

Antalné Szabó Ágnes, Gonda Zsuzsa,
Raácz Judit, Szabó Éva, Szesztay Margit

A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése

Antalné Szabó Ágnes, Gonda Zsuzsa,
Raátz Judit, Szabó Éva, Szesztay Margit

A tanulástámogató kommunikáció fejlesztése

Szerzők:

Antalné Szabó Ágnes, Gonda Zsuzsa,
Raáitz Judit, Szabó Éva, Szesztay Margit

Sorozatszerkesztők:

Szivák Judit, Csányi Kinga

Szerkesztő: Terbe Erika

Lektor: Szénásiné Steiner Rita

ISSN 2676-9174

ISBN 978-963-489-144-4 (print)

ISBN 978-963-489-145-1 (pdf)

Kiadó:

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Budapest, 2019

Tartalom

Bevezetés.	7
Szesztay Margit: Aktív és interaktív tanulástámogató technikák	9
Szabó Éva: A csoportdinamika fejlesztése	37
Raácz Judit: A tanulói kommunikáció fejlesztése drámapedagógiával	68
Gonda Zsuzsa: A tanulói kommunikáció fejlesztése IKT-eszközökkel	92
Antalné Szabó Ágnes: A tanári kommunikáció fejlesztése	127

Bevezetés

Magyarország az Európa 2020 Stratégia keretében vállalta, hogy 2020-ig 10% alá csökkenti a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányát. Az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” kiemelt projekt megvalósításával közvetlenül a köznevelési intézmények szintjén van lehetőség beavatkozni a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésébe, helyi szintű, az igényeknek megfelelő programok kidolgozásával és a végrehajtás támogatásával. A projekt a pedagógiai **kultúraváltáshoz** járul hozzá a pedagógusok módszertani megerősítése, továbbképzése révén.

Az ELTE a projekt célkitűzéseivel összhangban a **Mindenki iskolája** képzéseivel és módszertani útmutatóival olyan támogató fejlesztést vállalt, ami hatékonyan járul hozzá a végzettség nélküli iskolaelhagyás prevenciójához, a pedagógusok adaptív pedagógiai szemléletének formálásához, minden tanuló esélyeinek növelését szolgáló méltányos iskolai tanulási környezet fejlesztéséhez. A problémák felismeréséhez, a válaszok megtalálásához, a megfelelő tanulási környezet kialakításához szeretnénk hasznosítható, aktuális, friss, praktikus és a mindennapokban használható és alkalmazható tudást adni. A Mindenki iskolája módszertani útmutatók segítenek a pedagógusoknak osztálytermi, illetve saját iskolájuk problémáihoz releváns, hiteles válaszokat kapni, amelyek izgalmas, újszerű és használható eszközrendszert kínálnak és amelyek megismerése kipróbálásra készteti a kollégákat. Ez a Mindenki iskolája.

Célunk olyan módszerek, eszközök használatának bemutatása, amelyek tudatos, adaptív alkalmazása az egyénre szabott tanulást, a fejlődést hatékonyan támogatja.

Egy könyv legjobb használatát mindig az olvasó fogja saját igényei, céljai alapján felfedezni saját maga számára. A könyvben szereplő módszereket, feladatokat birtokba kell venni, kiemelni a könyv lapjairól és beemelni a tanórai munkába, mert érdemes kipróbálni, alkotó módon alakítani azokat, figyelni az alkalmazás sikereit és nehézségeit, s majd a tanulságok alapján újraalkotni a tanulási helyzeteket.

Aktív és interaktív tanulástámogató technikák

.....

1. Bevezető

Egy neveléslélektannal foglalkozó szaktekintély egyik nemrégiben közzétett előadásában kifejti, hogy az iskolák a tanulókat toloszékes rokkantként kezelik (Claxton, 2017). Képletesen szólva, a tanárok tologatják őket ide-oda az egymást követő tanórákon, miközben a tanulók alkalmazkodnak a nekik szánt szerephez és passzívan elszenvedik az iskolában töltött időt. Majd mikor kicsöngetnek az utolsó óráról, kipattannak a toloszékből és folytatják az iskola kapujában hagyott aktív, dinamikus életüket. Bicaajoznak, gördeszkáznak, zenélnek, neteznek, beszélgetnek – iskolán kívül újra megtalálják a hangjukat, és visszatalálnak energikus énjükhöz.

Talán kicsit sarkított a kép – mégis jól szemlélteti, hogy az iskolák valóban sokszor passzív szerepet szánnak a tanulóknak. Jól tükrözi ezt nyelvünk is: ahogy a kőműves „épít” és a ház „épül”, a tanár „tanít” és a tanulók „tanulnak”. A tanár „leadja az anyagot”, majd számonkéri azt „felelet” formájában. Az egyetemre járó fiatal „hallgatónak” hívjuk, mintha fő feladata a felsőoktatásban a hallgatás lenne. Ez a fajta szemlélet az alpműveltséget elsődlegesen ismeretekben megfogalmazható és generációról generációra átadható *tudásnak* tekinti. A gyakran emlegetett „kancsó és csupor” hasonlattal élve (Ur, 2012), a *tan*-ár a teli kancsó, a *tan*-uló az üres csupor, míg a „*tan*” a tudás: tartalom, amivel „fel kell tölteni” a fiatalokat.

A fentiekkel szemben az aktív és interaktív tanulási módszerek egy másfajta szemléletet feltételeznek. A konstruktivista pedagógia értelmében a tanuló felelősen, aktívan járul hozzá az oktatás folyamatához (Nahalka, 1997). A tanár bevonja a tanulókat is a tanó-

rák tervezésébe, így bizonyos értelemben ők is döntéshozókká válnak (Molnár, 2010). Ehhez arra van szükség, hogy legyen rálátásuk a tanulás folyamataira, a tanár ne csak az „anyagot adja le”, hanem fontos célnak tekintse a tanulói autonómia kialakítását és folyamatos fejlesztését is. Kiváló példa erre az idegennyelv-oktatás területéről a „Rajtam múlik” program (Szénásiné, 2011), amely jól példázza, hogy a tanulói felelősségvállalást már az általános iskolai tanórákba is sikeresen be lehet építeni.

A *konstruktivista* pedagógia elnevezés arra is utal, hogy a tanítás-tanulás egy kölcsönös folyamat: a tanulók és a tanár együttesen *konstruálják*, vagyis építik fel a tudást, fejlesztenek készségeket. A gyakorlatra vonatkoztatva, ez azt jelenti, hogy a tanulók aktívan vesznek részt az órákon: összefüggéseket keresnek, kérdeznek, kifejtik véleményüket és meghallgatják társaik véleményét, lehetőségük van kreatívan gondolkodni és reflektálni a tanultakra.

1.1. A tanulói aktív részvétel szintjei

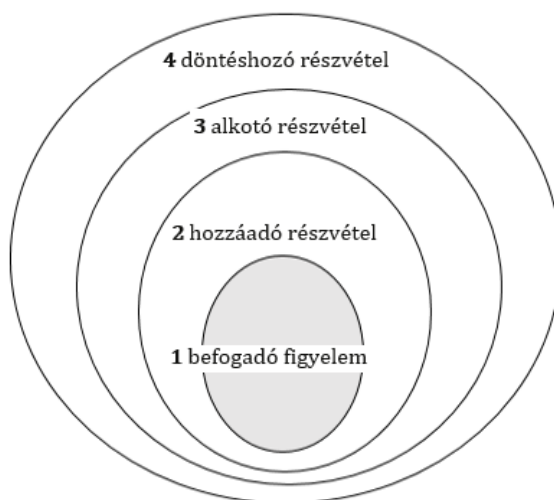
A tanulói részvétel első szintje a *befogadó figyelem*. Bizonyos értelemben azt is aktív részvételnek tekinthetjük, amikor a tanuló követi a tanár előadását, magyarázatát, képes fókuszálni, és amikor egy rövid időre elkalandoznak gondolatai, képes újra összpontosítani, nem veszíti el a fonalat. Ehhez magas fokú motiváltságra és összpontosítási készségre van szükség, amivel a mai ingergazdag világunkban nagyon kevesen rendelkeznek (Goleman, 2014). Ahogy Linda Stone találóan megjegyezte, a legtöbb mai fiatal *állandósult részleges figyelmű* (continuous partial attention) üzemmódban tölti mindennapjait (Stone, 2007).

Az aktív részvétel második szintje a *hozzáadó részvétel*. Ennek értelmében a tanuló nemcsak befogad, hanem aktívan *hozzátesz*, például, feladatot old meg szóban vagy írásban, társaival egyeztet, kérdésekre keres választ. Itt az ismeretek átadása helyett a képességek és készségek fejlesztésén van a hangsúly. A feladat típusától és milyenségétől függően az elvárt tanulói részvétel korlátozódhat bizonyos ismeretek előhívására, de kreatív, problémamegoldó gondolkodást is igényelhet.

Harmadik szintként az *alkotó részvételt* lehet tekinteni. Ez magában foglalja a hozzáadó részvételt, de egyben több is annál. Ahogy az elnevezés is mutatja, ez egy olyan folyamatra utal, melynek során a tanuló valami újat hoz létre – legismertebb példája a projekt módszer. Bloom pedagógiai célok taxonómiáját véve alapul (Bloom, 1956), a projektmódszer komplexebb kognitív folyamatokat igényel, mint például a *szintézis* (a többféle forrásból származó ismeretek mozgósítása egy probléma megoldása érde-

kében), vagy az *alkalmazás* (ismeretek alkalmazása új helyzetben). Az alkotó részvétel nagyfokú önállóságot igényel – például a tanuló anyagot gyűjt, kiválaszt, rendszerez, és valami produktumot hoz létre (poszter, kiselőadás, film stb.).

A tanulói részvétel negyedik szintje a *döntéshozó részvétel*. Ennek értelmében a tanulók nemcsak egyes feladatok megoldásában vesznek részt aktívan, hanem a feladatok kiválasztásánál és a tanítási-tanulási feladat tervezésében is szerepet kapnak. Erre kiváló példa a Prieara Tibor által hazánkban is népszerűsített *gamification*, melynek keretében a tanuló választhat magának projekt-feladatot, dönthet például önálló előadás készítéséről, vagy írhat esszét olyan témáról, ami kapcsolódik saját érdeklődési köréhez (Prieara, 2015).



1. ábra: A tanulói részvétel szintjei¹

1.2. Miért fontosak az interaktív technikák?

Az interaktív technikák elsődleges célja az aktív tanulás elősegítése. Az aktív tanulói részvétel különböző szintjeit az interaktivitással lehet a gyakorlatban megvalósítani. A *befogadó figyelmet* nagyon nehéz órákig fenntartani. Egy fegyelmezett, motivált, érdeklődő tanuló is előbb-utóbb lankad a figyelve interakció hiányában. Ez még inkább így lehet egy olyan tanulónál, akit a lemorzsolódás veszélye fenyeget. Ha azonban lehetőség nyílik egyénileg és közösen is „feldolgozni az anyagot” – előhívni, átgondolni, megvitatni, amit olvasott vagy hallott – ezáltal a tanuló tudása is elmélyülhet, és egyben újabb lendületet is kaphat a figyelésre, összpontosításra. De a figyelem felkeltése és a tudás elmélyítése mellett az interaktív technikák tudatos alkalmazásának más fontos céljai is vannak.

¹ Forrás: saját ábra.

1.2.1. Változó munkaerőpiac

Közhely, hogy a világ rohamos tempóban változik. Sokszor halljuk, hogy nagyrészt a technika robbanásszerű fejlődésének köszönhetően, 20–30 éven belül a munkaerőpiac radikálisan meg fog változni (Jang, 2015). Egyes szakmák el fognak tűnni, és új foglalkozások lépnek majd a helyükbe. A munkavállalók részéről a rugalmasság, nyitottság, hajlandóság a váltásra, amely sok esetben új képességek elsajátítását is jelenti, már most is kulcsfontosságú, hiszen sok munkaterületet a bizonytalanság és a munkafeladatok folyamatos változása jellemez (Világgaazdasági Fórum, 2019).

A Világgaazdasági Fórum 2016. évi új oktatási víziója összegezte a 21. századi képességeket (Soffel, 2016). Jelentésükben kifejtetik, hogy az iskolákban megszerezhető *tudás* csak egyharmadát teszi ki annak a holisztikus személyiségfejlesztésnek, amelyre a 21.században szükség van. A tudás megszerzése mellett kulcsfontosságú szerep jut a kritikai gondolkodásnak, problémamegoldó készségeknek, az együttműködéshez szükséges attitűdök és készségek fejlesztésének, a kreatív gondolkodásnak, a kiváló kommunikációs képességnek, és az érzelmi és szociális intelligencia fejlesztésének.

1.2.2. Globális kompetencia

Szintén közhely, hogy nemcsak a munkaerőpiacra jellemző a folyamatos és radikális változás. A közelmúltban történő ugrásszerű változások, mint a globalizáció, a technika fejlődése, a népességnövekedés, a környezetszennyezés, a fogyasztói társadalom és a profit-orientált multinacionális vállalatok egyeduralma az emberiséget és az egész Föld bolygót a katasztrófa szélére sodorta. A fenntarthatóság kérdése most már nemcsak a *fejlődés* fenntarthatóságára vonatkozik, sokkal inkább azoknak a feltételeknek a fenntarthatóságáról van szó, amelyek az élet fennmaradását biztosítják bolygónkon.

Ahhoz, hogy a 21. század kihívásaival felelősségteljesen szembenézzünk, az iskoláknak a *globális kompetencia* fejlesztését is fel kell vállalniuk. A globális kompetencia kulcsa a tudatosság és látókörünk kiterjesztése, a helyi és a globális kérdések kölcsönhatásainak feltárása és megértése. A globális kompetenciával rendelkező egyén Föld-tudatos polgár – tisztában van azzal, hogy a helyi, lokális döntések hatóköre túllépi az országhatárokat. Jól mutatja a globális kompetencia fontosságát az is, hogy 2018-tól az egyes országok oktatási színvonalát összehasonlító PISA-teszt már ezt a kompetenciát is magában foglalja.

Mindezek a változások egyre sürgetőbbé teszik a szemléletváltást az oktatásban. A tanulók aktív részvétele tehát nemcsak azért fontos, hogy figyelmüket és érdeklődésüket

fenn tudjuk tartani, hanem azért is, hogy felkészítsük őket a jövő munkaerőpiacára és egyben megalapozzuk azokat az attitűdöket és készségeket, amik szükségesek ahhoz, hogy széles látókörű, felelősségteljes Föld-tudatos polgárokká váljanak. Ugyanez vonatkozik az interaktív technikákra is. Ezek használata nemcsak azért nélkülözhetetlen a mai közoktatásban, hogy érdekesebbé és motiválóbba tegyük az órákat, hanem azért is, hogy létfontosságú készségeket sajátítsanak el a tanulók.

1.3. Az osztályterem lehetőségeinek optimális kihasználása

Fontos lenne, hogy a tantermek kinézete, elrendezése tükrözze az iskola tanulásról-tanításról vallott szemléletét. Nehéz egy pedagógusnak átállni interaktív tanítási módszerekre egy hagyományosan berendezett osztályteremben. A jövő tanterme valószínűleg radikálisan különbözik majd a hagyományos, rögzített padosoros osztályteremtől. Egyes iskolákban már most is találkozhatunk rugalmas berendezésű tantermekkel, amelyek lehetővé teszik, hogy gyorsan és egyszerűen átrendezzük a termet, attól függően, hogy milyen munkaformát szeretnénk alkalmazni. A rugalmas berendezésű tantermek különböző variációit találhatjuk például az Edutopia honlapon (<https://www.edutopia.org/video/flexible-classrooms-providing-learning-environment-kids-need>).

Természetesen a tanárok nem várhatnak az interaktív technikák bevezetésével addig, amíg az iskola megteremti számukra az ideális osztálytermet. Ezért fontos feltérképezni, hogy hogyan lehet a rendelkezésére álló termet optimálisan kihasználni. Ha a székeket könnyen lehet mozgatni, érdemes végiggondolni, hogy egy-egy órához milyen elrendezés lenne a legmegfelelőbb, és az óra elején ennek megfelelően átrendezni a termet. Ebben a tanulók is segíthetnek. Erősíti a tanulói autonómiát és a tanulók tudatosságát, ha velük is átbeszéljük, hogy az aktív tanuláshoz és az interaktív technikák sikeres alkalmazásához fontos, hogy körben vagy félkörben ülve lássuk egymást, vagy hogy bizonyos feladatokhoz szabad térre lesz szükség.

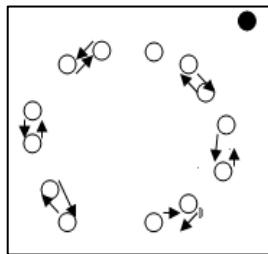
A továbbiakban először azoknak a munkaformáknak a leírása található, amelyeket az interaktív tanítás alapjának tekinthetünk. Ezt a részt mintafeladatok követik az egyes munkaformák szemléltetésére. A fejezet egy leltárgyakorlattal zárul, amely lehetőséget ad az olvasónak, hogy a munkaformák és feladatok alkalmazását az általa tanított tantárgy és korosztály szerint gondolja végig.

2. Az interaktív tanítás alap munkaformái

Hagyományos megközelítés szerint *egyéni, páros, kiscsoportos és frontális* munkaformákat szokásos megkülönböztetni. Ez azonban egy igen leegyszerűsített csoportosítás – valójában számtalan munkaforma létezik és alkalmazható az osztályteremben. Az alábbiakban néhány olyan munkaforma leírása található, melyeknek az interaktivitás szempontjából kiemelt szerepük van:

2.1. Aktív párok

A tanár párokat hoz létre. A hagyományos ülésrendet véve alapul, az egymás mellett ülő tanulók alkotnak egy párt. Majd egy rövid, 1-2 perces szóbeli feladatot kapnak, amit minden pár egyidejűleg végez el. Fontos az időkeret betartása, ezért a tanárnak jelezni kell, hogy mikor kezdhetik el a feladatot, és hogy mikor jár le az idő. Ötletgyűjtő, asszociációs feladatok – amikor nincs jó és rossz válasz – különösen alkalmasak, mert ötletezés közben jobban áramlanak a gondolatok (lásd 3.1. mintafeladat: *Jóslás cím alapján*).



2. ábra: Aktív párok²

Megjegyzések

Ez elsősorban egy élénkítő, energizáló feladattípus. Az iskolai nap során a tanulónak óráról-órára ülni és figyelni kell. A *befogadói figyelem* fenntartása szempontjából fontos, hogy a frontális tanítást időnként interaktív feladatok váltsák fel. Az energikus beszéd, ötletezés, asszociációs láncok alkotása segít a figyelem fenntartásában.

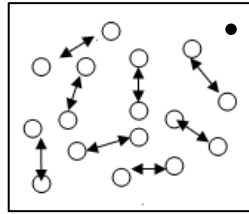
Variációk

Egy hagyományos ülésrendű osztályteremben érdekes lehet az is, ha a feladathoz mindenki új padtársat kap. Például, a padsor egyik oldalán ülő tanulók egygel odébb ülnek, és az utolsó padban ülő tanuló az első padban foglal helyet. Megjegyzendő, hogy a véletlenszerű párok vagy csoportok kialakításához több honlap és applikáció is létezik, lásd például: www.classdojo.com.

² A gyakorlatok illusztrálására készített ábrák mindegyike saját készítésű (2.–16.).

2.2. Piactérgyakorlat

Ahogy a név is utal rá, ez egy mozgalmas, nyüzsgéssel járó gyakorlat. Az adott feladattól függ, hogy pontosan hogyan zajlik, a lényege azonban az, hogy minden tanuló „besétál a piacra”, keres magának egy társat, akivel megold egy rövid feladatot, majd újabb társat keres, akivel szintén megoldja ugyanazt vagy egy hasonló feladatot. A párcsere történhet egy adott jelre, pl. a tanár tapsol, de történhet úgy is, hogy a tanulók akkor váltanak párt, amikor éppen befejezték a feladat megoldását, tehát nem mindenki egyidőben (lásd 3.2. mintafeladat **Szócsere**).



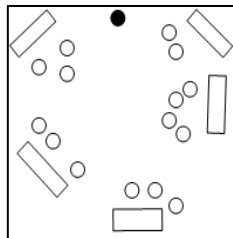
3. ábra: Piactérgyakorlat

Megjegyzések

A feladattípus strukturáltabb változata a **Kettős kör** elnevezésű munkaforma. A tanulók két, egymás felé forduló körben állnak vagy ülnek, és a velük szemben álló/ülő tanulóval alkotnak párt és végzik el az adott feladatot. A tanár jeladásakor (kb. 2-3 perc elteltével) a belső vagy a külső körben álló/ülő tanulók elmozdulnak egyet jobbra, ezáltal új párok alakulnak ki (Ginnis, 2007).

2.3. Séta a galériában

Az osztályteremből galériát varázsolunk azáltal, hogy a terem különböző részein, például a szabad falfelületen, asztalokon, székek támláin „kiállítást” rendezünk be. A kiállítás állhat képekből, rövid szövegrészletekből, idézetekből, kérdésekből, megoldandó feladatokból. A tanulók egyénileg vagy párokban „bejárják a galériát” és közben a konkrét feladattól függően, ötletelnek, találgatnak, jegyzetelnek, kiválasztják kedvenc idézetüket stb. A kiállítás korlátozódhat a terem egyes részeire, például a terem négy sarkára, vagy egyéb kijelölt kiállítótérre, például parafatáblák a falon (lásd 2. fejezet 2.1.3. **Ablak a házamon**).



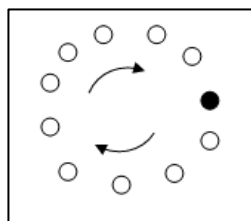
4. ábra: Séta a galériában

Megjegyzések

Ez a feladattípus nagyfokú szabadságot ad a tanulóknak. Ők döntik el, hogy hol kezdik a „sétát”, mennyit időznek egy-egy kiállított szöveg vagy kép előtt. Növeli a tanulók szabadságát az is, ha a kiállított feladatoknál nincs egy jó, helyes válasz. Ilyenkor inkább az a cél, hogy a tanulók kreatívan ötleteljenek, véleményt nyilvánítsanak, esetleg társukkal más-más nézőpontból vitassanak meg egy kérdést.

2.4. Körkérdés

Csoportos módszer, mely során minden résztvevőnek lehetősége nyílik arra, hogy megszólaljon, például megválaszoljon egy kérdést vagy elmondja a véleményét egy adott témához kapcsolódóan. Megkönnyíti az egymásra figyelmet, ha körben vagy félkörben ülünk, és a beszélő a mellette ülőnek adja át a szót. A hozzászólások maximális idejét előre meg lehet szabni, például mindenki fél percet kap. A csoport lehet a teljes osztály, de lehet kiscsoportokban is végezni (lásd 3.3. mintafeladat *Piknik*).



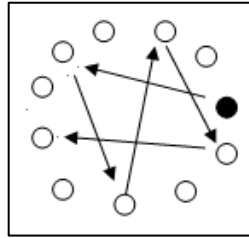
5. ábra: Körkérdés

Megjegyzések

Fontos, hogy minden tanuló megtalálja a hangját, és merjen megszólalni az órákon az egész osztály előtt is. Ez hozzászoktatja a tanulókat a nyilvános beszédhez. Egyben azt az üzenetet is közvetíti ez a feladattípus, hogy minden tanulónak aktívan kell részt venni az együttes tanulásban, mert minden egyéni hang, vélemény gazdagítja az együttgondolkodást.

2.5. Véletlenszerű kör

Szóbeli feladattípus, mely során a csoportban mindenkinek meg kell egyszer szólalnia, azonban a sorrend nem adott, véletlenszerűen alakul. Alaptípusa a labdadobálós kör: mindenki feláll és a tanár az egyik tanulónak dobja a labdát feltéve egy körkérdést. A tanuló megválaszolja kérdést, továbbdobja a labdát és leül. A feladat akkor ér véget, amikor mindenki ül (lásd 2. fejezet 2.2.1. *Egy percünk a tiéd*).



6. ábra: Véletlenszerű kör

Megjegyzések

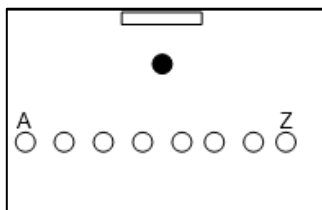
Figyelésre ösztönzi a tanulókat, hogy a *Körkérdéssel* ellentétben, a sorrend nem adott, bármikor bárkire sor kerülhet. Ugyanakkor élénkítőleg hat az is, hogy a figyelem középpontja *vándorol* a teremben, ahogy a tanulók dobálják a labdát, vagy megnevezik a következő felszólalót. A következő felszólaló kiválasztása egyben „hatalmat” is ad a tanulók kezébe, hiszen általában a tanár szokta kérdezni, felszólítani a tanulókat.

Variációk

Végezhetjük úgy is a feladatot, hogy a tanulók kézfeltétellel jelzik, amikor szeretnék átvenni a szót. Ez nagyobb rugalmasságot és spontaneitást kölcsönöz a feladattípusnak. Ennek különösen fontos szerepe lehet akkor, ha például egy történetet kell folytatni.

2.6. Sorakozó

Ez a feladattípus mozgással kombinálja a körkérdés munkaformát. Első lépésként a tanulónak egy megadott szempont szerint sorba kell állniuk. Például: ábécé sorba kell rendeződniük egy melléknév kezdőbetűje szerint, amelyik legjobban kifejezi abban a pillanatban az érzéseiket. Ha megvan a sor, egyenként elmondják, hogy ki milyen melléknévet választott, és miért. Második lépésként lehet a gyakorlatot véletlenszerű párok vagy kiscsoportok alkotására is használni: az egymás mellett álló tanulók dolgoznak majd együtt párokban vagy hármas/négyes csoportokban (lásd 3.4. mintafeladat *Ábécésor a tanulásról*).



7. ábra: Sorakozó

Megjegyzések

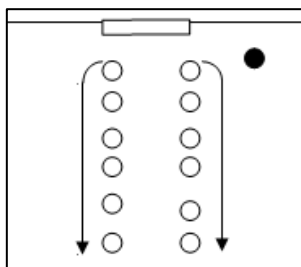
Minden mozgással járó feladat energetizáló, figyelembresztő funkciót tölt be az egyéb lehetséges célok mellett. Amikor *kimozdítjuk* a tanulókat az ülő pozícióból, ez sokszor azzal is jár, hogy mentálisan is kizökkentjük őket a megszokott passzív tanulói szerepkörből. Egy *Sorakozó* típusú gyakorlat tehát bemelegítőként is szolgálhat egy-egy aktív részvételt igénylő csoportmunka előtt.

Variációk

A hagyományos ülésrendű osztályteremben lehet soronként is *Sorakozót* tartani. Könnyebben átlátják a feladatot a tanulók, ha első alkalommal az egyik padsor tanulóival demonstráljuk, hogy pontosan hogyan is működik a feladat.

2.7. Csapatverseny

Minden olyan feladat, ahol az osztály két csapatra oszlik, akik egymás ellen versenyeznek. Például, két sorban sorakoznak a tábla felé nézve, majd egyenként kell egy-egy feladatot megoldani a táblához legközelebb állóknak, akik a feladat megoldása után beállnak a sor végére. Az a csapat nyer, amelyik a leggyorsabban megoldja az összes feladatot (lásd 3.5. mintafeladat *Akrosztikus csapatverseny*).



8. ábra: Csapatverseny

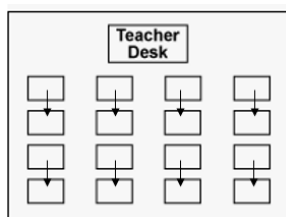
Megjegyzések

A hagyományos oktatás szellemisége versenycentrikus, és elsősorban az egyéni versengésnek ad táptalajt. Az osztályzatokkal a legtöbb iskola csak az egyéni tudást méri,

a kitűnő tanulók gyakran részesülnek dicséretben, és sok iskolai tabló büszkélkedik a „legjobbaink” fényképeivel. Ugyanakkor sok olyan készség van, ami túlmutat az egyéni tudáson, mint például az együttműködés, a saját véleményét megkérdőjelező gondolatok végiggondolása, vagy a kreatív, problémamegoldó eszmecserére való hajlandóság. A *Csapatverseny* típusú feladatokkal egy közös cél érdekében kell a tanulóknak közreműködni, játszani, egymást biztatni és segíteni. Megjegyzendő azonban, hogy ha nagyon erős a versenyszellem az osztályban, ez képes elrontani a játék örömét és a feladat csapatépítő erejét.

2.8. Körbeadós feladatok

Ehhez a feladattípushoz annyi kérdésre, feladatra lesz szükség, hogy minden párnak jusson egy. Első lépésként a tanár párokat alkot. Majd minden párnak ad egy feladatot tartalmazó cetlit/kártyát írott oldallal lefelé, és megkéri a tanulókat, hogy még ne nézzék meg a feladatot. Egy adott jelre minden pár elolvassa a feladatot és megoldja azt, pl. megvitatja az idézetet, megbeszéli a kérdést stb. Majd, amikor a tanár újabb jelt ad, a párok átadják a feladatot a hozzájuk legközelebb levő párnak. A feladat akkor ér véget, ha minden cetli/kártya körbejárt. Ezt követően az osztály közösen is megbeszéli a feladatokat (lásd: 2. fejezet 2.3.1. *Azt szeretem benned, hogy ...*).



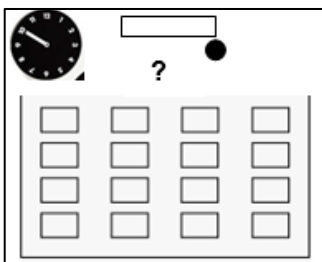
9. ábra: Körbeadós feladatok

Megjegyzések

Ennek a feladattípusnak egyik előnye az, hogy könnyen beilleszthető a hagyományos ülésrendű osztály óráiba is. Nem kell hozzá felállni, mozogni, átrendezni a termet, és mégis pezsdítő, élénkítő hatású, megtöri a frontális tanítás monoton hangulatát. Kiválóan alkalmas arra, hogy a tanulók kiegészítsék, újabb és újabb meglátásokkal gazdagítsák a körbeadott feladatlapot. Nem feltétlenül szükséges, hogy minden feladatlap teljesen körbe menjen, vagyis minden tanulóhoz eljusson. Az is érdekes és elegendő lehet, ha 4-5 továbbadás után a feladatlapok visszakerülnek a párhoz, akik indították.

2.9. Osztálykihívás

A legtöbb hagyományos feladatot lehet osztálykihívásként is „játszani”. Alapformája, amikor az egész osztály közösen az idő ellen játszik, például sikerül-e egy szöveg olvasása után 20 kérdést közösen megfogalmazni egy adott idő alatt (lásd 3.6. mintafeladat **Kérdésözön**).



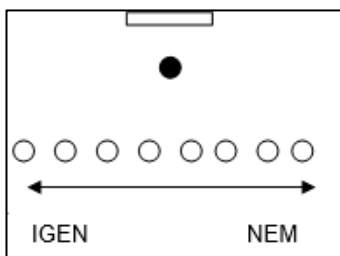
10. ábra: Osztálykihívás

Megjegyzések

Ennek a feladattípusnak hosszú távon erős csapatépítő hatása van, így pozitívan befolyásolja a csoportdinamikát, erősíti az összetartozás érzését, és egyben segít megteremteni az együttműködéshez szükséges légkört. Ugyanakkor az időkeret betartása mozgósítja az energiákat, és a közös siker erősíti a motivációt.

2.10. Testjelek és élő ábrák

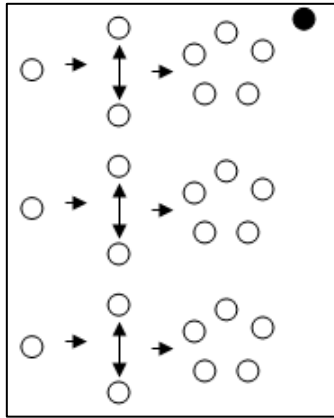
A gyakorlat során a tanulók a testük jelzésével, illetve mozgással „oldják meg” a feladatot. Például a tanár állításokat mond, és ha az állítás igaz, a tanulók felemelik a jobb kezüket, ha szerintük az állítás hamis, akkor a bal kezüket emelik fel. Egy másik variációja az, amikor egy ábrának megfelelően helyezkednek el. Például megtalálják a helyüket egy képzeletbeli „véleményvonalon”, attól függően, hogy mennyire értenek egyet egy adott állítással (lásd 3.7. mintafeladat **Véleményvonal**).



11. ábra: Testjelek és élő ábrák

2.11. Gondold végig, beszéld át, oszd meg

Ez egy háromlépcsős munkaforma, amely hidat épít az önálló munka és a csoportos munka között. Lehetőséget ad arra, hogy egy-egy kérdést, feladatot a tanulók önállóan gondoljanak végig a páros, kiscsoportos vagy egész osztályos feladatok előtt. Egyben az együttgondolkodást, csoportos feladatmegoldást is gazdagítja, mivel a tanulók kész ötletekkel lépnek be a csoportos üzemmódba. Első lépésként mindenki önállóan megold egy feladatot, például megválaszol egy kérdést írásban. Második lépésként a tanulók szóban átbeszélik, hogy oldották meg a feladatot, mire jutottak. Végül 4-5 fős csoportokban vagy közösen az egész osztály átbeszéli, körüljárja azt a témát, amit a tanulók a feladatok során átgondoltak (lásd 2. fejezet 2.1.4. **Bőrönd – Amit szeretnék és amitől tartok ...**).



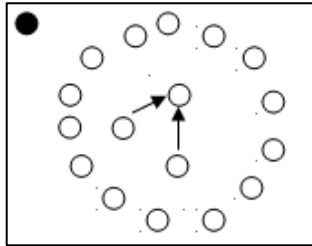
12. ábra: Gondold végig, beszéld át, oszd meg

Megjegyzések

A legtöbb páros vagy kiscsoportos feladatot jó az egész osztállyal közösen is átbeszélni, összegezni, lezárni. Fontos a tanulóknál tudatosítani, hogy ez a többlépcsős munkaforma segít „kiaknázni” az egyénben és a csoportban rejlő lehetőségeket. Az utolsó fázisnál fontos az optimális időráfordítás. Nem kell minden párban vagy csoportban felmerülő gondolatot megosztani, mert az nagyon sok időt venne igénybe. Az is segítheti az összegzést, ha erre konkrét feladatot adunk, pl. „Pipáld ki a társaid által említett megoldásokat!” Ez a kooperatív tanulás egyik alap munkaformája (Kagan, 2001).

2.12. Cselekvők és megfigyelők

A tanár az osztályt *cselekvők* és *megfigyelők* táborára bontja, majd a cselekvők megoldanak egy szóbeli feladatot miközben a megfigyelők igyekeznek minden részletet emlékezetükbe vésni. A feladat megoldása után a megfigyelők elmondják, hogy mire emlékeznek a tanár kérdéseire válaszolva. Például, ha a cselekvők egy *Véletlenszerű kör* formájában megosztják kedvenc módszerüket egy idegen nyelv szókincsének elsajátítására, a megfigyelőknek vissza kell emlékezni arra, hogy ki milyen stratégiát-módszert említett.



13. ábra: Cselekvők és megfigyelők

Megjegyzések

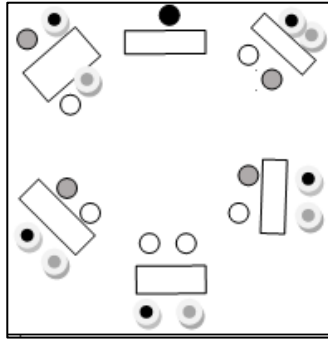
Az a feladat célja, hogy a tanulók gyakorolják az aktív figyelmet, egymás meghallgatását. A tartalmi kérdéseken túl, adhatunk egyéb szempontokat is a megfigyeléshez. Például: *ki hányszor szólal meg, ki tesz fel kérdést, mit árul el a cselekvők testbeszéde* stb.

Variációk

A csoportmunka folyamatainak tudatosítására is kijelölhetünk egy „megfigyelőt” minden csoporthoz, aki a csoportmunka befejeztével visszajelzést ad a csoportnak adott szempontok szerint. Például: *egyszerű, világos beszéd – másokra való aktív figyelés – mások biztatása – kreatív ötletek – egyenlő részvétel*.

2.13. Csoportmunka szerepekkel

A tanár az osztályt 4-5 fős csoportokra bontja és a kiscsoportokban minden tanuló más-más szerepet kap. Például, ha a feladat egy szöveg közös feldolgozása, a szerepek lehetnek a következők: *szókereső, karakter-értelmező, idézetkereső, kérdésfeltevő, illusztrátor*. Más csoportos feladatoknál a következő szerepek is relevánsak lehetnek: *jegyzetelő, időt figyelő, összegző, másokat részvételre bátorító*.



