőség és élményalapú módszer között.

## 8.1. A projektpedagógia rövid története

A projektpedagógia kezdetei a XIX. és a XX. század fordulójára nyúlnak vissza, John Dewey (1859-1952) munkásságához. Dewey-t a hagyományos oktatás kritikája vezette el lehetséges megoldásként a projektpedagógiához. Dewey fontosnak tartotta a cselekvésen keresztüli tapasztalatszerzést, az egyéni célok elérését és az önmegvalósítást (ld. módszertani kézikönyvünk *Elméleti bevezetés a nyelvtanulás élményalapú megközelítéséhez* fejezetét). Emellett Dewey arra is felhívta a figyelmet, hogy az oktatás súlypontja az alkalmazkodáson és a tanulók életre nevelésén legyen. Ezért az iskolában olyan helyzeteket kell teremteni, ahol a tanulók aktív részesei a problémák megoldásának és az ismeretek elsajátításának (Fűzné Koszó és Szabó 2015, Honfi és Komlódi 2010).

Dewey kollégája, William H. Kilpatrick szerint a projektpedagógia legfontosabb aspektusa az, hogy a diákok saját tapasztalatai és érdeklődése állnak a tanulási folyamat középpontjában. A projektek Dewey szerint egyrészt a tanulási folyamat forrásai, másrészt pedig a korábban megszerzett tudás szintetizálásának színterei is. Nagyon fontos kiemelni, hogy a diákok tevékenységének célorientáltnak kell lennie (Fűzné Koszó és Szabó 2015, Honfi és Komlódi 2010).

## 8.2. Miről is beszélünk? Projektéről vagy projektpedagógiáról? Netán projektalapú tanulásról?

A projektpedagógia tárgyalásakor először is meg kell határozni, hogy egy reformpedagógia irányzatról, módszertanról, tanulásszervezési módról, vagy oktatási stratégiáról beszélünk-e. Esetleg más módszerek kivitelezési formájáról? Honfi és Komlódi megjegyzik, hogy a hazai szakirodalom nem egységes, nincsenek pontos definíciók és nincs egységes fogalomhasználat. Az említett szerzők a szakirodalom áttekintése után a következőre jutnak: a *projektpedagógia* kifejezést tekintik gyűjtőfogalomnak, ezen belül pedig az alábbi területeket különböztetik meg:

- projektorientált oktatás
- projektmódszer
- projektoktatás

A *projektorientált oktatás* az a gyakorlat, „amikor egy szaktanár a saját tanóráját egy adott téma köré szervezi, és az ahhoz kapcsolódó, más tudományterületekhez tartozó ismeretekkel szintetizálja” (Honfi és Komlódi 2010:18). Ezt tekinthetjük a projektpedagógia legkevésbé komplex változatának.

A *projektmódszer* során „több pedagógus rendszeresen összefog egy-egy közös téma feldolgozásának erejéig” (Honfi és Komlódi 2010:19). Ebben az esetben már egy komplexebb formáról beszélünk, erősebb a tantárgyak integrációja, de ez az összefogás nem rendszeres.

A *projekttanítás* során „egy adott intézményben minden tanító, szaktanár ... szemléletváltása megtörtént, ezáltal lehetővé válik, hogy a tanulók a témához kapcsolódó ismereteket rendszeresen minden tudományág és sokféle művészeti forma bevonásával sajátítsák el” (Honfi és Komlódi 2010:19).

Véleményünk szerint ezek a definíciók leginkább a tanulás szervezési szintjeire koncentrálnak, a projektpedagógia újdonságerejű elemeit még nem foglalják magukba.

### **8.2.1. A pedagógiai projektek típusai**

Projekt kezdeményezője	iskolavezetés, pedagógusok tanulói kezdeményezés pályázathoz kapcsolódó projekt
Tanítási időhöz való viszony	tanítási óra keretén belül epochális oktatásban (projekthét, tanulmányi kirándulás, erdei iskola) tanítási időn kívül
Projekt időtartama	rövid távú (1-2 nap) középtávú (1-2 hét) hosszú távú (több hét, vagy egész tanév)
Helyszín	iskolán belül iskolán kívül

Tartalom	természettudományos a tantervhez reál kapcsolódó humán a tantervhez részben mozgásos kapcsolódó vegyes (minden a tantervhez nem tudományterületet kapcsolódó magába foglaló)
Részt vevők létszáma, köre	egyéni kiscsoport osztály évfolyam az egész iskola nemzetközi projektek
Produktum	báb makett tabló festmény kislexikon ételek ruhák előadás film podcast megbeszélés fórum,

	kiállítás
összetettség, interdiszciplinaritás	egy tantárgyhoz kapcsolódó
	több tantárgyhoz kapcsolódó

(Fűzné Kószó és Szabó 2015, Honfi és Komlódi 2010: 28-30 alapján)

### **8.2.2. A projekt szakaszai**

A projektmódszertan a projekt négy, egymást követő szakaszát különbözteti meg, ezek az *initiation*, a tervezés, a kivitelezés/végrehajtás és a lezárás. A szakaszok között lehet átfedés is, és az értékelés és a hibajavítás minden szakasznak részét képezi.

Az előkészítés; ebben a szakaszban határozzuk meg a projekt fő témáját, gondolatát. Ezekre a kérdésekre keresünk választ:

- Mit csinálunk?
- Miért?
- Ki fogja megcsinálni?
- Kinek?

Ebben a szakaszban szokás az igények elemzésének (*needs analysis*) elvégzése is, például pedagógiai projektek esetében információt kell gyűjtenünk arról, hogy milyen szükségleteik vannak a tanulóknak, és milyen a tanulási környezet, amelyben a projektet végre szeretnénk hajtani. Az információgyűjtés történhet megfigyelés, kérdőív, interjú, vagy teszt formájában.

A projekt második szakasza a tervezés. Ebben a szakaszban a résztvevők listát készítenek arról, hogy melyek azok a tevékenységek, amelyeket el kell végezni a projekt céljának eléréséhez. Ez lehet egy koncert, kiállítás, vagy egy ppt-bemutató. Emellett a második szakasz fontos feladata a projektfeladatok ütemezésének meghatározása és annak eldöntése, hogy ki felelős az egyes feladatokért. Ebben a szakaszban határozzuk meg a határidőket is.

A harmadik szakasz a projekt kivitelezése vagy végrehajtása, ebben a szakaszban lesz a projekt a kívülállók számára is látható.

A projekt negyedik szakasza a projekt zárása. Ebben a szakaszban ismeri meg a projekt eredményeit a nagyközönség, és ehhez a szakaszhoz kapcsolódik a projekt záróeseménye. Ezután a résztvevők értékelik a projektet, megünneplik a sikerét, és megköszönik a résztvevőknek a munkáját.

(Fűzné Kószó és Szabó 2015)

### **8.3. Kitekintés: Miben több a projektpedagógia, mint egy tanulásszervezési mód?**

A projekतालapú tanulás (*project-based learning*) angolszász definíciói már nem csak a munkaszervezés oldaláról közelítik meg a problémát, és jobban jelzik, hogy miben rejlik a megközelítés újszerűsége:

PBL may be defined as using authentic, real-world projects, based on a highly motivating and engaging question, task or problem, to teach students academic content in the context of working cooperatively to solve the problem. Student inquiry is strongly integrated into project-based learning [as students have some choice in selecting their group's project]

A PBL-t úgy definiálhatjuk, mint erősen motiváló és a figyelmet lekötő kérdésen, feladaton vagy problémán alapuló eredeti, valós projektek használatát annak érdekében, hogy a szaktárgyi tartalmat a kooperatív munkán és problémamegoldáson keresztül tanítsuk meg a diákoknak. A felfedezés is beleolvad a projekतालapú tanulásnak [mivel a diákoknak rendszerint van valamennyi beleszólása abba, hogy milyen projektet választ a csoportjuk].

(Bender 2012:7)

A fenti definíció alapján már láthattuk, és a következő, a PBL-folyamatot bemutató részek alapján is látni fogjuk, hogy a projektpedagógiának sok átfedése van a felfedezéssel tanulóssal.