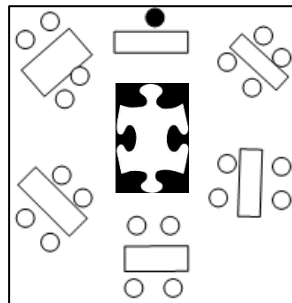
14. ábra: Csoportmunka szerepekkel

Megjegyzések

A tanár rábízhatja a csoportra, hogy ki milyen szerepet vállal a különböző lehetséges szerepek ismertetése után. Ugyanakkor fontos, hogy a tanulók új szerepekben is ki próbálják magukat, ezért lehetséges az is, hogy a tanár jelöli ki azokat. A véletlenszerű szerepkiosztás a leggyorsabb: a tanár a csoportokban a tanulókat a-b-c-d betűkkel jelöli, majd ismerteti a különböző betűkhöz tartozó szerepeket.

2.14. Mozaik csoportmunka

A tanár az osztályt 4-5 fős csoportokra bontja és a kiscsoportokban minden tanuló más-más szöveget vagy szövegrészletet kap. Mindenki elolvassa a neki osztott szöveget, és ha társul hozzá feladat, megoldja azt. Ezt követően minden tanuló összefoglalja csoportjának az ő szövegrészletét, és miután ezt minden csoporttag megtette, kialakul egy teljes kép, pl. összeáll a történet.



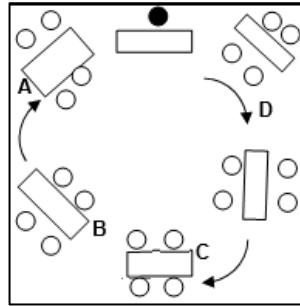
15. ábra: Mozaik csoportmunka

Megjegyzések

Ez a kooperatív tanulás egyik tipikus munkaformája – mind a négy alapelv megvalósul benne: *párhuzamos interakció, egyéni felelősség, építő egymásrautaltság, egyenlő arányú részvétel* (Kagan, 2001).

2.15. Vándorló csoportok

Ahogy az elnevezés is mutatja, ennek a feladattípusnak az a lényege, hogy a különböző csoportok az óra során „vándorolnak” előre kijelölt munka-állomások között. Azonos számú munka-állomásra és csoportra van szükség, hogy egyidőben minden csoport tudjon dolgozni. Egy adott jelre a csoportok *átvándorolnak* egy másik állomásra. Egyik verziója a feladattípusnak az, amikor az állomásokon a tanár helyez el egy adott témához kapcsolódó különböző feladatokat. Egy másik verzió az, amikor a tanulók egy korábbi csoportmunka során megalkotott produktumot állítanak ki, például posztert, közösen írt történetet, verset stb. Ebben a verzióban a tanulók egymás munkáját olvassák el, egészítik ki, értékelik stb. Izgalmassá teszi a feladatot az is, ha megkérjük a tanulókat, hogy „beszéd nélkül”, csöndben egészítsék ki egymás munkáját (lásd Kosior, 2017).



16. ábra: Vándorló csoportok

Megjegyzések

Ez a feladattípus sokban hasonlít a *Séta a galériában* típusú gyakorlatokhoz, hiszen mindkét esetben valamit (például csoportmunka eredményeként létrejött poszterek) kiállítunk, és a tanulók vándorolnak a különböző állomások között. A *Séta a galériában* feladattípust azonban lehet egyénileg vagy párokban is alkalmazni.

3. Mintafeladatok

Az alábbi mintafeladatok a tanulásmódszertan tematikája köré épülnek. A tanítási-tanulási folyamatok tudatosítása minden tárgy tanításánál releváns, hiszen a hatékony tanulási stratégiák kialakítása nem tantárgyspecifikus. A gyakorlatok tartalmi részét természetesen meg lehet változtatni, és egy-egy tantárgy tematikájához kapcsolni.

3.1. Jóslás cím alapján (Munkaforma: *Aktív párok*)

Cél:

- egy adott témára való ráhangolódás,
- figyelemfelkeltés, aktivizálás.

Előkészítés

Ez egy szöveghez – olvasmányhoz, cikkhez kapcsolódó gyakorlat, tehát szükség lesz majd az adott szövegre papíron, vagy kivetítve:

Ha kérdezel, felélénkülsz

Aki jól kérdez, félig már maga megadja a választ magának. A jól feltett kérdés a kérdezőt is gondolkodásra ösztönzi. Próbáld csak ki: sokszor ahogy felteszed, megfogalmazod a kérdést, mindjárt magad is tudod a választ! A kérdezéssel az ember szinte önmagával beszélget – még ha ehhez igénybe vesz is egy másik embert. Az iskolai unalom ellen is legjobb ellenszer a kérdezés. Ha az órán valamit nem értesz, azonnal kérdezd meg, különben elveszíted a tudás fonalát! A szünetben is odamehetsz tanárodhoz kérdéseiddel. Ne hagyd elaludni magadban a kérdező embert, mert ez szellemi eltompuláshoz, szellemi restséghez vezet! A kérdezéshez persze sokszor bátorság kell, de miért is ne lehetnél bátor? Aki a kérdezésben merész, ahhoz pártol az ész (Oroszlány, 2004. p. 32)!

Idő: 5–10 perc

Lépésről lépésre

- A tanár felírja a táblára a szöveg címét: „Ha kérdezel, felélénkülsz!” és megmondja a tanulóknak, hogy egy rövid szöveget fognak majd elolvasni /meghallgatni ezzel a címmel.
- A tanulóknak párokban le kell írniuk 5 olyan szót, amit szerintük tartalmaz majd a szöveg.

- A tanulók elolvassák a szöveget, majd kipipálják az általuk megtippelt szavakat, amelyek valóban előfordultak a szövegben.
- A párok kézfeltétellel az ujjukkal mutatják, hogy hány szót sikerült előre „megjósolni”.

Tipppek és ötletek

- Ha hosszabb szövegről van szó, akkor csak az első bekezdésben előforduló szavakra kell tippelni. Természetesen csak a tartalmi szavak számítanak, névelő, kötőszavak stb. nem. Fontos megjegyezni, hogy a feladat célja nem az, hogy minél több szót ki találjanak a tanulók, hanem a találgatás, ötletelés maga.

3.2. Szócsere (Munkaforma: *Piactér gyakorlat*)

Cél:

- egy adott témához tartozó fogalmak, kulcsszavak jelentésének elmélyítése,
- a pillanatnyi csoportenergia szintjének növelése,
- figyelemfelkeltés, aktivizálás.

Előkészítés

Kisméretű kártyák vagy cédulák, amelyekre egy adott témához kapcsolódó szavakat, kifejezéseket, fogalmakat írunk (az alábbi szavak a *tanulási szokások* témakörhöz tartoznak). Szükség lesz még egy A4-es lapra, amire nagybetűkkel a következőt írjuk: „MÁR VOLT”.

TANULÁSI STÍLUS – ATMOSZFÉRA – MOTIVÁCIÓ – GÁTLÁS – MAGABIZTOS – KITARTÓ – RENDSZERETŐ – FRISS LEVEGŐ – HANGOS OLVASÁS – FIGYELEM FENNTARTÁSA – SZÉTSZÓRTSÁG – JEGYZETELÉS – KÍVÁNCISÁG – MOZGÁS – ISMÉTLÉS – KÜLSŐ ZAJOK – ELVESZÍTENI A FONALAT – SZEMLÉLŐDÉS – ÉRVEK – TEKINTÉLY – ÖNÁLLÓSÁG – KREATIVITÁS – ZENEHALLGATÁS – SZÜNET – KRITIKAI GONDOLKODÁS – EMPÁTIA – CSOPORTMUNKA –INTROVERTÁLT

Idő: 10–15 perc

Lépésről lépésre

- Elővesszük a „kártyapaklit”, és véletlenszerűen kiveszünk belőle egyet. Elmagyarázzuk a szó jelentését anélkül, hogy a szót kimondanánk. Addig bővítjük a magyarázatot, amíg valaki ki nem találja a szót. A kezdőbetűt is megadhatjuk segítségképpen. Ezt kétszer, háromszor megismételjük különböző szavakkal, majd a szavakat belekeverjük a pakliba.

- Megkérjük a tanulókat, hogy álljanak fel, mert egy piactér típusú gyakorlat következik. Ha van a teremben elől vagy hátul szabad tér, megkérjük a tanulókat, hogy „sétáljanak be a piactérre”. Ha nincs, akkor a székek, padosorok között fognak mozogni.
- Mindenkinek adunk egy-egy kártyát, és a maradék paklit elhelyezzük egy központi helyen, mondjuk a tanári asztalon. Mellé tesszük az „MÁR VOLT” lapot.
- Minden tanuló keres magának egy párt, és párokban elmagyarázzák egymásnak a kártyán szereplő szavakat, majd kártyát cserélnek.
- Ha valakihez visszakerül egy szó, ami már korábban volt nála, ezt kivonja a forgalomból úgy, hogy a „MÁR VOLT” feliratú lapra helyezi és vesz egy új kártyát a maradék pakliból.

A feladatnak akkor van vége, amikor elfogynak a kártyák.

3.3. *Piknik* (Munkaforma: *Körkérdés*)

Cél:

- tudatosítani, hogy miért nehéz megszólalni csoportban és az egész osztály előtt,
- megerősíteni, hogy mindenkinek a véleménye, gondolatai, ötletei fontosak, sokat tudunk egymástól is tanulni,
- az oldott légkör megteremtése.

Előkészítés

Az alábbi szövegre lehet majd szükség.

Miért nem szólalsz meg?

Fáradt vagyok, nincs energiám. / Nem érdekel a téma. / Félek attól, hogy hibázni fogok. / Félek attól, hogy amit mondok, az nem elég érdekes. / Mire kitalálom, hogy mit kéne mondani, már egészen máshol járunk. / Nincsenek eredeti gondolataim. / Nincs önbizalmam. / Én inkább szeretem a többieket hallgatni. / Én hozzászólnék, de sokszor nem jutok szóhoz. / Jobban szeretem, ha csak a tanár beszél, abból többet tanulunk. / Nehéz úgy beszélni, hogy mindenki engem néz. / Feszélyez a légkör. / Már mindenki megszokta, hogy én nem szólalok meg – most már nehéz ezen változtatni.

Idő: 20 perc

Lépésről lépésre

- A tanár megkéri a tanulókat, hogy képzeljék el, hogy az osztály pikniket szervez. A piknik akkor jó, hogy ha mindenki hozzájárul valamivel: lehet hozni enni-inniva-

lót, de bármi mást is, ami segít abban, hogy kellemesen és tartalmasan töltsük együtt az időt. Első körkérdés: „*Te mivel járulsz hozzá az osztálypiknikhez?*” Mindenki találjon ki valamit és felállással jelezze, ha kitalálta, hogy mit hoz.

- Körbe megyünk – vagy padsorról padsorra – és minden tanuló elmondja, ő mit hoz, majd leül.
- A tanár megjegyzi, hogy időnként a tanóra is olyan, mint egy piknik, mindenkinek az ötletére, véleményére szükség van, ahhoz, hogy jól működjön. Ugyanakkor néha nehéz csoportban vagy az egész osztály előtt megszólalni. Ilyenkor segíthet, ha azt gondoljuk, hogy osztálypikniken vagyunk – és elengedjük az esetleges gátlásokat, feszültségeket.
- Második körkérdés: „*Téged mi gátol abban, hogy csoportmunka közben vagy az osztály előtt megszólaljál?*” Mindenki gondolja ezt végig, és felállással jelezze, ha készen van.
- Körbe megyünk – vagy padsorról padsorra – és minden tanuló elmondja, hogy őt mi tartja vissza a megszólalástól, majd leül. A gyakorlat akkor ér véget, amikor mindenki ül.

Tippek és ötletek

- Fontos, hogy *Körkérdés* tempósan haladjon, ne engedjük, hogy az esetleges hozzászólások elvonják a figyelmet és megszakítsák a megszólalás körbeadásának dinamikáját.
- Az első körkérdés célja, hogy oldja a hangulatot, segítsen megteremteni azt a légkört, amiben mindenki meri felvállalni esetleges gátlásait, szorongásait.
- A második körkérdés előtt – ha a tanár úgy érzi, hogy szükség van rá – a tanulók elolvashatják a „Miért nem szólalsz meg?” listát, és ebből is választhatnak indokot.
- Hasznos a feladat végén reflektálni a hallottakra és közösen ötletelni, hogy mit tud az osztály tenni azért, hogy mindenki merjen megszólalni.

Variációk

Lehet a feladatot **Véletlenszerű körként** is játszani. Ilyenkor a tanulók szólítják fel a következő kérdezőt. Kézfeltétellel jelezhetik a tanulók, ha ők szeretnék átvenni a szót.

3.4. Ábécésor a tanulásról (Munkaforma: *Sorakozó*)

Cél:

- figyelemfelkeltés, aktivizálás,
- jó tanulási szokások tudatosítása, megosztása.

Idő: 10–15 perc

Lépésről lépésre

- Megkérjük a tanulókat, hogy gondolkozzanak el a következő kérdésen: *„Te hogyan csinálnsz kedvet magadnak a tanuláshoz?”* A kérdés vonatkozhat az órai munkára is és az otthoni tanulásra is. Majd mikor van egy konkrét ötletük, amit megosztanának a többiekkel, „címkézzék fel” az ötletüket egy kulcsszóval. Például, „jutalom”, „célja-im”, „közösen”, „háttérzene” stb.
- A tanulóknak sorakozni kell ábécé sorrend szerint. Megosztják a többiekkel kulcsszavuk kezdőbetűjét, és így találják meg a helyüket a sorban.
- Ábécé sorrend szerint mindenki megosztja a kulcsszavát.
- A csoport 3-4 tanulót megkér, hogy bővebben is fejtse ki, mit takar a kulcsszó.

Tipppek és ötletek

- Hasznos a feladat végén reflektálni a hallottakra, megbeszélni kiben milyen gondolatokat ébresztett a gyakorlat. Esetleg minden tanuló választhat a hallottak közül egy tippet, amit ki fog próbálni a következő hetekben.

3.5. Akrosztikus csapatverseny (Munkaforma: *Csapatverseny*)

Cél:

- bemelegítés a tanulást támogató tulajdonságok témakörébe,
- az energiaszint növelése,
- közös alkotás, csapatépítés.

Idő: 5–10 perc

Lépésről lépésre

- Az osztályt két egyenlő számú csapatra osztjuk, és megkérjük a csapattagokat, hogy álljanak sorba a tábla előtt – így két, egymás mellett álló sort kapunk.
- Megkérjük a tanulókat, hogy gondolkozzanak el azon, milyen tulajdonságok segítik azt, hogy minél sikeresebb, eredményesebb tanulók legyünk egyénileg, és csapatosan is. Feladatuk most az lesz, hogy minél gyorsabban hívjanak elő ilyen tulajdonságokat.

- A játék menete a következő: a tanár felír a táblára egy szót. Ezt követően mindkét csapatból a táblához legközelebb álló tanulónak fel kell írnia az táblára egy tanulástámogató tulajdonságot a szó első betűjével, majd a sor végére áll.
- A következő tanulónak a szó második betűjével kezdődő tulajdonságot kell felírni, és így tovább, míg a tanár által táblára írt szó minden betűjével sikerül a csapatnak kitalálnia egy tulajdonságot.

Tippek és ötletek

- A feladat végén mindkét csapat felolvassa a közösen alkotott akrosztikus verset. Például: ISKOLA Igényes Segítőkész Kitartó Odaadó Lelkes Alapos.
- Megkérhetjük a csapatokat, hogy indokolják meg, hogyan – miben segítenek az általuk választott tulajdonságok.
- Ha a tanulók nem ismerik az akrosztikus versformát, érdemes a feladat előtt erre egy-két példát hozni.
- Bár a szót a táblára a soron következő tanulónak kell felírni, az egész csapat részt vehet az ötletelésben, szó kitalálásában.

3.6. Kérdésözön (Munkaforma: *Osztálykihívás*)

Cél:

- energetizáló, ébresztő gyakorlat,
- egy témában való elmélyülés,
- a különböző kérdéstípusok tudatosítása.

Előkészítés

Ez egy szövegfeldolgozó feladat, ezért szükség lesz egy szövegre, ami kiindulópontot ad majd a kérdések feltevéséhez. Például:

Barátkozz meg a csönddel!

Az igazi csönd és nyugalom a szívben lakik, független lehet tehát a külvilág zajától. A belső csönd önmagától teremti meg a figyelmet, tehát ha megtanulsz csöndben lenni, egyúttal megtanulsz figyelni is. A csöndben a külvilágtól visszatérsz magadhoz – ez a figyelem alapja. Ma alig találsz csöndes helyet környezetemben, hiszen a rádió, a televízió, a videó és a számítógép világában élünk, szinte mindig szól valami. A külvilág mérhetetlen zaja megbetegíti az embert, tehát ha egészséges akarsz maradni, hamar meg kell szeretned a csöndet. Ez elég egyszerű: időnként – lehetőleg minden nap – szándékosan csöndben kell egy kicsit lenned, és közben szemlélődve figyelni, mi történik a körülötted zivajgó, eleven világban (Oroszlány, 2004. p. 37)

Idő: 10 perc

Lépésről lépésre

- A tanulók elolvassák a „Barátkozz meg a csönddel” szöveget, majd felállással jelzik, amikor befejezték az olvasást.
- A tanár ismerteti a szöveghez kapcsolódó osztálykihívást: például 20 kérdést kell közösen megfogalmazni 2 perc alatt.
- Bárki elkezdheti: feltesz egy kérdést, majd leül. A tanár – vagy az egyik tanuló – a táblán jelzi a kérdések számát. Ez addig tart, amíg minden tanuló feltett egy kérdést, és már mindenki ül.
- Ha még nincs meg a 20 kérdés (vagyis kevesebb a tanulók száma mint 20), bárki folytathatja a kérdésfeltevést.
- A tanár – vagy az a tanuló, akinek az időmérés a feladata – jelzi, amikor lejárt a 2 perc.

Tipppek és ötletek

- A feladat végén jó reflektálni a folyamatra. Például: Mennyire volt könnyű kérdéseket feltenni? Volt-e olyan kérdés, amelyik új lendületet adott a kérdezésnek? Melyik kérdésekre tudjuk a választ? Melyik kérdések ösztönöznek kreatív gondolkodásra? Volt-e olyan kérdés, amit szívesen megvitatnál?

3.7. Véleményvonal (Munkaforma: *Testjelek és élő ábrák*)

Cél:

- figyelemfelkeltés, aktivizálás,
- egy adott témában való elmélyedés,
- kritikai gondolkodás fejlesztése.

Idő: 15–20 perc

Lépésről lépésre

- A tanár felír a táblára egy vitaindító állítást, ami az adott témához kapcsolódik. Például:
- „A csoportmunka hatékonyabb az egyéni tanulásnál.”
- Elmondja a tanulóknak, hogy a terem egyik részén (pl. a tábla előtt) helyezkedik el egy képzeletbeli véleményvonal. Egyik végén van a „teljesen egyetértek” pozíció, másik végén az „egyáltalán nem értek egyet” állás-pont.
- Megkéri a tanulókat, hogy gondolkozzanak el a táblára írt állításon, és egyénileg döntsék el, ki hol foglal helyet a képzeletbeli véleményvonalon.
- Egy-két perc gondolkodási idő után a tanár megkéri a tanulókat, hogy álljanak fel, és helyezkedjenek el a vonalon saját véleményüknek megfelelően.
- A tanár megkér 5-6 tanulót, hogy mondja el, miért ott áll, ahol áll, mi a véleménye és milyen érvekkel, tapasztalatokkal tudja alátámasztani azt. Érdekes és fontos különböző véleményű tanulókat meghallgatni.

Tippek és ötletek

- A gyakorlat végén megkérdezhetjük, hogy van-e valaki, aki most változtatna az állás-pontján, és ha igen miért.
- Ha a tanulók felszólalásai közben nem merül fel, fontos elmondani, hogy a véleménynyilvánításhoz hozzá tartozik az is, hogy a kiindulópontként megadott kérdést vagy állítást analizáljuk. Milyen szemszögből fogalmazódott meg? Van-e mögötte előfeltevés? A fenti állításnál például érdekes lehet végiggondolni a következőket:
 - Mit jelent az, hogy „hatékony”?
 - Mik a csoportmunka és az egyéni tanulás céljai?
 - Múltbeli tapasztalataink hogyan befolyásolják azt, hogy mit tartunk hatékonynak?
 - Egyéniségünk, tanulási stílusunk hogyan befolyásolja azt, hogy mit tartunk hatékonynak?

- Az iskola felépítése, az osztályterem elrendezése mit tükröz a kérdéssel kapcsolatban?

Variációk

Ha az osztályteremben nagyon szűkös a hely, kipróbálhatjuk a „tanár végigsétál a véleményvonalon” variációt. Megkérjük a tanulókat, hogy döntsék el, hogy jelenlegi álláspontjuk szerint, hol foglalnának helyet a vonalon. Majd lassan, lépésről lépésre végigsétálunk a képzeletbeli vonalon, és a tanulóknak felállással kell jelezniük, amikor az általuk képviselt véleményhez érünk.

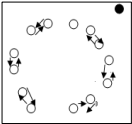
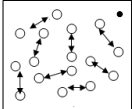
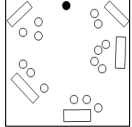
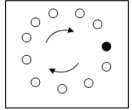
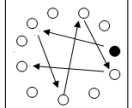
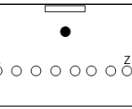
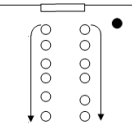
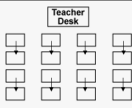
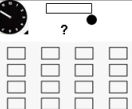
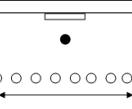
4. Leltárgyakorlat

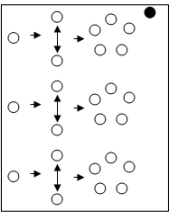
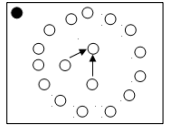
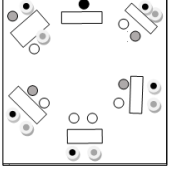
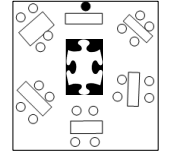
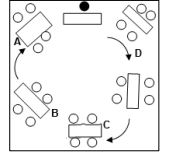
A fejezetet egy leltárgyakorlat zárja, melynek célja az ismertetett interaktív technikákra való visszatekintés. Lehetőséget nyújt arra is, hogy a fejezetben található információt mindenki személyes szemszögből gondolja végig.

4.1. Útmutató a *Leltárgyakorlat* című feladatlap kitöltéséhez

- Idézzé fel, hogy az egyes szimbólumok milyen munkaformát jelképeznek, majd írja a munkaforma nevét a szimbólum mellé!
- Gondolja azt is végig, volt-e a fejezetben mintafeladat a munkaforma bemutatására. Ha igen, annak a nevét is írja be az „Elnevezés” oszlopba a szimbólum mellé!
- Majd a „Személyes megjegyzéseim” oszlopba, írja le gondolatait, észrevételeit az egyes munkaformákkal kapcsolatban! Hasznos lehet végiggondolni a következőket:
 - Használtam-e már ezt a munkaformát? Ha igen, mikor és hogyan?
 - Ismerek-e más konkrét gyakorlatot egy-egy adott munkaforma alkalmazására?
 - Ha új nekem ez a munkaforma, mire és hogyan tudnám használni? Esetleg hogyan adaptálnám, mit változtatnék meg rajta?
 - Milyen nehézségeket vethet fel egy-egy adott munkaforma használata?
 - Ha egy munkaformát nem alkalmaznék a saját gyakorlatomban, miért nem tenném?

4.2. Leltárgyakorlat feladatlap

Interaktív munkaformák		
Szimbólum	Elnevezés	Személyes megjegyzéseim
		
		
		
		
		
		
		
		
		
		

Ábrajegyzék

1.–16. ábra: Saját készítésű.

Felhasznált irodalom

- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Claxton, G. (2017). *Learning Power*. TEDex Norrköping RD. <https://www.youtube.com/watch?v=JxWybvns1jg> (Letöltve: 2019. május 5.)
- Edutopia <https://www.edutopia.org/> (Letöltve: 2019. május 5.)
- Ginnis, P. (2007). *Tanítási és tanulási receptkönyv*. Pécs: Alexandra Kiadó.
- Goleman, D. (2014). *Focus: the hidden driver of excellence*. Harper Collins.
- Jang, H. (2015). Identifying 21st century STEM competencies Using workplace data. *Journal of Science Education and Technology* (Letöltve: 2015. november 18.)
- Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet.

- Kosior, M. (2017). The bigger, the better: teaching with a big roll of wrapping paper. *Humanising Language Teaching*, 19(3). <http://old.hltmag.co.uk/jun17/creativity02.htm> (Letöltve: 2019. május 5.)
- Molnár, É. (2010). A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, 20(11), 3–16.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 7(2), 21–33.
- Oroszlány, P. (2004). *Tanulásmódszertan*. Budapest: Metódus-tan.
- Prievara T. (2015). *21. századi tanár*. Budapest: Neteducatio Kft.
- Soffel, J. (2016). What are the 21st Century Skills every student needs? <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/> (Letöltve: 2019. május 5.)
- Stone, L. (2007). *Continuous Partial Attention*. <https://lindastone.net/qa/continuous-partial-attention/> (Letöltve: 2019. május 5.)
- Szénásiné Steiner, R. (2011). Tanulásmódszertan és tanulói együttműködés. In Csizér, K., Holló, D. & Károly K. (Eds.), *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás* (pp. 187–213). Budapest: Tinta Kiadó.
- Ur, P. (2012). *A course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Világgaazdasági Fórum. (2019). Globalization 4.0 Shaping a New Global Architecture in the Age of the Fourth Industrial Revolution. <https://bit.ly/2U0Ew64> (Letöltve: 2019. május 5.)

A csoportdinamika fejlesztése

.....

1. Bevezető

Jill Hadfield, angoltanár és tanárképző szakember, egy kérdőíves kutatásában megkérdezte néhány Nagy-Britanniában dolgozó tanár kollégáját arról, hogy milyen tanítással kapcsolatos problémákra panaszkodnak a leggyakrabban, amikor kijönnek az osztályteremből és belépnek a tanári szobába (Hadfield, 1992). Meglepődve tapasztalta, hogy a legtöbb tanár elsőként nem tanítási módszerekkel vagy tananyaggal kapcsolatos problémákat említett, hanem a nem ösztönző, esetleg kifejezetten negatív órai légkört, és ezzel kapcsolatban a csoporton belüli, illetve a tanár és a csoport közötti együttműködés nehézségeit. Egy, a kérdőíves kutatásban résztvevő tanár szavaival összegezve a legnagyobb probléma az, amikor *„A csoport nem áll össze”*.

Jill Hadfield példája jól illusztrálja, hogy mennyire fontos egy jól sikerült órához a résztvevők közötti harmonikus együttműködés és az óra atmoszférájának a minősége. Hogyan tudjuk elérni, hogy ez a két feltétel megvalósuljon, hogy mindenki – tanár és diákok egyaránt – a sikeres tanulás élményével hagyják el az osztálytermet, és ezért szívesen menjenek oda vissza újabb élményekért? Milyen feladatokkal tudjuk ösztönözni azokat a diákokat, akik tanulási vagy egyéb, esetleg a csoporttal kapcsolatos problémáik miatt könnyen feladják, és lemorzsolódnak? Mit tudunk tenni azért, hogy a társaikkal való együttműködés, a közös feladatmegoldás, és a csoporthoz tartozás érzése „megtartsa” az egyébként könnyen lemorzsolódó diákokat? Ezekre a kérdésekre keres választ ez a fejezet.

Az első része áttekinti a csoportdinamika legfőbb jellemzőit, közöttük a tanulói motivációval való kapcsolatát, az eredményes csoportmunka feltételeit, a tanár, mint cso-

portvezető szerepét, és a csoportdinamika jelentőségét az idegennyelv-tanításban. A következő fejezet olyan feladatokat mutat be, melyek ötleteket adnak a tanároknak ahhoz, hogy csoportjaik dinamikáját hatékonyabban tudják segíteni. A fejezet utolsó része pedig lehetőséget ad arra, hogy a tanárok átgondolják a fejezetben összefoglalt gondolatokat, és megfogalmazzák maguknak, hogy milyen módosításokkal tudják használni a feladatokat a saját tanítási környezetükben.

1.1. A csoportdinamika fogalma

Minden csoport egyedi és minden csoportnak van dinamikája. Biztosan tapasztalta már minden tanár, hogy két különböző csoportban nem lehet „ugyanolyan” órát tartani, még akkor sem, ha a kijelölt tananyag és a feladatok megegyeznek. A csoport hangulata, a csoportot alkotó tanulók aktivitása, a feladatokban való részvétele, a tanulók egymáshoz és a tanárhoz intézett kérdései, és az ezekre adott válaszok mind egy-egy egyéni csoportklíma megteremtéséhez járulnak hozzá. Úgyis lehetne mondani, hogy minden csoportban „más van a levegőben”. Ha azt szeretnénk, hogy a diákjaink jól érezzék magukat a tanulói csoportjukban, sikerélményük legyen a tanulásban és minél kevesebben morzsolódjanak le, érdemes figyelmet szentelni az egyes csoportok dinamikájának.

1.2. A csoportdinamika és a motiváció kapcsolata

Szesztay Margit szerint „a jelenlevő meg tapasztalható érzetek, érzelmek, gondolatok, energiák összessége alkotja egy-egy pillanatban egy csoport dinamikáját” (2009). Ezek együttesen lehetnek pozitív és negatív hatásúak is, és ezáltal pozitívan vagy negatívan befolyásolhatják a résztvevők **motivációját**, a **tanulás minőségét** és **hatékonyágát**. Ha egy óra felszabadult légkörben folyik, a diákok és a tanár nyitottak egymás véleményére és kíváncsiak egymás tudására, akkor az pozitívan hat a legtöbb diák motivációs szintjére. Ha egy órára az előbb felsorolt vonások ellenkezője jellemző, akkor az általános motivációs szint csökkenhet, szélsőséges esetben a lemorzsolódás is növekedhet. A motiváció és a lemorzsolódás kapcsolata tehát igen szoros.

A csoportdinamika és a motiváció kapcsolata számos kutatás tárgya volt. Dörnyei Zoltán kutatása szerint a **csoport befolyása** és a **csoporttal kapcsolatos érzelmek** komoly hatással vannak a tanulói motivációra (Dörnyei, 2001). Jánosházi Orsolya és Csizér Kata pedig a csoportban az **órai munka alatt tapasztalt sikerélményt** nevezte meg kutatásuk egyik fő eredményeként, mint olyan csoportdinamikai tényezőt, mely elsődlegesen hozzájárul a diákok motivált tanulási viselkedéséhez (Jánosházi & Csizér, 2011).

1.3. Az eredményes csoporton belüli együttműködés feltételei

A diákok tanulói csoporttal kapcsolatos érzelmeit gyakran az határozza meg, hogy mennyire érzik magukat jól azokban a helyzetekben, amikor társaikkal közösen végeznek valamilyen feladatot. Ha ezekben a helyzetekben élményekkel gazdagodnak és sikeresnek ítélik meg az együttműködést, akkor az motiválja őket, és a lemorzsolódás esélyét komolyan csökkenti. Az eredményes csoportmunkához, az élményszerű tanuláshoz, és a motivált tanulói magatartás kialakításához és fenntartásához azonban fontos megteremteni bizonyos körülményeket. Ezek közül a legfontosabbak a csoportkohézió, a csoporton belüli interakció, a célirányos aktív figyelés és részvétel megteremtése, valamint a változatos munkaformák és munkamódszerek alkalmazása. Ezekben a tanárnak kulcsszerepe van.

1.3.1. A csoportkohézió

Mint azt a fejezet elején is említettük, az egyik legnagyobb probléma, mely egyben a tanulók és a tanár motivációját egyértelműen negatívan befolyásoló tényező is, az, amikor egy csoport nem áll össze (Hadfield, 1992). Ennek néhány fontosabb tünete, melyet a Jill Hadfield kutatásában résztvevő tanárok írtak le saját csoportjaikról, a következők:

- „Mindig ugyanaz a tanuló beszél, a visszahúzódnóbbak meg sem szólalnak.
 - „A” senkivel sem szeret együtt dolgozni.
 - A csoport tagjai nem képesek egymásra figyelni, nem hallgatják egymást végig.
 - Van egy „bomlasztó” gyerek a csoportban, aki mindent un.
 - A csoportomon belül teljesen különböző szintek keverednek.
 - Kiábrándító, hogy mennyire nem érdeklik a csoporttagok egymást, nehezükre esik beszélni egymással, vagy egymás kultúrájáról beszélgetni.
 - „C” csak a saját hangját szereti hallatni, és szinte féltékeny, ha a tanár másra is figyel.
 - Csak az érdekli őket az órán, ami az egyéni érdekeikhez kötődik, és képtelenek figyelni a többiekre.
 - Nagyon különbözőek.
 - Nem sikerül elérnem, hogy kooperáljanak egymással feladatmegoldás közben.”
- (Hadfield, 1992)

Azért, hogy a hatékony tanulás feltételeit megteremtsük, vagyis, hogy a fent említett tünetek közül minél kevesebbet tapasztaljunk a csoportjainkban, érdemes figyelmet fordítani csoportkohézió kiépítésére, és megfelelő feladatok megválasztásával tudatosan törekedni arra, hogy a csoport „álljon össze” (Jánosházi & Csizér, 2011). Ebben segít-

séget nyújthat az, ha átgondoljuk, hogy a csoport a fejlődésének mely fázisában van, és hogyan tudunk leginkább segíteni az adott fázisban.

A csoport fejlődésének különböző fázisait többféleképpen is leírták. Tuckman (1965) szerint minden csoport életét öt nagyobb szakaszra lehet osztani. Ezek a

- *megalakulás* (forming), melynek során a csoporttagok megismerkednek egymással és létrejön a csoport;
- *forrongás* (storming), melynek során a negatív érzések felszínre kerülnek, és konfliktusok alakulnak ki;
- *normaképzés* (norming), melynek során a csoporttagok megoldásokat keresnek a konfliktusok megoldására és megállapodnak a közös munkát szabályozó normákban;
- *aktivitás* (performing), melynek során a csoport megtalálja azt a módot, melyben a leghatékonyabban tud működni;
- *elválás* (adjourning), mikor lezárul a csoport közös munkája, és a csoport feloszlik.

Hadfield (1992) három nagy szakaszát különböztette meg a csoport életének. Ebből az első és az utolsó megegyezik Tuckman (1965) első és utolsó szakaszával, tehát Hadfield is különösen fontos szakasznak ítéli meg a csoport megalakulását és az elválást. A középső szakasz, melyet Hadfield *fenntartásnak* (maintaining) nevezett el, magában foglalja, Tuckman *forrongás*, *normaképzés* és *aktivitás* szakaszait, melyek Hadfield szerint többször is ismétlődnek a *fenntartás* szakaszában. Hadfield kitér arra is, hogy egy csoport életében általában a *fenntartás* szakasza a leghosszabb, és a tanárnak itt lehet a legtöbb dolga azzal, hogy a csoportot összetartsa, segítsen megoldani a konfliktusokat és a csoportkohéziót folyamatosan erősítse.

Vannak csoportok, ahol a csoportfejlődés során magától is kialakul az erős csoportkohézió, és a csoport kevés segítséget igényel az összetartás kialakításához és a konfliktusok kezeléséhez. Ez azonban elég ritka, és a legtöbb csoportban előbb-utóbb adódnak olyan problémák, melyeket a csoport egyedül nem tud megoldani, s a tanár segítsége szükséges ahhoz, hogy a csoport „összeálljon”. Ezt akkor tudja megtenni, ha a csoport megalakulásától kezdve tudatosan teremt olyan alkalmakat és használ olyan csoportépítő feladatokat, melyek során a csoportkohézió erősödik.

1.3.2. A csoporton belüli interakció

A csoporton belüli interakció és a hatékony kommunikáció elengedhetetlen feltétele a csoporttagok gördülékeny együttműködésének, ezáltal az eredményes tanulásának.

Mint azt Szesztay Margit is kiemeli, a társas konstruktivista szemlélet szerint az interakciónak kiemelkedő szerepe van a tudásépítésben (Williams & Burden, 1997, idézve Szesztay, 2011), mivel gondolatainkat gyakran a kimondásnak köszönhetően tudatosítjuk magunkban. Ha egy tanulási szituációban pusztán hallgatunk, akkor megfosztjuk magunkat és társainkat attól a lehetőségtől, hogy egy párbeszéd részeként, mások észrevételeire reagálva új gondolatokat osszunk meg egymással, ezáltal segítsünk társainknak újabb gondolatokat megfogalmazni, kimondani és továbbgondolni a párbeszéd során. Ugyanakkor, ha a csoporton belül létrejön az interakció, akkor a csoport tagjai megtapasztalhatják az együtt és egymástól tanulás élményét, mely pozitívan hat a csoportkohézióra és a csoporttagok motivációjára.

1.3.3. Aktív figyelés és részvétel

Az együtt és egymástól tanulás abban az esetben lehetséges, ha a csoporttagok képesek egymásra aktívan figyelni és a feladatokban részt vesznek. Ennek előfeltétele, hogy a csoporttagok érdeklődjenek az órán megbeszélte téma iránt, valamint, hogy képesek legyenek egymást türelemmel és figyelve végighallgatni. Az óra témájának megválasztása sok tantárgy esetében nem rugalmas, a tananyag adott, de a tanár a téma iránti lelkesedésével, jól felépített tananyag-feldolgozással, a megfelelő módszerekkel, illetve a pozitív légkör megteremtésével motiválhatja a tanulókat, ösztönözheti a feladatokban való aktív részvételt, és elősegítheti a türelmes és figyelmes hallgatás készségét.

Az aktív figyelés és a feladatokban való részvétel meghatározó szerepét a csoport dinamikájának alakításában talán leginkább azok hiányával lehet illusztrálni. Ha a csoporttagok nem tudnak figyelni és emiatt nem követik az interakciót, akkor csökken a részvétel. Minél többen „kikapcsolnak”, annál nehezebb a többieknek is figyelni, és a tanárnak annál nehezebb dolga van összetartani egy olyan csoportot, ahol a figyelem lankad, és a tanulók különböző irányokba figyelnek. Ez akár oda is vezethet, hogy a csoport szétesik, és az együttes tanulás élménye egyre távolibbá válik (Szesztay, 2011).

1.3.4. Változatos munkaformák és munkamódszerek

A csoporttagok figyelmének fenntartását nagyban segítheti az, ha különböző munkaformák váltják egymást az órán. Fontos, hogy olyan feladatsort állítsunk össze, melynek során a tanulóknak nemcsak egéscsoportos munkára, hanem önálló gondolkodásra, páros és kiscsoportos munkára is van lehetőségük (Szesztay, 2011). A változatos munkaformákról e kötet első fejezetéből lehet többet megtudni.

1.4. A tanár, mint csoportvezető

Az eddigiekből is kiderül, hogy a tanárnak, mint csoportvezetőnek kulcsszerepe van a csoportdinamika alakulásában. Egy lelkes tanár képes felkelteni a diákok érdeklődését egy téma iránt, és az a tanár, aki képes intenzíven figyelni és reagálni a diákok véleményére, reakcióira, vagy a reakciók hiányára, nagy valószínűséggel el tudja érni, hogy a diákok is figyeljenek egymásra és rá. Ez pedig pozitívan hat a csoport dinamikájára és segíti az együtt-tanulást.

Fontos megjegyezni, hogy az eredményes csoportvezetőnek ügyelnie kell arra is, hogy ne akarjon túlságosan beleszólni a csoport dinamikájába. Ez például azt jelenti, hogy a hatékonyan segítő tanár jó kérdések megfogalmazásával és a megfelelő munkamódszerek megválasztásával el tudja indítani a csoporton belüli interakciót, és a megfelelő pillanatban „beszúrt” kérdéseivel tudja ösztönözni a részvételt. Ugyanakkor azt is tudnia kell, hogy mikor kell csendben maradnia és hagyni, hogy a diákok beszéljenek, és ők segítsék egymást a közös gondolkodásban.

A csoportvezetés készségét lehet tanulni és fejleszteni, de nagyon fontos szerepet játszik benne a tanár személyisége. Rogers (1983) három olyan személyiségjegyet emel ki, melyek meglete elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanár képes legyen figyelni a diákokra és a csoport dinamikájára. Ezek közül az egyik az **empátia**, vagyis az a képesség, hogy a tanár képes beleélni magát mások helyzetébe és képes megérteni érzéseiket. Egy másik ilyen személyiségjegy a **hitelesség**, amely azt jelenti, hogy a tanár természetesen viselkedik, és mindig önmagát adja. A harmadik személyiségjegy pedig a **mások feltétel nélküli tiszteletben tartása**, amely abban segít, hogy a tanár nyitott legyen és el tudja fogadni mások véleményét, még akkor is, ha ő azzal nem ért egyet.

Ugyancsak a hatékony csoportvezetői készségek közé tartozik a **tartalom** és a **folyamat** kettősségére való figyelés. Egy adott órán mindig van egy téma, egy elvégzendő anyag-rész, amely az óra tartalmát adja. Sok tanár nem választhatja meg az órája tartalmát, mert azt a tanmenet szabályozza, de a tananyag feldolgozását segítheti olyan feladatokkal, amelyek aktív részvételt biztosítanak a diákoknak. A feladatok elvégzése pedig bizonyos folyamatokat indít be, melyekre hatást gyakorol a résztvevők jelenlétének minősége, érzelmeik, és az óra hangulata. Az óra tartalma és az órai folyamatok tehát kölcsönhatásban vannak egymással, mert még a legérdekesebb tartalom is unalmassá válhat, ha a csoporttagok alig vesznek részt a feladatok megoldásában és az interakcióban, és a legszárazabb téma is izgalmassá válhat, ha jó a hangulat az órán, és a tanár

képes motiválni az aktív részvételt és az egymásra figyelést. A tanár szerepe tehát ebben a tekintetben kettős: figyelnie kell a tartalom feldolgozására, tehát a feladatok megfelelő megválasztására, és érzékenynek kell lennie a csoportfolyamatokra, a hangulatra, és a csoporttagok érzelmeire (Szesztay, 2011).

1.5. A csoportdinamika jelentősége az idegennyelv-tanításban

Az idegennyelv-tanítás és a tanulói motiváció kutatása szintén ráirányította a figyelmet a csoportfolyamatok fontosságára (Csizér, 2011). Mint azt Holló Dorottya is hangsúlyozza, a kommunikatív nyelvoktatás egyik legfontosabb célja a magas szintű nyelvtudás elérése, de legalább ilyen fontos célja az is, hogy a nyelvhasználók különféle szituációkban hatékonyan tudjanak kommunikálni (Holló, 2011). A kommunikációs készségek fejlesztéséhez pedig elengedhetetlen a kapcsolatteremtés, az érdeklődés mások véleménye iránt, és az egymás elfogadásának készsége, melyeknek gyakorlására a nyelvórai páros és kiscsoportos munka kiváló terep. A **kooperatív feladatok**, melyek a kompetitív feladatokkal szemben nem a diákok egyéni sikereit helyezik előtérbe, hanem a kiscsoport együttes, a közös felelősségvállaláson alapuló sikeres feladatmegoldását tűzik ki célul, magasabb motivációt eredményeznek, mint a kompetitív feladatok (Dörnyei, 1997), ezért valószínűsíthető, hogy a csoportkohézió erősítésére is alkalmasabbak. A nyelvórai páros vagy kiscsoportos interakció során végzett kooperatív feladatok tehát kettős célt szolgálnak: egyrészt fejlesztik az idegennyelv-tudást, másrészt alkalmat nyújtanak az egymásra figyelés és a közös feladatmegoldás készségének fejlesztésére, ezáltal erősítik a csoportkohéziót, és hatékonyabbá teszik a tanulás folyamatát (Bárdos, 2000).

2. Feladatok

Ebben az alfejezetben olyan feladatokat írunk le, amelyek segítik az eredményes csoportmunkát és a hatékony tanulást. A feladatokat három csoportba rendezzük, követve a csoport életének három szakaszát – a *megalakulást*, a *fennntartást* és az *elválást* (Hadfield, 1992).

Az első csoportban (*megalakulás*) olyan feladatokat mutatunk be, melyek fő célja, hogy a csoporttagok jobban megismerjék egymást, visszatekintsenek és értékeljék önmaguk számára a tantárggyal kapcsolatos tanulási élményeiket és problémáikat, valamint, hogy előretekintsenek, és megfogalmazzák a tanulással kapcsolatos elvárásaikat és aggodalmaikat.

A második csoportban (*fenntartás*) azokat a feladatokat mutatjuk be, melyek célja a csoporttudat és a csoportkohézió folyamatos erősítése, vagyis pozitívan befolyásolják a csoporton belüli *folyamatokat*. A feladatok egy része ugyanakkor ösztönzi a tanítás *tartalmának* hatékony elsajátítását is a tananyag közös, aktív tanulói részvételre épülő feldolgozásán és a tanulás tudatos értékelésén keresztül. Szintén ebben csoportban kapnak helyet azok az „agyfrissítő” feladatok, amelyek az óra közepe vagy vége felé segítenek a fáradt diákoknak felfrissülni, újra koncentrálni és egymásra figyelni.

Fontos megjegyezni, hogy az ebben a csoportban bemutatott feladatok különösen fontosak lehetnek a diákok motiválása és a lemorzsolódás megakadályozása szempontjából. A *fenntartás* ugyanis a csoport életének a leghosszabb szakasza, melynek állandó részei a konfliktusok, azok kezelése és további konfliktusok előfordulásának a megakadályozása, tehát a jól működő, „összeállt” csoport fenntartása. A tanárnak emiatt ebben a szakaszban van a legnehezebb dolga, és az egyes diákok lemorzsolódásának is ebben a szakaszban a legnagyobb az esélye. Az itt bemutatott feladatok alkalmasak arra, hogy erősítsék a csoporthoz tartozás érzését, az eredményes tanulást és a diákok sikerélményét.

Végül a harmadik csoportban (*elválás*) azok a feladatok szerepelnek, melyek segítségével a csoport visszatekinthet és értékelheti az együtt töltött időt, és lezárhatja a csoport életét.

2.1. Feladatok a csoport megalakulásának szakaszában

2.1.1. Jégtörő – „Van egy kérdésem hozzád”

Cél:

- ismerkedés,
- névtanulás.

Idő: 30-40 perc

Előkészítés

Papír vagy öntapadós cédula névkártyáknak, melyekre a diákok felírják a nevüket és kitűzik magukra.

Lépésről lépésre

- A diákok 8–10 fős csoportokat alkotnak. Minden 8–10 fős csoport kap egy csomag öntapadós cédulát, de minden csoport más színűt kap. Pl. az egyik csoport zöldet, a másik sárgát, a harmadik pedig rózsaszín öntapadós cédulákat kap, melyből egyet minden csoporttag kiragaszt magára. A feladat közben innen fogják tudni, hogy ki tartozik egy csoportba.

- A diákok a terem közepére állnak, és elképzelik, hogy egy piactéren vannak, ez tehát egy piactérgyakorlat lesz (lásd 1. fejezet, 2.2.).
- A tanár elmondja, hogy mindenkinek az lesz a feladata, hogy menjen oda egy társához a saját csoportján belül, és tegyen fel neki két kérdést valamiről, amire kíváncsi vele kapcsolatban, társa válaszait pedig röviden jegyezze le.
- Utána ezt meg kell ismételni minden azonos színű cédulát viselő csoporttaggal, egészen addig, amíg mindenki mindenkinek fel nem tett két kérdést a saját 8–10 fős csoportján belül.
- Fontos szabály, hogy a kérdéseket nem szabad megismételni, hanem mindenkitől mást kell kérdezni.
- Ha mindenki beszélt mindenkivel a saját 8–10 fős csoportján belül, akkor a diákok leülnek a helyükre. Kiválasztunk egy diákot, és mindenki elmondja, hogy mit tudott meg róla. Ezt addig folytatjuk, míg az egész nagy csoportban/osztályban mindenki sorra nem kerül.

Tippek és ötletek

- A feladat folytatásaként készíthetünk posztereket a csoport tagjairól, és azokat kirakhatjuk a teremben. Ehhez előkészítünk nagyméretű csomagolópapírokat, és mindegyikre felírjuk egy csoporttag nevét, pl. „Pisti”. A többiek ráírják Pisti poszterére, hogy mit tudtak meg róla. A feladat végén mindenki hozzáírhat a saját poszteréhez egy dolgot, amit fontosnak tart magáról, de senki sem kérdezte róla.
- A feladat elég sok időt vesz igénybe (30–40 perc), ezért, ha kevesebb időnk van, akkor célszerű két kérdés feltevése helyett eggyel játszani.

(Holló, 2011, p. 246–247)

2.1.2. Mire emlékeztet ez a kártya?

Cél:

- ismerkedés.
- névtanulás,

Idő: 10–15 perc

Előkészítés

Egy csomag Dixit kártya (A Dixit kártyajátékban „különleges”, gyakran mesészerű rajzok vannak a kártyákon. A feladathoz bármely más hasonló kártya, vagy képek is használhatóak).

Lépésről lépésre

- A tanár megkeveri a kártyát, kiteszi a kártyapaklit az asztalra, és minden diák húz hat lapot.
- A diákok megnézik a kártyáikat, és a hat lapból kiválasztanak egyet, amelyik emlékezteti őket egy fontos eseményre/személyre/érzésre/gondolatra az életükben.
- Utána minden diák a terem közepére jön, és választ magának egy párt, akinek megmutatja a kiválasztott lapját, és elmeséli, hogy mire emlékezteti őt az. Utána a két diák szerepet cserél, és aki eddig hallgatta a társát, szintén elmondja annak, hogy mire emlékezteti őt a saját kártyája.
- A feladat piactérgyakorlatként (lásd 1. fejezet, 2.2.) folytatódik. Ha a párok mind-egyik tagja megmutatta a társának a saját kártyáját és elmesélte, hogy miért azt a kártyát választotta, mindenki új párt keres magának, és megismétlik a feladatot. Ez addig folytatódik, míg minden diák beszél legalább a csoport felével. (Játszhatjuk úgy is, hogy mindenkinek kell mindenkivel beszélnie).
- Ha a tanár leállítja a piactérgyakorlatot, mindenki leülhet. Ezek után a nagy csoportban minden diák megoszt egy érdekes dolgot, amit egy társáról megtudott. A cél az, hogy mindenkiről mondjon valamit egy társa, senki se maradjon ki ebből a körből.

Tippek és ötletek

- Az 5. lépésben, mikor a diákok leülnek, a tanár a következő kérdéseket is felteheti, melyekkel megkönnyítheti az érdekes dolgok megosztását:
 - Ki tudott meg valamit az egyik társáról, ami nagyon meglepte?
 - Ki tudott meg valamit az egyik társáról, amit nagyon pozitívnak tart?
 - Ki tudott meg valamit az egyik társáról, amit ő is szeretne megvalósítani/amire ő is vágyik?
 - Ki tudott meg valamit az egyik társáról, amiről még többet is szeretne megtudni?
 -

2.1.3. Ablak a házamon

Cél:

- ismerkedés
- a tantárggyal kapcsolatos élmények és nehézségek tudatosítása és megosztása

Idő: 10–15 perc

Előkészítés

Mindenki kap egy A/4-es lapot, melyre egy házikó van rajzolva, rajta egy négy részből álló ablakkal. Ezen az ablakon keresztül tudnak a csoport tagjai benézni egymás házába. Mindenki kap gyurmaragasztót a házikók felragasztásához, és öntapadós cédulát a kérdésíráshoz.

Lépésről lépésre

- A diákok felírják a nevüket a házra.
- Utána az ablak négy részébe, négy különböző dolgot írnak be magukról. Az alábbi példa azt mutatja be, hogy történelem órán hogyan lehet a feladatot végezni:

A kedvenc történelmi eseményem ...	A tavalyi történelem órák legérdekesebb témája ...
A tavalyi történelem órák számomra legkevésbé érdekes témája ...	Ami nekem könnyen megy a történelem tanulásban ...

- Ha a diákok kitöltötték az „ablakukat”, minden diák felragasztja a házikóját gyurmaragasztóval a falra.
- A diákok párokat/három fős csoportokat alkotnak, és végigsétálnak az ablakok előtt, mintha egy utcán sétálnának. Séta közben megállnak mindegyik ablak előtt, „bekukucskálnak” a házba, vagyis elolvassák, hogy ki mit írt be az ablakába.
- Mivel a kukucskálás csak bepillantást ad a ház belsejébe, ezért a párok/háromfős csoportok kiválaszthatnak maguknak egy házat, és írhatnak egy kérdést egy öntapadós cédulára az ablak egyik részébe írt dologgal kapcsolatban. Például:
 - Láttál olyan filmet, vagy olvastál olyan könyvet, amely a kedvenc történelmi eseményedről szól?
- Az öntapadós cédulára írt kérdést a párok/háromfős csoportok felragasztják az ablak mellé az A/4-es papírra.
- Ha minden pár/háromfős csoport „bekukucskált” mindegyik ablakon, és kérdését felragasztotta a kiválasztott házikó mellé, akkor minden diák visszamegy az ablakához, és kiválaszt az ablaka melletti kérdések közül egyet, amelyet a nagy csoport előtt megválaszol.

- A feladat végén hasznos reflektálni a házak hasonlóságára és összefoglalni néhány fontos gondolatot.
- Például:
 - Milyen érdekes, hogy Julcsi is és Ödön is a római rabszolga felkelést találta tavalgy a legérdekesebb témának.

Tippek és ötletek

- Fontos, hogy a kedvenc események és témakörök mellett a diákok arról is beszélhessenek, hogy mi az a téma, amit nem élveztek, és miért. Ez hasznos információt adhat arról, hogy mi tesz népszerűtlenné egy témát, tudatosíthatja a diákokban a negatív érzéseket és a közös problémákat, és elindíthat egy beszélgetést arról, hogy mit érdemes tenni annak érdekében, hogy a negatív érzéseket kiváltó tényezőket megváltoztassuk.
- A feladat végén ugyancsak hasznos összegyűjteni, hogy kinek mi megy könnyen a történelem tanulásban, az „Ami nekem könnyen megy a történelem tanulásban ...” ablakrész alapján. Fontos lehet rákérdezni arra is, hogy mit gondolnak a diákok, miért mennek nekik egyes dolgok könnyen. Ez jó lehetőséget ad arra, hogy összegyűjtsük, hogy kinek mi vált be és milyen módszerekkel lehet eredményesen történelmet tanulni. Utána a csoport megbeszélheti, hogy melyik módszert próbálják ki mindannyian az elkövetkező napokban vagy hetekben. Néhány nap vagy hét múlva pedig meg lehet beszélni, hogy a kipróbált módszer segített-e azoknak, akiknek problémát okozott valami, pl. az évszámok megjegyzése. Ez különösen hasznos lehet azoknak a diákoknak, akik a tanulásmódszertanban igényelnek segítséget, ezáltal csökkentheti a lemorzsolódást.
- A feladatot a csoport *fenntartásának* szakaszában is lehet végezni, vagy meg lehet ismételni. Ha a diákok már jobban ismerik egymást és „biztonságban érzik magukat” a csoportban, akkor jobban megnyílnak és szívesebben beszélnek az érzéseikről. Ez segítséget nyújthat a tanulási nehézségekkel küzdőknek, hiszen bátrabban vesznek részt egy-egy új módszer kipróbálásában. és értékeli saját tanulásukat.

2.1.4. Börönd – Amit szeretnék és amitől tartok ...

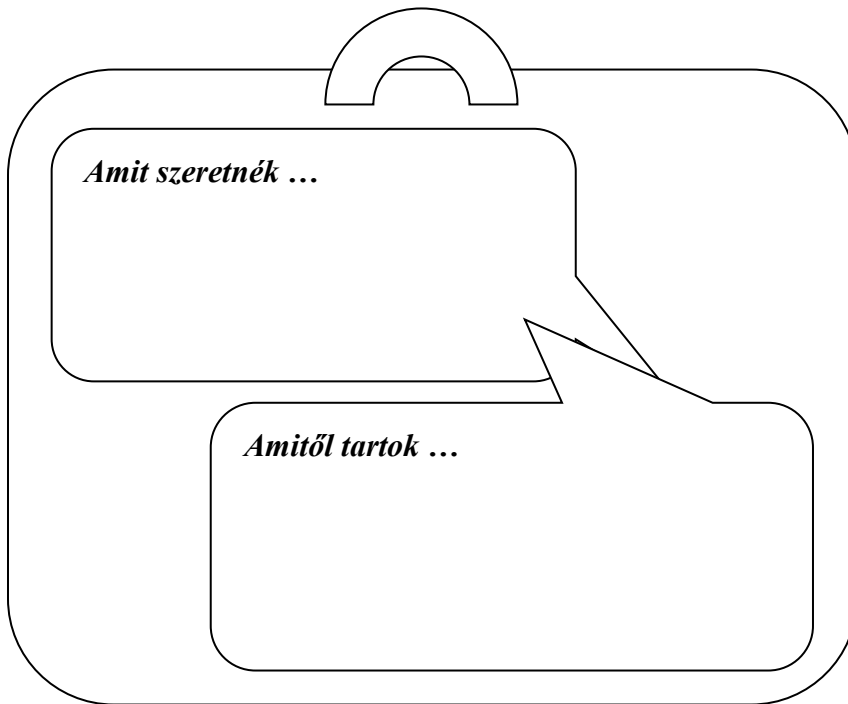
Cél:

- elvárások és aggodalmak megfogalmazása,
- hasonlóságok és különbségek megfigyelése a csoporton belül, csoporttudat kialakítása.

Idő: 10–15 perc

Előkészítés

Mindenki kap egy A/4-es lapot, melyre egy bőrönd van rajzolva, benne két rekeszszel. Mindenki kap gyurmaasztót a bőröndök felragasztásához.



1. ábra: Börönd³

Lépésről lépésre

- A félév vagy tanév elején, egy új tantárgy tanulásának megkezdésekor vagy egy új tanár belépésekor a tanár elmondja a diákoknak, hogy a tanulás olyan, mint egy utazás, és az úton mindenki rengeteg érzelmet és tapasztalatot cipel a bőröndjében. Az adott félév az utazás egyik állomása, és ide mindenki a saját bőröndjével érkezik. A bőrönd egyik rekeszében hozza magával az elvárásait (*Amit szeretnék ...*), a másik részében pedig az aggodalmait, esetleg félelmeit (*Amitől tartok ...*).

³ Forrás: saját ábra.

- Minden diák kitölti a bőrrönd két rekeszét. Beírja, hogy mit szeretne kapni ebben a félévben vagy tanévben az adott tárgy tanulásakor, és mi az, amitől tart.
- A diákok 4-5 fős csoportokat alkotnak, megmutatják egymásnak a bőrröndjeiket, vagy gyurma- vagy ragasztóval felragasztják a falra. Megosztják egymással az elvárásaikat és az aggodalmaikat, és megbeszélik a hasonlóságokat és a különbségeket.
- Minden csoportból egy diák összefoglalja a csoport „bőrröndjeinek tartalmát”, a hasonlóságokat és a különbségeket a nagy csoportnak.

Tippek és ötletek

- A bőrröndöket érdemes óra végén összegyűjteni, eltenni, és egy tanév végi órán visszadni a diákoknak visszatekintésre és reflexióra. Akkor lehet arról is beszélgetni, hogy a bőrrönd két rekeszébe írt dolgokról a tanév végén hogyan vélekednek a diákok.

2.2. Feladatok a csoport fenntartásának szakaszában

2.2.1. Egy percünk a tiéd

Cél:

- az önbizalom erősítése,
- az egymásra figyelés erősítése,
- visszatekintés a korábban tanult anyagra,
- érzelmek és vélemények megosztása.

Idő: 20 perc

Előkészítés

Könyvek (pl. tankönyv), atlaszok, képek, melyek egy korábbi időszak tananyagához kapcsolódnak (pl. a tanév elején az előző tanévben tanult tananyag, egy témazáró előtt az összefoglalás anyaga). Ezeket a tanár egy olyan helyen teszi le a teremben, ahol mindenki könnyen hozzáfér. Fontos, hogy legyen annyi példány, hogy mindenkinek jusson egy könyv vagy kép, amit egy rövid ideig tanulmányoz. Ehhez használhatjuk a diákok saját tankönyveit is.

Lépésről lépésre

- A tanár elmondja, hogy a tankönyvek/atlaszok/képek segítségével minden diáknak választania kell egy témát a kijelölt tananyagból, amelyről egy percig fog beszélni a társainak. Ez alatt az egy perc alatt el kell mondania néhány fontos dolgot az általa választott témáról, majd utána el kell mondania, hogy milyen érzései vannak a témával kapcsolatban, pl. élvezte-e, amikor tanultak róla; mi volt számára újdonság a

tanultak között; mi az, ami meglepte; mi az, amit fontosnak talál, és mit nem; ha ő lenne a tanár, akkor ő hogyan tanítaná ezt a témát.

- A diákoknak 10 percük van arra, hogy kiválasszák a témát, amiről beszélni fognak, és megtervezzék, hogy mit fognak mondani róla.
- A diákok körben ülnek (amennyiben ez a teremben lehetséges), és egy önként jelentkező diák egy percig beszél az általa választott témáról, társai pedig hallgatják. Utána kiválasztja a társát, aki szintén egy percig beszél. A feladat tetszőleges ideig folytatódhat, de vigyázni kell, hogy ne váljon unalmassá.

Tippek és ötletek

- A feladatot lehet a teljes csoportban vagy az egész osztályban végezni, de akkor nem válik unalmassá, ha csak néhány diákot hallgatunk meg. Egy másik lehetőség az, hogy ha két, esetleg három kicsoporra osztjuk a teljes csoportot, akik két vagy három kört alkotnak, és a két/három körben párhuzamosan zajlik a feladat.
- Ha a terem alkalmas arra, hogy a diákok körben üljenek, akkor használhatunk egy tárgyat (pl. egy spárgagurigát vagy labdát), amit a diákok egymásnak átadnak a szóátadásnál. Ha spárgagurigával végezzük a feladatot, akkor az első beszélő leteker egy darab spárgát, megfogja annak a végét, és a gurigát adja tovább. Az összes többi beszélő így tesz: mindenki továbbadja a gurigát, de magánál tartja a spárga „végét”. Így a feladat végére egy pókhálószerű spárgaképződményt fog tartani a csoport, az első beszélő fogja a spárga legvégét, az utolsó pedig a gurigát.
- Mivel általában több diák van, mint téma, ezért természetesen két diák beszélhet ugyanarról a témáról.
- Az egymásra figyelést ösztönözheti az, ha a tanár arra biztatja a diákokat, hogy amikor beszélnek az általuk választott témáról, próbáljanak meg az elhangzottakra visszautalni (akár a témával kapcsolatban elhangzott tényekre, akár a társaik által említett érzésekre, véleményekre).

(Laczkó & Szabó [Eds.], 2015. alapján.)

2.2.2. Az utolsó szó jogán

Cél:

- az egymásra figyelés erősítése,
- vélemények megosztása és hasonlóságok felfedezése,
- csoporttudat erősítése.

Idő: 10–15 perc

Előkészítés

Minden diák megkapja ugyanazt a szöveget, vagy egy tankönyvi szöveget használunk.

Lépésről lépésre

- A diákok elolvassák a szöveget, és aláhúznak benne egy mondatot, amelynek a tartalmához szívesen hozzászólnak: egyetértenek vele, nem értenek egyet vele, hozzáfűznek valamit, és ezt megindokolják.
- Az egyik diák hangosan felolvassa a mondatát, és megkérdezi a csoporttól, hogy ki húzta alá ugyanazt a mondatot.
- Az a társa, aki ugyanazt húzta alá, elmondja a véleményét, vagyis, hogy miért húzta alá a mondatot.
- Az első diák reflektál a társa véleményére.
- Ezután egy másik diák folytatja a saját aláhúzott mondatával.

Tippek és ötletek

- Ha nagy a csoport, akkor érdemes két, vagy akár három kisebb csoportra is osztani, és kisebb csoportokban végezni a feladatot.

(Laczkó & Szabó [Eds.], 2015)

2.2.3 Ablak a világra

Cél:

- a csoporttudat erősítése,
- a tananyag gyakorlása.

Idő: 25–30 perc

Előkészítés

Mindenki kap egy A/4-es lapot, melyre egy négy részre osztott ablak van rajzolva, középben egy ötödik résszel, melybe bele van írva a téma neve. Mindenki kap gyurmaragasztót az ablakok felragasztásához.

Egy csoporttag említette:	Ketten említették:	
Hárman/ Többen említették:	Petőfi Sándor költészete	
	Mindenki említette:	

Lépésről lépésre

- Minden diák lejegyez néhány gondolatot (tényt, életeseményt, korszakot, sajátosságot, jellemzőt, általános és saját véleményt stb.), melyek szerinte fontosak az adott témában.
- Mikor néhány gondolatot megfogalmaztak, akkor a tanár megkéri a diákokat, hogy karikázzák be azt a hármat, amelyet a legfontosabbnak tartanak.
- Ezután a diákok 4-5 fős csoportokat alkotnak, körben leülnek, és egymás után három körben mindenki megosztja a többiekkel a három legfontosabb gondolatát (minden körben minden diák egy gondolatot ismertet). Attól függően, hogy hányan írták ugyanazt a gondolatot, a diákok kitöltik az ablakukat.
- A feladat végén fel lehet ragasztani az ablakokat a falra, és mindenki körbesétálhat, hogy megnézze társai ablakait.

Tippek és ötletek

- A feladat végén a tanár felrajzolhatja a táblára a csoport közös ablakát. Ezt nem egy négy részre osztott ablak lesz, csak egyrészes, és a diákok beírják a leggyakrabban előforduló gondolatokat, pl. azokat, amelyek több mint a csoport felénél szerepeltek.

(Lázár, 2015, p. 88–89)

2.2.4. Hány szót tudsz kitalálni?

Cél:

- a csoporttudat erősítése,
- az egymás iránti pozitív érzelmek erősítése,
- a tananyag/egy anyagrész átismétlése.
- **Idő:** 15 perc

Előkészítés

Kártyák, melyeken egy főfogalom szerepel, alatta pedig tíz, ahhoz szorosan kapcsolódó szó vagy kifejezés. Például egy földrajz órára a következő kártyákat készíthetjük:

AFRIKA
sivatag
Egyenlítő
mindennapos esők öve
száraz évszak
oroszlán
elefánt
Kilimandzsáró
Nílus
esős évszak
szavanna

AUSZTRÁLIA
Déli féltéke
Canberra
kenguru
Uluru
őslakosok
angol nyelv
szörf
Sydney Opera
bevándorlók
koala

Lépésről lépésre

- A diákok 4 fős csoportokat alkotnak. Minden csoportban két diák lesz „A”, és két diák lesz „B”.
- Minden csoport kap 4 különböző kártyát, melyet írott oldalukkal lefelé fordítva letesznek az asztalra. Minden csoport ugyanazt a 4 különböző kártyát kapja.
- A két „A” diák felhúzza az első kártyát, és megmondja a kártya tetején szereplő szót vagy fogalmat a két „B” diáknak. A két „B” diáknak egy perce van arra, hogy minél több, a szóhoz vagy fogalomhoz kapcsolódó szót, mely a kártyán szerepel, kitaláljon. Az „A” diákok kihúzzák a kártyáról a „B” diákok által kitalált szót.
- Az egy perc letelte után a „B” diákok húznak fel egy kártyát a pakliból, és az „A” diákok találgatnak.
- Ha mind a négy kártyát kijátszotta a csoport, vége a feladatnak. A csoporttagok megszámozzák, hogy a két „A” vagy a két „B” tanuló tudott-e több szót kitalálni.

Tippek és ötletek

- Megállapodhatunk abban a szabályban, hogy mikor a két „A” diák találgat, akkor a két „B” diák segítheti a találgatásukat utalásokkal, anélkül, hogy a kitalálendő szót, vagy annak egy formáját kimondaná. Például: ha az Ausztrália kártyán lévő Uluru kitalálásában szeretnének segíteni, akkor azt mondják, hogy „homokkő sziklatömb”.
- A játékot játszhatjuk állandó négyes csoportokkal, nem versenyeztetve az „A” és „B” diákokat. Ebben az esetben ugyanaz a négy diák rendszeresen, több anyagrész gyakorlásánál, együtt dolgozik és találgatja a kártyákon szereplő szavakat. A cél nem az, hogy az „A” diákok vagy a „B” diákok győzzenek, hanem az, hogy egymást minél hatékonyabban segítsék a szavak kitalálásában, és a négyes csoport minden alkalommal több szót tudjon kitalálni („A” és „B” diákok együtt).

Forrás

Ezt a feladat egy olyan feladat adaptációja, melyet Gila Nóra, angol szakos egyetemi hallgató, mutatott be „Az angoltanítás módszertana 1.” óra keretében.

2.2.5. Miben vagyok jó?

Cél:

- az önbizalom erősítése,
- az egymás iránti pozitív érzelmek erősítése, egymás jobb elfogadása.

Idő: 15 perc

Előkészítés

Annyi papírlap, ahány diák van; doboz vagy sapka, amiben a papírlapokat összegyűjtjük.

Lépésről lépésre

- Minden diák kap egy papírlapot, amire fel kell írnia egy dolgot, amiben jó. Például: „Jól tudok gördeszkázni.”
- Mindenki berakja a saját papírját egy dobozba vagy sapkába.
- Egy diák kihúz egy papírt, felolvassa, hogy mi van ráírva, majd megpróbálja kitalálni, hogy ki írta.
- A következő diák, aki kihúz egy papírt a dobozból az lesz, akit előzőleg kitaláltak.

Tippek és ötletek

- A feladatot a tananyag ismételésénél is végezhetjük. Ebben az esetben nem egy tulajdonságot vagy olyan tevékenységet neveznek meg a diákok, amiben jók, hanem

a tananyagnak azt a részét, amiben a legmagabiztosabbnak érzik magukat. Ezt elő is készíthetjük úgy, hogy együtt összeszedjük egy nagyobb anyagrész altémáit, és a diákok azok közül választhatnak. Választásukat fontos, hogy megindokolják, különben nagyon nehéz kitalálni, hogy ki nevezte meg az adott altémát. Később a választott altémák csoportalakításra is használhatóak: azok a tanulók, akik ugyanazt az altémát nevezték meg, egy csoportot alkotnak. De alkothatunk vegyes csoportokat is, vagyis olyan diákokat kérünk meg a csoportalkotásra, akik más altémában érzik magukat jónak. Egy következő lépésben az egy csoportot alkotó diákok együtt átdolgozhatják a csoport témáját, vagy posztert készíthetnek belőle. Ez vegyes csoport esetén (mikor az egyes diákok más-más témában érzik jónak magukat) egy közösen kiválasztott téma, homogén csoportok esetén (mikor az egyes diákok ugyanabban az altémában érzik magukat jónak) pedig az a téma, amit a csoporttagok mindegyike megjelölt. Az átdolgozás/poszter készítés után a csoportok kvízt készíthetnek a többiek számára. A közös átdolgozás/poszter készítés és a kvíz társakkal való elkészítése segítheti azokat a tanulókat, akik nehézségekkel küzdenek az adott témakörben, ezáltal csökkentheti a lemorzsolódást is.

(Holló, 2011, p. 257–258 alapján)

2.2.6. Te hogyan veszel részt?

Cél:

- saját viselkedés tudatosítása,
- önvizsgálat, önértékelés képességének fejlesztése,
- egymás segítése, változtatások együttes kijelölése.

Idő: 25–30 perc

Előkészítés

Minden diák kap egyet az alábbi feladatlapból.

Te hogyan veszel részt?

Milyen viselkedés jellemző rád, amikor csoporttag vagy? Gondold végig, hogy az egyes állítások mennyire igazak rád, és jelöld is ezt be a jobboldali skálán.

- | | | |
|---|---------|----|
| 1. Világosan el tudom mondani a gondolataimat. | 1 | 10 |
| 2. Könnyebben fejezem ki magam írásban, mint mások előtt szóban. | 1 | 10 |
| 3. Csoportos beszélgetés során néha nehezemre esik figyelni. Ilyenkor elvesztem a fonalat, és ki szoktam kapcsolni. | 1 | 10 |
| 4. Ha nem tudom követni a témát, néha elkezdek beszélgetni a mellettem ülővel. | 1 | 10 |
| 5. Azokban a feladatokban, ahol egymással dolgozunk és megbeszélünk dolgokat szívesen részt veszek. | 1 | 10 |
| 6. Azokban a feladatokban, ahol egyedül kell elkészítenem valamit szívesen részt veszek. | 1 | 10 |
| 7. Szeretem, ha felállhatok a helyemről, és odamehetek valakihez, akivel beszélgetünk, vagy közösen oldunk meg egy feladatot. | 1 | 10 |
| 8. Szeretem azokat a feladatokat, amelyekben a társaimról megtudok valamit. | 1 | 10 |
| 9. Ha úgy érzem, hogy van mondanivalóm vagy hozzá tudok járulni egy feladat megoldásához, akkor mindent megteszek, hogy kimondjam a gondolataimat vagy részt vegyek a feladatmegoldásban. | 1 | 10 |
| 10. Fontos számomra, hogy meghallgassam, hogy mások mit gondolnak, vagy mit tudnak hozzátenni egy feladat megoldásához. | 1 | 10 |

Egyénileg gondold végig, hogy van-e valami rád jellemző viselkedés, amelyen szeretnél változtatni.

Lépésről lépésre

- A diákok egyénileg kitöltik a fenti feladatlapot, és elgondolkoznak saját részvételi szokásaikon.
- Ezután 3-4 fős csoportokat alkotnak, és megbeszélik, hogy ki hogyan vesz részt, min szeretne változtatni, és milyen módon lehetné elérni a változást.
- A nagy csoport meghallgatja a 3-4 fős csoportok összefoglalóját a beszélgetésekről, és a diákok további tanácsokat adhatnak egymásnak.