#### **8.3.1. A projekतालapú tanulás (PBL) alapelvei:**

- a) az interdiszciplinaritás elve: a projekतालapú tanulás két vagy több tantárgy anyagát egy feladatban vagy projektben ötvözi;
- b) az aktív tanulás alapelve: a tanulás alapja a tanulók személyes tapasztalata;
- c) a gyakorlatiasság elve: a projekt témája szorosan kapcsolódik a tanulók mindennapi életéből vett gyakorlati problémákhoz;
- d) a személyes fejlődés elve: a tanár minden helyzetben figyelembe veszi a tanulók szükségleteit és érdeklődési körét;
- e) az önszabályozó tanulás elve: a tanulók aktívan részt vesznek a saját tanulási folyamatuk alakításában;

- f) a felelős állampolgárság elve: a tanulóknak meg kell tanulniuk, hogy aktívan dolgozzanak a saját közösségükért, és felelősséget vállaljanak a közösség ügyeiért;
- g) a fokozatosság elve: először a kooperatív tanulás elveit kell a gyakorlatban is alkalmazni, és csak ezután kerülhet sor a projektek bevezetésére;
- h) a rendszeresség elve: a tanulók aktívan részt vesznek a projekt minden szakaszában, a célok meghatározásától kezdve a tevékenységeken át az értékelésig (Fűzné Kószó és Szabó 2015).

### **8.3.2. A projektalapú tanulás folyamata**

1. A kiindulási pont meghatározása;
2. A vezérlő kérdés, feladat vagy projekt kiválasztása;
3. A lehetséges megoldások megvitatása (brainstroming);
4. Az információgyűjtés megkönnyítése érdekében bizonyos témák meghatározása;
5. A feladatok kiosztása az információgyűjtéshez;
6. Az információgyűjtés időzítése;
7. A problémával vagy kérdéssel kapcsolatos információ keresése;
8. Az adatok összefoglalása;
9. Közös döntés meghozatala arról, hogy hogyan lépünk tovább ebből a pontból;
10. Meghatározzuk, hogy milyen plusz információ lehet még szükséges;
11. Egy vagy több termék vagy műtárgy létrehozása, melyeknek segítségével a tanulók bemutathatják munkájuk eredményét (Bender 2012: 21).

### **8.3.3. Projektalapú oktatás (PBL) vs. iskolai projektek**

Bender (2012: 29-32) oktatási megközelítésként (*instructional approach*) tekint a PBL-re.

Nézzük ezt a példát:

Történelemórán témánk az Amerikai Függetlenségi Háború okainak feltárása, és ezeknek az okoknak a kapcsolata a Függetlenségi Nyilatkozattal és a háború ezt megelőző és követő ütközeteivel. A feladat egy poszter vagy műtárgy vagy művészeti projekt létrehozása a fenti témában.



Az ilyen jellegű projektek nagyon gyakoriak az oktatásban, általában házi feladatként, vagy órai és házi feladat kombinációjaként kivitelezik őket. Így a diákok megértik a tananyaghoz kapcsolódó fogalmakat és a közöttük lévő kapcsolatokat. A diákok diagramon ábrázolhatják ezeket, vagy úgy is dönthetnek, hogy lerajzolják, vagy lefestik a kapcsolódó eseményeket.

Azonban az ilyen feladatokat nem mindig tekinthetjük PBL-nek, mivel hiányoznak belőle a következők: a projekt vezérkérdése, a tanulói döntés, a közös munka, a feladat teljesítéséhez szükséges hosszabb időkeret, a feldolgozás mélysége, és a tanulók munkáinak bemutatása.

A projekt tehát önmagában is nagyon hasznos, de még nem lesz belőle projektalapú oktatás. Azaz minden projektalapú oktatás része egy projekt, de nem minden projekt része projektalapú oktatásnak. A projektalapú oktatás jellemzői:

A kiindulási pont:	bevezetés, háttér-információ, az érdeklődés felkeltése
Kooperatív csoportmunka	a PBL alapvető jellemzője, így a tanulás valós helyzetben zajlik
Vezérkérdés	Felkelti a diákok érdeklődését és irányítja a munkájukat
Visszajelzés, átdolgozás	A folyamat során szükséges a segítségnyújtás és fontos szerepe van a tanári vagy tanulói visszajelzésnek, értékelésnek is
Felfedezés és innováció	A vezérkérdés tágabb keretein belül a csoportnak a feladatra vonatkozó specifikus kérdéseket is fel kell tenniük
Lehetőség a reflexióra	Fontos lehetőséget teremteni arra, hogy a tanulók reflektálhassanak a folyamatra
A kutatás folyamata	a projekt végrehajtását segíthetik a világosan meghatározott útmutatás, határidők, és alcélok.
Nyilvánosan bemutatott termék	mivel a PBL projektek célja, hogy valódi példákon keresztül mutassák be azokat a problémákat, amelyekkel a tanulók a való világban találkozhatnak, ezért kiemelt hangsúlyt kap az eredmények nyilvános bemutatása.

A diákok hangja és választása A diákok beleszólást kapnak abba, hogy hogyan alakulnak a projekt bizonyos aspektusai, és szabadon választhatnak a projekt során.

#### 8.4. Miért élményalapú? A projektalapú tanítás motiváló ereje

A projektalapú tanításban motiváló tényező lehet (Fűzné Kószó és Szabó 2015):

- a) a téma, mivel a diákok maguk választották ki a témát, amelyen dolgoznak, és olyan témát választanak, amelyik érdekes számukra, így motiváltak is;
- b) a csoport: a csoporton belül a feladatok és a felelősség is eloszlik a csoport tagjai között. ha a diákok megtalálják vagy megkapják a számukra megfelelő feladatot, motiváltak lesznek;
- c) a termék: a diákok nem egy jegyért dolgoznak, hanem egy terméket hoznak létre vagy egy eseményt valósítanak meg,
- d) a feladat megoldása, tevékenység: ez jóval kötetlenebb, mint a hagyományos tantermi munka, és sokszor fizikai aktivitással is jár;
- e) az elismerés: a projekt teljes folyamata során fontos az elismerés, már a részcélok teljesítésének esetében is. Az elismerés lehet szóbeli vagy írásbeli dicséret, vagy apró ajándék.

#### 8.5. Projektmunka a nyelvoktatásban

A következő példa a projektmunka nyelvoktatásban történő megvalósítására (Juhász 2015) példa. A feladat abban az esetben ideális, ha egy osztály tanulói két csoportban más-más idegen nyelvet tanulnak, például németet és angolt. Ebben az esetben a cél a közös filmnézés megszervezésére, úgy, hogy az osztály egyik fele feliratoz magyarul egy közösen kiválasztott angol, a másik fele pedig egy német filmrészletet. Így az egész osztály érteni fogja a filmeket.

<b>A projekt neve</b>	Idegen nyelvű film részletének feliratozása magyarul
-----------------------	--

<b>A projekt célja</b>	Közös filmnézés a másik idegen nyelvet tanuló csoporttal
<b>A projekt pedagógiai célja</b>	<p>A diákok legyenek képesek hozzájárulni az infokommunikációs társadalom modern technológiából adódó multimediális világának alakításához, ne csak fogyasztóként, hanem alkotóként is.</p> <p>A multimediális eszközök készségszintű alkalmazásának gyakorlása.</p> <p>A multimediális, digitális eszközökhöz kapcsolódó literációs ismeretek bővítése.</p> <p>Kooperatív munkaszervezés, szervezési készségek.</p> <p>Egymás tanítása, elismerése, elfogadása.</p> <p>A diákok képesek legyenek csoportban együttműködve részeire bontani, megtervezni és technikailag kivitelezni, a feladatokat felosztva határidőre elvégezni a fordítást, feliratozást. Feladattudatuk, együttes felelősségük erősödjön.</p>
<b>A projekt eredménye</b>	Magyarul feliratozott idegen nyelvű filmrészletek.
<b>A projekt munka felvetésének okai</b>	<p>Az önálló idegennyelv-tanulási önbizalmat erősíteni kell.</p> <p>Több, az idegennyelv-tudásuk szintjéhez illeszkedő autentikus nyelvi anyaggal kell találkozniuk a diákoknak, hogy megtapasztalhassák eddig szerzett ismereteik valós értékét.</p> <p>Fejleszteni kell a fordítói kompetenciákat: idegennyelv- versus anyanyelv-tudás.</p> <p>Interkulturális ismeretek szerzése.</p> <p>Valós nyelvtudás működtetésének szükségessége.</p>
<b>Fejlesztendő kompetenciák</b>	Idegen nyelvű szöveg hallás utáni értése, együttműködés, csoportmunka, kompromisszumkészség, vezetési tapasztalatok,

	felelősségtudat, anyanyelvi készségek, idegen nyelvi készségek, infokommunikációs kompetencia, kommunikatív nyelvi kompetencia, technikai kompetencia, digitális kompetencia, kezdeményező képesség és vállalkozói kompetencia, hatékony, önálló tanulás (reciproktanítás), interkulturális kompetencia, meggyőzés, érvelés.
<b>Célcsoport</b>	Felső tagozatos vagy középiskolás diákok.
<b>Erőforrások</b>	Személyi: minimum 4 fő, 1 fő segítő pedagógus Tárgyi: számítógép, internet, szótárak
<b>A projektvégzés helyszíne</b>	Iskolai tanítási óra, iskolai könyvtár, otthon
<b>Időtartam:</b>	44 nap (a tanulók kompetenciáinak függvényében változó)
<b>Kapcsolódó tárgyak</b>	Informatika: videó vágása, felirat készítése, információkeresés, videoszerkesztő programok kezelése Anyanyelv: szövegalkotás, szövegszerkesztés, stilisztika, helyesírás, nyelvhelyesség, tömörítés, kreatív nyelvhasználat
<b>Értékelési szempontok a pedagógus számára</b>	Minden tanulót sikerült-e bevonni a munkába? Hogyan sikerült a határidőt tartani? Mit tudtak a diákok a projekt előtt, mit tanultak: történt-e tanulás? Milyen mértékben sikerült a digitális eszközt megtanulniuk és használniuk a projekthez? Megfelelő volt-e a kiválasztott filmrészlet nyelvi szintje? Mely anyanyelvi és idegen nyelvi részképességek fejlesztését kell kitűzni a mostani tapasztalatokból adódóan?

	<p>Milyen önálló tanulási stratégiákat használtak, melyek kialakítása, fejlesztése szükséges még?</p> <p>Mennyire lehetett önállóan hagyni dolgozni a diákokat, megkapták-e időben a megfelelő segítséget?</p>
<p><b>Értékelési szempontok a diákok számára</b></p>	<p>Hogyan sikerült együtt dolgozniuk? Problémák vs. erősségek?</p> <p>Kit mi motivált a feladatban?</p> <p>Ki milyen feladatokat vállalt, ki miért volt felelős, hogyan teljesítette?</p> <p>Kinek milyen erőssége jelentkezett a projektmunka során?</p> <p>Hogyan tanították meg egymásnak az új alkalmazás ismereteit?</p> <p>Melyek voltak a projekt elvégzésének a legnehezebb részei?</p> <p>Hogyan, miben segítettek egymásnak?</p> <p>Mi ment gördülékenyen?</p> <p>Hogyan határozták meg a feliratozás minőségi kritériumait?</p> <p>Milyen segítséget vettek igénybe a munkához?</p> <p>Hogyan értékelik az elért eredményt?</p> <p>Hogyan értékelik egymás és saját maguk hozzájárulását a projekthez?</p>

(Forrás: Juhász 2015: 63-64)

### Összefoglaló kérdések a 8. fejezethez

1. Minden projektalapú tanulás kooperatív, de nem minden kooperatív tanulás projektalapú. Igaz vagy hamis?
2. Miért hasznos a projektmunka a nyelvtanár szempontjából?
3. Miért hasznos a projektmunka a nyelvtanulók szempontjából?
4. Milyen problémák merülhetnek fel a nyelvórai projektekkel kapcsolatban?

## Felhasznált irodalom a 7. és 8. fejezethez

- Arató Ferenc és Varga Aranka. 2012. *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Bender, William N. 2012. *Project-based Learning. Differentiated Instruction for the 21st Century*. Thousand Oaks and London: Corwin.
- Fűzné Kószó Mária és Szabó Klára, 2015 *Learning It by Doing: Project-based Learning*.  
[http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tevekenyen\\_az\\_iskolaban/](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tevekenyen_az_iskolaban/)
- Honfi Anita és Komlódi Nóra 2010. *Projektpedagógia "Vezérfonal"*. Műszaki Kiadó.
- Juhász Valéria 2015. Filmfeliratozási projekt nyelvórán. *Modern Nyelvoktatás* Vol. 21, No. 4. 59-67.
- Kagan, Spencer és Kagan, Miguel. 2010. *Kagan kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet.
- Rakaczkine Tóth Katalin, Gombos Norbert, Nagy Márta. 2009. *Kooperatív tanulás – kooperatív technikák*. Gödöllő: SZIE GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet.

*A módszertan az EFOP-3.2.14-17-2017-00001 pályázat támogatásával készült.*

#### **IV. RÉSZ: A JÁTÉKOK SZEREPE A NYELVÓRÁKON**

# A játékok szerepe a nyelvórákon

Juhász Valéria

1. Bevezetés
  2. Mi a játék?
  3. Miért játszunk?
  4. A játékkategorizációk
  5. Edukatív játékok
  6. A játékstrukturált tanulás
    - 6.1. *A társasjátékok felhasználásának lehetőségei a tanórákon*
    - 6.2. *A játékleírás összetevői*
      - 6.2.1. *Példa egy játékleírásra*
- Összefoglaló kérdések a IV. részhez
- Felhasznált irodalom a IV. részhez

## 1. Bevezetés

Ez a fejezet röviden tárgyalja a játék fogalmát, célját és lényegét. Bemutatja a fontosabb ismert játékkategorizálásokat, vázolja a szabad játékok és az edukatív természetű játékok közti különbséget, abból a célból, hogy a játék legfontosabb három eleme hogyan érvényesül, illetve kellene, hogy érvényesüljön a pedagógiai típusú játékok során. A mainstream szakirodalmak egyre erőteljesebben hangsúlyozzák az oktatásban alkalmazott játékstrukturált szemléletet. Mindez a flow-élmény előtérbe kerülésével a gamifikáció 2.0-val is összhangban van, ahol a tanulási folyamatot egy játékfolyamatba strukturálják. Ezután ismertetünk olyan nyelvi kommunikációs társasjátékokat, amelyeket az idegennyelv-tanításban is alkalmazhatunk. Megadjuk, hogy ezek mely nyelvi-kommunikációs területeket fejlesztik, végezetül részletezzük a játékleírások kötelező és opcionális elemeit, amit egy példával illusztrálunk is.



## 2. Mi a játék?

A következő rész elolvasása előtt, válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

Hogyan határozná meg a játék fogalmát?

Milyen kötelező és opcionális elemeket tud felsorolni a játék fogalmához?

*A következő rész tartalmából:* itt röviden ismertetjük a játék számos meghatározásából azokat a legalapvetőbb elemeket, amelyek a legtöbb játékeffinícióban jelen vannak. Kiemeljük a flow jelentőségét nemcsak a szabad játék kapcsán, hanem a tanulásba ágyazott játék lényeges és egyre inkább hangsúlyozott, szükséges összetevőjeként is.