Tippek és ötletek

- A feladatlap állításai kiindulópontként szolgálhatnak egy csoportos beszélgetéshez arról, hogy ki milyen formában szeret részt venni a feladatokban, és melyek azok a helyzetek, amelyeket kevésbé élvez. A beszélgetés pedig alkalmat ad arra, hogy átgondoljuk azt is, hogy miért érdemes aktívan részt venni a feladatokban, az aktív részvétel mennyiben teszi hatékonyabbá a tanulást, és milyen módon gazdagodhatnak a csoport tagjai, ha együtt dolgoznak és jobban megismerik egymást. A megbeszélés során fontos, hogy hangsúlyozzuk, hogy minden diák más, és természetes, hogy nem egyformán élvezzük a különböző tevékenységeket. Ugyancsak hangsúlyozhatjuk, hogy mindannyian másképp viselkedünk különböző csoportokban és helyzetekben, valamint, hogy az emberek életük folyamán is változnak, és az egyes csoportokon belüli viselkedésük is változik.

(Szesztay, 2009, p. 54 alapján)

2.2.7. Hőmérőmódszer

Cél:

- saját érzések és energiaszint megfigyelés,
- önértékelés képességének fejlesztése,
- a tudatos tanulás erősítése.

Idő: az önmegfigyelést a diákok az egész órán végzik, az óra végén pedig együtt megbeszélik a megfigyeléseiket.

Előkészítés

Minden diák kap egyet az alábbi feladatlapból.

Nagyon élveztem. Élveztem. Közepes volt. Nem élveztem. Egyáltalán nem élveztem.				
MIÉRT?	1. feladat	2. feladat	3. feladat	4. feladat

Lépésről lépésre

- Az óra elején a tanár röviden beszélget a diákokkal arról, hogy vajon ők ugyanúgy érzik-e magukat végig egy óra során. Szoktak-e elfáradni? Szoktak-e kikapcsolni? Amikor nagyon tudnak figyelni és élvezik a feladatot, az általában miért van?
- Ezután a tanár elmagyarázza, hogy a most következő óra során a diákok kipróbálják a hőmérő módszert. Ennek a lényege az, hogy a feladatok végzése közben megfigyelik az érzéseiket, értékelik, hogy mennyire hatékonyan vettek részt és mennyire tetszett nekik az adott tevékenység. Ehhez fogják használni a feladatlapot, amelyen minden feladat után bejelölik, hogy a hőmérő milyen magasba szökken fel.
- A diákok minden feladat elvégzése után bejelölik a feladatlapon, hogy mennyire magasra ment fel a „hőmérőjük higanyszála”. Ugyanekkor az érzéseik és a részvételük okait is megpróbálják megfogalmazni.
- Az óra végén párokban vagy háromfős csoportokban megbeszélik a megfigyeléseiket.
- A kiscsoportos megbeszélést egy teljes csoportos megbeszélés is követheti, amelyben összegezzük a tapasztalatokat, az okokat, és megfigyeljük a hasonlóságokat és a különbségeket.

Tippek és ötletek

- „A közös megbeszélés során érdemes kiemelniük, hogy mindegyikünk más, más dolgok motiválnak minket, de az eredményesség érdekében fel kell ismernünk erősségeinket és a nehezebben menő területeken pedig meg kell találnunk a módszereket, melyek átsegíthetnek a nehézségeken.” (<https://bit.ly/2KXDIie>)

(Angolmentor, 2019)

2.2.8. Agyfrissítő játékok

Cél:

- koncentráció mozgásos tevékenységekre, a két agyfélteke aktivizálása,
- tudatos kikapcsolás, „pihenés”,
- feltöltődés energiával.

Idő: egy agyfrissítőt néhány percre érdemes játszani.

Előkészítés

Nem igényel előkészítést.

Lépésről lépésre

Fül és orr

- Minden diák feláll. A jobb kezével mindenki megfogja a bal fülét, úgy, hogy a jobb karját a testéhez közel tartja, majd a bal keze mutatóujjával megérinti az orrát.
- Utána mindenki a bal kezével fogja meg a jobb fülét úgy, hogy a bal karja van közelebb a testéhez, és a jobb keze mutatóujjával megérinti az orrát.
- Utána ismét csere, és amilyen gyorsan csak lehet, a diákok többször elvégzik a gyakorlatot, kezeiket váltogatva.

„Kezek” agyfrissítő

- Minden diák feláll. Először mindenki kinyújtja a jobb kezét, tenyerét kifelé tartja, ujjai felfelé állnak, és ebben a pozícióban a tenyerét balra-jobbra mozgatja.
- Utána mindenki kinyújtja a bal kezét, és fel-le mozgatja.
- Végül mindenki megpróbálja egyszerre a két mozgást. Eközben fontos vigyázni, hogy ne mozduljon el átlósan sem a bal, sem a jobb kéz.
- Ha már mindenkinek jól megy, váltani kell. Amit eddig a bal kéz csinált, most a jobb fogja, és fordítva, amit eddig a jobb kéz csinált, most a bal fogja.

Hal és kígyó

- Minden diák feláll. Jobb kezét előre nyújtva mindenki egy hal mozgását utánozza, ahogy fel-le mozog a vízben, a hullámokon előre.
- Utána bal kezét előre nyújtva mindenki egy kígyó mozgását utánozza, ahogy jobbra-balra mozogva halad előre.
- Ezután mindenki megpróbálja egyszerre a két mozgást: jobb kezével a hal, bal kezével a kígyó mozgását utánozza.
- Ha már mindenkinek jól megy, váltani kell. Amit eddig a bal kéz csinált, most a jobb fogja, és fordítva, amit eddig a jobb kéz csinált, most a bal fogja.

Hullám

- Minden diák feláll. Lehet körben állni, de lehet egy sorban is állni.
- A csoport megállapodik a hullám irányában, azaz a diákok sorrendjében.
- Az első diák feláll, és két karját kinyújtja az egyik oldalára vállmagasságban, majd félkört ír le a párhuzamos karjaival, úgy, hogy a feje felett átviszi a két karját a másik oldalára a következő diák irányába, hullámot imitálva.
- Ezután következik a második diák ugyanezzel a mozdulatsorral, majd a harmadik diák, egészen addig, míg a hullám el nem ér az utolsó diáig.
- Az utolsó diáknál a hullám visszafordul, és végül újra elér az első tanulóhoz. Az útvonalat többször is bejárhatjuk, azaz „végighullámozhatjuk”.

Tippek és ötletek

- Ha érezzük, hogy a csoportunk fárad, vagy a diákok nehezen figyelnek egymásra, érdemes beiktatni egy rövid agyfrissítő feladatot. Ezek az idegpályákat stimulálják, és mindkét agyfélteke együttes működését serkentik. Mint azt számos kutatás is igazolta, a diákok felfrissülnek és jobban tudnak figyelni, ha 20–25 percenként mozgásos, a két agyféltekét stimuláló tevékenységeket végeznek (Bex, 2014).

További agyfrissítő feladatokat az *Angolmentor* című honlapon lehet találni, itt: www.angolmentor.hu

(Angolmentor, 2018)

2.3. Feladatok az *elválás* szakaszában

2.3.1. *Azt szeretem benned, hogy ...*

Cél:

- az egymás iránti pozitív érzelmek erősítése,
- a csoport közös tevékenységének lezárása.

Idő: 15–20 perc

Előkészítés

Annyi A/4-es papírlap, ahány diák van a csoportban.

Lépésről lépésre

- A diákok körben ülnek. Minden diák felírja egy lapra a nevét, és az „Azt szeretem benned, hogy ...” befejezetlen mondatot.
- Ezután mindenki továbbadja a lapját a tőle jobbra ülő szomszédjának, aki a következő sorban befejezi a mondatot egy pozitív állítással. A lap ekkor így néz ki:

Anna

Azt szeretem benned, hogy ...

mindig hangosan nevetsz, ha valamit viccesnek találsz.

- Ezután minden diák továbbadja a lapot a tőle jobbra ülő szomszédjának, aki ír egy pozitív állítást annak a társának, akinek a neve a lap tetején van.
- Ez így folytatódik egészen addig, amíg az összes csoporttag írt minden társának a lapjára.
- A feladat végén mindenki elolvassa, hogy mit írtak róla a társai. Ha van önként jelentkező, akkor ő az egész csoportnak is felolvashatja a lapját.

Tipppek és ötletek

- A lapokat a diákok hátára is erősíthetjük egy biztosítótűvel. Ebben az esetben a diákok egymás hátára írnak, és helyenként hosszú, előre görnyedő író sorok alakulnak ki a teremben. Ez sok diák számára külön élményt nyújt.
- A feladatot nem csak az *elválás*, hanem a csoport *fenntartásának* szakaszában is lehet végezni. Ha a fenntartás szakaszban végezzük, az sokat segíthet a pozitív érzelmek megerősítésében, és a csoportkohézió erősítésében. Ez pedig további lendületet adhat a csoport periferiáján lévő, vagy a nehézségekkel küzdő tanulóknak, erősítheti a csoporthoz tartozás érzését, és ezáltal csökkentheti a lemorzsolódást.

(Hadfield, 1992, p. 165 alapján)

2.3.2. Mondatbefejezések

Cél:

- egymás jobb megismerése,
- a csoport közös tanulásának értékelése.

Idő: 15 perc

Előkészítés

Annyi A4-es papírlap, ahány diák van a csoportban.

Lépésről lépésre

- A diákok 4 fős csoportokat alkotnak, körben ülnek és mindenki kap egy papírlapot. Egy csoporton belül mindenki felír egyet a következő négy mondatból.
 - Ebben a csoportban azt találtam jónak, hogy ...

- Ebben a csoportban az zavart, hogy ...
- Ebből a csoportból azt hiányolom, hogy ...
- Erről a csoportról azt tartom fontosnak elmondani, hogy ...
- A papír tetején lévő mondatot az a diák, akinél a lap van, befejezi. Fontos, hogy a lap aljára írja a mondat befejezését. A mondat befejezése után odaírja a nevét zárójelben.
- Ezután mindenki behajtja a papírt alulról felfelé úgy, hogy ne látszódjon, amit írt, és a papírját tovább adja a tőle jobbra ülő társának. A társa ugyancsak befejezi a mondatot úgy, hogy ő is a lap aljára ír, és behajtja a papírt alulról felfelé.
- Amikor a papírok körbeérték a 4 fős csoportokban, minden diák kinyitja a nála lévő papírlapot, és a kis csoportok megbeszélik, hogy ki mit írt, ki érez hasonlóan, mint a társa, és annak mi az oka.
- A feladatot egy nagy csoportos beszélgetéssel zárhatjuk, ahol a négyfős csoportok röviden összefoglalják a beszélgetésüket, és a nagy csoport közösen elgondolkozik a csoport erősségeiről és arról, hogy min lenne érdemes változtatni.

Tippek és ötletek

- Ezt a feladatot a tanév végén a közös tanulás értékelésére is használhatjuk. Ebben az esetben a négy mondat a következő:
 - *Az volt nagyon hasznos ezen az órán/ebben a tantárgyban, hogy ...*
 - *Azt éreztem feleslegesnek ebben a tantárgyban, hogy*
 - *Azt hiányoltam ezen az órán, hogy ...*
 - *Ha megkérdeznék, hogy milyen ötletem van, ami jobbá tehetné ezt az órát, akkor azt mondanám, hogy ...*
- Ebben az esetben a diákok nem annyira a csoportra, hanem a tanulásukra tekintenek vissza, és annak hatékonyságáról gondolkoznak el. A közös beszélgetésben ki lehet térni arra, hogy mit lenne érdemes tenni annak érdekében, hogy a közös tanulás még hatékonyabb legyen.
- Akárcsak a 2.3.1. feladat esetében, ezt a feladatot a csoport *fenntartásának* szakaszában is végezhetjük. Ez alkalmat adhat arra, hogy bizonyos csoporton belüli problémák időben kiderüljenek. Átbeszélésük segíthet abban, hogy a csoport hatékonyabban működjön együtt, mindenki jól érezze magát, és szorosabban kötődjön a csoporthoz.

(Holló, 2011, p. 253–254 alapján)

2.3.3. Bőrönd – Amit elviszek magammal

Cél:

- visszatekintés a közös munkára és a csoport együtt töltött idejére,
- a tanulás eredményeinek tudatosítása,
- az önértékelés erősítése.

Idő: 15 perc

Előkészítés

Ha megvannak a félév vagy a tanév elején készített bőröndök, akkor azokkal dolgoznak a diákok (lásd: 2.1.4.). Ebben az esetben a régi bőröndre ráragasztunk egy öntapadós cédulát, ez fogja jelképezni azokat a dolgokat, amit a diákok elvisznek magukkal a bőröndjükben. Ha már nincsenek meg félév vagy a tanév elején készített bőröndök, akkor mindenkinek kinyomtatunk egy ugyanolyat, mint a 2.1.4. feladatban, de ennek a bőröndnek csak egy rekesze lesz, ezzel a felirattal: „Amit elviszek magammal...”

- Lépésről lépésre
- Minden diák megfogalmaz és beír a bőröndjébe (vagy a bőröndjére ragasztott öntapadós cédulára) három dolgot, amit a tanév során hasznosnak talált, és elviszi magával.
- A diákok kis csoportokban megnézik egymás bőröndjét, és megbeszélik, hogy ki mit visz el magával.
- Ezután a bőröndjeiket felragasztják a falra, körbejárnak és megnézik mindenkiét.
- A feladat végén a tanár megkérdezheti a diákokat, hogy mi ragadta meg a figyelmüket egymás bőröndjében, olvastak-e nagyon érdekes dolgokat, láttak-e hasonlóságokat.

3. Reflexió a témakörről

3.1. Feladat

Mit tanult a csoportdinamikáról? Írja le az Ön által három legfontosabbnak tartott tudnivalót!

1.
2.
3.

3.2. Feladat

- Gondolatban válasszon ki egy csoportot, akiket tanít! Gondolja át, hogy mennyire vannak meg az Ön óráin az eredményes csoportmunka feltételei! Használja a következő kérdéseket:
 - Mennyire tűnik harmonikusnak a csoporton belüli együttműködés, vagyis mennyire „áll össze” a csoport?
 - Van-e a diákoknak elég alkalmuk az órán csoporton belüli interakcióra?
 - Tudnak-e a diákok egymásra figyelni?
 - Mindenki aktívan részt vesz a feladatokban? Vannak, akik időnként kikapcsolnak?
 - Van-e a diákoknak lehetőségük változatos munkaformákban dolgozni?
- Van-e olyan pont a fentiek között, melyen úgy érzi, hogy változtatni kellene? Ha igen, melyik ez a pont? Van-e olyan feladat a megismertek között, melyet tudna használni a változtatáshoz?

3.3. Feladat

Idézzé fel, hogy melyik három, a csoportos tanulás hatékonyságát fejlesztő feladatot próbálná ki szívesen a saját csoportjaiban! Miért ezeket találta ösztönzőnek? Hogyan fogja használni őket saját tanítási gyakorlatában?

Legösztönzőbb feladatok	Miért találja ösztönzőnek?	Hogyan fogja használni?

3.4. Feladat

- Fejezze be az alábbi mondatokat!
 - *Ebben a fejezetben az volt nagyon hasznos számomra, hogy ...*
 - *Ebben a fejezetben azt éreztem feleslegesnek, hogy*
 - *Ebben a fejezetből azt hiányoltam, hogy ...*
 - *Ha megkérdeznék, hogy milyen ötletem van, ami jobbra tehetné ezt a fejezetet, akkor azt mondanám, hogy ...*

Ábrajegyzék

1. ábra: Saját ábra.

Felhasznált irodalom

- Angolmentor. (2018). *Brain breaks – agyfrissítő játékok*. www.angolmentor.hu/tanaroknak/b/ (Letöltve: 2019. április 23.)
- Angolmentor. (2019). *Az önellenőrzés és önértékelés képességének kialakítása 3. – Hőmérőmódszer (Motivational temperature)*. <https://bit.ly/2KXDlie> (Letöltve: 2019. április 23.)
- Antalné Szabó, Á., Baditzné Pálvölgyi, K., Balázs-Piri, P., Debreczeni, Cs., Kálmán, O., Kovács, M., Kráncz, E., Raátz, J., Salusinszky, G., & Szabó, É. (2015). *Hatnyelvű digitális metodikai szótár. A magyar nyelv és az idegen nyelvek tanításához*. <http://metodika.btk.elte.hu/6msz>
- Laczkó, K. & Szabó, É. (Eds.). (2015). *Hatnyelvű digitális metodikai szótár*. Digitális Bölcsész- és Művészetpedagógiai Könyvtár 8. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. <http://metodika.btk.elte.hu/6msz> (Letöltve: 2019. április 6.)
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bex, M. (2014). *Brain breaks for language classes*. <https://comprehensibleclassroom.com/2014/08/30/brain-breaks/> (Letöltve: 2019. április 23.)
- Csizér, K. (2011). A csoportdinamikai folyamatok jelensége a nyelvtanulásban. In Csizér, K., Holló, D. & Károly K. (Eds.), *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in co-operative language learning: Group dynamics and motivation. *Modern Language Journal*, 81, 482–493.

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadfield, J. (1992). *Classroom dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Holló, D. (2011). A jó csoport – Csoportdinamika a nyelvórán. In Csizér, K., Holló, D. & Károly K. (Eds.), *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Jánosházi, O., & Csizér, K. (2011). Nyelvtanulási motiváció a csoportdinamika tükrében: a csoport hatása a tagok motivált viselkedésére. In Csizér, K., Holló, D. & Károly K. (Eds.), *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Lázár, I. (2015). 39 interkulturális játék. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_9.pdf (Letöltve: 2019. április 6.)
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus: Charles. E. Merrill.
- Szesztay, M. (2009). *Az én csoportom*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szesztay, M. (2011). Az interaktív szemináriumok dinamikája: az érem két oldala. In Csizér, K., Holló, D. & Károly K. (Eds.), *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 3884–399.

A tanulói kommunikáció fejlesztése drámapedagógiával

.....

1. A fejezet célja

A fejezet a *Tanulástámogató kommunikáció fejlesztése* képzés 4., illetve a *A szövegértés mint tanulási képesség* képzés 2. témaköréhez is kapcsolódik. A fejezet három szerkezeti egységre bomlik: az első szakaszban a kommunikáció fejlesztésének területeit, illetve módszereit tekintjük át, különös hangsúlyt helyezve a drámapedagógiára mint módszerre. Az általános szóbeli kommunikációt fejlesztő területek áttekintése mellett röviden bemutatjuk a drámapedagógia kialakulását, alkalmazási módját, területeit, az általa fejlesztett kompetenciákat, készségeket, valamint a különböző tantárgyakhoz kapcsolható fejlesztési lehetőségeit. Nagy hangsúlyt fektetünk annak bemutatására, hogy a drámapedagógia mint módszeregyüttes hogyan fejlesztheti a tanulók kommunikációját és szociális kompetenciáját. E két terület megfelelő fejlesztése segítheti a korai iskolaelhagyás csökkentését is.

A második szakaszban olyan szóbeli kommunikációs készséget fejlesztő feladatokat, drámagyakorlatokat, módszereket mutatunk be, amelyeket a tanárok a saját osztálytermi óráikon, tantárgytól függetlenül tudnak alkalmazni. Az egyes feladatok, drámás játékok között szerepelnek bizalomjátékok, lazító-, koncentrációs feladatok, interakciós, memóriafejlesztő gyakorlatok, fantázia-, kreativitásfejlesztő játékok, valamint kiemelt szerepet kap a tanítási dráma bemutatása, feladatai, azok vezetésének módszertani alapelvei is. A gyakorlatokhoz minden esetben rövid módszertani leírás is tartozik, amely jelzi a fejlesztendő kompetenciaterületeket is.

A harmadik szakaszban a pedagógusok reflektív gyakorlatok segítségével foglalhatják

össze ismereteiket és tapasztalataikat a témakör kapcsán. Az első egységben az elméleti háttér olvasásakor megismert eredményekkel kapcsolatban fogalmazhatják meg véleményüket, a második szakaszban pedig a tanulói tevékenységekre, a gyakorlatok hatékonyságára reflektálhatnak. Ezek között a gyakorlatok között szerepelnek olyanok, amelyeket a gyakorlatok kipróbálása után oldhat meg a pedagógus, ezzel is segítve a tevékenységek integrációját a tanulási-tanítási folyamatba és a folyamatos szakmai fejlődést.

2. Elméleti háttér

2.1. A kommunikációs kompetencia területei

Az iskolai oktatás kiemelt célja a kommunikációs kompetencia fejlesztése minden tantárgy területén. A kommunikációs kompetencia összetevőit sokan és sokféleképpen írták le, A kompetenciaterületek fejlesztése az oktatásban, a tanóra keretei között tudatos, átgondolt tervezést és szervezést igényel. Ehhez nyújt segítséget Fábián Györgyi és Singer Péter (2009) összefoglaló táblázata, amelyben a kommunikációs készségfejlesztés tanórai lehetőségeit foglalták össze (1. táblázat).

1. táblázat: A kommunikációs készségfejlesztés tanórai lehetősége⁴

Kommunikációs helyzetek alakítása	A megfelelő helyzet kialakítása összefügg a színhellyel. A mai tantervek terei sajnos erősen meghatározzák a bennük végzett munkát. Ahol esetleg mozgatható padok találhatók, ott is körülményes az átalakítás. Mégis a tanár figyeljen a tanár–tanuló alkalmi helycseréjére, az órai szerepek változtatására, legalábbis csoportdinamikai játékok esetén üljön maga is az egyik padba a tanulók közé.
A kommunikációs önismeret javítása	- A külső megjelenés tudatossá tételével, beszédjellemzőink megismertetésével, az egyén nonverbális kommunikációja ismeretével, saját írásképünk ismeretével, közlésigény növelésével elérhető. - A beleélőképesség, a tolerancia, a magabiztosság és elővigyázatosság, a függetlenség és konformizmus arányának optimalizálása, a figyelem és emlékezés az egyéni, saját megnyilatkozásainkról kialakult képet fejlesztheti.
Kommunikációs stratégiák	Kezdeményezésekkel, a kommunikációs kihívások felvállalásával, a közlésmennyiség növelésével, a figyelemmegosztás képességének fejlesztésével összefüggésben fejleszthető.
Beszédfejlesztés	- Légzéstechnika, akusztikai tisztaság - Beszédsebesség, beszédritmus - Biztonság és könnyedség a beszélgetésekben

⁴ Forrás: Fábián & Singer, 2009.

Extralingvisztikai eszközök használata	• Testtartás, testmozgás, nézés, tekintetkontaktus, mimika, gesztusok tudatosítása
Formalizált kommunikáció fejlesztése	• A lámpaláz leküzdése • Értekezletek, viták vezetése • Részvétel értekezleten, vitákon
A mediális kommunikáció	• A tömegkommunikációs kínálat szelektív és aktív igénybevétele • A közleményelemzések és -értékelések.
A célkategóriák megfelelő alakítása	• A szándék, a részvétel, a figyelem, a megértés és megőrzés

A kommunikációs kompetencia fejlesztendő területeit az alábbi szempontok szerint is csoportosíthatjuk:

2.1.1. A kommunikáció típusa szerint:

- szóbeli – írásbeli
- verbális – nem verbális

2.1.2. A kommunikáció résztvevői szerepe szerint:

- szövegértés (percepció)
- szövegalkotás (produkció)

2.1.3. A fejlesztendő kommunikációs készség hatóköre szerint:

- részkészséget fejlesztők
- globális készséget fejlesztők.

A fől sorolt szempontok egy-egy gyakorlaton belül együtt is megjelennek, illetve a nyelvi készségfejlesztés mellett a nem nyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztése is szerepet kaphat.

3. Szóbeli kommunikáció fejlesztésének gyakorlattípusai

A szóbeli kifejezőkészség fejlesztésére sokféle módszer, feladat áll rendelkezésre. Igen széles az idesorolható feladatok tárháza, hiszen a kiejtés gyakorlásától a retorikai készségfejlesztésig, egy szónoki beszéd előadásáig sok minden tartozik ide. Éppen a sokszínűség miatt nagyon nehéz feladatok, módszerek meghatározása, leírása. Ahhoz, hogy valami áttekinthető leírást adjunk, érdemes Medgyes Péter (1995) által használt kommunikációs gyakorlatok tipológiáját részben felhasználnunk. Az ő felosztásában elkülönülnek a részkészségeket és a globális készségeket fejlesztő gyakorlatok.

3.1. A részkészségeket fejlesztő szóbeli gyakorlattípusok

Idesorolhatjuk azokat a gyakorlatokat, amelyek a szóbeli kommunikáció sikerességének technikai feltételeit hivatottak gyakoroltatni. A legfontosabb területek a teljesség igénye nélkül a beszédprodukció oldaláról:

- Beszédtechnika
- Szókincsfejlesztés
- Hangos olvasás
- Szövegmondás
- Nem nyelvi jelek használata, értelmezése

3.2. A globális kommunikációs készséget fejlesztő szóbeli gyakorlattípusok

Az idesorolható gyakorlatok között két nagy csoportot különít el (Medgyes 1995):

3.2.1. A tranzakciós gyakorlatok

A tranzakciós feladatok elsődleges célja a folyamatos beszéd (monológ, véleménynyilvánítás, beszámoló, történetmesélés) gyakorlása, a különféle kötött diskurzusokban való részvétel. A gyakorlatok során cél, hogy a tanulók megismerjék a különböző beszédműfajokat, azok nyelvi és nem nyelvi sajátosságait, illetve tudjanak bizonyos helyzeteket megfelelő módon értelmezni, értékelni, és abban az aktuális szituációnak megfelelően részt venni. Idesorolhatjuk például a különféle nyelvi formák megtanulását (pl. köszönés, köszönet, információkérés stb.) egy-egy gyakorlat kapcsán.

3.2.2. Az interakciós gyakorlatok

E gyakorlattípusnak több alfajtaját különböztetjük meg aszerint, hogy a kommunikációs helyzetgyakorlatban milyen mértékben kötöttek a szerepek, a tér és idő, a kommunikációs cél. Így három altípust különíthetünk el.

- szimulációs szerepjátékok
- kommunikatív szerepjátékok
- rögtönzött szerepjátékok

A **szimulációs szerepjátékban** a résztvevők a saját valójukkal, a maguk nevében vesznek részt egy megadott valós élethelyzetben, ahol a saját szempontjaik szerint kell dönteniük, a saját értékeiket, céljaikat képviselve. Az ilyen típusú feladatok célja a gyakorlás,

a tudatosítás, a megtapasztalás, illetve egy-egy helyzet, viselkedés minősítése, valamint a kognitív-általános kommunikációs kompetencia mellett a személyes kommunikáció fejlesztése is.

A **kommunikatív szerepjátékban** a diákoknak egy kitalált helyzetben kell valaki más szerepébe belehelyezkedni, és az ő szemszögéből, az ő céljainak megfelelően, az ő szóhasználatát használva kell részt venni, megoldani egy helyzetet. Az ilyen típusú gyakorlatok a kommunikációs kompetencia különféle (kognitív, szociális stb.) területei mellett igen jól fejleszthetik a társismeretet, az empátiát.

A **rögtönzött szerepjátékban** csak a szituáció ismert. A résztvevőknek kell a szereplőket kitalálniuk, a cselekményt, a lehetséges kommunikációs célokat, kapcsolatokat, dialógusokat, regisztereket megtervezni és eljátszani, pl. *zsúfolt buszon; orvosi rendelőben, új osztálytárs érkezik, úrséta, találkozás egy földönkívülivel* stb. Az ilyen típusú gyakorlatok messzemenően alkalmasak a kommunikációs kompetencia különböző területeinek fejlesztésére, illetve az értékelés érzékenyítésére is.

A beszélt nyelvhez kapcsolható fejlesztő gyakorlatokhoz igen sok ötletet, módszertani megoldást nyújthat a drámapedagógia mint módszertani együttes (Gabnai, 2011; Bolton, 1993; Eck, 2015).

4. A drámapedagógia

4.1. Fogalma, történeti áttekintése

A drámapedagógia összetett módszeregyüttes, amely az 1920-as évektől vált ismertté először Angliában. Gyökerei az angol Dorothy Heathcote nevéhez kötődnek. Hazánkban a drámapedagógia az 1970-es években jelent meg cseh és angol közvetítéssel.

Többféle meghatározását is ismerjük. Szauder Erik szerint a drámapedagógia a személyiség fejlesztésének olyan módja, amely során a résztvevők kognitív struktúrája és társas viszonyrendszere a pedagógus által irányított csoportban dramatikus cselekvés révén fejlődik (Szauder, 2004). Kaposi a játék fogalmát is bevonja a meghatározásba, ezáltal nála a drámapedagógia olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során „képzeltbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeltebeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert” (Kaposi, 2008, p. 3).

Eck Júlia a fogalom meghatározást negatív oldalról közelíti meg, azaz azt sorolja föl,

mi nem a drámapedagógia. A drámapedagógia nem gyermekszínjátás, nem célja az előadás, de célja a szerepet eszközként használó személyiségfejlesztés. A drámajáték nem műelemzés. A középpontban nem a létrehozott produktum áll, hanem a megjelenő emberi problémák, viszonyok. A drámajáték nem társasági játék, mivel nem a közös szórakozás a célja, itt a játék eszköz a személyiség harmonikus fejlesztésére (Eck, 2015, p. 15–16). A fogalom végső meghatározásaként Eck Júlia is Gabnai Katalin definícióját fogadja el, mely szerint a drámajáték „minden olyan játékos emberi megnyilvánulás, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetők föl. A dramatikus folyamat kifejezési formája: a megjelenítés, az utánzás; megjelenési módja: a földézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció; eszköze: az emberi és zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő; tartószervezete pedig a szervezett emberi cselekvés” (Gabnai, 1999, p. 9). A drámajáték célja a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás és a közlés megkönnyítése.

4.2. A drámajáték fejlesztési területei

A drámajáték fejlesztési lehetőségei szinte végnélküliek. Legfőbb területeit Gabnai Katalin foglalta össze:

„A jól alkalmazott dramatikus nevelés elősegíti a közösségben, a közösségért tevékenykedő ember aktivitásának serkentését,

- ön- és emberismeretének gazdagodását,
- alkotóképességének, önálló rugalmas gondolkodásának fejlődését,
- összpontosított, megtervezett munkára való szoktatását, testi, térbeli biztonságának javulását, időérzékének fejlődését, mozgásának és beszédének tisztaságát, szép és kifejező voltát.
- A drámajáték gazdagítja
- az oktatómunkát, a szabadidő eltöltését,
- színesebbé, intenzívebbé teszi a korrekciós foglalkozásokat,
- viselkedési bátorságot, biztonságot nyújt a társadalmi élet sok területén (pályaválasztás, ügyintézés, családi, iskolai gondok stb.) a résztvevők korának megfelelő fokon és formában, könnyed és természetes kapcsolatot teremt a nemek között,
- (...) valamelyes mértékben ellensúlyozza azt a passzivitást, amit a tömegkommunikációs eszközök akaratlanul is elősegítenek” (Gabnai, 1999, p. 10).

4.3. A drámapedagógia területei, gyakorlattípusai

A drámapedagógiához sorolható gyakorlattípusokat többféle módon szokták definiálni és osztályozni. Mégis közülük a legismertebb Gavin Bolton (1996) tipológiája, amely négyféle gyakorlattípust különít el. Bolton a drámához sorolható gyakorlatokat tág értelemben kezeli.

- a) Az „A” típusú gyakorlatok a szabályjátékok, céljuk általában a dramatikus készségfejlesztés. Meghatározott cél érdekében bizonyos készségek (figyelem, koncentráció, memória, koordináció stb.) fejlesztésére alkalmazhatjuk.
- b) A „B” típusúhoz a dramatikus játék, azaz a gyermeki „mintha”-játék tartozik, amely egy meghatározott kontextusban létezik: hely, idő, szereplők, adott téma alapján. A dramatikus játék nyitott kimenetelű, szerkesztetlen improvizációk, ahol a gyermekek saját vagy valamilyen fiktív szerepben vannak.
- c) A „C” típus a színházi előadás. A munkafolyamat célja egy, a nézők számára készített előadás elkészítése, minden munka a végső produktum irányába mutat, amely a teljesítmény iránti elvárást fokozza.
- d) A „D” típust Bolton megértési drámának vagy tanítási drámának nevezi, amely mindhárom előzőleg leírt drámajáték-típust magában foglalja, alkalmas egyes szakterületi területek feldolgozására. Ezt a típust szokták komplex drámaként is nevezni.

A kilencvenes években Bolton (1999, p. 263) az oktatásban használt dramatikus tevékenységet már abból a szempontból rendszerezi, hogy mit csinálnak a diákok.

A magyarországi tanítási dráma módszertanára talán a legnagyobb hatást Jonathan Neelands (1994) tette. Az általa bemutatott munkaformák, technikák sokszor kapcsolódnak a színházi formákhoz. Ezek a munkaformák lehetővé teszik, hogy csak egy-egy formát alkalmazzanak a tanárok a tantárgyi órákon, amelyekkel színesebbé teszik az órát (Bethlenfalvy, 2015, p. 90).

4.4. A drámás gyakorlatok szervezésének és alkalmazásának általános kérdései

A drámajáték alkalmazásának van néhány alapvető szabálya, amelyet mindenképpen érdemes betartanunk, ha el szeretnénk érni a célunkat.

A gyakorlat, a szerepjáték megszervezésekor:

- A tervezéskor vegyük figyelembe a csoport összetételét, érdeklődési körét, képességeit.

- Fogalmazzuk meg, mi a célja a drámajátéknak. Lesz-e előrevivő, változást előidéző szerepe pl. egy szerepjátéknak.
- Mi a téma? Valamilyen tanórához, tantárgyi ismerethez kötődik, vagy egy erkölcsi, szociális vagy társadalmi problémával kívánunk foglalkozni.
- Legyen egy leszűkített fókusz, amellyel foglalkozni kívánunk, és ezt tartsuk szem előtt. A fókuszhoz összhangban kell lennie a céllal.
- Fontos a kontextus meghatározása: idő, helyszín, szereplők, viszonyok, probléma stb.
- A keret, a távolítás segít abban, hogy a képzeletbeli szerep és szituáció pszichés védelmet nyújtson.
- Törekedni kell arra, hogy mindenki részt vegyen a játékban, de senkit ne kényszerítsünk erre.
- A pedagógusnak is lehetősége van bekapcsolódni a játékba.
- Igyekezzünk olyan játékokat alkalmazni, amelyek a gyerekek saját élményeire, tapasztalataira épülnek.
- Mindenekelőtt a legfontosabb az oldott, vidám légkör, amelyet a beszédbátorság, a jókedvű hangulat jellemez. A kevésbé aktív és a problémás tanulók is jól bevonhatók.
- Nincs jó és rossz megoldás. Ezért magát a játékot, a feladatot, hogy milyen mértékben, hogyan vett részt benne egy-egy diák nem kell, nem szabad értékelni.
- Azonban egy-egy szituáció megbeszélése segíti a résztvevőket, hogy a megélt élményeiket, érzéseiket elmondják. De arra ügyelni kell, hogy egymást, egymás részvételét a feladatokban ne minősítsék, a tanár se minősítse a diákok részvételét a gyakorlat elvégzésében.
- Hasonlóan nem szabad a koncentrációs gyakorlatok esetében a diákokat minősíteni.
- A játéktérként használhatjuk az osztálytermet, de ne a megszokott elrendezésben játsszunk. Fontos, hogy legyen elegendő tér a játékra. A padokat, székeket toljuk el, alakítsunk ki nagy és szabad teret a játékhoz.
- Törekedjünk arra, hogy mindenki látó és látható legyen. A játékban történő váltást, megállást, befejezést általában a drámapedagógiában a tanár tappsal jelzi. Ebben, illetve ennek funkciójával jó a résztvevő diákokat megismertetni, ha a játék megkívánja, akkor ők is használják a tapsot jelzésként.

4.5. Dráma, drámajáték a tanítási órán

Mivel a tanórák keretében használható drámajátékok egyszerre több célt is betölthetnek, több területet is fejleszthetnek, és egy-egy gyakorlat pontos és egyértelmű besorolása sok esetben nem is lehetséges, így az alábbiakban olyan drámajátékokat, illetve azok alkalmazási lehetőségeit fogjuk bemutatni, amelyek a tanítási órákon használhatók, különböző céllal beépíthetők. A feladatok csoportosításakor részben Eck Júlia (2015) tipológiáját követjük.

4.5.1. Bevezető, ráhangoló, koncentrációs gyakorlatok

Cél

Az idesorolható gyakorlatok célja a tanóra bevezetése, a diákok munkára hangolása, a motiváció megteremtése. A bemutatott feladatok általános célja a különböző mozgásokkal, ritmusgyakorlatokkal kombinált figyelemösszpontosítás elősegítése, a koncentráció fejlesztése, a tanórára való ráhangolódás elősegítése. A tantárgyi ismeretekkel kombinált feladatok esetében a ráhangolódás, motiváció mellett a meglévő ismeretek előhívása, gyakorlása is cél.

Időkeret: Általában 5–7 percet vesznek igénybe a feladatok, de az időkeretet a tanulók érdeklődése is befolyásolja. Az ettől eltérő javasolt időkeretet külön az egyes feladatoknál jelöljük.

Tippek, ötletek

- A bevezető gyakorlatokat érdemes az óra elején végezni, hiszen ezek a feladatok elősegítik a koncentrációt, motiválják a diákokat az adott témakörben, kedvet csinálnak a tanórai további munkához. Ha a tanulók szívesen vesznek részt egy tanórán, az segítheti a lemorzsolódásuk csökkentését is.
- A feladatok végzéséhez szükség van nagyobb térre. Ha nincs ilyen a teremben, akkor azt igyekezzünk az osztályterem átrendezésével megteremteni.