A játékkal foglalkozó szakirodalmak többsége a játék meghatározásával kezd. Kovács György és Bakosi Éva (1995) a játépedagógia irányából közelítik meg a játék fogalmát. Gondolataik alapján a játék külső céltól független, önmagáért való tevékenység, amelyet örömszerzés kísér. A gyermek játéka egy olyan öntevékenység, amely szabad akaratára épül, és általa érvényesül az önkifejezése (Kovács–Bakosi, 1995). Maszler Irén (2002) inkább a külvilággal való kölcsönhatásba kerülést hangsúlyozza: „Az emberi játék lényege az embernek az a képessége, hogy tükrözze a valóságot, és át is alakítsa azt. A játék által a gyermek hatni tud a környezetére, az őt körülvevő világra, és közben játékaival változást idéz elő a valóságban.” (Maszler, 2002: 18.). K. Nagy Emese (2014) megközelítésében sokkal inkább a játékok fejlesztő funkciójára fókuszál. Szerinte a játék fejleszti az érzelmi intelligenciát, az önismeretet, segít a résztvevők kapcsolatainak ápolásában és beszélgetéseik elmélyítésében. “A játék közben a gyerekek szabadnak érzik magukat, levetik álarcukat, amely során láthatóvá válik igazi személyisége. Élvezi a játékot, örül, izgul, bosszankodik. Belefeledkezve, egy valóságos helyzetben tapasztalt hasonló élményeket él meg.” (K. Nagy 2014: 9.). Röviden összefoglalva, 3 ö-vel kezdődő szóval jellemezhetjük a játékot: önkéntes, öntevékeny és örömszerző tevékenység.

Brown (2008) a játék célja felől úgy fogalmaz: “Ha a cél fontosabb, mint maga a cselekvés, akkor az valószínűleg nem játék.” Lényeges elemnek látjuk a fenti definíciókból mind az

örömet, mind a belemerülést, ami a flow fogalmában egyesül. A flow-élmény Csíkszentmihályi (2015) szerint egy olyan összpontosult élmény, melyet magas fokú motiváció jellemez. A flow-élményben az ember képes a legjobb teljesítmény, tanulás érdekében intenzíven egyetlen dologra fókuszálni, miközben elhalványul az éntudatosság (pl. nem vesszük észre, hogy közben szomjasak vagyunk), módosul az időérzékelés, és maga a tevékenység végzése a jutalom. Megjelenik a teljes bevonódás élménye a tevékenység végzése során. A szerző autotelikus tevékenységnek nevezi az önmagáért való tevékenységeket, melynek célja a külső jutalom nélkül örömszerzés. Olyan cselekvés, amit nem egy jövődőlbeli haszon reményében végzünk, hanem egyszerűen magának a tevékenységnek a kedvéért. Ez viszont nem zárja ki azt, hogy egy külső motiváció miatt kezdünk hozzá egy autotelikus tevékenységbe, ami eleinte igényelhet erőfeszítést. Szinte bármi alkalmas arra, hogy flow-élménnyé váljon, viszont vannak olyan tevékenységek, amelyek a többinél nagyobb eséllyel váltanak ki áramlatélményt, mert jártasságot igénylő szabályaik vannak, célokat állítanak fel, visszacsatolást biztosítanak és lehetővé teszik a cselekvés feletti uralom gyakorlását. Az autotelikus tevékenység leírásának elemei számos játékfogalomban is visszatérő elemeket tartalmaz, mint pl. a játék önmagáért létező, örömszerző tevékenységként való megjelenítése és független mivolta.

### 3. Miért játszunk?

A következő fejezet előtt próbálja átgondolni: mi motiválja, indítja játéokra a mindennapi élet során, milyen játékokat játszik legszívesebben. Milyen érzéseket él át játék közben, mi a játék fő hajtómotorja Önnél?

Ebben a fejezetben Hankiss (1997) Az emberi kaland című könyvének a játékelméletekről szóló esszejéből emelünk ki néhány megfontolásra készítő gondolatot a játék céljával kapcsolatban, a különböző kultúrákban előnyben részesített játékok típusait megemlítve, illetve az átélt élmény felől közelítve.

Hankiss számos játékelméletet ismertet azzal kapcsolatban, hogy miért játszunk (pl. az energiafőlösleg elmélete, ösztönelmélet, előkészítéselmélet, ismétlési, relaxációs,

kompenzációs, katarzisélmélet stb.) A játék pszichoanalitikai elméletei szerint a játék abban segít az embernek, hogy nehéz élményeit feldolgozza, az egóját megerősítse, és környezetét kontrollálja. A játék tanuláselmélete szerint a játék a tanulási folyamat terméke, arra szolgál, hogy csökkentse a gyerek és a környezet közötti feszültségeket. Ez a tanulási folyamat nagyon különböző lehet aszerint, hogy milyen feszültségeket kell feloldania a gyerekeknek. Azokban a kultúrákban, ahol a gyerekeket a kötelességtudatra nevelik – következésképpen „szűk teret engednek az individualitásnak és a problémák kreatív megoldásának” –, a szerencsejátékok dominálnak. Ott, ahol a teljesítmény értéke a fontos, a teljesítmény kényszeréből származó feszültséget ügyességi játékokkal oldják föl. Ott pedig, ahol az engedelmessegre nevelnek, az ebből fakadó agresszív tendenciák olyan játékokat hoznak előtérbe, amelyek „lehetőségeket teremtenek arra, hogy a játékos mást kényszerítsen engedelmessegre”. A játék modern elméletei között Ellis (idézi Hankiss 1997) említi a stimulációs játékelméleteket. E szerint az embereknek a stimulációnak, vagyis az érdeklődésnek és izgalmi állapotnak egy optimális szintjére van szüksége, és a játék alkalmas arra, hogy a hiányzó izgalmat és stimulálást biztosítsa. Ezek a játékok, amelyek sora „a fiatal állatok hancúrozásától” az „ismeretelméleti” játékokig húzódik (például a rejtvényfejtésig, problémamegoldásig, fantáziálásig vagy színjátszásig), „az újdonság, a komplexitás, a disszonancia élményét keltik, tehát információt generálnak”, s az információ stimuláló hatású. White kompetencia- és hatáselmélete szerint a játék azon tevékenységek közé tartozik, amelyekben „az a szükséglet dominál, hogy az ember bebizonyítsa kompetenciáját arra, hogy képes környezetét ellenőrizni, illetve képes hatni rá.”

Hankiss szerint a játék: „alig-alig fér össze a világgal. (...) Megnyitja előttünk – bármely általunk kiválasztott pillanatban – a szabadság és a biztonság, az értelmes és jelentéssel teli emberi élet világának a kapuját.” A játék a valóság és a látszat világa között villózik; „mintha világ”. Huizinga ezt egy anekdotával érzékelteti, ami egy ifjú apáról szól, aki belép a szobába, és azt látja, „hogyan négyéves kislány egy széksor első székén ül, és »vonatot játszik«. Ahogy meg akarja ölelni fiát, a kislány megszólal: »Ne csókold meg a mozdonyt, apu, mert akkor a vagonok nem fogják elhinni, hogy igazi!«”

Hankiss (1997) hangsúlyozza, hogy a játék egy individualista világ, amelyben csak azokkal működünk együtt, akikkel saját akaratunkból együtt akarunk működni. Mindenki, minden résztvevő ugyanazokkal a jogokkal és lehetőségekkel és esélyekkel rendelkezik itt. A játék világában mindennapi életünk félelmetes zsarnokai, az idő, a mulandóság, a halál, nem

léteznek. Vagy a játék varázserejénél fogva ártalmatlanná, visszafordíthatóvá válnak. Az életet újra és újra elkezdhethetjük, amikor a valóságos életből átlépünk a játék világába.

Furcsa dolgokat művelünk, amikor játszunk. S a legfurcsább az, hogy a játékkal behozzuk az életünkbe a bizonytalanságot és a véletlent. Mindennapi életünkben általában ennek épp az ellenkezőjét tesszük. Az emberi társadalmak mindenkor arra törekedtek, hogy csökkentsék a bizonytalanságot életükben.

A játéknak ugyan az is az egyik funkciója, hogy csökkentse bizonytalanságérzetünket és szorongásunkat, másfelől a bizonytalanság és a véletlen is megjelenik, amikor átlépünk a játék világába. Például amikor olyan játékokat játszunk, amelyekben kisebb vagy nagyobb mértékben a szerencsére kell bízunk magunkat, mert a bizonytalanság bizonyos formái vonzanak minket. A valóságos életben a kockázatvállalás veszéllyel járhat; a játék világában azonban többnyire a véletlen szelíd s ártalmatlan formában van jelen.

#### **4. A játékkategorizációk**

A következő rész elolvasása előtt, válaszoljuk meg magunknak ezeket a kérdéseket:

Milyen szempontok mentén tudná csoportosítani az Ön által ismert játékokat?

Milyen típusú játékokat használ?

Milyen típusú játékokat kedvelnek a tanítványai?

*A következő rész tartalmából:* megismerünk pár játékfelosztást, azok tartalmát, illetve a mögötte húzódó koncepciót.

Ahány szakirodalom, annyiféle játékfelosztásokat olvashatunk benne. Minden felosztásnak megvan a maga logikája. Roger Caillois (Hankiss 1997) négy osztályba sorolta a játékokat,

attól függően, hogy az adott játékokban mi a domináns: a vetélkedés, a véletlen, a szimuláció vagy a szédület-e. Az ember játszik, amikor futballozik, biliárdozik vagy sakkozik (vetélkedés); az ember játszik, amikor rulettezik vagy lottózik (véletlen); az ember játszik, amikor kalóznak, Nerónak vagy Hamletnek adja ki magát (szimuláció); az ember játszik, amikor gyors forgómozgással vagy zuhanómozgással szédületet kelt önmagában (szédület).”

Maszler Irén (1993) felosztása elég közismert, felosztása a kor játékkonceptióját tükrözi.

<b>JÁTÉKOK</b>		
Számítógépes játékok	Szabályjátékok	Képzleti, alkotó játékok
	<b>Testnevelési játékok</b>	<b>Művelethangsúlyos játék</b> (gyakorlójáték, konstruáló- és építőjáték, barkácsolás)
	<b>Sportjátékok</b>	<b>Szerephangsúlyos játék</b> (népi játékok, mozgásos játékok)
	<b>Társasjátékok</b> (táblás játékok, kirakójáték, kártyajáték, intellektuális játék)	<b>Szabályhangsúlyos</b> (szerepjáték, bábjáték, dramatizálás, szerepjáték, színjátszás)

1. táblázat: A játékok felosztása (Maszler 1996)

Maszler Irén (1996) három fő csoportra osztja a játékokat, melyek közül a képzleti és alkotó játékok körét tovább bontja. Művelethangsúlyosnak tartja például a gyakorló játékokat, ahol a „gyermek a valóságos cselekvés csak egy-egy műveletét tudja elvégezni és ezeket

ismételgeti, aminek hatására készségei fejlődnek.” (Maszler 1996: 62). Szerephangsúlyos játéknak tekinti például a bábjátékot, vagy dramatizálást, szabályhangsúlyosnak pedig a különböző népi játékokat. A számítógépes játékok külön kategóriaként jelentek meg. Megjegyzem, hogy a számítógépes játékok rohamos fejlődése miatt ez a kategória ma már kevésbé állja meg a helyét. (idézi Lencse 2015)

A következőben Bús (2015) felosztását közöljük, mely teljesen más megközelítésből tipizálja a játékfajtákat. Alapjátékoknak tekinti azokat a szabad játékokat, melyek a valódi, természetes játékhelyzetekben jelennek meg, míg a játékok más tevékenységekben megjelenő alkalmazását érti az alkalmazott játékok alatt.

Játékok	
Alapjátékok	Alkalmazott játékok
(szabad játékok, belsőleg motivált, örömszerzés, szabadon választott)	(tanulásban, munkában és egyéb tevékenységekben betöltött szerep, a játék szabadságfoka sérül, továbbra is része a játékelmény)
Egyszerű gyakorlatok	Drámajáték
Gyakorlójáték	Szimulációs és szituációs játékok
Konstruáló játék	Társasjátékok
Szerepjáték	Tréningjátékok
Drámajáték	Gamifikáció
Szabályjáték	

2. táblázat Játékkategorizáció Bús (2015) alapján.

A drámajáték megjelenik az alapjátékok és az alkalmazott játékok között egyaránt. Alapjátéknak tekinthetjük azt a drámajátékot, amikor a gyermek önmagától talál ki például egy bábjátékot, nevet ad a szereplőknek, megtervezi a párbeszédet, a mozgásokat, majd előadja azt a szüleinek. Az alkalmazott játékok közé sorolhatjuk a drámajátékot, amikor a tanulók projektmunkában vagy tanórán, kiscsoportos munkaformában feladatként kapják például egy irodalmi mű vagy egy történelmi szituáció dramatikus feldolgozását és annak előadását. Mindkét helyzetben megjelenik a játék, de már hangsúllyal.

Besnyi-Nagy (2014) A játék nem játék című könyvében, ahol inkább csoportépítő játékokat találunk, a következő típusú játékleírásokkal találkozunk: ismerkedést elősegítő játékok, energetizáló játékok, bemelegítő és ráhangoló játékok, csendes pihenőben játszható játékok.

## 5. Edukatív játékok

Mielőtt elolvasná a következő fejezetet, gondolja át, van-e különbség az órán használt játékok és a szabad játék között! Igyekezzen árnyaltan gondolkodni a kérdésről!

Ebben a fejezetben elkülönítjük az edukatív játékokat a szabad játékoktól, miközben a játék lényegi vonásain keresztül közelítjük is őket egymáshoz. Részletezzük az edukatív játékok jellemzőit, és bemutatjuk a különböző fokozatait.

Leginkább azért játszunk, mert játszani szeretnénk és nem azért, hogy megtanuljunk valamit.

Hogyan használja mégis a játékban rejlő lehetőségeket a pedagógia?

Ahhoz, hogy megtanuljunk valamit, Stöcker (1995) szerint (idézi Lencse 2015) optimális helyzetben, bizonyos feltételeknek teljesülnie kell: "többé-kevésbé bizonytalan szituációk, kevés korlátozottság, nagyfokú szabadság, közepesen erős motiváció". Stöcker (1995) szerint ezek kizárólag a spontán, szabad játékban valósulhatnak meg teljesen. A pedagógiának tehát meg kell találni a megoldást, hogy miként élhet a játékban rejlő motivációs lehetőségekkel, hogyan használhatjuk fel a játékot pedagógiai célokra a szabadság további biztosításával (Lencse 2015).

A játékalapú tanulási módszereknél a játékokon keresztül fejlődik a tanulók gondolkodása. A szakirodalmak élesen elhatárolják a játék és az edukatív játék fogalmát. Amikor tanórai játékokról beszélünk, akkor a leggyakrabban fejlesztő, tanító jellegű játékokra gondolunk, amelynek nem elsődleges célja az örömszerzés. Az edukatív játékok nem korlátozódnak az iskolai térre. Két megközelítést alkalmazunk az edukatív játék fogalmának értelmezésekor. Az egyik szerint az edukatív játék kifejezés önmagában redundáns, mert azt feltételezzük, hogy minden játék fejleszt is egyben. A második megközelítésünk szerint nem tekintjük edukatív játéknak azt, amit a kitalálója annak nevez, de más, benne résztvevő nem, mert nem dominál benne az örömszerzés, csak egy feladat végrehajtásáról van szó, játékos köntösbe bújtatva, vagyis a fejlesztés dominál. Egy edukatív játék akkor lesz játék, ha az azt végző személy annak éli meg, tehát egy edukatív játéknak címkézett tevékenység akkor lesz játék, ha a célzott személy is játéknak érzi.

Az edukatív játék tehát:

- örömszerző,
- többször játszható,
- a játék menete sokvariációs,
- a résztvevőknek egyenlő esélyei vannak,
- célja általában kognitív fejlődés,
- egyszemélyes (videós), páros vagy társas.

Az edukatív játék mellett még megkülönböztetünk *játékos feladatokat* is. A játékos feladatok alapvetően feladatok, amelyek végrehajtásába belevonunk játékelemeket (dobókocka mint szerencsefaktor, bomba mint időnyomás, versengés). Ilyenkor nem szükséges, hogy a résztvevők egyenlő eséllyel vegyenek részt a játékban (a fejlesztő a többlettudásával vezeti a sikeresebb feladat-végrehajtás felé a résztvevőt).

A legszélsőségesebb megvalósulása a tanórai játéknak a *játékosnak címkézett feladatok*, amelyekbe jellemzően nem vonnak be igazi játékelemeket.