Mozdulatok ismételése

Mindenki elhelyezkedik a térben, és a tanár elkezd különféle mozdulatokat végezni (megfordul, leguggol, feláll, felteszi a jobb kezét, felemeli mind a két kezét, megpördül stb.), amelyet a diákok követnek. Lehet a tempót fokozni, gyorsítani, illetve lassítani.

Variációk

A diákok kisebb csoportokat alkotnak, egy kijelölt személy mozdulatait követik és utánozzák a többiek.

Párokat alkotva egyszer az egyik fél mozdulatait követi a másik, aztán szerepcsere.

Ritmus- és figyelemgyakorlat

Mindenki elhelyezkedik a térben úgy, hogy jól lássa a tanárt, aki különböző rövidebb és hosszabb ritmust tapsol. A különböző ritmusok között néha megállítja a tapsot. Erre koncentrálni kell figyelniük a diákoknak.

Variációk:

A gyakorlatot lehet zenével, tanult énekkel, mondókával, verssel is kíséni.

Koncentrációs gyakorlatok

Szakszavak

A feladat bármilyen tantárgyban használható. Megegyeznek két szakszóban (pl. *főnév – ige; klór – kálium; nemesek – jobbágyok; összeg – hányados; ércheység – vulkán* stb.) amikor a szópár egyik kifejezése hangzik el, akkor leülnek a diákok, amikor a másik, akkor fölállnak. Aki eltéveszti, az kiesik a játékból. A játék addig tart, amíg csak egy játékos marad. Ha több játékos hosszú ideig tud bent maradni, akkor mindannyian győztesek. Javasolt időkeret: maximum 3-4 perc.

Variációk

A gyakorlat nehezíthető, pl. úgy, hogy amikor ige hangzik el, akkor föl kell állni, ha főnév, akkor le kell ülni (nyelvtan).

Néhány példa különböző tantárgyakra:

- verscímek két különböző költőtől. Az egyiknél leülnek, a másiknál fölállnak.
- négyel osztható, nem osztható számok (matematika)
- emlősállatok, nem emlősállatok (biológia)
- természetes, mesterséges anyag (kémia)
- görög istenek, görög hősök (történelem) stb.

Karmesterjáték

A csoport tagjai körbe ülnek vagy állnak. Egy tanulót kiküldenek, és a benn maradók megegyeznek a karmester személyében. Az ő feladata lesz, hogy különböző mozdulatokat kezdjen el, amelyeket a körben lévők lehetőleg azonnal utánoznak. A kiküldött tanulónak kell kitalálnia, ki a „karmester”. Érdekes a gyakorlatot ének- vagy zeneszóval kíséni. Így a mozdulatok is ritmusosabbak lehetnek.

Memória és koncentrációs körjáték

Álljanak a tanulók körbe. A tanár/játékvezető egy labdát vagy egy kicsi tárgyat (plüss állatka stb.) kezdjen el valakinek dobni, és indítsa el a feladatot (néhány lehetséges feladatot lásd alább). A labda megy körbe, és a diákok végzik a gyakorlatot mindaddig, amíg le nem állítjuk a játékot.

- Főneveket (vagy bármilyen meghatározott szófajú szót) mondjanak a diákok úgy, hogy a saját szavuk előtt mindig megismétlik az előtte elhangzott három kifejezést. Pl. *labda, – labda, ház, – labda, ház, kerítés, – labda, ház, kerítés, alagút, – ház, kerítés, alagút, kerékpár* stb.
- Tanult fogalmak összegyűjtése (pl. földrajz, történelem, biológia stb.).
- Egy korszak jellemzőinek gyűjtése (képzőművészet, zene, irodalom).
- Kémiai vegyületek, anyagok nevei.
- Egy regény szereplői, helyszínei.
- Egy valós vagy fiktív személy jellemzőinek gyűjtése.
- Idegen nyelvi szavak, új kifejezések.
- Egy képről, műalkotásról, meghallgatott zeneműről, látott filmről asszociációk.
- Vélemény egy dologról, egy állításról stb.

A feladat célja a meglévő ismeretek, vélemények felidézése, összegyűjtése. A feladat alkalmazható ráhangolásként, de összefoglaló órán is jól mozgósíthatja a diákok tudását, véleményét.

4.5.2. Készségfejlesztő gyakorlatok

Cél

Az alább bemutatott gyakorlatok célja az általános és egyes tantárgyhoz köthető készségek fejlesztése. Így a feladatok elvégzése fejlesztheti a kommunikációs készséget, a hallásértést, az együttműködést, a térben való tájékozódást, illetve a legtöbb gyakorlat olyan, amely az egyes tantárgyakhoz köthető ismeretanyag feldolgozását, gyakorlását is támogatja.

Időkeret: Általában 7–15 percet vesznek igénybe a feladatok, de az időkeretet a tanulók érdeklődése, ismeretei is befolyásolják, illetve a feladatok variálhatósága is.

Tipppek, ötletek

A készségfejlesztő gyakorlatok a tanóra bármelyik részén elvégezhetők. Alkalmasak egy-egy témakör feldolgozásakor, gyakorlásakor alkalmazni őket. A feladatok elvégzése segíti az együttműködés, az egymásra figyelés fejlődését.

- A feladatok elvégzéséhez szükség van nagyobb térre. Ha nincs ilyen tér a teremben, akkor azt igyekezzünk az osztályterem átrendezésével megteremteni.

Irányítótorony

Válasszunk ki két tanulót, az egyik az irányító, a másik az irányított lesz (lehet hajó, repülő, bűvár stb.). Az irányító egy magasabb tárgyra (szék, asztal) áll. Az osztály többi tagja szétszóródik a teremben, és megáll egy helyen. Fontos, hogy a teremben a gyerekek között ne legyenek padok, székek, különböző akadályok. Ők a feladat végzése alatt nem változtathatnak helyet. Az irányított gyereknek bekötjük a szemét, de előtte szétnézhet a teremben, rögzítheti, hogy hol állnak társai.

Az irányító igyekszik az irányítottat úgy navigálni, hogy az eljusson egy kijelölt pontból egy, a teremben kijelölt másik pontig úgy, hogy ne ütközzön akadályba, azaz ne érjen egyik társához sem.

Variációk

A feladatot lehet úgy nehezíteni, hogy egyszerre két különböző gyereket irányít az irányító. Vagy egyszerre két irányító irányítja a saját irányítottját.

A feladatok célja: a hallásértés, kommunikációs készség, a téri tájékozódás fejlesztése. A feladat használható magyar nyelvi és idegen nyelvi órán is, illetve alsó tagozaton.

Ki vagyok? Mi vagyok?

A tanulók hátára egy lapot tűzünk, amelyen egy fogalom, név, idegen szó stb. van. Senki nem tudja, hogy mi van a hátán lévő lapra írva. A tanulók elkezdenek sétálni a teremben, és megpróbálják egymástól megtudni, hogy mi lehet a hátukon lévő lapra írva. Ennek több módja lehet:

- a) Aki leolvassa a társa hátán lévő lapról a fogalmat, annak kell azt úgy elmagyaráznia, körülírnia, hogy a társa kitalálja azt. A fogalmat nem lehet kimondani.
- b) Mindenkinek a hátán lévő fogalmat úgy kell kitalálnia, hogy a társának, aki ismeri a fogalmat, kérdéseket tesz föl, és a kérdések alapján kell rájönnie a megoldásra.

Variációk

A játék minden tantárgyból használható, és tovább bővíthető. Pl. az azonos, illetve összetartozó fogalommal rendelkezők csoportot alkotnak, és a meglévő szavak felhasználásával vázlatot, gondolattérképet készítenek, szöveget írnak, hiányos szöveget (magyarázó szöveget, verset, szólást, közmondást, vázlatot stb.) kiegészítenek, eljátszanak egy jelenetet úgy, hogy a kifejezések szerepeljenek.

De a meglévő kifejezések felhasználásával felelettervet is írhatnak, amely a szóbeli számonkéréskor használható. A felsorolt néhány ötlet is bizonyítja, hogy a feladat használható bevezető órán, motivációként, összefoglaláskor, de még számonkéréskor is.

Keressük egymást!

Az előző játék variációja, amikor olyan dolgokat írunk és tüzetünk fel a diákok hátára, amelyek egymással összefüggésben vannak, pl. *II. András, Aranybulla, ellenállási záradék, 1222, keresztes hadjárat; immunitás, anyatej, védőoltás, fertőzés*. A feladat az, hogy minél hamarabb megtalálják egymást. A diákok szétszórtnan mozognak a térben zenére, amikor a zene elhallgat, keresnek valakit, akivel kölcsönösen tájékoztatják egymást – természetesen körülírással –, hogy mi van a másik hátán. Ha valaki gyorsan kitalálja, mi szerepel a hátára tűzött papíron, akkor már célirányosan fogja keresni a társait. Amikor megvan a csoport, akkor készítenek egy gondolattérképet, feleletvázlatot, egy jelenetet, amelyben minden kifejezés szerepel.

(Szajkó, é. n.)

Előtte, utána

A gyakorlatot több tantárgyban (irodalom, nyelvtan, idegen nyelv, művészetek, történelem stb.) használhatjuk. Egy megismert, olvasott, tanult történet, történelmi helyzet, mindennapi szituáció, nyelvkönyvben olvasott szöveg, egy festmény, egy fotó, egy filmrészlet stb. után megkérjük a tanulókat, hogy alkossanak csoportokat:

- Minden csoport játssza el, mi lehetett a megismert történet előzménye.
- Minden csoport játssza el, mi lehet a megismert történet folytatása.
- Minden csoport játssza el, mi lehet a megismert történet előzménye, majd a folytatása.
- A csoportok fele játssza el, mi lehet a megismert történet előzménye, a másik fele, pedig azt, mi lehet a történet folytatása.

Variációk

A játékhoz például idegen nyelv esetében adhatunk szavakat, kifejezéseket, amelyek szerepeljenek a történetben.

Tárgyjáték

Beviszünk egy egyszerű tárgyat, pl. esernyő, seprű, fakanál, váza. A tanulók körbe állnak, és az elsőnek odaadjuk a tárgyat, azt kérjük, hogy ne az eredeti rendeltetésének megfelelően használja azt. Például az esernyőt mikrofonként kezdi használni, vagy kisbabaként ringatja. A játék addig tart, amíg mindenkihez nem ér el a tárgy.

Variációk

A játékot lehet szigorítani is úgy, hogy a tárgyat némajátékkal kell használni, illetve úgy, hogy a használatot valamilyen monológgal kell összekapcsolni.

Forró szék

Ismert és gyakran alkalmazott drámás gyakorlat, amelynek sokféle felhasználási lehetősége van.

- Bármilyen témában, bármilyen tantárgyi témakörben beültethetünk valakit a „forró székbe”, és kérdéseket teszünk föl az illetőnek a meghatározott témában. Meghatározhatjuk, hogy milyen típusú kérdéseket lehet föltenni, pl. csak eldöntendő vagy kiegészítendő kérdést. A feladat kiválóan fejleszti a kérdéstechnikát, az egymásra figyelmet, illetve a tényanyag ellenőrzésére is jó gyakorlat lehet.
- Beülhet valaki egy fiktív személy, irodalmi hős, történelmi személy, feltaláló stb. nevében is, és neki lehet kérdéseket föltenni. A gyakorlattal ellenőrizhetjük, hogy elolvasták-e az adott irodalmi alkotást, megismerték-e a történelmi személy életét, ténykedését stb.
- A gyakorlat jól alkalmazható új osztályközösség kialakításakor az egyes személyek megismerésére is.

Állókép

Ez a gyakorlat is többféleképpen alkalmazható.

- Egy történet játszása közben egy fontos jelenetnél megállnak, kimerevítik az aktuális képet. Itt a szereplők elmondhatják az érzéseiket, véleményüket a helyzetről, kihangosíthatják gondolataikat. (A szereplők megszólalását a játékot vezető szabályozhatja úgy, hogy megérinti azt a szereplőt, akinél éppen a szólás joga van.)
- Egy történet, mese, novella, regény, történelmi esemény legfontosabb epizódját jelenítik meg a csoportok. Ilyenkor van arra lehetőség, hogy akár mások is beálljanak, ebbe a képbe.

- A résztvevők (általában egy kisebb csoport, 4–6 fő) beáll egy állóképbe, tapsra az állókép mozgóvá válik, azaz a résztvevők elkezdenek játszani.

Asszociációk

Különböző helyekhez, időhöz kapcsolódó asszociációk, tudás előhívása. A feladat alkalmazható motiváló, bevezető gyakorlatnak.

- A teremben rajzoljuk föl vagy jelezzük fonallal Magyarország térképét, a két nagy folyót. Kérjük meg a résztvevő diákokat, hogy a vaktérképen álljanak be egy-egy általuk fontos város, domb, folyó, tó helyére. A diákok megnevezik a helyet, majd elmesélik, hogy számukra miért fontos, milyen történet kötődik az adott helyhez.
- A terem több pontjára valamilyen információt, képet kihelyezünk (pl. színek, idézetek, költők, történelmi hősök képét, festmények, fotók, országok neve, ruhadarab, étel). Megkérjük a diákokat, hogy álljanak oda, amelyik a legkedvesebb számukra, amelyik a legjobban tetszik, és amelyhez egy történetet tudnak kötni. Utána mindenki elmondja a tárggyal, képpel, hellyel stb. kapcsolatos történetét.
- Az előző feladatot úgy is megoldhatjuk, hogy az azonos helyre állt tanulók egymásnak mesélik el történetüket, és az egyéni történetekből közösen alkotnak egy történetet, jelenetet stb.

Helyszín-, körépítés

- Jól használható a feladat egy történelmi kor, egy helyszín elképzeléséhez, a ráhangolódáshoz. A feladat lehet önálló gyakorlat, de lehet egy komplexebb drámajáték előkészítése is. A terem berendezésének átalakításával jelzésszerűen felépítünk egy történelmi helyszínt, pl. képzeljük el, hogy 1848. március 15-én a Pilvax kávéházban vagyunk. Rendezzük át ennek megfelelően a teret, képzeljük el a berendezést, a szereplők ruháját, beszédét, mit esznek, hogy beszélnek, milyen illat van a kávéházban, milyen az idő stb. A feladat bevezetheti a „mintha” játékot.
- Hasonlóan elképzelhetjük, illetve felépíthetjük képzeletben egy adott kor jellemző helyeit, szokásait, épületeit, művészeit, történelmi alakjait. Majd ebből a ráhangolódásból kiindulva lehet a korról kapcsolatos ismereteket megismerni.

Halk mondatok

Alkossunk 4–6 fős csoportokat. A csoportok üljenek egy asztalhoz. Mindenki kap egy borítékot, amelyben szavak vannak. De ezekből a szavakból nem lehet értelmes mondatot alkotni. A szavakat mindenki kiteszi maga elé úgy, hogy a többiek is lássák őket. A feladat az, hogy a csoport tagjai a náluk lévő szavakból bárkinek adhatnak, de ezt úgy kell tenniük, hogy nem beszélhetnek, nem jelezhetnek egymásnak semmiféle non-verbális jellel, nem kérhetnek egymástól szavakat. Szavakat csak adni lehet. A felkínált szókérttyát mindenkinek el kell fogadnia. Ez a szóadogatás mindaddig megy, amíg valaki úgy nem érzi, hogy a nála lévő kérttyákból ki tud rakni egy értelmes mondatot, de ez még nem elég, mert ha van még nála olyan fölösleges szó, amit nem tudott a mondatába beépíteni, akkor azt oda kell adnia társainak, figyelnie kell, hogy azt/azokat kinek tudja följánlani. A játékot csak akkor fejezheti be, ha már nincs nála fölösleges szó. A csoport akkor oldotta meg a feladatot, ha mindenki előtt ott áll a teljes, értelmes mondata. Ezeket a mondatokat föl lehet használni egy dramatikus játékban, egy jelenetben.

Variációk

A feladat több tantárgyban is végezhető, így idegen nyelvből a szókincs bővítésére, kommunikációs készség fejlesztésére. Matematikából például egy képlet megoldása, egy geometriai test kirakása a cél. Irodalomból egy verssor, egy költő, író néhány művének, földrajzból egy terület, ország városainak, nagyobb egységeinek összegyűjtése. Biológiából egy-egy növény, állat jellemzőinek leírása. De a tanult memoriterek ellenőrzésére is kiváló lehet a feladat.

(Ginnis, 2007 alapján)

Fotó

Egy olyan fotót választunk, amelyen emberek vannak. Lehet a fotó régi, fontos, hogy többen szerepeljenek rajta. Különböző szituációkban használhatjuk föl a képeket:

- A család a régi fotókat nézi. A képen lévőők közül egy ember is ott van. Ő kezd el mesélni a képen látható emberekről.
- A képen látható emberek közül már senki sem él. A család tagjai tanakodnak, hogy vajon ki kicsoda a képen.
- A 2. képen látható négy testvér együtt van. Már mindannyian idősek, és a kép alapján egy családi ünnepségen fölidézik a gyerekkorukat.

- Az 1. képen látható jobb oldali kislány ma már híres író. Egy riportot készítenek vele, ő a kép alapján mesél gyermekkoráról.

(A szituációk még tovább bővíthetők.)



1. kép
Család⁵



2. kép
Gyerekek⁶

Kulcsmondát

Alkossunk csoportokat! Minden csoport húzzon vagy kapjon egy mondatot. A mondat lehet egy idézet, lehet egy szólás vagy közmondás.

Pl: *Nem esik messze az alma a fájától.*

Sok lúd disznót győz.

A szerelem vak.

Kicsi a bors, de erős.

Ki korán kel, aranyat lel.

A feladat, hogy egy dobókockával minden csoport az alábbi táblázat alapján „kidobja” azt a kommunikációs szituációt, amelyben el kell hangoznia a kihúzott mondatnak. Azaz mindenki a dobott számok alapján meghatározza, hogy ki beszélget kivel, mi a beszédtema, illetve hol és mikor történik a kommunikáció a felek között. Úgy kell az adott helyzetet eljátszani, és addig, amíg az adott kontextusban el nem hangzik a húzott mondat.

⁵ Forrás: https://unsplash.com/photos/_0F_03SEF-M

⁶ Forrás: <http://www.fortepan.hu/?search=gyerekek>

	Ki/kik?	Kivel/kikkel?	Miről?	Hol?	Mikor?
1.	gyerekek	nővérek	ételekről	buszon	reggel
2.	idős férfi	tanár	utazásról	iskolában	hajnalban
3.	földönkívüli	kislányok	iskoláról	rendelőben	délben
4.	házmester	néni	időjárásról	aluljáróban	nyáron
5.	boltos	kalauz	olvasásról	boltban	esőben
6.	orvos	riporter	divatról	parkban	éjjel

Körmese

A diákok körbe ülnek. Egy olvasott történetet, mesét vagy egy leckét úgy mondanak el, hogy mindenki mond egy mondatot. Nagyon fontos, hogy legyen szerkezete a történetnek, illetve mindenki szólaljon meg, és az utolsó gyereknek is maradjon mondanivaló.

Variációk

A feladat változata lehet, hogy egy szabadon kitalált történetet mesélnek el úgy a körben ülők, hogy arra ügyelnek, hogy a történet kerek, egész legyen, és mindenki mondjon egy mondatot. Nehezíthetjük a feladatot úgy, hogy a diákoknak kiosztunk egy-egy szót, és a kapott szót bele kell szőniük a mondatukba. Ez a változat használható az idegen nyelvi órákon, illetve a magyarórákon szókincsfejlesztésre, az új kifejezések rögzítésére.

Fórumszínház

Jelöljük ki egy helyzetet, erre kérjünk föl szereplőket. Pl. a családban arról döntenek, hogy a kisebb gyereket kivegyék az iskolából, mert nem jól tanul, és keressenek neki egy könnyebb iskolát. A család tagjai: apa, anya, kisebb fiú és a bátyja az ebédlőasztalnál ülnek, és beszélgetnek, tanácskoznak. Amíg megy a beszélgetés, közben a játékot kívülről figyelők bármikor föltehetik a kezüket, és megállíthatják a játékot, és instrukciót adhatnak a szereplőknek, hogy hogyan viselkedjenek, pl. az apa legyen határozottabb, az anya legyen kétségbeesett, a nagyobb fiú legyen megértő, védje a testvérét stb.

Variációk

A gyakorlat különböző tantárgyi órákon is használható. Pl. történelemből egy arató elmesélheti a családjának, hogy egy új gép miatt elveszítette a munkáját.

Biológiából egy felfedező gyözködi társait a felfedezéséről, pl. Pasteur, Szentgyörgyi Albert, Semmelweis Ignác stb.

Irodalomból egy-egy olvasott történet eljátszása, alternatív kibontása.

Idegen nyelvből bármilyen szituáció, pl. egy étteremben a vendégek és a pincér, egy áruházban az eladó és a vevő.

(Ginnis, 2007 alapján)

Szófoci

Az osztályt osszuk két csapatra. A csapatok válasszanak csapatkapitányt, akinek a feladata az lesz, hogy figyeljen a játék szabályainak betartására.

A tanár bármilyen tantárgyban, bármilyen témát kijelölhet. Ha van idő, akkor adjon a diákoknak időt arra, hogy eddzenek, azaz készüljenek föl a kijelölt témából; nézzék át a tankönyvet, a jegyzeteiket.

A csapatok eldöntik, hogy ki fog kezdeni (lehet pénzfeldobással, gyufahúzással stb.). A tanár az adott témából a kezdő csapatnak föltesz egy kérdést. A csapatnak arra kell törekednie, hogy minél gyorsabban és jól válaszoljon. Ha ez megtörténik, akkor a labda még náluk marad, és jön a következő kérdés. Ha ezt is jól megválaszolják, akkor még egy kérdést kapnak. Három helyes válasz után a csapat kap egy pontot, azaz belőtt egy gólt. A következő, negyedik kérdés már a következő csapatot érinti. Nekik is joguk van három kérdésre válaszolni, amely szintén egy belőtt gólnak számít, ha a három kérdést jól megválaszolták.

A játék szabályai:

egy kérdéscsokorban, aki a csapatból már egy kérdést megválaszolt, többre nem válaszolhat.

- Ha egy csoport 5 másodpercig nem tud válaszolni a kérdésre, akkor a válaszadás joga a másik csoportnál van, és helyes válasz esetén a válaszolás joga is náluk marad. Szintén átkerül a válaszolás joga a másik csapathoz, ha rossz vagy hiányos a válasz.
- Ha valaki bekiabálja a választ, amikor nem a csapatánál van a válaszolás joga, akkor piros lapot kap.

Az a csoport nyer, amelyiknek több gólja van, illetve nincs piros lapja.

4.5.3. Összefoglaló, számonkéréskor használható gyakorlatok

Az itt bemutatott gyakorlatokat Eck Júlia (2015) Drámajáték című könyve alapján javasoljuk. Nála a gyakorlatok az irodalomórán történő ellenőrzésre adnak ötleteket, mi továbbgondoljuk a feladatokat, és más tárgyakban való alkalmazásra is adunk ötleteket. Az ilyen gyakorlatokkal „cél, hogy a számonkérés az oktatás része legyen, és arra tö-

rekszünk, hogy ne a feladat elkerülésére, hanem magas színvonalon való megoldására törekedjenek a tanulók” (Eck, 2015, p. 53).

Cél

Az alább bemutatott gyakorlatok célja a tanult ismeretek összefoglalása, alkalmazása. A gyakorlatok megoldása fejleszti a kommunikációs készséget, az érvelést és a vitakultúrát, elősegíti a szintetizálást, valamint egy-egy megtanult, megismert téma kreatív, más szempontú feldolgozását

Időkeret: Általában 5–10 percet vesznek igénybe a feladatok, de az időkeretet a tanulók érdeklődése, ismeretei is befolyásolják, illetve a feladatok variálhatósága is.

Tippek, ötletek

- A gyakorlatokat az összefoglaló, esetleg a számonkérő órákon alkalmazzuk. De bármilyen óra összegző, összefoglaló részeként is beilleszthetjük.
- A feladatok elvégzéséhez szükség van nagyobb térre. Ha nincs ilyen tér a teremben, akkor azt igyekezzünk az osztályterem átrendezésével megteremteni.

Elfogult vélemény

A feladat, hogy a diákok valamilyen kijelölt személy, csoport nevében fejtik ki véleményüket, vitatkoznak. Pl. nyelvtanból a nyelvújításról ortológusok és neológusok; irodalomból Ady Endre és Rákosi Jenő a Tisza parton című versről stb.

Történelemből például lehet, hogy a középkori városok törvényeiről vitatkoznak vágánssok és a céhek polgárai; Kossuth és Görgei; a kiegyezést támogatók, illetve ellenzők; a piacgazdaságot pártolók és a tervutasításos rendszert támogatók között.

Biológiából a védőoltást támogatók és ellenzők, a vegetarianizmus és a vegyes táplálkozást támogatók között.

Két híres ember beszélget

Itt két olyan személy szerepébe lépnek és beszélgetnek a tanulók, akikről tanultak. Például irodalomból Shakespeare és Molière a színházról, Ady Endre és Babits Mihály a Nyugat folyóiratról. Nyelvtanból Mikszáth Kálmán és Móricz Zsigmond a nyelvjárásokról. Történelemből Kolumbusz és Magellán a földrajzi felfedezésekről stb. Ha szükséges, akkor a beszélgetést kérdésekkel is irányíthatjuk.

Lexikon-játék

A tanulók körbe állnak, az első kijelölt személy föltesz egy kérdést, vagy mond egy fogalmat az adott témakörből, és a tekintetével kijelöli, hogy kitől várja a választ. A kijelölt személy megválaszolja a kérdést, meghatározza a fogalmat, majd ő tesz föl egy kérdést vagy ad egy fogalmat, és hasonló módon kijelöli a következő válaszadót. Akkor jó a játék, ha pergően megy, nem állnak le a válaszoknál a tanulók.

A feladat bármilyen tárgynál, bármilyen témakörben használható adatok, fogalmak, idegen szavak definiálásra, villámkérdésekben megválaszolható tudnivalók ellenőrzésére.

Befejezetlen mondatok

A tanult témakörrel, olvasott regénnyel kapcsolatosan befejezetlen mondatokat írunk, vagy akár a diákok is készíthetnek ilyeneket házi feladatként. Mindenki húz ezekből a mondatokból, amelyeket aztán be kell fejeznie.

Fontos, hogy a befejezések ne csupán adatokból, számokból, nevekből álljanak, hanem tartalmazzanak hosszabban kifejezhető érveket, gondolatokat.

A feladat bármilyen tárgynál, bármilyen témakörben használható.

Pl. Toldi Miklóst lobbanékonysága és hirtelen haragja

A betűrendbe soroláskor az rövid és hosszú magánhangzókat

Az ipari forradalom Anglia társadalmában

Közös mondatok

Ketten, vagy jó csoportok esetében akár négyen is, úgy adnak számot tudásukról, hogy együtt, egymást segítve számolnak be egy adott témáról.

5. Reflexió a témakörről

5.1. Leltár

Gyűjtse össze az alábbi táblázatban, mi az az információ, amelyet már ismert a drámapedagógiáról, illetve mi az, amely új információ volt.

Már tudtam a drámapedagógiáról	Új információ volt a drámapedagógiáról

5.2. Állítás

Fejtse ki véleményét a megismert drámapedagógiai ismeretek és gyakorlatok alapján az alábbi állításról!

A drámapedagógia olyan módszer, melyet az alkotva tanulás módszerének is nevezünk, mely nem a tudás passzív befogadására épül, hanem az élményen alapuló cselekvéses tanulásra.

A drámapedagógia elsődleges célja a drámán keresztül történő nevelés. A gyermek a drámajátékokban való cselekvő részvétel során megismeri az őt körülvevő világot, ugyanakkor saját belső világát is. A drámapedagógia a társakkal végzett közös dramatikus játéknak köszönhetően hozzájárul a személyiség pozitív fejlődéséhez, tehát a személyiségfejlesztés és a szocializáció módszere is. A drámapedagógia eszköze: a drámajáték. (<https://bit.ly/2XpwGtw>)

5.3. Gyakorlatok mátrixa

Töltse ki az alábbi táblázatot! Majd beszélje meg azonos szakos kollégájával a tapasztalatait!

Gyakorlat neve	Alkalmaztam/ tantárgy	Tapasztalat	Alkalmaznám/ tantárgy	Ötlet	Elvárás/ cél
Koncentrációs játék: szakszavak					
Karmesterjáték					
Ritmus- és figyelemgyakorlat					
Memória és koncentrációs körjáték					
Irányítótorny					
Ki vagyok? Mi vagyok?					
Keressük egymást!					
Előtte, utána					
Tárgyjáték					
Forró szék					
Állókép					
Asszociációk					
Helyszín-, korépítés					
Halk mondatok					
Fotó					
Kulcsmondat					
Körmese					
Fórumszínház					
Szófoci					
Elfogult vélemény					
Két híres ember beszélget					
Lexikon-játék					
Befejezetlen mondatok					
Közös mondatok					

Kép- és táblázatjegyzék

1. kép: *Család*. https://unsplash.com/photos/_0F_03SEF-M
2. kép: *Gyerekek*. <http://www.fortepan.hu/?search=gyerekek>
1. táblázat: *A kommunikációs készségfejlesztés tanórai lehetőségei*.

Fábián, Gy. & Singer, P. (2009). Az anyanyelv és kommunikáció tanítása az iskolarendszerű felnőttoktatásban. In Mayer, J. (Ed.), *Kommunikáció. Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban 2.* (pp. 7–29) Budapest: Országos Köznevelési Intézet Felsőoktatási és Kisebbségi Központ. <https://bit.ly/2JqnJpK> (Letöltve: 2019. április 15.)

Felhasznált irodalom

- Bethlenfalvy, Á. (2015). Alkalmazott színház. In Bodnár & Szentgyörgyi (Eds.), *Szaktechnológiai körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok* (pp. 79–95). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Bolton, G. (1993). *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Bolton, G. (1996). *A tanítási dráma újragondolása*. DPM különszám.
- Bolton, G. (1999). *Acting in classroom drama*. American Edition. Portland: Calendar Island Publishers.
- Eck, J. (2015). *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Budapest: Protea.
- Fábián, Gy. & Singer, P. (2009). Az anyanyelv és kommunikáció tanítása az iskolarendszerű felnőttoktatásban. In Mayer, J. (Ed.), *Kommunikáció. Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban 2.* (pp. 7–29) Budapest: Országos Köznevelési Intézet Felsőoktatási és Kisebbségi Központ. <https://bit.ly/2JqnJpK> (Letöltve: 2019. április 15.)
- Gabnai, K. (2005). *Drámajátékok: bevezetés a drámapedagógiában*. Budapest: Helikon.
- Gabnai, K. (2011). *Drámajátékok* (5. kiad.). Budapest: Helikon Kiadó.
- Ginnis, P. (2007). *Tanítási és tanulási receptkönyv*. Pécs: Alexandra.
- H. Molnár, E. (2013). A szövegfeldolgozás elmélete és gyakorlata alsó tagozaton. *Mentorháló*. <https://bit.ly/2XpwGtw>.
- Kaposi, L. (2008). *Tanítási dráma*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság.
- Medgyes, P. (1995). *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Neelands, J. (1994). *Dráma a tanulás szolgálatában*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Szajkó, O. é. n. A drámajáték lehetséges alkalmazási területei a történelemórán. *Tani-tani online*. <http://www.tani-tani.info/084szajko> (Letöltve: 2019. május 01.)
- Szauder, E. (2004). Akciókutatás és drámatanítás. *Drámapedagógiai Magazin*, 28, 11–14.

A tanulói kommunikáció fejlesztése IKT-eszközökkel

.....

1. A fejezet célja

A fejezet első szakaszában a digitális kommunikáció folyamatát, a digitális írástudáshoz szükséges készségeket és képességeket, valamint a digitális kommunikáció sajátos nyelvhasználatának jellemzőit foglalkoztatjuk össze. Ebben az alfejezetben mutatjuk be, hogy hogyan változik az osztálytermi kommunikáció az infokommunikációs technológiák (továbbiakban IKT) hatására, és hogy milyen előnyökkel, illetve hátrányokkal számolnak a pedagógusok, ha IKT-eszközt alkalmaznak a tanórán.

Az IKT-eszközök előnyeit látva egyértelművé válik, hogy számos olyan pedagógiai-módszertani lehetőséget biztosítanak, amelyek segíthetnek a diákok kommunikációs és digitális kompetenciájának fejlesztésében, támogatják a tanulási folyamatot, vagyis komoly szerepet játszhatnak a korai iskolaelhagyás csökkentésében.

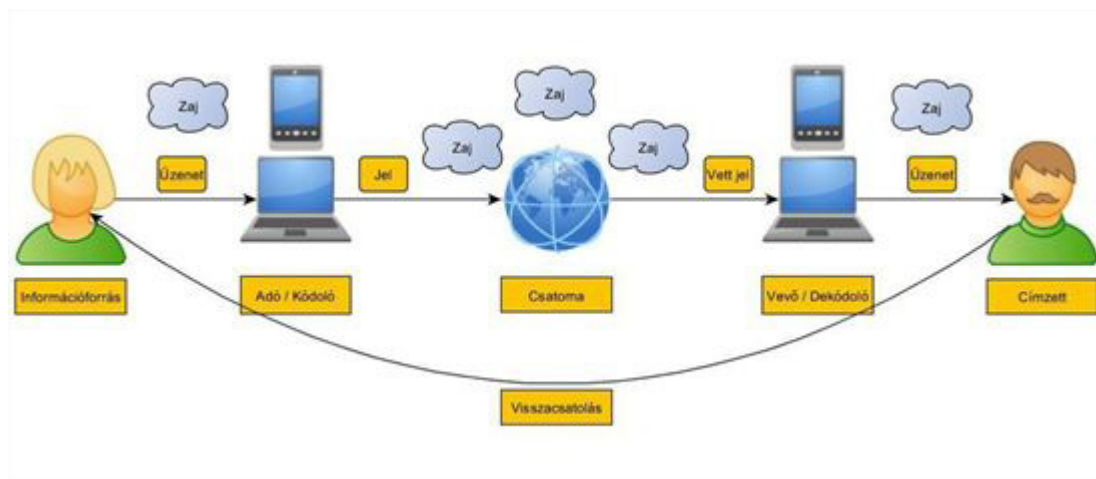
A fejezet második részében olyan tanulói tevékenységeket mutatunk, amelyek a tanárok a saját osztálytermi óráikon, tantárgytól függetlenül tudnak alkalmazni a tanulás támogatása és a tanulói kommunikáció fejlesztése érdekében. Ez a módszertani fejezet két részre oszlik: az elsőben a digitális kommunikáció sajátos szövegműfajait (pl.: e-mail, blog, mém, vlog stb.) használjuk fel arra, hogy a diákok tanulási célú szöveget alkossanak (Antalné, 2015), amely nemcsak egy téma megismerésében, hanem a tanulási folyamatra való reflexióban is segít. A második részben pedig olyan web 2.0-s alkalmazásokat ismertetünk, amelyek támogatják a szövegalkotást egészen a kulcsszavas vázlattól a szóbeli prezentációig vagy az írásbeli megjelenésig.

A fejezet harmadik szakaszában reflektív gyakorlatok segítségével foglalhatjuk össze ismer-

reteit és tapasztalatait az olvasó a témakör kapcsán. Ezek között a gyakorlatok között szerepelnek olyanok is, amelyeket a tanórai kipróbálás után oldhat meg, ezzel is segítve a tevékenységek integrációját a tanulási-tanítási folyamatba és a folyamatos szakmai fejlődést.

2. Digitális kommunikáció

Az elektronikus eszközök megjelenése alapvetően összekapcsolódik a 21. század információs társadalmával, a digitális kommunikáció fogalmával. Az IKT hatására olyan típusú információk jelentek meg mind a hétköznapi életben, mind a munka világában, amelyek fizikai megvalósulása elsősorban valamilyen technikai eszközhöz köthető, például mobiltelefonhoz, tablethez vagy számítógéphez. Ez a speciális fizikai, pontosabban elektronikus környezet a kommunikációs tényezőket, az interakció folyamatát is befolyásolta. A kommunikáció hagyományos modelljének digitális környezetre átdolgozott változatát az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: A (digitális) kommunikáció modellje⁷

Az üzenet megfelelő kódolása és dekódolása szempontjából meghatározó, hogy mind az adó, mind pedig a vevő ismerjék a digitális információ sajátosságait, amelyek az üzenet tartalmát, szerkezetét és formáját is befolyásolják.

A digitális információ sajátosságai a következők:

- Multimedialitás: a digitális információ lehet szöveg, kép, hang, videó vagy ezek speciális keveréke.

⁷ Forrás: Habók & Czifrusz, 2013.