Körmöci (2002) is hasonló fokozatokban gondolkodik abban a tekintetben, hogy hogyan jutunk el a játékban adódó spontán tanulástól a szándékos tanuláshoz.



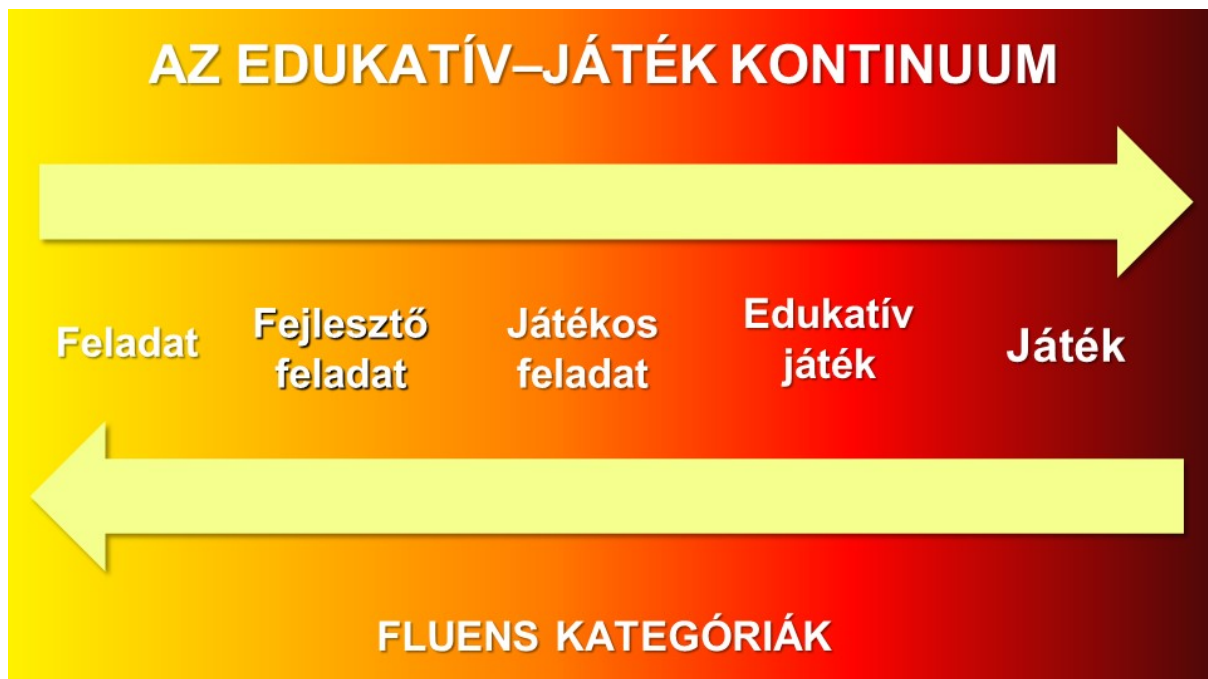
Játéktól a tanulásig	Ahogy a gyermek megéli		A tanulás fajtája		Az óvó irányítása			Megjegyzések, jellemzők
	Játékként	Tanulásként	Spontán	Szándékos	Nincs	Kihasználó	Szervező	
1. Játékban tanulás	+		+		+			- belső késztetés - kíváncsiság ébred -szemlélődik, próbálkozik
2. Játékban tanulás (kihasználó)	+		+			+		-belső késztetés -kíváncsiság ébred -szemlélődik, próbálkozik -pedagógus támogatja, kihasználja a lehetőséget
3. Játékba integrált tanulás	+		+				+	-gyermek belső késztetésére épül -pedagógus feltételeket teremt, megvárja, jelentkezését, elősegíti a lehetőség kibontakozását, a tanulási folyamatot
4. Játékba ágyazott tanulás	+		+				+	-a pedagógus tervezi, szervezi, elősegíti a lehetőség kibontakozását a kíváncsiság felébresztésével, tudatosan ráébreszt -a gyermek belső késztetésére külső késztetés érkezik, a gyermek azonosul vele



<b>motiváció</b>	belső (többnyire)	külső
<b>domináns szerepek</b>	esélyegyenlőség	alá-fölé rendeltség

4. táblázat A klasszikus és az edukatív játékok összehasonlítása

Az, hogy mit tekint egy egyén játéknak, nagymértékben függ a saját játéktapasztalatának mennyiségétől és minőségétől is, és hogy mennyire érzi örömszerző tevékenységnek magát a játékot, illetve egy adott játékot. Tehát az, hogy mit tekintünk játéknak, az abban résztvevők megítélésétől függ. Az is gyakran előfordul, hogy míg az egyik örömmel vesz részt egy játékban, a másik esetleg nem is érti, mi ebben a játék: nehéz feladatnak éli meg. A játékok éles elhatárolása egyrészt segít átlátni, hogy milyen célokhoz milyen játékokat válasszunk, másrészt jóval tudatosabbá teszi a gondolkodást a játékokról. Az éles elhatárolás ellen szól azonban a rengeteg játéktapasztalat, amit játékréningeken, játékfoglalkozásokon tapasztaltunk meg Radics Márta gyógypedagógus kollégámmal.



1. ábra: Edukatív feladat - játék kontinuum. Juhász-Radics (2018)

A különböző játékok egyértelmű bipoláris kategóriákba nem sorolhatók, mert az egyén kognitív, emocionális, szociális jellemzőitől, életkorától, játéktapasztalatától (játékos életkorától), hogy mennyire kezdő egy adott játékban. tehát ugyanaz a játék az egyik gyereknek például nehéz feladat, míg egy másik gyereknek szórakoztató játék.

A következőkben bemutatunk egy példát arra, hogy hogyan lehet egy feladatot játékosítani, majd játékká alakítani.

- Helyesírási feladat: Jelöld a szavak végén a magánhangzók időtartamát! (feladat)
- Gyűjtünk a Piroska és a farkas meséből olyan szavakat, amiben csak rövid magánhangzók vannak, és olyanokat, amiben van legalább egy hosszú magánhangzó! (fejlesztő feladat)
- Játékelemek hozzáadása: dobókocka: ha párosat dob hosszú ó-val, ha páratlant dob, rövid o-val kell szót írnia (játékos feladat)
- Ha valaki szereti a nyelvi játékokat, akkor élvezi és kezdeményezi is. Bubidam kártyajáték, amikor már élvezi a versengést. (edukatív játék)
- Alias party társasjáték (Tactic Kiadó) (játék)

## 6. A játékstrukturált tanulás

Gondolja végig, hogy össze tudna-e állítani egy olyan anyagrészt, amelyet csak játékokon keresztül is meg tudna tanítani!

A játékstrukturált tanulás, ahogy a nevéből is látható, nem önálló játékok megjelenését jelenti a tanulási folyamat során, hanem egy tudatosan tervezett, felépített játékfolyamatot, amelyben a tanulás csak mintegy hozadéka a játékok által feltételezett háttértudás folyamatos konstruálódásának.

A játékstrukturált tanulás azt jelenti, hogy a tanulás szerkezetéhez igazítják a tanulást, azaz a tanulás folyamatának lépéseit összekapcsolják játékfolyamatokkal. Egy olyan játékstrukturát terveznek, amely képes fenntartani és növelni a motivációt, mert a hangsúly a flow-élményen van, vagyis a tanulók a játékokra magára összpontosítanak oly' annyira, hogy bele is merülnek ebbe a folyamatba. A tanulás a játék hátterének mintegy feltétele marad, és végig szinte láthatatlan lesz. (Arató 2007).

Milyen előnyei és eredményei vannak ezeknek a játékstrukturált tanítási módszereknek?