- **Megoszthatóság:** az információt az adó másoknak is hozzáférhetővé teheti, könnyedén továbbíthatja.
- **Asszociativitás:** az információk egymást nem lineárisan követik, hanem linkek segítségével kapcsolódnak, így a vevő a saját gondolatmenetének, információkeresési folyamatának megfelelően választhatja ki az információk sorrendjét.
- **Dinamikusság:** az információk dinamikusan szerveződnek, vizuális kiemelésekkel, mozgó szövegegységekkel találkozhat a vevő.
- **Instabilitás:** az információk könnyen változhatnak, ezért a visszakereshetőség, a hitelesség ellenőrzése problémát okozhat a vevőnek.
- **Terjedelmi végtelenség:** egy weblapon szereplő információk általában nem egy képernyő terjedelműek, ezért a vevőnek különböző navigációs lépéseket kell végrehajtania, hogy feldolgozgassa azokat (Gonda, 2018).

2.1. A digitális írástudás

A 21. század technológiai fejlesztései hatással vannak az emberi tudásra, a tanítás és a tanulás folyamatára. Az információs társadalom kommunikációs szokásai és lehetőségei olyan tudást igényelnek, amelynek a segítségével a befogadó nemcsak az információ értelmezésére, hanem annak értékelésére, átalakítására, megosztására is képes. Ez a tudás gyakorlatias, hiszen az információhoz való eljutás fontosabb lesz magánál az információnál; multimediális, hiszen az információt nemcsak verbális kódként, hanem például hang- vagy videófájlként jeleníti meg; és transzdiszciplináris, mert értelmezéséhez egyszerre több tudományterület eredményeit kell bevonnia a befogadónak (Nyíri, 2008).

A technológia megváltoztatja azt, ahogyan a műveltség tartalmáról és tanítási módjáról gondolkodunk. Bár a műveltség fogalmának meghatározása sokféle lehet, mégis egyik alapeleme a kommunikáció, amelyet különböző jelrendszerek segítségével végzünk, az írás és az olvasás csak kettő ezek közül. Az IKT a különböző jelrendszereket teljesen új módon kapcsolja össze, amely egyben újfajta műveltséget is teremt. Dana L. Grisham ezt a műveltséget többszörös írástudásnak (multiple literacies) nevezi, amely jól tükrözi, hogy a 21. században kommunikálnak nemcsak az IKT világában, hanem a hagyományos információhordozó eszközön megjelenő információk értelmezésében is otthon kell lennie (Grisham, 2001).

Korunk kommunikációja alapvetően két elemre épül: az információ közvetítéséhez ki-

választott technológiára és a létrehozott szövegre, amely számos esetben nem eredeti, hanem „meglévő információk kiválasztása, elrendezése, szűrése és újraalakítása” (Gessler et al., 2001, idézi Koltay & Boda, 2010, p. 61) által jön létre. Ez olyan műveletekkel jár együtt, mint az információ értékelése, összehasonlítása, a szándék azonosítása, vagyis a kritikai gondolkodás elemeinek az alkalmazása. Ezen műveletek elvégzéséhez szükséges képességeket nevezzük digitális írástudásnak (Martin, 2005).

2.3. A digitális kommunikáció nyelve

Angolszász kutatások azt bizonyítják, hogy nemcsak az alapvetően orális elektronikus eszközökre, hanem az írásbeli kommunikációra alkalmas IKT-eszközökre is jellemző, hogy az elektronikus kommunikációban a partnerek „kifejezetten a spontán beszélt nyelvhez hasonlóan szervezik a szövegeiket” (Bódi, 2004, p. 288). David Crystal az internetes közegben használt nyelvet írásbeli, beszédbeli és elektronikus sajátosságokat kombináló nyelvnek, netspeaknek (netbeszéd) nevezi (Crystal, 2001, p. 48). Balázs Géza Walter J. Ong gondolatát viszi tovább, és az írásbeli kommunikációra alkalmas elektronikus eszközökön zajló kommunikációt másodlagos írásbeliségnek hívja, amelyet nemcsak az interneten megjelenő szövegek nyelvhasználatára vonatkoztat, hanem az elektronikus kommunikáció minden szövegműfajára (Balázs, 2003).

Az internetes nyelv köztes műfajiságát bizonyítja, hogy törekszik a prozódiai és a paralingvisztikai jelek pótlására. Olyan tipikus elektronikus szövegműfajokban, mint például az SMS, a chat vagy az e-mail, megfigyelhető az emotikonok használata, a sűrített jelentéstartalmú betűszók és rövidítések alkalmazása, a fonetikus írásmód, a sajátos helyesírás és központosítás (Crystal, 2001; Bódi, 2004).

A fenti jellemzők, Veszelszki Ágnes szerint, lehetővé teszik, hogy a számítógép közvetítette, elektronikus kommunikáció nyelvhasználati módját önálló nyelvváltozatnak, egyfajta szociolektusnak tekintsük. A digilektus fogalma az elektronikus kommunikációban alkalmazott nyelvi és nem nyelvi jelek összességét jelenti, olyan csoportképző nyelvváltozatot, amelynek használói sajátos normákat alkalmaznak az interakcióban. Veszelszki a digilektusra jellemző nyelvi fordulatok, szóalkotások mellett a képiség erőteljes megjelenését is a nyelvváltozat specialitásaként jelöli meg (Veszelszki, 2013).

A digitális szövegműfajok alapvetően nyelvi jellegű kommunikációs egységek, hiszen többségük tartalmaz verbálisan kódolt, nyelvi információt, de emellett gyakran szerepelnek bennük vizuális, auditív és mutlimediális elemek is. A digitális szövegműfajok

nyelvhasználata speciális, hiszen gyakran hordozzák az írott beszélt nyelv jellemzőit:

- rövidítések használata (pl.: *h = hogy, valszleg = valószínűleg*);
- erőteljes képiség, kreativitás (pl.: mémek használata);
- beszélt nyelvi elemek: írásjelek halmozása (pl.: *Szia!!!!, Nem jössz???*), emotikonok (pl.: ☺, ☹), szó–szám megfeleltetés (pl.: *jó 8! = Jó éjt!*);
- a helyesírási norma figyelmen kívül hagyása (pl.: *mingyárt = mindjárt, ági mondta = Ági mondta*);
- szövegszerkesztési normák figyelmen kívül hagyása (pl.: megszólítás nélküli e-mail, tagolás elhagyása) (Bódi, 2004).

A digitális szövegműfajokat aszerint csoportosíthatjuk, hogy alapvetően milyen típusú információt közölnek. Ez azonban nem zárja ki, hogy egy többségében verbális elemeket tartalmazó műfaj szövegeiben ne jelenhetnének meg más típusú információk is.

- Verbális információra épülő digitális szövegműfajok: SMS, cset, e-mail, hozzászólás (poszt vagy komment), blog stb.
- Vizuális információra épülő szövegműfajok: szelfi, mém stb.
- Auditív információra épülő szövegműfajok: podcast stb.
- Multimediális információra épülő szövegműfajok: videókommentár, animáció, vlog stb.

2.4. Kommunikáció az IKT-osztályteremben

Amikor a hagyományos osztálytermi dialógus résztvevői már nemcsak a tanár és a diákok, hanem megjelenik a kommunikációs folyamatban egy vagy több digitális eszköz is, akkor IKT-osztályteremről beszélhetünk. Sok magyar iskolában a mai napig szinte csak az informatikatermet, illetve az iskolai könyvtárat tekintik olyan közegnek, ahol természetes az IKT-val támogatott tanulás, pedig a legtöbb diáknak ott lapul a zsebében az interneteléréssel bíró okostelefon, amelynek segítségével azonnal IKT-osztályterem hozható létre egy hagyományos szaktanteremből is (Buda, 2017). Erre a gondolatra épül az úgynevezett BYOD-mozgalom is (Bring your own device), vagyis Hozd a saját eszközödet! az iskolába, vond be a tanulási folyamatba, így a tanulási folyamat életszerűbbé, a különbség az iskola és a hétköznapi világ között csökkenthetővé válik (Hercog & Racsko, 2016).

Az osztálytermi kommunikációra jellemző dialogikus helyzet egyben feltételezi az interaktivitást is. Az IKT-osztályteremben természetesen jelen van a hagyományos pe-

dagógiai interakció, amely a tanár és a diák között jön létre. Emellett két új típusú interakció is megjelenik: a technológiai és a kevert. IKT-eszközök használatakor a tanár vagy a diák technológiai interakcióba lép az eszközzel. Az ilyen esetekben az interakció minősége elsősorban fizikai, és célja az eszköz működtetése. A technológiai interakció azonban a legtöbb esetben nem öncélú, és pedagógiai interakcióval párosul, ezt nevezzük kevert típusú interakciónak, amikor az IKT-eszközöket a pedagógiai folyamatnak alárendelve, funkcionálisan alkalmazzák.

Az elmúlt években számos vizsgálatot végeztek a pedagógusok IKT-eszközhasználatával kapcsolatban (Buda, 2017; Hercog & Racsko, 2016; Lévai, 2014; Molnár & Gonda, 2018), ezek a felmérések mind azt bizonyítják, hogy egyre többféle IKT-eszköz (pl.: okostelefon, tablet, interaktív tábla, számítógép, projektor stb.) egyre gyakrabban jelenik meg a tanítási-tanulási folyamatban, aminek a hatására kezd kialakulni egy olyan pedagógiai-módszertani szemléletmód, amely képes az IKT-eszközök funkcionális alkalmazására. A felsorolt hazai felmérésekben a pedagógusok a következő előnyöket és hátrányokat fogalmazzák meg az IKT-eszközök alkalmazásával kapcsolatban:

Előnyök:

- gyors feladatmegoldás, menthető és megosztható tartalom;
- érdekes, izgalmas, motiváló felületek, programok;
- vizuális és multimediális elemek megjelenítése;
- támogatja a kooperativitást;
- sok diáknak segítség, hogy géppel lehet írni;
- segíti a diákok reflektálását saját tanulási folyamatukra;
- a hiányzó vagy a külföldön élő diákok is tudnak kapcsolódni az órához.

Hátrányok:

- az infrastruktúra hiánya, technikai nehézségek;
- a képzettség hiánya, kevés továbbképzés;
- időigényes felkészülés;
- az internet közelsége elvonja a figyelmet a tananyagról;
- a felületek, programok kidolgozottsága, funkcióbeli hiányosságok;
- személyiségi jogok kezelése, online zaklatás.

A felsorolt előnyökből látható, hogy az IKT-eszközök alkalmazása rendkívül alkalmas a motiváció növelésére és a reflexiós folyamatok kialakítására, amelyek segítik a diákok elköteleződését egy-egy téma iránt, növelve ezzel a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságát.

ságát és csökkentve a korai iskolaelhagyás mértékét. A személyiségi jogok megsértése és az online zaklatást elkerülése érdekében érdemes zárt, jelszóval védett felületeket, csoportokat kialakítani az együtt dolgozó diákok számára az alábbi feladatok megoldásakor, amelyekre a legtöbb program, illetve alkalmazás esetében van lehetőség. A fejezetben szereplő gyakorlatok fejlesztik a médiatudatosságot és a kritikai gondolkodást, amelyek segíthetnek az online nevelési és magatartási problémák megelőzésben.

3. A tanulói kommunikáció támogatása IKT-eszközökkel

3.1. A tanulói kommunikáció támogatása digitális szövegműfajokkal

Cél

A következő szakaszban olyan digitális szövegműfajokkal ismerkedhet meg, amelyek alkalmasak a tanulási célú szövegalkotásra (Antalné, 2015). A tevékenységek között szerepelnek szóbeli, írásbeli és írott beszélt nyelvi kommunikáció fejlesztését célzó feladatok. A feladatok célja, hogy ne csak egy tartalom megismerését vagy létrehozását segítsék, hanem lehetőséget adjanak a tanulási folyamatra való reflexióra és annak megosztására is. A tanulási célú szövegalkotás hozzájárul a tanulás támogatásának és az anyanyelvi kompetenciának a fejlesztéséhez, ennek megfelelően hatékonyan csökkenti az iskolai lemorzsolódást.

Megjegyzés

A következőkben nyolc különböző digitális szövegműfajt és a segítségükkel végrehajtható gyakorlatokat mutatunk be kiemelve a szövegműfajok tanulástámogató előnyeit.

Variációk

A gyakorlatok tantárgytól függetlenek, többségében témaközpontúak, vagyis a pedagógus a saját tantárgyának és csoportjának (pl.: létszám, képességszint stb.) megfelelően alakíthatja őket. A gyakorlatok általános és középiskolás diákok számára egyaránt megoldhatók, de a hosszabb szövegalkotási gyakorlatokat (pl. e-mail, blog, vlog) inkább a felsőbb évfolyamoknak (7–12. évfolyam), míg a vizuális elemekkel dolgozó feladatokat (pl.: szelfi, animáció) inkább alsóbb évfolyamoknak ajánljuk (3–6. évfolyam).

3.1.1. Az SMS mint tanulástámogató szövegműfaj

Cél

Az SMS írása megtanítja a diákokat arra, hogy röviden és tömören fejezzék ki a gon-

dolataikat az írott beszélt nyelv segítségével. Mivel az SMS alapvetően egy informális kommunikációs forma, amelyben a feladó E/1-ben ír, ezért alkalmas vélemény megfogalmazására vagy nézőpontváltás megvalósítására is. Továbbá kihasználhatjuk az SMS párbeszédes jellegét, így a diákok egymásnak is írhatnak SMS-t egy adott témával kapcsolatban.

Megjegyzés

Az SMS egy angol nyelvű kifejezés a Short Message Service, vagyis rövidüzenet-szolgáltatás, rövidítése. Az SMS eredetileg egy 160 karakter hosszúságú szöveg, amelyben a feladó igyekszik magát minél tömörebben kifejezni. A 160 karakternyi hosszúságból adódik, hogy az sms-ezők különböző kreatív nyelvi megoldásokhoz folyamodtak (rövidítések, ékezetnélküliség, helyesírási normák figyelmen kívül hagyása, emotikonok használata), hogy minél több információt tudjanak közölni egy üzenetben (Balázs, 2006). Bár az SMS-ezést mára inkább az online csetelés váltotta fel, a műfaj ismertsége és tömörsége miatt mégis alkalmas az oktatásban való alkalmazásra.

Feladatok

SMS-fogalom

Idő: 15 perc

Előkészítés: Papír, toll.

Lépésről lépésre

- Válassz ki a tankönyvi leckéből három fogalmat!
- Írj mindegyikhez egy sms-meghatározást!
- Ügyelj rá, hogy a meghatározás legfeljebb 160 karakternyi lehet!
- Küldjétek el az SMS-meghatározásokat egymásnak a padtársaddal!
- Írd meg a padtársadnak válasz SMS-ben, hogy melyik fogalmat határozta meg!

SMS-bemutakozás

Idő: 15 perc

Előkészítés: Papír, toll.

Lépésről lépésre

- Válassz ki egy szereplőt az olvasott szövegből! (A szöveg lehet szépirodalmi, de magyarázó is, például választhat történelmi személyt vagy idegen nyelv órán nemzeti hírességet, természettudóst stb.)
- Írj a nevében egy rövid, legfeljebb 160 karakternyi SMS-bemutakozást!

- Küldjétek el az SMS-bemutakozásokat egymásnak a padtársaddal!
- Írd meg a padtársadnak válasz SMS-ben, hogy kit ismertél fel a bemutatkozás alapján!

3.1.2. Az e-mail mint tanulástámogató szövegműfaj

Cél

Az e-mail írása megtanítja a diákokat a műfaj kommunikációs normáinak betartására, megtapasztalhatják, hogy csak a nyelvileg, szerkezetileg megfelelően formált levél lehet sikeres a kommunikációs folyamatban. Attól függően, hogy magán vagy hivatalos e-mailt írnak, más-más fejlesztési terület kerül előtérbe. A magán e-mail elsősorban a vélemény megfogalmazására, míg a hivatalos e-mail az intézményi kommunikáció nyelvének elsajátítására és tudatosítására is alkalmas.

Megjegyzés

Az e-mail vagy más néven electronic mail, elektronikus levél számos tulajdonságát őrzi a hagyományos levélformának. Bár az e-mailt elektronikusan, levelezőrendszerek segítségével továbbítjuk a címzettnek a nyelvi-szerkezeti megformáltság, főként a hivatalos e-mailek esetében szinte teljesen megegyezik a hagyományos levelével (Veszelszki, 2015). Ez azt jelenti, hogy az e-mail is tartalmaz megszólítást, tartalmi részt és elköszönést, viszont a címzett és a feladó adatait a fejlécben olvashatjuk. Az e-mail előnye, hogy egyszerre több ember számára is elküldhetjük ugyanazt a tartalmat.

Feladatok

E-mail a szerzőnek 1.

Idő: 20 perc

Előkészítés: Számítógép.

Lépésről lépésre

- Válassz ki egy tankönyvi leckét!
- Fogalmazd meg a véleményed a tankönyvi lecke stílusával, szerkezetével, kinézetével kapcsolatban!
- Írj egy e-mailt a tankönyv szerzőjének, amelyben kifejtjed, hogy a felsorolt szempontok alapján hogyan lehetne a tankönyvet élvezetesebbé tenni a diákok számára!
- Ügyelj a levél formájára, nyelvére, szerkezetére!

E-mail a szerzőnek 2.

Idő: 20 perc

Előkészítés: Számítógép.

Lépésről lépésre

- Válassz ki egy tankönyvi leckét!
- Olvasd el a leckét és fogalmazz meg három olyan kérdést a témával kapcsolatban, amelyekre nem kaptál választ!
- Írj egy e-mailt a tankönyv szerzőjének, amelyben felteszed neki a kérdéseidet a témával kapcsolatban!
- Ügyelj a levél formájára, nyelvére, szerkezetére!

3.1.3. A blog mint tanulástámogató szövegműfaj

Cél

A blog olyan elektronikus szövegalkotásra alkalmas felület, ahová a diákok nemcsak hosszabb szövegeket tölthetnek fel, hanem linkek segítségével egymáshoz kapcsolódó tartalmakat is szervezhetnek, megtapasztalva ezzel a többszörös szövegek olvasásának és feldolgozásának folyamatát. A blog alkalmas arra is, hogy a verbális információ mellett képeket, hanganyagokat vagy videókat jelenítsen meg, így többféle tanulótípus számára is hatékony tanulást biztosít. A blog további előnye, hogy az egyéni szövegalkotás mellett a csoportmunkát is támogatja, hiszen egyszerre többen is tudnak egy blogot szerkeszteni, így szemléletes felülete lehet egy projekt dokumentálásának vagy egy portfólió összeállításának (Fegyverneki, 2016).

Megjegyzés

A blog vagy más néven digitális napló a *web* 'háló' (itt *world wide web: www*) és *log* 'napló' szavak összetételéből, majd rövidüléséből keletkezett. Az internetes naplók általában olyan nyitott weboldalak, amelyek egy egyén vagy csoport magánvéleményét fejtik ki egy témával kapcsolatban, vagy valamilyen (munka)folyamathoz kapcsolódó rendszeres bejegyzések sorozatát közlik. A blogok előnye, hogy könnyen szerkeszthető, ingyenesen hozzáférhető online felületeken is létrehozhatók és nyilvánossá tehetők. Hátrányuk azonban, hogy gyakran manipulatív, hiteltelen információt közölnek, így szakmai tartalom forrásaként kevésbé használhatók.

Variációk

Lehetséges felületek a megvalósításhoz:

<http://blog.hu>

<https://www.blogger.com>

<https://wordpress.com>

Feladatok

Osztályblog

Idő: a tanév során folyamatos

Előkészítés: Számítógép, blog létrehozása.

Lépésről lépésre

- Hozzatok létre egy osztályblogot!
- Szerepeljenek benne az osztály életével kapcsolatos fontosabb események, hírek, feladatok!
- Készítsetek hetente legalább egy bejegyzést!
- Legyen minden héten más a felelős a blog aktív működéséért!

Tanulási napló

Idő: egy hónap

Előkészítés: Számítógép, blog létrehozása

Lépésről lépésre

- Hozz létre egy online tanulási naplót!
- Írj egy hónapon keresztül mindennap a digitális naplókba arról, hogy mennyi időt, milyen körülmények között és milyen hatékonyan tudtál tanulással tölteni! (2. ábra)

Variációk

Írj minden óráról egy rövid összefoglalót, amelyben E/1-ben beszámolsz az órai hangulatról, a tanulással kapcsolatos észrevételeidről! Olvasd vissza a naplódát egy hónap után! Fogalmazd meg, hogy mit tudnál változtatni a szokásaidon, hogy még hatékonyabb legyen a saját tanulásod!



2. ábra: Egy kilencedikes diák tanulási naplója földrajzból⁸

Témablog

Idő: két hét

Előkészítés: Számítógép, blog létrehozása.

Lépésről lépésre

- Alakítsatok négyfős csoportokat!
- Minden csoport egy-egy témát fog feldolgozni a következő két hétben, és mindenkinek saját feladata is lesz.
- A következő tevékenységeket kell felosztanotok egymás között:
 - linkkereső: képeket, szövegeket, videókat gyűjt a témával kapcsolatban;
 - fogalmazó: megírja a blogon olvasható szövegeket, tartalmi egységeket;
 - tervező: kialakítja, hogy milyen elrendezésben jelenjenek meg a szövegek és egyéb információk a blog felületén;
 - szerkesztő: felölti a tartalmakat a kialakított koncepciónak megfelelően.

3.1.4. A szelfi mint tanulástámogató szövegműfaj

Cél

A szelfizés segítségével a tanulók többféle szempontból is megtapasztalhatják a lényegkiemelés fontosságát. Nemcsak azért, mert kiválaszthatják, hogy milyen eseményt tartanak érdemesnek a megörökítésre, hanem azért is mert, a szelfin megjelenő tartalom elrendezésével más-más kommunikációs szándékot közölhetnek. Tudatosíthatják, hogy ugyanazon szelfi filterezése, átszerkesztése milyen hatással van a befogadóra, vagyis

⁸ Forrás: <https://foldrajz9.wordpress.com/tanulasi-naplo/>

hogy a tartalom és a forma egymáshoz való viszonya meghatározó a kommunikációs folyamatban. A szelfi alkalmazásának további előnye, hogy a verbális információval nehezebben megbirkózó diákok számára is hatékony lehet a tanítás-tanulási folyamatban. A szelfi további előnye, hogy bár alapvetően egyéni műfaj, számos alkalommal találkozhatunk csoportos képekkel is, vagyis alkalmas együttműködésre, közös feladatvégzésre.

Megjegyzés

A szelfi vagy más néven önfotó, egy olyan fénykép, amelyet valaki önmagáról készít egy webkamera vagy egy okostelefon segítségével. Az ilyen típusú fényképeket általában egy közösségi oldalon publikálja a készítő, ezzel is dokumentálva élete fontosabb eseményeit. A szelfi fontos tulajdonsága az azonnaliság és a megoszthatóság (Császár, 2015). Fontos megjegyezni, hogy a szelfik a különböző képszerkesztő programok segítségével könnyen módosíthatók, így alkalmasak arra, hogy ne a teljes valóságot közvetítsék, a befogadókat esetleg manipulálják.

Feladatok

Szelfizz egy kedvenccel!

Idő: egyéni (kb. 30 perc)

Előkészítés: Számítógép és/vagy okostelefon vagy digitális fényképezőgép.

Lépésről lépésre

- Válaszd ki a kedvenc könyvedet (például: növényedet, állatodat, nemzetedet, épületedet stb.)!
- Készíts vele egy szelfit, ami jól tükrözi a viszonyokat!
- Posztold a szelfit az osztálycsoportban!
- Nézzétek át órán a posztokat és indokolja mindenki egy percben a választását!

Hol vagy?

Idő: egyéni

Előkészítés: Számítógép és/vagy okostelefon vagy digitális fényképezőgép.

Lépésről lépésre

- Válassz ki egy helyszínt az éppen tanult témához kapcsolódóan (például: tér, épület, park, kert, uszoda stb.)
- Menj el a helyszínre, és készíts róla egy szelfit! Oszd meg a szelfit az osztálycsoportban! (3. ábra)
- Írd meg kommentben, hogy szerinted hol és miért ott készült az osztálytársad szelfije!



3. ábra: Tanulók #szelfizzmatyással pályázatára készített szelfije a Mátvás anyja című műalkotás előtt⁹

Ki vagy?

Idő: egyéni

Előkészítés: Számítógép és/vagy okostelefon vagy digitális fényképezőgép

Lépésről lépésre

- Öltözz be egy személynek az adott témához kapcsolódóan!
- Készíts magadról egy szelfit!
- Ügyelje a háttér berendezésére és ha szükséges, használj filtereket, hogy még élet-
hűbb legyen az álca!
- Oszd meg a szelfit az osztálycsoportban!
- Írd meg kommentben, hogy szerinted kiről készült az osztálytársad szelfije!

3.1.5. A mém mint tanulástámogató szövegműfaj

Cél

A mémek segítségével a tanulók bemutatathatják saját nézőpontjukat és kifejezhetik saját véleményüket egy témával kapcsolatban. A mémek értelmezése fejleszti a kritikus gondolkodást, hiszen a diákok tapasztalatot szerezhhetnek egy manipulatív műfaj mű-

⁹ Forrás: <http://bit.ly/2E3eYAk>

ködéséről és tudatosíthatják annak hatásmechanizmusait. A mémek készítése pedig alkalmas a sűrítés, a tartalomtömörítés gyakorlására, miközben fejleszti a kreativitást és a humorérzékletet. További előnye, hogy olyan tanulók is szemléletesen mutathatják meg ismereteiket, akik kevésbé jól teljesítenek az írásos feladatokban (Molnár et al., 2016).

Megjegyzés

A mém a mimézis 'utánzás' kifejezésből származik. Olyan vizuálisan megjelenített komplex információegyüttes, amely valamilyen kulturális jelenségre a humor eszközével reagál az aktuális tudás, tapasztalat, világnézet szerint. A mémeknek tipikus szereplői lehetnek történelmi személyek, politikusok vagy celebek; témája pedig legtöbbször a technológiához, a divathoz vagy a valláshoz kapcsolódik.

Feladatok

Celeb mém

Idő: egyéni (kb. 30 perc)

Előkészítés: Számítógép és/vagy okostelefon vagy digitális fényképezőgép

Lépésről lépésre

- Válassz ki egy meghatározó személyt az adott tudományterületről (pl: író, történelmi személy, tudós stb.)!
- Adj a kezébe egy olyan eszközt, amellyel ő is 21. századi figurává válhatna!
- Az eszköz valamilyen formában tükrözze a választott személy karakterét!

Variációk

Válassz ki egy meghatározó személyt az adott tudományterületről (pl: író, történelmi személy, tudós stb.)! Készíts róla olyan feliratos szelfit, amely felnagyítja a választott személy karakterének egy jellegzetes elemét! (4. ábra)

Válassz ki egy meghatározó személyt az adott tudományterületről (pl: író, történelmi személy, tudós stb.)! Hasonlítsd össze az általa írt kanonikus művet/ végrehajtott sorsfordító cselekedetet/tett fontos felfedezést egy mai eseménnyel! Készíts egy olyan mémet, amely bemutatja, hogyan reagálna a választott személy az adott eseményre!



Laborfalvi Róza 1848. március 15-én, Katona József Bánk bánjának az előadásán találkozott a nála nyolc évvel fiatalabb Jókai Mórral.

4. ábra: Mém Katona József Bánk bán című művének recepciójáról¹⁰

3.1.6. A podcast mint tanulástámogató szövegműfaj

Cél

A podcast kiváló műfaj a hallás utáni szövegértés fejlesztésére, a figyelem és a koncentráció növelésére. A podcastok előnye, hogy könnyed, élvezetes stílusban mutatnak be egy-egy témát, így hallgatásuk gyakran motiváló a diákok számára. A podcastek készítse egy tanulási-tanítási folyamatban már sokkal komplexebb feladat: a rendszeresen megjelenő rádióadások forgatókönyvét előre el kell készíteni, a hanganyagot rögzíteni, vágni kell, majd végül feltölteni az internetes csatornára. Ez azt jelenti, hogy a tanulási célú írásbeli és szóbeli szövegalkotás párhuzamosan zajlik. A podcast készítése azért is motiváló, mert az elkészült hanganyagok valódi közönség számára is elérhetők.

Megjegyzés

A podcast az iPod 'zenelejátszó' és a broadcast 'közvetít, sugároz' szavak összevonásából származik. A podcasting az online rádiózás egy formája, amelyen keresztül az egyes rádióadások sorozatszerűen jelennek meg az interneten. Minden podcastnak sa-

¹⁰ Forrás: <https://f21.hu/portre/minden-eladott-konyv-melle-ingyen-sort-kell-adni-irodalmi-memek-interju/>

ját csatornája van, amire a hallgatók feliratkozhatnak, hogy ne maradjanak le a legújabb epizódokról. A podcastok témája rendkívül változatos lehet a sporttól a színházon át egészen a közéleti témákig. A műfaj stílusát és nyelvezetét tekintve hasonló a bloghoz, a különbség leginkább abban rejlik, hogy a blog szerzője írásban, míg a podcasté szóban fogalmaz.

Különböző témájú podcastok:

- Informatika: <http://podkaszt.hu/podcasts/channel/690/techmania>
- Média- és mozgóképismeret:
<http://podkaszt.hu/podcasts/channel/355/nyilvanos-vetites>
- Magyar nyelv és irodalom: <http://podkaszt.hu/podcasts/channel/570/legalabb-eny-nyit-a-magyar-kortars-irodalomrol>
- Testnevelés és sport: <http://podkaszt.hu/podcasts/channel/538/nem-csak-zoeldseg>

Feladatok

Fiktív podcast

Idő: 90 perc

Előkészítés: Számítógép, diktafon és/ vagy okostelefon.

Lépésről lépésre

- Alkossatok párokat!
- A pár egyik tagja lesz a podcast riportere, a másik a szakértő!
- A szakértő lehet egy témához értő, kitalált személy, de megszólalhat a tudományterület egy jeles volt vagy jelenlegi képviselője!
- Határozzátok meg a témát és készítsék el a podcast forgatókönyvét!
- Osszátok meg a felvételt az osztálytársaitokkal!

Tematikus podcast

Idő: egy tematikus egység

Előkészítés: Számítógép, diktafon és/ vagy okostelefon.

Lépésről lépésre

- Osszátok fel hat különböző témára egy tematikus egységet!
- Alkossatok csoportokat és a csoportok készítsenek egy-egy ötperces podcastot az adott témával kapcsolatban!
- Töltsétek fel a podcastot az óra előtti napon az online csatornára!

- Fogalmazzatok meg a podcast végén három kérdést a hallgatóknak a témával kapcsolatban, amelyeket az órán megbeszéltek! A következő típusú podcastek közül választhattok:
 - egy téma narrációs bemutatása (egy valaki beszél folyamatosan a témáról);
 - talk-show podcast (a csoport több tagja beszélget a témáról, különböző nézőpontokat, véleményeket kifejtve);
 - interjú podcast (a narrátor mellett megszólal a téma egy vagy több szakértője is).

3.1.7. Az animáció mint tanulástámogató szövegműfaj

Cél

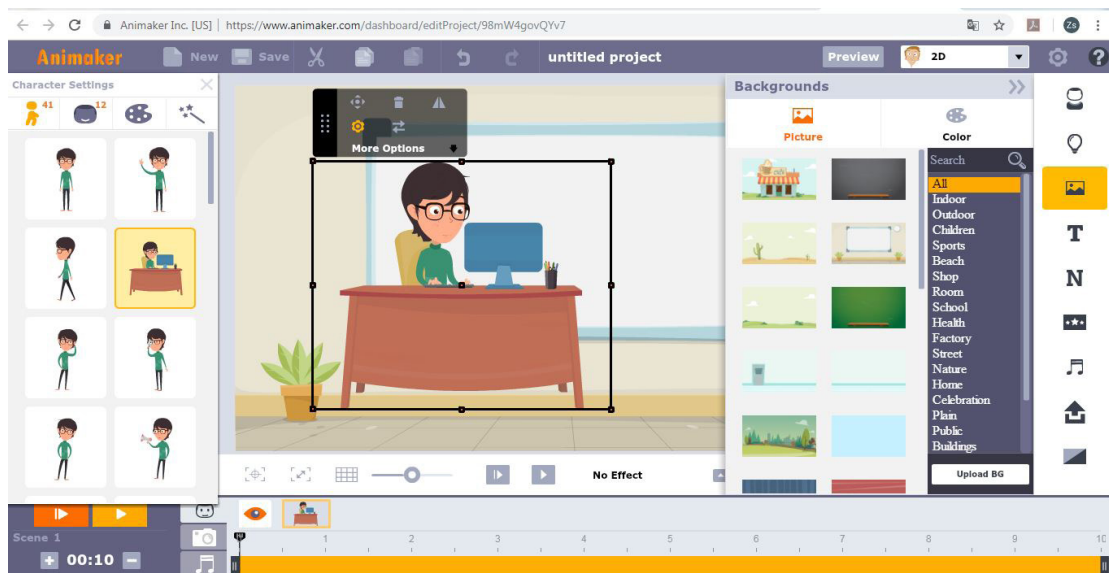
Az animáció mint multimediális műfaj egyszerre több érzékszervre hat, ezért számos részkompetenciát fejleszt. Az animációs filmek értelmezése fejleszti a szövegértést, segít a kép és a szöveg viszonyának megértésében, a mögöttes tartalmak feltárásában. Az animáció készítése a podcasthez hasonlóan komplex feladat, hiszen itt is szükség van forgatókönyv írására, a tartalom előkészítésére, ráadásul az animációs programok használatához informatikai tudás is szükséges (5. ábra). Mivel az animáció egyszerre több információ típussal dolgozik, ezért több tanulótípust is támogat.

Megjegyzés

Az animáció egy olyan filmkészítési technika, amelyben fotókról, rajzokról vagy egyéb élettelen dolgokról olyan fotósorozatot készítenek, amely a nézőben a mozgás illúzióját kelti. Az interneten számos olyan ingyenes elérhető és könnyen kezelhető animációs program van, amely képes egy rövidfilm előállítására, akár beépített sablonokból, flash-ekből, akár felöltött fényképekből. A legtöbb animációt hanghatás is kíséri, amely még inkább fokozza a filmélményt.

Egyszerűen kezelhető animációszerkesztő programok:

- Animaker: <https://www.animaker.com>
- ABCYA Animate: <http://www.abcya.com/animate.htm>
- Wideo: <https://wideo.co/>



5. ábra: Az Animaker program szerkesztőfelülete¹¹

Feladatok

Fotósztori

Idő: 90 perc

Előkészítés: Számítógép, okostelefon és /vagy digitális fényképezőgép, az animaker vagy más animációs program ismerete.

Lépésről lépésre

- Alkossatok párokat!
- Készítsetek a mobiltelefonotokkal nyolc fényképet, amely bemutatja, hogy mit tudtok már az adott témáról (pl.: évszakok, baktériumok, vulkánok stb.)!
- Illesszétek be a fényképeket egy animációszerkesztő programba!
- Válasszatok a képekhez zenei aláfestést!
- Mutassátok be az osztálytársaitoknak a videókat!
- Beszéljétek meg, hogy milyen közös tudásotok van már a témáról, és hogy a képek alapján mire vagytok még kíváncsiak!

¹¹ Forrás: saját ábra.

Képregény

Idő: 90 perc

Előkészítés: Számítógép, okostelefon és /vagy digitális fényképezőgép, az animaker vagy más animációs program ismerete.

Lépésről lépésre

- Alkossatok háromfős csoportokat!
- Meséljétek el egy hatkockás képregényben, hogy mit tanultatok az adott témakörben!
- Használjátok az animációszerkesztő program beépített karaktereit, képeit, sablonjait!
- Választhatjátok főszereplőnek magatokat, de a témakör valamelyik meghatározó alakját is.
- Törekedjétek rövid, de tartalmas gondolatbuborékok megfogalmazására!
- A csoportban a következő felelősök legyenek:
 - témafelelős (véglegesíti a hat képkocka tartalmát),
 - szövegfelelős (véglegesíti a szövegdobozok tartalmát),
 - rajzfelelős (véglegesíti a rajzokat, képeket).

Virtuális labor

Idő: egy tematikus egység

Előkészítés: Számítógép, okostelefon és /vagy digitális fényképezőgép, az animaker vagy más animációs program ismerete

Lépésről lépésre

- Mutassatok be egy kísérletet animáció segítségével!
- Készítsetek fázisfényképeket az adott folyamatról (pl: csíráztatás, szövegalkotás, mágneses kísérlet stb.)!
- Töltsétek fel a fényképeket az animációszerkesztő programba!
- Segíthet a folyamat ábrázolásában a tartalmat kiegészítő felirat, vagy az idő múlását közlő szöveg.

3.1.8. A vlog mint tanulástámogató szövegműfaj

Cél

A vlog elsősorban az önálló vélemény megfogalmazására, saját nézőpont kialakítására alkalmas műfaj. Segítségével a tanulók megtapasztalhatják, hogyan tudnak egy témáról meggyőzően előadni, fejlesztve ezzel retorikai képességeiket, vitakultúrájukat. Bár a vlog alapvetően szóbeli műfaj, a hatásos videó elkészítéséhez érdemes a szöveget írásban is megfogalmazni, hogy minél átgondoltabb, logikusabb, letisztultabb legyen. A vlog létrehozásához csupán egy webkamerára van szükség, amelynek segítségével a tanulók rögzítik a felvételt, ha szükséges vágják, majd felöltik a saját youtube-csatornájukra. A podcasthez hasonlóan a vlog előnye, hogy akár valódi közönség számára is készülhet, ami még inkább motiváló a diákok számára.