- Több interakció jön létre az abban résztvevők közt, mint más, hagyományosabb típusú tanítási órán.
- Többet beszélgetnek az adott feladatokról egyénileg, amivel fejlődik a metakognitív gondolkodásuk és a metakognitív stratégiáik is.
- Ez nemcsak a személyes, hanem a személyközi kompetenciáikat is fejleszti.
- Hozzájárul a csoportkohézió megerősítéséhez.
- Megnöveli az egyéni elköteleződést az adott dolog iránt, mert nagyobb örömmel vesznek benne részt.
- Segít az autonóm tanulószemélyiség kialakításában. (Arató 2007)

Jó példa a játékstrukturált tanulásra a *Lapot kérünk!* matematikai taneszköz alsó tagozatosoknak. A játékkészletet kártyák segítségével, ismert társas és kártyajátékok módosított szabályaival, végig játékosan tanítja meg az alsós matematikai tananyagot a gyerekeknek (pl. <http://magyartermekonline.hu/ajandek/innovativ-matek-kartyajatek-gyerekeknek-matektanulashoz-oktatoeszkoz-akcio/>).

### **6.1. A társasjátékok felhasználásának lehetőségei a tanórákon**

A következő rész elolvasása előtt, válaszolja meg:

Sorolja fel, milyen nyelvi, nyelvtanításhoz felhasználható, forgalomban lévő játékokat ismer!

*A következő rész tartalmából:* olyan, kipróbált társasjátékokat osztunk meg, amelyek egy része már közhírt, más részük kevésbé közhírt. Egy részük könnyen átalakítható osztálytermi játékká, vagy elkészíthető otthon is. A könnyebb tájékozódás végett jellemezzük ezeket a játékokat aszerint, hogy mely nyelvi, kommunikációs területet fejlesztenek.

A felső tagozaton és a középiskolában a korábbi életkorokhoz képest alig jelenik meg a játék a tanórákon. A pedagógusok egy részének időnként kihívást jelent, hogyan lehet például a

tananyagot játékokon keresztül (nem csupán játékosan) feldolgozni. A pedagógus részéről gyakorlati tapasztalatot, játépedagógiai szemléletet és játékismeretet, valamint kreativitást igényel ennek megoldása. Páros vagy kiscsoportos munkaformák során kerülhetnek inkább előtérbe a társasjátékok, legyenek azok készen vásárolt, papír-ceruza alapú vagy saját kézzel készített eszközök. A tanórákon használhatjuk a játékokat kevésbé szabad formában, akár kicsit átalakítva a szabályokat bevezető, ráhangoló vagy lazító elemként is. A fejlesztő játékok, melyekben erősebb a fejlesztő szerep, mint a játék, direkt úton is alkalmasak a tanórai alkalmazásra, meghatározott pedagógiai célokkal. A nyelvi- és kommunikációs készségeket igénylő társasjátékok többsége jól alkalmazható idegen nyelveken is, hiszen a játékszabály egy minimális megváltoztatásával idegen nyelven is alkalmazhatóak. A legtöbb nyelvi játék asszociációra vagy történetmesélésre épül. Sok közöttük a partijáték, mivel a kommunikációs helyzetek intenzív együttműködést, figyelmet igényelnek.

Játék neve	A játék által fejlesztett nyelvi, kommunikációs területek
A kis borz meséje	szókincsbővítés, szóbeli szövegalkotás képek alapján, memória
Bla bla bla	mentális lexikon aktiválása, szóbeli szövegalkotás képek alapján, szociális képességek – társismeret, szókincsbővítés
Brainbox	vizuális figyelem, vizuális memória, szókincsbővítés
Csaló molyok	nonverbális kommunikáció fejlesztése, szociális készségek
Cseresznyéskert	együttműködés, kommunikáció, logikus gondolkodás, érvek és saját gondolatok alapján történő szövegalkotás
Dobble	vizuális figyelem, lexikai aktivizáció gyorsaságának fejlesztése, szókincsbővítés
Dobble Kids	vizuális figyelem és differenciálás, lexikai aktivizáció gyorsaságának fejlesztése
Guess who?	szóbeli kérdésalkotás és beszédértés, szintetizálás
Headbanz	szóbeli kérdésalkotás és auditív memória
Headbanz gyerekeknek	szóbeli kérdésalkotás és auditív memória

Igen? Nem? Egyik sem?	szóbeli kérdésalkotás, figyelem és nyelvi kreativitás
Lélekpillangó	szókincsbővítés, asszociáció, szintetizálás, szociális készségek, érvelés
Mennyi minden!	szókincsbővítés, fonológiai tudatosság, szóelőhívás, mentális lexikon aktiválásának gyorsasága
Mi mennyi?	vizuális figyelem és differenciálás, lexikai aktivizáció gyorsaságának fejlesztése
MimiQ	vizuális figyelem és differenciálás, artikulációs, mimikai izmok erősítése, nonverbális kommunikáció fejlesztése
Nézd csak, mi változott?	vizuális figyelem, vizuális memória, szóelőhívás, szintetizálás, szókincsbővítés
Oudordodo	szóbeli kérdésalkotás és beszédértés, szintetizálás
Pakbo	szóbeli kérdésalkotás és beszédértés, szintetizálás
Pouet! Pouet!	nonverbális kommunikáció, gesztushasználat, kifejezőkészség fejlesztése, szókincsbővítés
Rajzolj a hátamra	vizuomotoros koordináció, vizuális figyelem, észlelés, szerialitás, motoros tervezés, szem-kéz koordináció, vizuális analízis/szintetizáló képesség, és a vizuomotoros integráció, szókincsbővítés
Raketofix	szóbeli szövegalkotás kép alapján, szókincsbővítés, memória, szóelőhívás, gesztushasználat, artikuláció, szintetizálás
Sárkány Samu fejtörői	szókincsbővítés, szóelőhívás, mentális lexikon aktiválása, kreatív gondolkodás, szintetizálás
Sasszem	szókincsbővítés, vizuális figyelem, memória, lexikai aktivizáció gyorsaságának fejlesztése
Shopping list	szóelőhívás, vizuális figyelem és memória, mentális lexikon aktiválása
Storigolo	szóbeli szövegalkotás kép alapján, asszociáció, szintetizálás, szókincsbővítés
Szómágus	intermodális integráció, szóelőhívás, analízis, szintézis, mentális lexikon aktiválása, téri tájékozódás, auditív figyelem, vizuális figyelem, memória, szókincsbővítés

Sztorikocka	szóbeli mondatalkotás képek alapján, szóelőhívás, asszociáció, szintetizálás, verbális memória, nyelvi kreativitás, szókincsbővítés
Szülinapi meglepetés	érvelés, szóbeli mondatalkotás, szintetizálás
Tick tack bumm junior	asszociáció, szóelőhívás, mentális lexikon gyors aktiválása, szókincsbővítés
Tip top clap	szerialitás, memória fejlesztése, gesztushasználat, mimika
Zweins	szintetizálás, szóelőhívás, gyors lexikai aktiválás, szókincsbővítés

5. táblázat. Nyelvi-kommunikációs készséget fejlesztő játékok.

## 6.2. A játékleírás összetevői

A következő rész elolvasása előtt, válaszolja meg a következő kérdéseket:

Eddigi játéktanítással kapcsolatos tapasztalata alapján mit gondol a játéktanítás nehézségének?

Mire kell különösen ügyelni játéktanítás közben?

Melyek azok a játéktanítási pontok, elemek, amelyek befolyásolhatják a későbbi játékélményt?

*A következő rész tartalmából:* Játéktanulás közben egy szövegértési, kognitív funkció zajlik, amihez a legtöbb esetben szükség van memóriára, figyelemre, a társakkal való együttműködésre. Felsoroljuk a játéktanítás kötelező, illetve opcionális elemeit, amelyeket érdemes figyelembe venni, mielőtt belefogunk a játéktanításba.

A játéktanítással kapcsolatban megfogalmazhatjuk, hogy az új játékok eleinte kevésbé élményszerűek, mint inkább feladatok, amelyekre erősen kell koncentrálni. Akkor válik valami játékká, ha az élményfaktor (közben vagy a végén akár) dominánsabb, mint a feladatértelmezési stratégia, a feladatmegértés vagy végrehajtás.



A játékleírás kötelező és opcionális elemei:

- cím (lehetőleg a tartalomra utaló címet adjunk a játékoknak, hogy azonnal előhívják a játék tartalmát, esetleg hangulatát),
- a játék célja (1. mire megy ki a játék, 2. esetlegesen az edukatív cél meghatározása, ha kollégákkal akarjuk megosztani az ötletet),
- ajánlott életkor (tipikus fejlődésűnek tekintett gyerekekre szokott vonatkozni, de hogy hány éves játssza, függ a kognitív fejlettségtől, játéktapasztalattól stb. pl. így adjuk meg: 8–14 év vagy 8+, ha nyolc fölöttiek játszhatják),
- a játékosok száma (mennyi a minimum játékoszám, mennyi lehet maximum, pl. 2–6),
- eszközök (milyen eszközök kellene a játékhoz),
- meddig tart a játék (percben megadva, mely a begyakorlott játékmenetre vonatkozik)
- helyigény, helyszín,
- előkészületi idő,
- biztonsági kérdések (stabil szék pl., ha rá kell állni),
- a játék menetének pontos leírása (pontos leírás – külső személlyel érdemes ellenőriztetni),
- a játék kerettörténete (ha van), mely a játék hangulatának alapját szolgáltatja, pl. vicces, horrorisztikus, sci-fi, történelmi stb.
- lehetséges játékvariációk.

Nem szükséges minden elemet belevenni, át kell gondolni, mi szükséges ahhoz, hogy mindenki ugyanúgy értse a játékot.

A játékszabályokkal kapcsolatban megjegyzés: próbáljuk minél egyszerűbben és rövidebben megfogalmazni, mert komoly szövegértési kihívást jelenthet egy-egy játék értelmezése, amitől elmegy a kedve a játékosoknak. Nem véletlenül terjedt el különböző youtuberek által, hogy felteszik a YouTube-ra egy-egy játék bemutatását, ami remek segítség néhány játékszabály esetén.

A játéktanításra fel kell készülnünk. Nem lehet tehát a játékosok előtt silabizálgatni, értelmezgetni a szabályt, mert elmegy a kedvük a játéktól, ami játékvesztéssel is járhat a résztvevők számára.

### 6.2.1. Példa egy játékleírásra

#### **MondatDOBÓkocka**

Ajánlott életkor: 10+

Játékosok ajánlott száma: 2+

A játékhoz szükséges eszközök: 5 db dobókocka.

A játék célja: A játékot az az egyén, csapat vagy pár nyeri, aki előbb tud a szabálynak megfelelő mondatot írni.

A játék leírása: Az egyik csapat dob a dobókockákkal. A dobó hangosan felolvassa a kidobott számokat az öt dobókockán: pl. egy, öt, négy, négy, öt. A sorrendnek nincs jelentősége. A cél az, hogy a játékosok mielőbb olyan, grammatikailag helyes mondatot alkossanak, amiben a szavak a dobókockák értékének megfelelő betűszámú szavakból állnak. (Hogy a kétjegyű betű egynek számít vagy kettőnek, az megbeszélés kérdése.) Minden csapat egy közös mondaton dolgozik. A mondaton belüli betűszámsorrend/dobókockasorrend nem számít. A mondatot le kell írni. Aki kitette a mondatvégi írásjelet, szól, hogy kész, övé a lehetőség a bemutatásra. A kör befejeződik, a játékos felolvassa a mondatot, a többiek ellenőrzik. Ha a mondat a többiek szerint megfelel a szabályoknak, a játékos/ vagy a csapat, ha csapatban játszanak, pontot kap.

Elfogadható mondat például a lenti kockasorrendnek megfelelően: *A levél most korán jött.*



2. ábra A dobott kockák és a példamondatban szereplő szavak betűszáma szerint alkotott kockasorozat

Megjegyzés:

Könnyebb, ha kisebbek eleinte 3 fős csapatban vagy párban játsszák, mert ötleteket adhatnak egymásnak.

Megszorításokat tehetünk, hogy mivel kapcsolatban írjanak mondatot, s máris egy jó lehetőséghez jutottunk ahhoz, hogy tananyag-összefoglaláshoz használjuk ezt a játékot.

Ennek egyszerűbb változata, hogy egy vagy két dobókockával dobni, és szavakat mondani annyi betűvel, amennyit dobtunk. Egyszerre minimum két játékos kell: aki a leggyorsabban mond megadott számú betűből álló szót, az kap pontot.

### **Összefoglaló kérdések a IV. részhez**

Milyen szempontokat ismert meg, amely alapján csoportosítják a játékokat?

Mit tekintünk játéknak?

Mit nevezhetünk edukatív játéknak?

Foglalja össze, mit nevezünk játékstrukturált szemléletű tanításnak?

Milyen szempontokat kell figyelembe venni a játéktanításnál?

Nézzon utána pár játéknak, amiről most hallott, és úgy gondolja, tudná használni a tanítása során!

### **Felhasznált irodalom a IV. részhez**

Arató László (2007): Játék-strukturált matematikatanítás.  
<https://prezi.com/sqg54uxqurui/jatek-strukturalt-matematikatanitas/>. (2018. 05. 06.)

Besnyi Szabolcs, Nagy Gábor (2017): A játék nem játék! Hogyan és milyen játékokat vezess, hogy közben a résztvevőknek eszükbe se jusson a mobiltelefonjuk? 2. újraserk. kiad. Budapest: OptimusTréning; Katalizátor Pedagógusképző Közp. Bt.

Bús Imre (2015): Játék az ember életében. A játékról szóló gondolkodás irányzatai. Szekszárd: Nívó-Stúdium K.

<http://www.rogersalapitvany.hu/phocadownload/jatsszunk%20helyesen/J%C3%A1tsszunk%20helyesen%20-%20tanulm%C3%A1nyk%C3%B6tet.pdf> (2017. 10. 15.)

Brown, Stuart (2008): Stuart Brown szerint a játék több mint szórakozás: létszükséglet. [https://www.ted.com/talks/stuart\\_brown\\_says\\_play\\_is\\_more\\_than\\_fun\\_it\\_s\\_vital/up-next?language=hu](https://www.ted.com/talks/stuart_brown_says_play_is_more_than_fun_it_s_vital/up-next?language=hu) (Letöltés: 2017. 05. 06.)

Csíkszentmihályi Mihály (2015): Flow – Az áramlat. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Hankiss Elemér (1997): Az emberi kaland. Egy civilizáció-elmélet vázlatja. Budapest: Helikon (Universitas: eszmetörténet).

Juhász, Valéria, Radics, Márta (2018): A játékok szerepe az anyanyelvi készségek kibontakozásában. In: Marosán, Bence Péter (szerk.) A játék: A Magyar Fenomenológiai Egyesület és az ELTE BTK Filozófia Intézet 2018. évi konferenciája. Budapest: Magyar Fenomenológiai Egyesület - ELTE BTK Filozófia Intézet. 8–9.

K. Nagy Emese (2014): Gondolkodásfejlesztés táblajátékokkal. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége

[http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz\\_33\\_net\\_teljes.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_33_net_teljes.pdf). (2018. 05. 25.)

Kovács György, Bakosi Éva (2005): Játék az óvodában (4. javított kiadás). Debrecen: Didakt Kiadó.

Körmöc Katalin (2002): A gyermeki játék és a tanulás. Budapest: ELTE-TÓFK, Neveléstudományi Tanszék. <http://www.kormocikatalin.hu/?menu=30>. (2017. 11. 12.)

Lencse Máté (2015): Játékpédagógiai alapvetések In: Hegedűs Judit – Seresné Busi Etelka (szerk. 2015): Módszertani kézikönyv a pedagógia szakos tanári képzéshez. Budapest: BME Tanárképző Központ. [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002\\_modszertani\\_kezikonyv\\_a\\_pedagogia\\_szakos\\_tanari\\_kepzeshez/MP/smpjsc3g.scorm](https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_modszertani_kezikonyv_a_pedagogia_szakos_tanari_kepzeshez/MP/smpjsc3g.scorm). (2018. 05. 14.)

Lencse Máté, Jesztl József (2018): Társasjáték-pedagógia. Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. [http://www.tani-tani.info/sites/default/files/lencse\\_jesztl\\_tarsasjatek.pdf](http://www.tani-tani.info/sites/default/files/lencse_jesztl_tarsasjatek.pdf). (2018. 11. 25.)

Maszler Irén (2002): Játékpédagógia. Pécs: Comenius Bt.