Megjegyzés

A vlog egy multimedális műfaj, a blog videóváltozata, más néven videónapló, ami a *video* és a *log* szavak összevonásából származik. Ez az interneten, általában sorozat formájában megjelenő tartalom, amelyben a beszélő E/1. személyben mutat be egy adott témát, számol be saját életeseményeiről vagy tippeket, trükköket oszt meg a hallgatóságával egy gyakorlati kérdéshez kapcsolódóan. A vlogger vagy más néven influencer 'véleményvezér' nagy hatást gyakorolhat nézőjére, befolyásolhatja egy-egy termék megvásárlásában, öltözködésben, akár értékrendjének alakulásában is.

Feladatok

Fiktív vlog

Idő: egyéni, egy tematikus egység

Előkészítés: Számítógép, webkamera és/vagy okostelefon.

Lépésről lépésre

- Válassz ki egy meghatározó személyt az adott tudományterületről (pl: író, történelmi személy, tudós stb.)!
- Bújj a bőrébe és készíts róla egy bemutatkozó vlogot!
- Számoljon be élete legfontosabb eseményeiről!
- Fogalmazz E/1. személyben, ha szükségesnek érzed, be is öltözhetsz!
- Figyelj a személyes hangvételre, és arra, hogy a szereplő ne csak leírja az eseményeket, hanem értékelje is azokat a saját szemszögéből!

Téma vlog

Idő: egyéni, egy tematikus egység

Előkészítés: Számítógép, webkamera és/vagy okostelefon.

Lépésről lépésre

- Készítsetek vlog kiselőadást!
- Válasszatok egy a témához kapcsolódó izgalmas kérdést, nézzetek utána, majd mondjátok el egy vlog formájában az osztálytársaitoknak, hogy mit tanultatok!
- A vlog legfeljebb háromperces lehet.
- Töltsétek fel a vlogot az osztály youtube-csatornájára, hogy később, amikor tanultok, ismét meg tudjátok nézni egymás anyagait!

Tanulási vlog

Idő: egyéni (kb. 90 perc)

Előkészítés: Számítógép, webkamera és/vagy okostelefon.

Lépésről lépésre

- Adjatok egymásnak tanácsokat a hatékony tanulásról!
- Készítsetek tanulási vlogot!
- Foglaltok össze egy háromperces vlogban, hogy hogyan szoktatok tanulni: milyen körülmények között, mennyi időt töltötök tanulással és milyen módszereitek, technikáitok vannak a különböző típusú információk megjegyzésére!
- Osszátok meg egymással a vlogokat!
- Próbáljátok ki legalább két olyan technikát, amelyeket a vlogokból tanultatok!

3.2. A tanulói kommunikáció támogatása Web 2.0-s alkalmazásokkal

A web 2.0-s alkalmazások olyan programok, amelyek segítségével a diákok különböző tevékenységeket hajthatnak végre a digitális térben a társaikkal együttműködve (Fegyverneki & Aknai, 2017; Tóth & Főző, 2015). A gyakorlatok tantárgytól függetlenek, többségében témaközpontúak, vagyis a pedagógus a saját tantárgyának és csoportjának (pl.: létszám, korosztály, képességszint stb.) megfelelően alakíthatja őket. A web 2.0 alkalmazások használatának előnyei a kommunikációs kompetencia fejlesztésében a következők:

- eszközfüggetlenek;
- változatos munkaformákban alkalmazhatók;

- Ebben az alfejezetben olyan web 2.0-s alkalmazásokat, programokat mutatunk be, amelyek olyan klasszikus tanulástámogató szövegtípusokat gondolnak újra, mint a vázlatírás, a vita és a kiselőadás.

Szófelhő

[illegible]

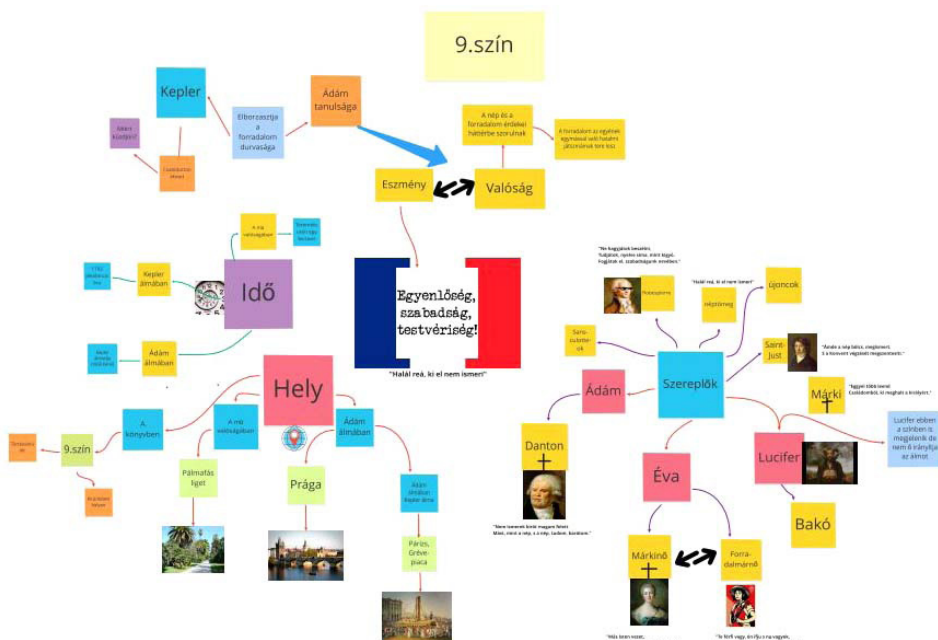
12 Forrás: saját ábra.

Szófelhő készítésére képes felületek, alkalmazások

- Wordart: <https://wordart.com/>
- Tagxedo: <http://www.tagxedo.com/>
- Tagul: <https://www.smore.com/am4dq-tagul-word-clouds>
- Wordle: <http://www.wordle.net/>

Gondolattérkép

A gondolattérkép-készítő alkalmazások olyan grafikus szervezők, amelyeknek a segítségével egy téma kulcsszavait és azok egymással való gondolati-logikai viszonyait lehet szemléltetni. A gondolattérképek segítségével nemcsak egy téma fogalomhálózata építhető fel, hanem a diákok saját gondolatait, véleményét is megjelenítheti. A gondolattérkép elemeinek különböző elrendezése, mérete, színe további lehetőséget biztosít a rendszerezésre és a folyamatok ábrázolására. Számos gondolattérkép-készítő alkalmazás nemcsak szöveges, hanem vizuális információ megjelenítésére vagy aktív linkek beszurására is alkalmas (7. ábra). Olyan gondolattérképek is vannak, amelyek támogatják a kollaborációt, és egyszerre egy időben akár többen is szerkeszthetik.



7. ábra: Az ember tragédiája párizsi színének gondolattérképés vázlata

Készítették: Szilágyi Barnabás diákjai, ELTE Apáczai Csere János Gyakorlógimnázium¹³

¹³ Forrás: <http://diio.hu/kreativ-produktiv-szovegfeldolgozas-20172018/>

Gondolattérkép készítésére képes felületek, alkalmazások

- Bubbl.us <https://bubbl.us/>
- Mindmeister: <https://www.mindmeister.com/>
- Mindmup: <https://www.mindmup.com/>
- Realtime board: <https://realtimeboard.com/>

3.2.2. Vita

QR-kódok

A QR-kód egy fekete és fehér képpontmintázatból álló kétdimenziós vonalkód, amely dekódolva néhány száz karakteres szövegnek felel meg. Az okostelefonok és a táblagépek egy egyszerűen letölthető és ingyenes olvasóprogram telepítésével képesek felismerni és igen gyorsan dekódolni ezeket (8. ábra). A QR-kódok képesek honlapokat, videókat, pdf-fájlokat, képgalériákat, kapcsolati adatokat és más digitális tartalmakat magukba foglalni. A QR-kódokat kinyomtatva a terem több pontján is elhelyezhetők vitaindító tartalmak, kérdések, amelyekről a diákok párban vagy csoportban is beszélgethetnek.



8. ábra: Véleménykérő QR-kód a fejezetről¹⁴

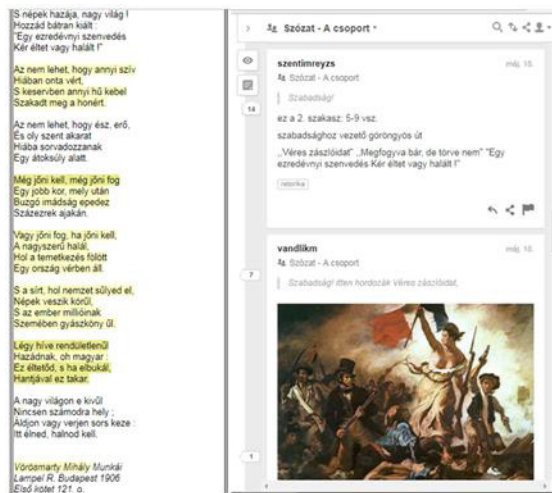
QR-kód készítésére képes alkalmazások

- <https://hu.qr-code-generator.com/>
- <http://xn--qr-kd-3ta.hu/>
- <https://www.qrstat.hu/>
- <https://qr-kod-keszites.hu/qr-kod-generator>

¹³ Forrás: saját ábra.

Digitális annotáció

Az annotáció egy olyan klasszikus szövegfeldolgozási módszer, amelyben saját jegyzetekkel látható el az adott szöveget. A digitális annotációra alkalmas felületeken egyszerűen egy időben többen is dolgozhatnak, így láthatják egymás megjegyzéseit, véleményét, ami vitára sarkallhatja a felhasználókat. Ezt a vitát a tanítási-tanulási folyamatban érdemes irányítani, például a tanár szövegdobozban megjelenő kérdéseire kell válaszolni, vagy egy tanulónak kötelezően hozzá kell szólnia két másik társa megjegyzéséhez. Digitális annotáció során nemcsak színnel emelhetjük ki a fontosnak vélt szövegrészeket, de kép és link is csatolható (9. ábra).



9. ábra: Vitaindító szöveg és kép a Szózat digitális annotációjában

Készítették: Deák Márton diákjai, Forrai Gimnázium és Művészeti Szakgimnázium¹⁵

Digitális annotáció készítésére képes felületek, alkalmazások

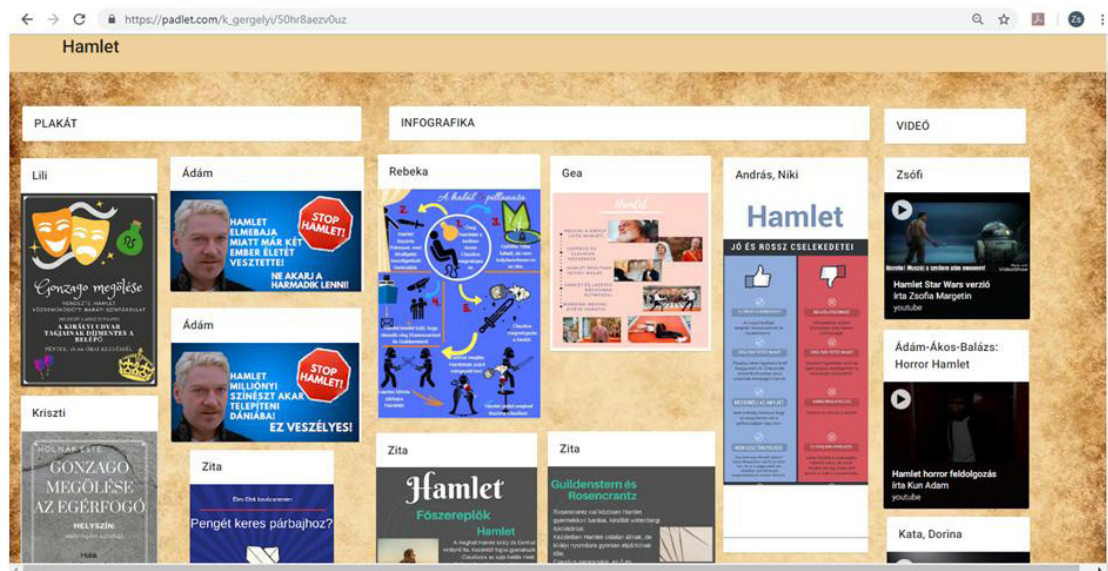
- Hypothes.is: <https://web.hypothes.is/>
- Google-dokumentum: <https://www.google.hu/intl/hu/docs/about/>
- Kami: <https://www.kamihq.com/>
- NowComment: <https://nowcomment.com/>

¹⁵ Forrás: Deák Márton.

3.2.3. Kiselőadás

Digitális faliújság

A digitális faliújságok olyan kollaboratív felületek, ahol különböző elrendezésű sémáknak megfelelően rögzíthetők, csoportosíthatók egy témával kapcsolatos gondolatok. A faliújságok képesek szöveges és multimediális információk megjelenítésére és rendezésére egyaránt. A faliújságok előnye, hogy egyszerre többen is szerkeszthetik, így kiválóan alkalmas páros- vagy csoportmunkára, projektek anyagainak előkészítésére és megosztására (10. ábra).



10. ábra: A Hamletről készült plakátok interaktív bemutatófelülete
Készítették: Gergelyi Katalin tanítványai, Németh László Gimnázium¹⁶

Digitális faliújság készítésére képes felületek, alkalmazások

- Padlet: <https://www.padlet.com/>
- Glogster: <https://edu.glogster.com/>
- Linoit: <https://www.linoit.com>

¹⁶ Forrás: Gergely Katalin.

Interaktív prezentáció

A kiselőadás interaktív formájának megvalósításához a hallgatóságnak okostelefonra van szüksége. Az ilyen típusú alkalmazások kétféle tartalomból épülnek fel: egyrészt megőrzik a digitális prezentációkor megszokott diákat, másrészt úgynevezett interaktív diákat építenek be, amelyek különböző típusú szavazásra vagy, azonnali kérdésfelvetésre hívják a hallgatókat, akik egy kód és a telefonjuk segítségével tudnak belépni a felületre. Az interaktív prezentációt segítő alkalmazások azért motiválók, mert megbontják az előadás egyirányúságát és azonnali visszajelzést, véleményt kérnek a résztvevőktől. Az alkalmazást nemcsak diákoknak, hanem tanároknak is ajánljuk (11. ábra).



11. ábra: Egy előadás indítása pedagógusok tapasztalatainak összegyűjtésével egy szófelhőben¹⁷

Interaktív prezentáció készítésére képes felületek, alkalmazások

- Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/>
- Sli.do: <https://www.sli.do/>

¹⁷ (Forrás: saját ábra)

4. Reflexió a témaköréről

4.1. feladat

Olvassa el a digitális kommunikáció fogalmának egyfajta értelmezését! Egészítse ki az olvasott fogalmat a 2. fejezetben tanultakkal és saját iskolai tapasztalataival!

Digitális kommunikáció

Az információk digitális (online) eszközök segítségével megvalósuló közvetítését vagy cseréjét jelenti önkifejezés, információátadás vagy másokkal való együttműködés céljából. A digitális kommunikáció kompetenciája magában foglalja a használt – időbeliségét, formátumát tekintve rendkívül különböző – digitális kommunikációs eszközök technikai jellemzőinek ismeretét, valamint a kommunikáció és az együttműködés általános elveit és készségeit. Tartalmazza az online kommunikáció (hagyományos kommunikációhoz viszonyított) sajátosságainak ismeretét, valamint az ezekből fakadó kommunikációs, adatvédelmi, biztonsági és udvariassági szabályok megértését, betartását, tudatos formálását, továbbá a rendelkezésre álló leghatékonyabb és leggazdaságosabb digitális kommunikációs forma kiválasztásának képességét.

(<http://digitalisallampolgarsag.hu>)

A fogalom kiegészítése a 2 fejezetben tanultakkal:

-
-
-

A fogalom kiegészítése saját iskolai tapasztalatokkal:

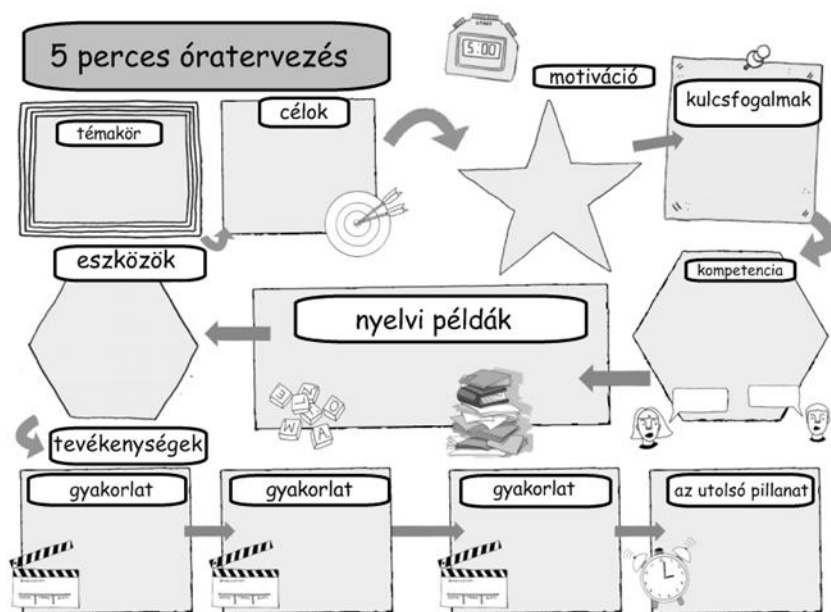
-
-
-

4.2. feladat

Egészítse ki az alábbi gondolattérképet! Pótolja, hogy eddig milyen IKT-eszközöket milyen céllal használt a tanítási-tanulási folyamatban! Illessze be a különböző digitális szövegműfajokat és web 2.0-s alkalmazásokat ebbe a gondolattérképbe, és Jelölje nyilakkal az egyes elemek között viszonyokat! A kiegészített térképen látni fogja, hogy melyiket milyen eszközzel és céllal tudja alkalmazni a saját gyakorlatában!

VAGY

Amennyiben eddig még nem alkalmazott IKT-eszközöket az oktatás során, egészítse ki a gondolattérképet az iskolában rendelkezésre álló IKT-eszközökkel! Rendeljen hozzájuk nyilak segítségével célokat, digitális szövegműfajokat, web 2.0-s alkalmazásokat, vagyis tervezze meg, hogy a jövőben hogyan tudja beépíteni a fejezetben megismert technikákat, gyakorlatokat!



12. ábra: Illusztráció a 4.2. feladathoz¹⁸

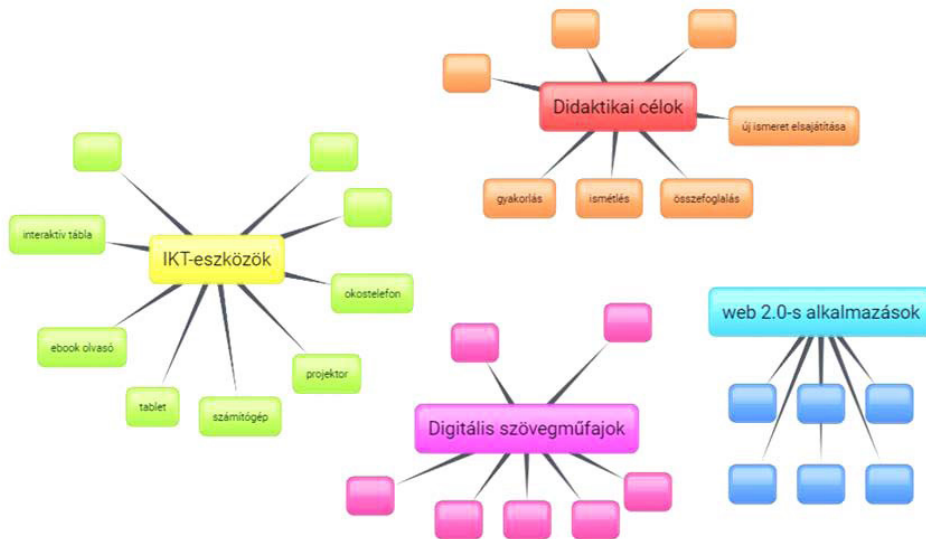
4.3. feladat

Válasszon ki egy digitális szövegműfajt a 3. fejezetben megismertek közül! Készítsen a vázlat segítségével egy ötperces óratervet, amelyben a választott digitális szövegműfaj tanulástámogató céllal jelenik meg!

ÉS

Válasszon ki egy web 2.0-s alkalmazást a 3. fejezetben megismertek közül! Készítsen a vázlat segítségével egy ötperces óratervet, amelyben a választott alkalmazás a tanuló kommunikáció fejlesztésének céljával jelenik meg!

¹⁸ Forrás: saját ábra.



13. ábra: Illusztráció a 4.3. feladathoz¹⁹

4.4. feladat

A digitális kommunikációnak további tanulástámogató előnyeit is ki tudja használni a közösségi média bevonásával a tanulási-tanítási folyamatba. Nézze meg az alábbi ábrát és gyűjtse ötleteket, hogy a különböző közösségi oldalakat hogyan tudja hatékonyan alkalmazni saját tantárgyában! Írjon három lehetőséget!



14. ábra: Illusztráció a 4.4. feladathoz²⁰

¹⁹ Gonda, Zs. 2018. Forrás: www.teachertoolkit.co.uk

²⁰ Forrás: <http://www.urbact.hu/node/278>

1.

Közösségi oldal:

Tanulástámogató tevékenység:

2.

Közösségi oldal:

Tanulástámogató tevékenység:

3.

Közösségi oldal:

Tanulástámogató tevékenység:

4.5. feladat

Gyűjtse össze öt pontban, hogy melyek azok a módszertani megoldások a tanulói kommunikáció IKT-val történő fejlesztése területén, amelyek rendszeresen fog alkalmazni a saját osztályaiban!

1.

2.

3.

4.

5.

Ábrajegyzék

1. ábra: A (digitális) kommunikáció modellje Habók, Czifrusz, 2013.
2. ábra: Egy kilencedikes diák tanulási naplója földrajzból. <https://foldrajz9.wordpress.com/tanulasi-naplo/>
3. ábra: Tanulók #szelfizzmatyással pályázatára készített szelfije a Mátyás anyja című műalkotás előtt. <http://bit.ly/2E3eYAk>
4. ábra: Mém Katona József Bánk bán című művének recepciójáról. <https://f21.hu/portre/minden-eladott-konyv-melle-ingyen-sort-kell-adni-irodalmi-memek-interju/>
5. ábra: Az Animaker program szerkesztőfelülete. Saját ábra.
6. ábra: A web 2.0-s alkalmazásokról készült szófelhős vázlat. Saját ábra.
7. ábra: Az ember tragédiája párizsi színeinek gondolattérképes vázlata. <http://diio.hu/kreativ-produktiv-szovegfeldolgozas-20172018/>
- Készítették: Szilágyi Barnabás diákjai, ELTE Apáczai Csere János Gyakorlógimnázium
8. ábra: Véleménykérő QR-kód a fejezetről. Saját ábra.
9. ábra: Vitaindító szöveg és kép a Szózat digitális annotációjában. Készítették: Deák Márton diákjai, Forrai Gimnázium és Művészeti Szakgimnázium. Forrás: Deák Márton.
10. ábra: A Hamletről készült plakátok interaktív bemutatófelülete. Készítették: Gergelyi Katalin tanítványai, Németh László Gimnázium. Forrás: Gergely Katalin.
11. ábra: Egy előadás indítása pedagógusok tapasztalatainak összegyűjtésével egy szófelhőben. Saját ábra.
12. ábra: Illusztráció a 4.2. feladathoz. Saját ábra.
13. ábra: Illusztráció a 4.3. feladathoz. Gonda, Zs., 2018. Forrás: www.teachertoolkit.co.uk.
14. ábra: Illusztráció a 4.4. feladathoz. Forrás: <http://www.urbact.hu/node/278>

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó, Á. (2015). Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In Antalné Szabó, Á., Laczkó, K. & Raáts, J. (Eds.), *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 2. Szakpedagógiai körkép 1. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok* (pp. 9–28). Budapest: ELTE.
- Balázs, G. (2003). „Minden házfalat cseréljétek sms-falra”. Sms-fal mint elektronikus graffiti. *Magyar Nyelvőr* 2: 144–159.

- Balázs Géza (2006). Az sms-folklór – a mininál folklór nyelvi képe I. *Magyar Nyelvőr* 439–456.
- Bódi Zoltán (2004). Az írás és a beszéd viszonya az internetes kommunikációban. *Magyar Nyelvőr*, 127(3), 286–294.
- Buda, A. (2017). Hatottak-e az IKT-eszközök a pedagógusok munkájára? *Educatio*, (26)2, 216–229.
- Crystal, D. (2001). *Language and The Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Császár, L. (2015). Vizuális kommunikáció és énmegjelenítés a Facebook közösségi há-lón. *Educatio*, 24(4), <https://bit.ly/30etDRC> (Letöltve: 2018. 09. 22.)
- Fegyverneki, G. & Aknai, D. O. (2017). *A mobiltanulás ábécéje pedagógusoknak. Módszertani és technikai ötletek a mobilizáló tanulókhöz*. Budapest: Neteducatio.
- Gonda, Zs. (2018). Digitális szövegfeldolgozás. *Anyanyelv-pedagógia*, 11(2). <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=733> (Letöltve: 2019. 01. 15.)
- Grisham, Dana L. (2001). Making Technology Meaningful for Literacy Teaching: A WebQuest. *Reading Online*. <https://bit.ly/2LI5aQV> (2014. május 1.)
- Habók, L. & Czirfusz, D. (2013). Információcsere a digitális korban – a kommunikáció modellje, eszközei és kommunikációs helyzetek a digitális térben. *Oktatási-informatika* 1–2. <https://bit.ly/1i79XRX> (2014. 04. 11.)
- Hercog, Cs. & Racsko, R. (2016). Táblagép az osztályteremben. Az új tanulási környezettel kapcsolatos a tanári tapasztalatok. *Iskolakultúra*, 26(10), 3–22.
- Koltay, T. & Boda, I. (2010). Írástudások az információs társadalomban amatőröknek és szakembereknek. *Információs Társadalom*, 10(1), 57–76.
- Lévai, D. (2014). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. Budapest: ELTE, Eötvös Kiadó.
- Martin, A. (2005). A European Framework for Digital Literacy, DigEuLit Project. *Journal of eLiteraci*, Vol.2. http://www.jelit.org/65/01/JeLit_Paper_31.pdf (2014. április 5.)
- Molnár, G. T., Gonda, Zs. (2018). Digitális annotáció az irodalomtanításban – egy pilot vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, 28(5–6), 113–127.
- Molnár, Gy., Juhász, D. & Tisóczki, J. (2016). Mémek hatása az újgenerációs oktatási formákra és tanulási környezetekre. *E-nyelv magazin*. <https://bit.ly/2JfsF23> (Letöltve: 2017. 05. 22.)

- Nyíri, K. (2008). A tanulás filozófiája a mobil információs társadalomban In Benedek András (Ed.) *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben* (pp. 13–32). Budapest: Typotex.
- Sváb, Á. (2013). Online alkalmazások az anyanyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia*, 6(4). <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=484>.
- Tóth-Mózer, Sz. & Főző, A. L. (Ed.) (2015). *A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. <https://hirmagazin.sulinet.hu/hu/s/m-learning> (Letöltve: 2016. 03. 04.)
- Veszelszki, Á. (2013). A digilektus hatása az írásbeli és a szóbeli kommunikációra egy kérdőíves vizsgálat alapján. *Magyar Nyelvőr*, 137(3), 248–274.
- Veszelszki, Á. (2015). Digitális kommunikáció. In Antalné Szabó, Á., Raátz, J. & Veszelszki, Á. (Eds.), *Mozaikok a magyar nyelvről. Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10.* pp. 119–130. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Antalné Szabó Ágnes:

A tanári kommunikáció fejlesztése

.....

1. A fejezet célja

A fejezet célja az osztálytermi kommunikáció sajátosságainak, a tanulók és a tanár kommunikációját meghatározó főbb tényezőknek a bemutatása. Kitér az osztálytermi diskurzus leírását támogató főbb fogalmak értelmezésére. Foglalkozik a pedagógus kommunikációs kompetenciájának a főbb elemeivel, a hatékony tanári kommunikációval. További célja a tanári megnyilatkozások típusainak az elemzése tanórai részletek alapján. Példákat mutat be a pedagógiai kommunikáció megfigyelésének és elemzésének a lehetőségeire, eszközeire. Ezután részletek következnek az osztálytermi kommunikációs kutatások eredményeiből. A téma feldolgozását egy reflexiós feladatsor zárja. A fejezet a kezdő és a gyakorló pedagógusokat kívánja támogatni saját kommunikációjuk tudatosabb megfigyelésében és fejlesztésében. Olyan kommunikációs eszköztárat kínál, amellyel a tanári beszéd is hatékony nevelési eszköz lehet, amely hozzájárul a tanulók nyelvi és személyiségbeli fejlődéséhez, a tanulói hátrányok és a lemorzsolódás csökkentéséhez, az adaptív iskolai neveléshez.

2. Az osztálytermi kommunikáció sajátosságai

Az osztálytermi kommunikáció szereplői hagyományosan a tanulók és a pedagógus. A modern információs-kommunikációs technikák elterjedése ellenére is még fontos eszköz a nevelésben a pedagógus kommunikációja a tanórán és a tanórán kívül egyaránt (Antalné Szabó, 2006; Walsh, 2006). Az osztálytermi diskurzusnak sajátos szerkezete van.

Legkisebb egysége a megnyilatkozás, amely pragmatikai, valamint akusztikai szempontok alapján határolható el. A következő órarészletben a pedagógusnak kérdező, fatikus és értékelő megnyilatkozásai vannak, a tanulóhoz egyetlen kijelentő megnyilatkozás tartozik.

Tanár: Akkor ha egy gyors számegyenest felrajzolnánk a táblára így ismétlésképpen, akkor milyen pontokat adnátok meg? Melyek azok az évszámok, amik szerintetek mindenképpen felkerülhetnének ide a számegyenesre?

Diák: 1790.

Tanár: Így van, mi történt 1790-ben?

A pedagógus megnyilatkozásaihoz kapcsolódó beszédaktusok alapján különféle megnyilatkozástípusokat különböztethetünk meg. A tanári megnyilatkozások főbb típusai a következők (Antalné Szabó, 2006):

- Fatikus (kapcsolatteremtő, -tartó és -záró) megnyilatkozások: *Emma! Figyelsz?*
- Kérdező megnyilatkozások: *Mi történt 1790-ben? Mi a kísérlet tanulsága?*
- Felszólító megnyilatkozások: *Adjatok címet a szövegnek! Alakítsatok csoportokat!*
- Kijelentő, magyarázó megnyilatkozások: *Ez egy hírszöveg. Spanyolország fővárosa Madrid.*
- Értékelő megnyilatkozások: *Pontosan. Így van.*
- Diskurzusjelölő megnyilatkozások: *Hogy úgy mondjam. Hát... Stb.*

A megnyilatkozások beszédfordulókat alkotnak a diskurzusban, az előzőekben idézett példa két tanári és egy tanulói beszédfordulóból áll. A beszédforduló egy vagy több megnyilatkozásból épülhet fel, amelyek lehetnek nyelvi és nem nyelvi megnyilatkozások egyaránt. A beszédforduló a beszélőnek a megszólalásától a szóátadásig tart. A beszédfordulók határán történik a szóátadás, a beszélőváltás. A szóátadásnak is lehetnek nyelvi és nem nyelvi eszközei egyaránt. A társas viselkedésben a különböző kultúrákban különféle hagyományai alakultak ki a szóátadásnak.

Két vagy több szorosan egymáshoz kapcsolódó, egymást feltételező beszédforduló szomszédsági párt alkot. A diskurzus gyakori szerkezeti eleme a kérdésből és a válaszból álló szomszédsági pár. Az osztálytermi kommunikációra jellemző a háromelemű szomszédsági pár, amelynek első eleme hagyományosan a tanári kezdeményezés, ez lehet például tanári kérdés vagy instrukció, ezt követi általában a tanulói válasz vagy választevékenység. A harmadik elem a tanár visszacsatolása, a tanulói megnyilatkozás értékelése.

A pedagógiai kommunikáció hatékonyságát számos tényező befolyásolja. Ezek dologi és személyi tényezők egyaránt lehetnek. A pedagógus beszédét meghatározó főbb dologi tényezők (Antalné Szabó, 2006):

- a tananyag;
- az óra nevelési-oktatási célja;
- az óra didaktikai feladatai;
- az osztályterem berendezése;
- a tanulók létszáma;
- az alkalmazott módszerek és munkaformák;
- az alkalmazott eszközök;
- az aktuális dologi körülmények stb.

A személyi és a dologi tényezők egymással kölcsönhatásban határozzák meg az osztálytermi diskurzust, benne a tanári beszédet (Antalné Szabó, 2006). A pedagógus beszédét meghatározó főbb személyi tényezők:

- a pedagógus személyisége;
- a pedagógus beszédkultúrája;
- a pedagógus szakmai tudása, módszertani kultúrája;
- a pedagógus aktuális jellemzői;
- a tanulók jellemzői;
- a tanulók és a pedagógus közötti kapcsolat stb.

3. A tanári megnyilatkozások sajátosságai

A hasonló grammatikai szerkezetű tanári megnyilatkozásokhoz különféle beszédaktusok kapcsolódhatnak (Antalné Szabó, 2006; Herbszt, 2010). A kérdő formájú megnyilatkozás kifejezhet például valódi kérdést, felszólítást vagy értékelést is: *Milyen védett madarak élnek Magyarországon? Ki tudja, milyen védett madarak élnek Magyarországon? Nem tudjátok?* A különféle grammatikai formájú megnyilatkozásokhoz ugyanaz vagy hasonló beszédaktus is kapcsolódhat, például a tanári instrukciót megfogalmazhatjuk kérdésként, kijelentésként vagy felszólításként: *Kinyitnátok a füzetet? Nyissátok ki a füzetet! Kérem kinyitni a füzetet.*

3.1. Fatikus megnyilatkozások

Pedagógiai hatása van annak, hogy milyen fatikus megnyilatkozásokat használ a pedagógus, használja-e, hogyan szólítja meg a tanulókat, hogyan nyitja meg, tarja fenn és zárja le a kommunikációs kapcsolatot velük. Más-más pedagógiai attitűdöt tükröz, más a nevelési értéke, ha a tanulókat a keresztnévükön, becenevükön szólítjuk meg, ha megszólításkor a pedagógus gúnynevet vagy a tanuló teljes nevét használja.

3.2. Kérdő megnyilatkozások

A kérdő tanári megnyilatkozásoknak számos pragmatikai funkciójuk lehet, kifejezhetnek például valódi kérdést, felszólítást, értékelést. Jobb tanulási eredményt feltételeznek a nyílt végű, hosszabb tanulói megnyilatkozásra lehetőséget adó, gondolkodásra ösztönző tanári kérdések: *Mi az összefüggés a szöveg és a kép között? Miért hasznosak a reklámok?* Az indoklást nem kérő eldöntendő kérdések és az adatokra kérdező ténykérdések kevésbé fejlesztik a tanulók gondolkodását: *Helyes-e ez a forma? Ki a főszereplő?* Fontos az is, hogy a pedagógus ne halmozza a tanári kérdéseket, ne ismételje meg őket többször fölöslegesen (Király, 2015). A kérdésfeltevés után néhány másodperces szünetet érdemes tartani, hogy minél több tanulónak legyen lehetősége gondolkodásra. A tanári kérdések halmozásának és ismétlésének jelenségét szemlélteti a következő példa.

Tanár: Milyen hangulat jellemzi? Ugye, eleve, miről szól ez maga? Tehát fordítsuk le egy kicsit magyarról magyarra! Körülbelül, mi van leírva ebben a versben? Milyen helyzet van rögzítve? Hmm? Dani? Jó reggelt! Na, milyen kép van rögzítve ebben a versben? Miért kesereg Célia?

3.3. Felszólító megnyilatkozások

A tanári felszólításnak is különféle grammatikai formái lehetnek. Felszólítást kifejezhetünk kérdő (*Hogyan fejeznétek be a történetet?*), felszólító (*Fejezzétek be a történetet!*), kijelentő (*A feladat befejezni a történetet.*) formájú megnyilatkozással is. A megfigyelések alapján a kezdő pedagógusok az instrukciót gyakran kérdésként vagy feltételes módú igealakokkal fogalmazzák meg. (*Befejeznétek a történetet? Ki fejezi be a történetet? Ki tudná befejezni a történetet? Be kellene fejezni a történetet.*) Az instrukciók megértését befolyásolja, hogy mennyi udvariassági kifejezést használ a tanár, és hol helyezkednek el ezek a megnyilatkozásokban: *Arra szeretnék megkérni benneteket, hogy legyetek szívesek, fejezzétek be, kérem szépen, a történetet.* Az instrukciókban megjelenő igék alak-

ját fontos a kommunikációs helyzethez, a munkaformához és a címzettekhez igazítani. Kevésbé barátságosak a csoportnak szóló, egyes szám 2. személyű, kijelentő formájú instrukciók: *Befejezed a történetet*. Nem célszerű több feladatrész instrukcióját egyetlen hosszú tanári beszédfordulóba tömöríteni. A tanulók számára hatékonyabb, tanulást támogató kommunikáció az, ha a tanárok az instrukciókat tömören, röviden és világosan fogalmazzák meg.

3.4. Értékelő megnyilatkozások

A tanári értékelő megnyilatkozásoknak egyrészt a diskurzusban visszajelző, diskurzus-továbbblendítő, másrészt valódi értékelő funkciójuk van: *Igen. Így van. Ügyes vagy*. Érdeemes változatosan használni őket, továbbá jelentős tanulástámogató szerepük van azoknak a valódi fejlesztő értékelő megnyilatkozásoknak, amelyek a minősítő állításon kívül indoklást is tartalmaznak. *Kiváló. Nagyon hangulatosan fejezted be a történetet*. Gyakran alkalmazzák a pedagógusok pozitív tanári visszajelzésként a tanulói válasz megismétlését. Túlzó alkalmazásuk leszoktathatja a tanulókat arról, hogy egymásra figyeljenek, egymással kommunikáljanak, és az ismétlés a tanári beszéd dominanciáját is növeli az órán (Antalné Szabó, 2006).

3.5. Diskurzusjelölő megnyilatkozások

A diskurzusjelölő megnyilatkozások (*hát, no, tényleg*) az osztálytermi kommunikációban a diskurzusrészeket kapcsolják össze, és különféle pragmatikai funkciókat töltenek be. Gyakori diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban: *ugye, hát, egyébként, aha, mondjuk, szóval, persze, úgyhogy* (Schirm, 2015). A diskurzusjelölő megnyilatkozások fontos elemei az osztálytermi kommunikációnak, ám túlzó használatuk által veszíthetnek a diskurzust hatékonyan támogató szerepükből. Értelmezésükhöz szükség van a tanórai diskurzus szereplőinek és az aktuális helyzetnek az ismeretére is. Jelölhetik a diskurzus részeinek az egymáshoz való viszonyát, tükrözhetik a beszédpartnerek kapcsolatát, és utalhatnak a kommunikációs helyzetre (Schirm, 2015). A diskurzust szervezik, hiszen jelölhetik a szóátadást és a szóátvételt egyaránt. A tanulók számára a tanári kommunikáció diskurzusjelölői segítik az elhangzottak értelmezését, hozzájárulnak a figyelem fenntartásához, különféle beszélői attitűdöket fejeznek ki.

4. A pedagógiai kommunikációs kompetencia

4.1. A kommunikációs kompetencia elemei

A pedagógushivatáshoz szükséges kommunikációs kompetenciát számos elem alkotja. A pedagógiai munkához szükséges fontosabb készségek, képességek a következők (Falus, 2003):

- órávezetési készségek,
- a kérdés,
- a magyarázat,
- a tanári-tanulói interakció és kommunikáció készségei,
- az osztálymunka szervezésének készségei,
- a csoport-, illetve az egyéni munka irányításának készsége,
- megfigyelési-elemzési készség,
- értékelési készség stb.

A kommunikációs kompetenciának meghatározó eleme a pedagógus megfelelő attitűdje is, elkötelezettsége amellett, hogy tudatosan figyeli, értékeli és fejleszti a saját kommunikációját. Tudatosan arra törekszik, hogy a kommunikációs modell mindkét közlői szerepében, azaz feladóként és befogadóként is hatékony legyen. Feladóként a tanulókhöz és a körülményekhez igazodva adaptívan képes kifejezni gondolatait, érzéseit, befogadóként pedig képes megérteni a tanulók kommunikációját, képes rájuk figyelni, a megnyilatkozásaikra megfelelően reagálni. Ki tudja alakítani, meg tudja teremteni azt a feltételrendszert, amelyben megfelelő és elegendő teret kapnak a tanulók az egymás közötti kommunikációra. A pedagógiai kommunikációs kompetenciának része a tanár hiteles és meggyőző vizuális kommunikációja is, azaz a beszéd nem nyelvi jeleinek a megfelelő alkalmazása, valamint a beszéd akusztikai sajátosságainak, a beszéd zenei eszközeinek a kifejező alkalmazása. Fontos továbbá a kommunikáció fatikus elemeinek a megfelelő alkalmazása is, azaz hogyan és hányszor szólítja meg tanítványait, miképpen tartja velük a kapcsolatot beszéd közben. A kommunikációs kompetencia eleme az is, hogyan képes a pedagógus egyensúlyt teremteni a hagyományos hierarchikus szerkezetű és az együttműködést feltételező társalgási formák között.

A pedagógus beszédkultúráját meghatározó, egymással szoros kölcsönhatásban levő főbb tényezők a következők (Antalné Szabó, 2006):

- a kommunikáció nem nyelvi jeleinek az alkalmazása,
- a beszéd hangzása,
- a retorikai eszközök alkalmazása,
- a fatikus elemek használata,
- a szóátadások módja,
- a kérdésés,
- az instrukciók megfogalmazása,
- az értékelő megnyilatkozások,
- a beszéd grammatikája,
- a szókincs,
- a beszéd nyelvi vezérlése (a szövegkohéziós eszközök használata),
- a stíluseszközök alkalmazása,
- a hallgatás, a másakra figyelés,
- az idővel való gazdálkodás képessége stb.

A tanár-diák kommunikációban, az egyéni bánásmód alkalmazásában a tanári empátiának és a figyelemnek kiemelt szerepe van. Az empátia érvényesüléséhez az is szükséges, hogy a pedagógusnak a saját énjére való figyelme csökkenjen, ugyanakkor számos helyzetben, például magyarázat közben képes legyen magát is kontrollálni. A pedagógus tehát egyszerre nevel, tanít és figyel a diákokra, valamint önmagára, és ez komoly kognitív és emocionális megterhelést jelent. A pedagógus nem alkalmazhat verbális agressziót a kommunikációjában, nem alázhatja meg, nem sértheti meg a tanulót, ahogyan ezt teszi a következő órarészletben:

Tanár: Csend legyen! Fogjátok már be végre! Csend legyen! Csend legyen! [a tanyerével többször rácsap az asztalra] Ööö egy szörnyen nehéz kérdés: mi Spanyolország fővárosa? Na, mi? Zoli?

Diák: Barcelona?

Tanár: Jobb lett volna, ha meg sem szólalsz. [gúnyosan] Na, ki tudja? Dani, kussolj már!

A legtöbb tantárgyban a nyelv az eszköze a tanításnak és a tanulásnak, az anyanyelvi és az idegen nyelvi órákon azonban kettős funkciója van, egyszerre eszköze és tárgya is a tanulási folyamatnak. A pedagógusok különféle szerepeket töltenek be az iskolában, és különféle elvárásoknak igyekeznek megfelelni (Fábián, 2002). A pedagógus kommu-

nikációjának és viselkedésének az értelmezéséhez a személyiség, a tanári attitűdök és a tanári szerepek komplex vizsgálata szükséges. A pedagógusok kommunikációját részben intézményi, részben egyéni sajátosságok jellemzik. A kommunikációt befolyásolja az is, hogyan igyekszik megfelelni az intézményi és a társadalmi kommunikációs normáknak. A tanári kommunikációban megjelenik a pedagógusok nyelvi-kommunikációs személyisége (Караулов, 1987; Карасик, 2015). A diskurzus kutatások azt igazolják, hogy nagyok a különbségek a tanári kommunikációban az egyéni sajátosságok, a kommunikációs stratégiák egyéni alkalmazása szerint.

4.2. A pedagógiai kommunikáció funkciója

Az anyanyelvi beszélő tanár kommunikációjának részben más a funkciója, mint az idegen nyelvi tanároké. A tanári beszéd funkciója az anyanyelven tartott órákon jellemzően az osztálytermi diskurzus és az osztálytermi tanulás szervezése, a szociális kommunikációs formák elsajátítása. Minden órán feladata a tanári kommunikációnak mintát adni a pragmatikai funkciók és kifejezőeszközök használatára (Bárdos, 2000). Az idegen nyelvi tanár és az anyanyelvi tanár beszédének mintaszerepe abban azonban különbözik, hogy az idegen nyelvi tanárnak mindig választania kell az idegen nyelvi repertoárjából a tanulók idegen nyelvi szintjéhez igazodva, hogy érthető legyen a tanulók számára. Az anyanyelvüket használó tanulók többnyire jól birtokolják az anyanyelvüket, ezért az anyanyelven tartott órákon ki lehet indulni a tanulók saját anyanyelvi ismereteiből, kommunikációs tapasztalataiból, erre lehet építeni. Az idegen nyelvi tanár és az anyanyelvi tanár beszédének fontos nyelvi szocializációs szerepe is van a tanulók beszédfejlődésében. Az idegen nyelvi és az anyanyelvi órán más-más módon, de az életkori sajátosságokhoz és a tanulók fejlődő nyelvhasználatához, alakuló nyelvi tudatosságához, szókincséhez igazodva egyre komplexebb nyelvhasználatra van lehetőség és szükség a tanár részéről azért, hogy a pedagógus beszéde mintaértékű és érthető legyen (Bárdos, 2000; Feld-Knapp, 2015; Antalné Szabó, 2016a). A pedagógus kommunikációja minden nevelési-oktatási szinten és szintén, minden tantárgyban fontos nevelési funkciót tölt be.

A pedagógiai kommunikáció hatékonyságát sokféle dolog mutathatja az órán és az órán kívül egyaránt. A tanórán jelezheti a hatékonyságot például: a tanulók motiváltsága a feladatmegoldásban, a tanulók és a pedagógus közötti kapcsolat harmóniája, a tanulók tanulási eredménye. A tanulástámogató pedagógiai kommunikáció segíti az órán a tanulók egyéni és csoportos kommunikációját, a tanulói véleménynyilvánítást, a tanulói

autonómia és a tanulói beszéd fejlődését. Ösztönzi tanulókat a kérdésesre, a kommunikáció kezdeményezésére. A pedagógiai kommunikációnak nagy szerepe van az adaptív iskolai nevelésben, a tanulói hátrányok csökkentésében.

5. A tanári kommunikáció megfigyelésének lehetőségei és eszközei

A pedagógusoknak fontos megismerniük pedagógiai kommunikációjuk sajátosságait. A megfigyeléshez különböző módszereket és eszközöket választhatnak, hasznosak és viszonylag egyszerűen alkalmazhatók a következők:

- hospitáláson megfigyelések rögzítése, jegyzetek készítése;
- hangfelvétel készítése a pedagógus kommunikációjáról;
- videofelvétel készítése az órai és az órán kívüli kommunikációról (a résztvevők előzetes beleegyezésével);
- a felvételen elhangzó beszéd lejegyzése és elemzése;
- a tanulók megkérdezése, anonim tanulói kilépőkártyák kitöltése stb.

Az osztálytermi kommunikáció megfigyeléséhez átírást, jegyzőkönyvet, becslési skálát, a jegyzetekben különféle jeleket és kategóriákat lehet használni. Vizsgálni lehet például: a tanári és a tanulói beszédfordulók, a tanári és a tanulói kezdeményezések számát, a beszédfordulók terjedelmét, a szóátadások módját, a megnyilatkozások sajátosságait, a szókincset, a stílus eszközök használatát.

5.1. A pedagógiai kommunikációs kompetencia indikátorai

Az *Európai portfólió nyelvtanárjelölteknek* című reflexiós eszköz (1) idegen nyelv szakos tanárjelölt hallgatóknak készült, ezáltal a reflexióban levő szempontok az idegen nyelv tanítására, valamint a tanulók idegen nyelvi kompetenciáinak a fejlesztésére fókuszálnak. De a munka sokoldalúsága és gyakorlati megközelítése miatt igen hasznos lehet minden pedagógus számára a kommunikáció megfigyelésében.

A pedagógus tanórai kommunikációjában a kompetencia megfelelő szintjét jelzik a következők:

- A pedagógus fel tudja kelteni a tanulók figyelmét.
- Képes fenntartani és növelni a tanulók figyelmét.

- Hatékonyan, támogatóan tud reagálni a tanulói kezdeményezésekre és megszólalásokra, a tanulói interakciókra.
- A kommunikációban való részvételre tudja buzdítani a tanulókat, amikor csak lehetséges.
- Tanítási stratégiáival, saját kommunikációjával sokfajta tanulási stílusú tanulót (vizuális, töprengő, kognitív stb.) tud ösztönözni.

(1, p. 41)

Az idegen nyelvi beszédfejlesztéshez kapcsolódó reflexiós szempontokat bármely más tárgyban is alkalmazhatjuk, ehhez a következő további indikátorokat lehet megfogalmazni a tanórai megfigyeléshez:

- A pedagógus olyan légkört teremt, amely a tanulókat szóbeli kommunikációra ösztönzi.
- Olyan, a tanulói interakcióra épülő feladatokat alkalmaz, amelyek a különböző képességű tanulókat a kommunikációban való részvételre ösztönzik.
- Olyan technikákat és feladatokat alkalmaz, amelyek a tanulókat hosszabb megszólalásokra, véleménynyilvánításra, kultúrájuk kifejezésére ösztönzik.
- Olyan feladatokat alkalmaz, amelyek segítik a tanulókat a beszélt nyelv sajátosságainak a felismerésében és használatában.
- Olyan megfelelő segédleteket (pl. megfelelő szövegeket, képeket, filmeket stb.) választ a szóbeli feladatokhoz, amelyek a tanulókat szóbeli kommunikációra ösztönzik.
- Olyan feladatokat és pedagógiai kommunikációs stratégiákat alkalmaz, amelyek segítik a tanulókat a csoportos kommunikációban, a megszólalások kezdeményezésében, a szóátadásban, a mások megszólalásaira való reakálásban.
- Olyan technikákat és a feladatokat alkalmaz, amelyek segítenek felismerni a tanulóknak a beszédben a zenei eszközök (hangerő, hangsúly, ritmus, dallam, tempó, hangszín, hangmagasság, szünet stb.) és a nem nyelvi jelek (mimika, testmozgás, testtartás, gesztusok stb.) szerepét, segítik tudatos alkalmazásukat.
- Olyan feladatokat alkalmaz, amelyek segítik a tanulókat a különböző szóbeli szövegtípusok sajátosságainak a tudatosításában és használatukban.
- Segítséget tud nyújtani a tanulóknak a kommunikációs stratégiák (pl. pontosítás kérése, a megértés ellenőrzése stb.) megismerésében és használatában.

- Tudatosan alkalmaz beszédértést fejlesztő gyakorlatokat.
- Többféle szempont alapján értékeli a tanulók kommunikációs teljesítményét (pl. tartalom, a kifejezés változatossága, alkalmazkodás a körülményekhez, folyamatosság, szókincs stb.), és ezek alapján önértékelésre, a társak értékelésére is ösztönöz.

(1, p. 21–22, 25, 41, 55)

5.2. Az osztálytermi kommunikáció lejegyzése

Minden óralejegyzés egyben értelmezés is, hiszen a lejegyzés függ a lejegyzést végző személytől is, mivel nem egyértelmű a tanórán elhangzó megnyilatkozások elhatárolása. De még ezekkel a korlátokkal együtt is igen hasznos önismereti gyakorlat minden pedagógus számára saját órájának a lejegyzése és komplex elemzése. A diskurzusvizsgálatokban a kutatók – a céltól és a korpusztól függően – különféle lejegyzési módokat alkalmaznak (Markó & Bóna, 2006; Boronkai, 2009) (2). A pedagógusoknak érdemes minél egyszerűbb lejegyzési módot választaniuk, erre megfelelő a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú által használt lejegyzési mód (2) egyszerűsített és szűkített változata.

A pedagógusok számára javasolt kódok a tanórák lejegyzéséhez:

T = tanár

D = diák

[xxx] = a nem nyelvi jelek, a tanár vagy a tanulók tevékenységének a leírása

[...] = min. 3 másodperces szünet

[√] = érthetetlen közlés

[?] = bizonytalan a közlés tartalma

* = félbeszakítás, párhuzamos beszéd

<K> = kérdés

<U> = utasítás

<É> = értékelés

<F> = fatikus elem

<M> = magyarázat

<D> = diskurzusjelölő

<xxx> = egyéb kód

A következő órarászlet a kódok használatát szemlélteti (a lejegyzésben nem valóságos nevek szerepelnek).

T: A megszólításnak mi a szerepe? <K>

D1: Felhívja a figyelmet, *hogy*

D2: *hogy* kapcsolatot teremtsen.

T: Így van. <É> A kapcsolatteremtés. <É> Kapcsolatteremtés, máris írd a következő! <U> [a tanulók a füzetbe írnak] A kapcsolatteremtés az nyilván mindig a legelején van. Tovább! <U> Hogyan lehet még kezdeni? <K>

D3: Érzelemkifejezés.

T: Azt mondja a Feri, hogy érzelemkifejezés. Nagyon örülök, hogy, hogy itt vagytok, és most szólhatok hozzátok. Ugye? <K> <F> És ez egy érzelemkifejezés. <M> Érzelemkifejezés a következő. Írjad, légy szíves! <U> További ötleteket mondjatok még! <U> Ki emlékszik? <K> [...] [rámutat a tanulóra] Mondjad, Anna! <U> <F>

D4: Idézet.

T: Idézet. <É> Lehet idézettel kezdeni. <É> Így van. <É>

D2: Rögtön egy idézettel?

T: Rögtön egy idézettel. Miért ne lehetne idézettel kezdeni? <K> És azután? <K> Mivel folytatod, ha idézettel kezded? <K> Na, mivel? <K> Máté? <K> <F>

D5: Megmagyarázza, hogy ki idézte, megmondja, hogy kitől idézte.

5.3. Videós órák elemzése

A videós órák és a róluk készült lejegyzések alapján különféle vizsgálatokat folytathatunk, az elemzéshez választhatunk diskurzuselemzési és pedagógiai szempontokat egyaránt.

Diskurzuselemzési szempontok a tanári kommunikációhoz:

- A tanári és a tanulói beszéd terjedelme és aránya
- A tanári és a tanulói kommunikációt kezdeményező megnyilatkozások aránya, tartalma
- A beszédfordulók terjedelme
- A beszédfordulók felépítése, mintázata (kérdés, kérdés ismétlése stb.)
- A szóátadások formái (verbális, nonverbális stb.)
- Tanári reakciók a tanulói megnyilatkozásokra
- A tanári kommunikáció nem nyelvi jeleinek (gesztusok, mimika, távolságtartás, testtartás, egyéb mozgások) használata
- A tanári beszéd zenei eszközeinek (hangerő, hangsúly, hanglejtés, beszéddallam, szünettartás, tempó, hangfekvés, hangszín stb.) alkalmazása
- A csend szerepe a tanári beszédben

A tanári megnyilatkozások egyes típusainak (kérdéseknek, instrukcióknak, magyarázatoknak, értékelő, fatikus megnyilatkozásoknak) a száma, sajátos jellemzőik

- Az értékelő megnyilatkozások típusai, tartalma, száma, ismétlődése, formái
- A tanári kérdések típusai (nyitott, zárt végű kérdések)
- A tanári kérdésekhez kapcsolódó beszédaktusok (kérdés, felszólítás, kijelentés stb.)
- Az instrukciók grammatikai formái, szórendje
- Szünettartás a kérdések és az instrukciók után
- Az ismétlések fajtái a tanári beszédben (mit, milyen formában, hányszor ismétél), pl. a tanulói válaszok megismétlése, az instrukciók, a kérdések stb. megismétlése
- A fatikus elemek fajtái, helyzetük, funkciói
- A tanári magyarázat sajátosságai (szerkezet, példák, szakszók használata)
- Az érvelés fajtái, jellemzői a tanári beszédben
- A tanári beszéd szókincse
- A tanári beszéd grammatikája (mondat-/megnyilatkozásfajták, szófajok stb. használata)
- A tanári beszéd stílusa (stílusrétegek, stílus eszközök használata)
- A tanári beszéd retorikája, a retorikai eszközök használata

Komplex diskurzuselemzési és pedagógiai szempontok:

- Az egyes kompetenciaterületek fejlesztése és a tanári/tanulói kommunikáció összefüggései (pl. az instrukciók a szövegalkotásban)
- Az óra didaktikai feladatai és az osztálytermi kommunikáció összefüggései
- A módszerek és a munkaformák alkalmazása az osztálytermi kommunikáció tükrében
- Az eszközhasználathoz kapcsolódó kommunikáció
- A szaktárgyi pedagógiai kommunikáció sajátosságai
- A szakszóhasználat a pedagógiai kommunikációban
- A tanulástámogató pedagógiai kommunikáció formái és sajátosságai
- A közösségfejlődést támogató pedagógiai kommunikáció
- Az egyéni bánásmódot támogató pedagógiai kommunikáció
- A tanulókat ösztönző, a tanulásfejlődést értékelő pedagógiai kommunikáció

5.4. A tanári kommunikáció megfigyelése becslési skálával

A tanári kommunikáció megfigyelésének tapasztalatait becslési skála segítségével is lehet rögzíteni a hospitálásokon. Az órát hospitáló pedagógus az előre megfogalmazott állítások érvényességét egy skálán jelöli. Sokféleképpen lehet alkalmazni a becslési skálát a különböző kommunikációs sajátosságok megfigyelésére. A következő példa a tanári retorika megfigyelésének egy lehetséges eszközét mutatja be.

A tanári retorika megfigyelése becslési skála segítségével:

Beszédével felkelti az érdeklődést, a figyelmet.

1	2	3	4	5

Fenntartja, sőt fokozza az érdeklődést, a figyelmet.

1	2	3	4	5

Bevonja a tanulókat az interakcióba.

1	2	3	4	5

Érthető, kifejező a beszéde.

1	2	3	4	5

Stílus eszközöket alkalmaz a beszédben.

1	2	3	4	5

Logikus a beszéd szerkezete.

1	2	3	4	5

Jól tagolja a beszédet.

1	2	3	4	5

Erős, meggyőző érveket fogalmaz.

1	2	3	4	5

Szemléletes, világos példákat használ.

1	2	3	4	5

6. Az osztálytermi diskurzus kutatásának tanulságai

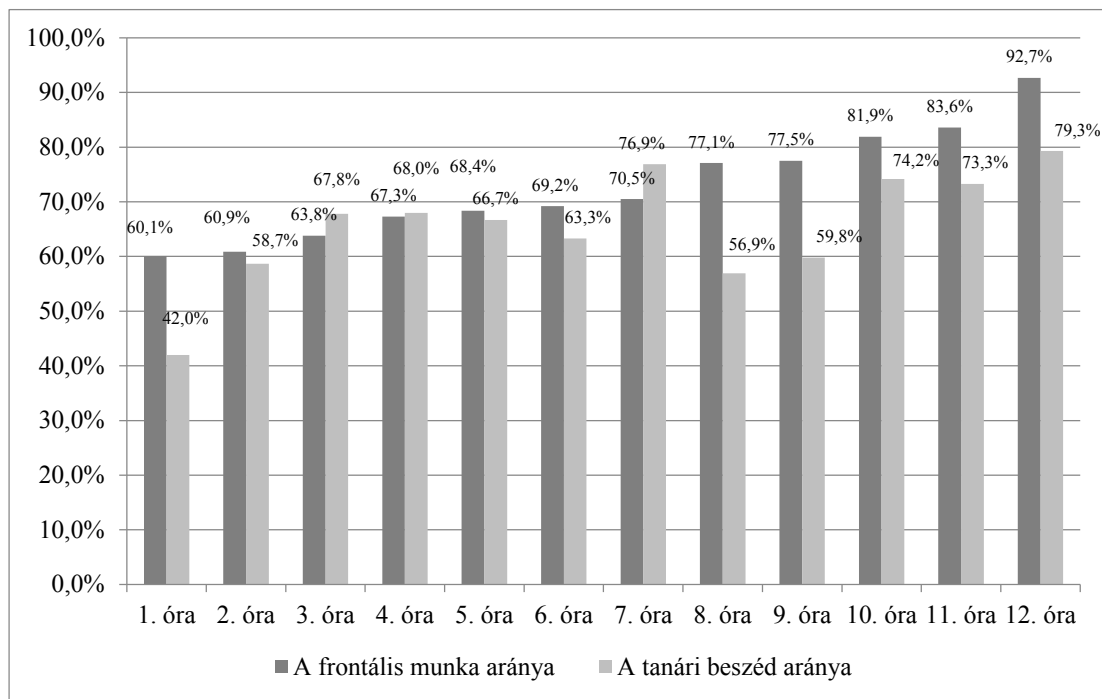
Az osztálytermi diskurzus és benne a tanári kommunikáció kutatásának számos olyan eredménye van, amelyek közvetlenül alkalmazhatók az iskolai gyakorlatban. Az 1. ábra egy frontális szervezésű óra lejegyzett változata alapján készült. A két fotó szétválasztva mutatja be a teljes tanórán elhangzó tanári és tanulói beszédfordulókat, szemléletesen ábrázolva a tanári és a tanulói beszédfordulók különbségeit. A pedagógus kb. ugyanannyiszor szólal meg, mint a tanulók összesen. A pedagógus beszédfordulói lényegesen nagyobb terjedelműek a rövid, néhány szavas tanulói beszédfordulókhoz képest.



1. ábra: Tanári és tanulói beszédfordulók képe óralejegyzés alapján²¹

A diskurzus kutatás a frontális munkaforma arányának és a tanári beszéd arányának az összefüggéseit is vizsgálja. A 2. ábra adatai azt mutatják, hogy a 12 fő pályakezdő tanárjelölt hallgató – egy fő kivételével – a tanóra időtartamának több mint a felében, átlagosan 65,6%-ban beszélt az órán, annak ellenére, hogy a tanári beszéd az elemzett órákon nem csupán a frontális munkaformához kötődött, hanem minden esetben páros, csoportos és egyéni munkához is.

²¹ Antalné Szabó, 2013.



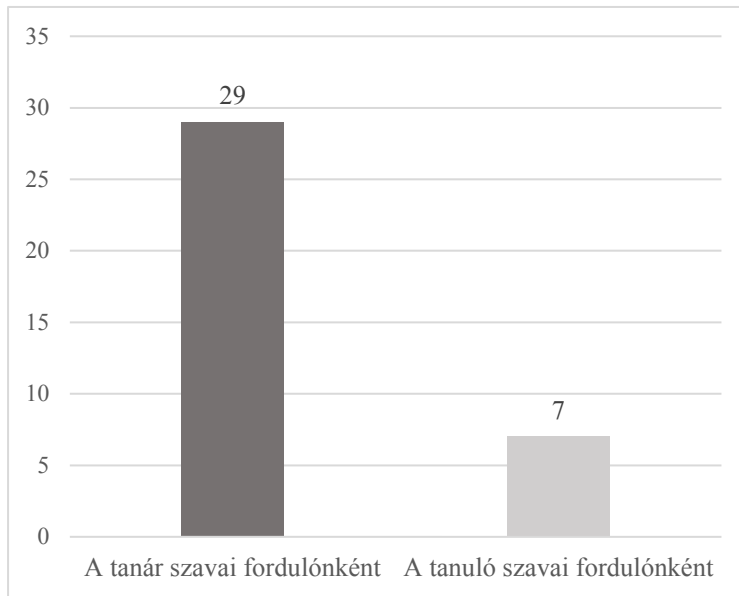
2. ábra: A frontális munka és a tanári beszéd aránya végzős magyartanárjelölt hallgatók magyar nyelvi óráin²²

A statisztikai elemzés eredményei szerint szignifikáns összefüggés van a frontális munkaforma aránya és a tanári beszéd aránya között. Ez azt jelenti, hogy a frontális munka arányának növekedésével növekszik a tanári beszéd aránya is. Bár a kutatás végzős tanárjelölt hallgatók órái alapján történt, más vizsgálatok szerint az eredmények hasonlóak a több éve tanító, tapasztalt pedagógusok óráira épülő vizsgálatokban is (Antalné Szabó, 2006, 2016b; Király, 2015).

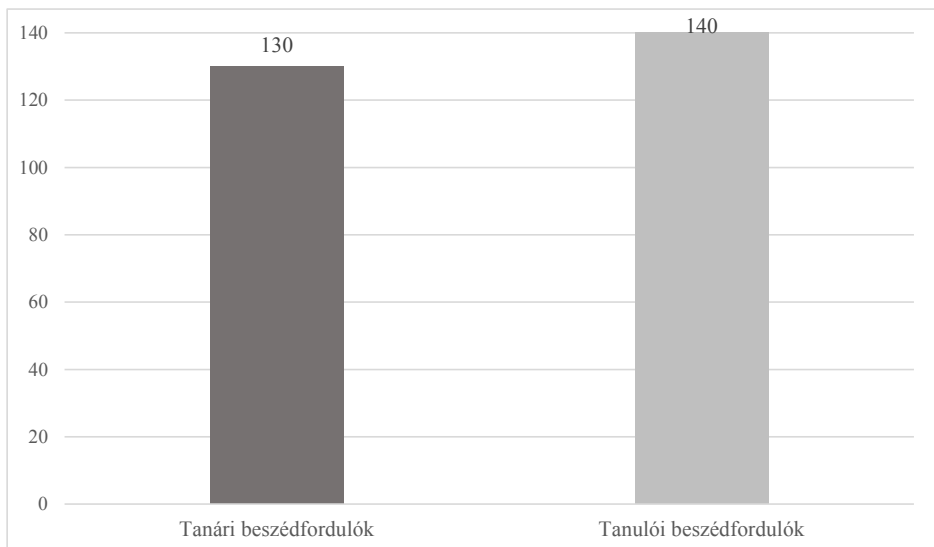
Az egyes munkaformákhoz jellemző tanári és tanulói interakciótípusok kapcsolódnak (Einsiedler, 2001; Boócz-Barna, 2015). Míg a páros és a csoportos munkaformák alkalmazásakor párhuzamosan beszélhetnek a tanulók, addig a frontális munkaforma alkalmazásakor általában kevésbé van lehetőség párhuzamos beszédre. Az egyéni, a csoportos és a páros munka alkalmazása nagyobb teret és több időt ad a tanulók egyéni fejlesztésére a frontális munkához képest. Több diák kap beszédjogot, megszólalási lehetőséget. A kooperatív és az egyéni munkaformák alkalmazásakor a tanulóknak több lehetőségük van hosszabb időtartamú, folyamatos beszédre (Antalné Szabó, 2006; Asztalos, 2015). A

²² Antalné Szabó, 2016b.

frontális munkaforma esetén a tapasztalatok alapján a tanulói beszédfordulók rövidek, néhány szavasak csupán, átlagosan 7 szóból állnak (3. ábra), és a tanulókhoz összesen kb. ugyanannyi beszédforduló tartozik, mint a pedagógushoz (4. ábra).



3. ábra: A szavak száma (db/forduló, $N = 20$)²³

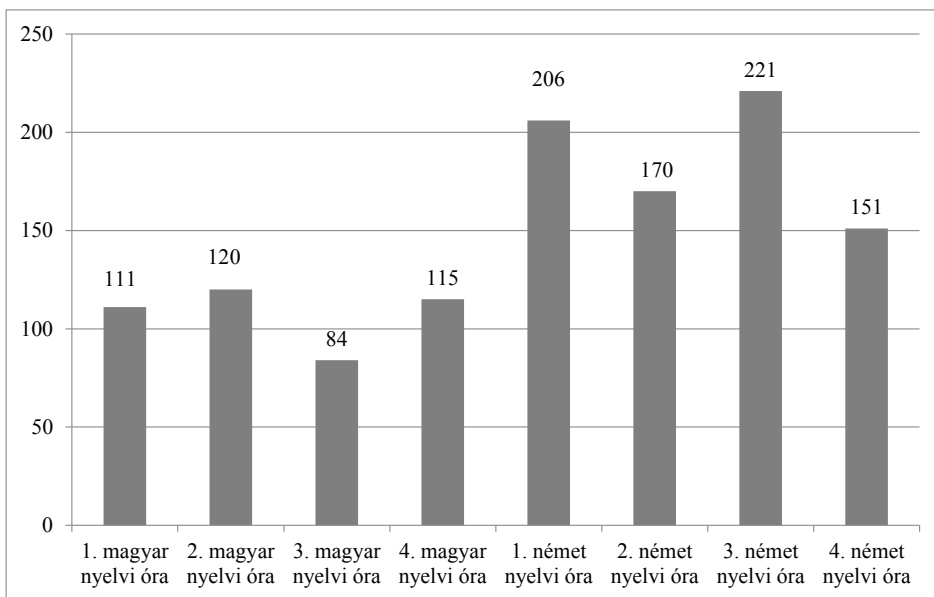


4. ábra: A tanári és tanulói beszédfordulók száma egy tanórán ($N = 20$ tanóra)²⁴

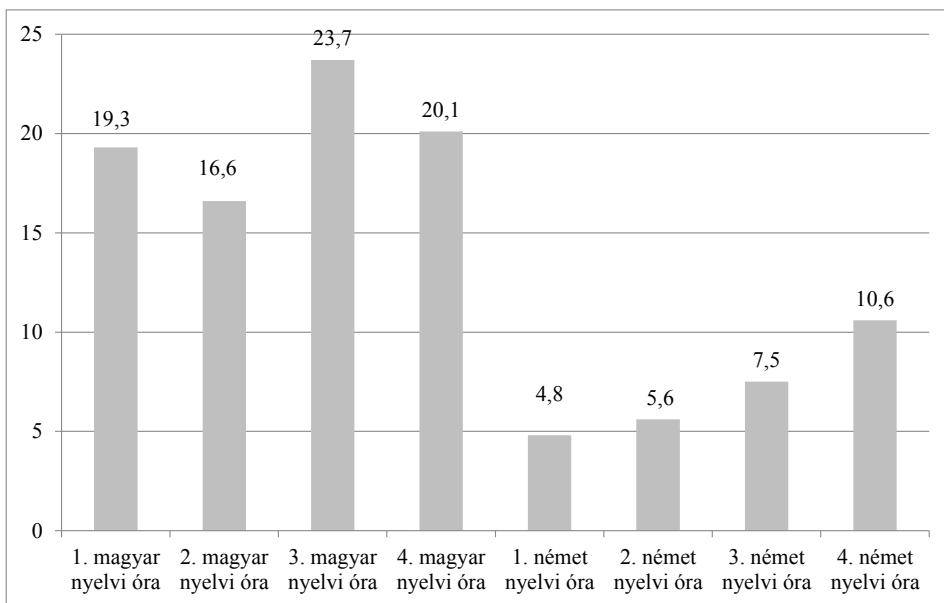
²³ Antalné Szabó, 2013.

²⁴ Antalné Szabó, 2013.

A következő két ábra a tanári beszédfordulók számát (5. ábra) és átlagos terjedelmét mutatja (6. ábra) 4 magyar nyelvi és 4 német nyelvi órán.



5. ábra: A tanári beszédfordulók száma (db) 4 magyar nyelvi és 4 német nyelvi órán²⁵



6. ábra: A tanári beszédfordulók átlagos időbeli terjedelme (s) 4 magyar nyelvi és 4 német nyelvi órán²⁶

²⁵ Antalné Szabó, 2016a.

²⁶ Antalné Szabó, 2016a.

Az eredmények azt igazolják, hogy a tanári beszédfordulók száma és átlagos időtartama alapján különféle kommunikációs stratégiákat alkalmaznak a pedagógusok. Vannak olyan tanárok, akik gyakrabban szólalnak meg, de akkor jellemzően rövid ideig beszélnek, például az 1. számú németóra pedagógusa. Más tanárok ritkábban szólalnak meg, de akkor hosszabban tartják maguknál a szót, például a 3. számú magyar nyelvi óra tanára. Vannak olyan tanárok is, akik viszonylag gyakran és viszonylag hosszabban beszélnek, például a 4. számú magyaróra tanára. A tanulónak a tanulásban és a kommunikációban való részvétele szempontjából a leginkább megfelelő az a tanári kommunikációs stratégia, amikor ritkábban és viszonylag tömören beszél a pedagógus, ennek a stratégiának az alkalmazását szemlélteti a 4. számú németóra.

A tanári kommunikáció kutatásának tapasztalatai (Antalné Szabó, 2006, 2016b; Asztalos, 2015; Király, 2015):

- A tanárok lényegesen többet, hosszabban beszélnek az órán, mint a tanulók. Megnyilatkozásaik és beszédfordulók sokkal hosszabbak, mint a tanulóké.
- Összefüggés van a tanári és a tanulói beszédfordulók száma között.
- Összefüggés van a tanári és a tanulói beszédidő, valamint az alkalmazott munkaformák között.
- Nincs szignifikáns különbség a kommunikációban a tanárok életkora, az iskolatípus és az iskola helye szerint.
- Nagy a szórás a tanári kommunikáció jellemzőiben az egyéni sajátosságok szerint.

7. Összegzés, következtetések

A fejezet foglalkozott az osztálytermi kommunikáció sajátosságaival, szerkezetével, a pedagógiai kommunikációs kompetencia elemeivel, a tanári megnyilatkozások típusaival. Módszereket és eszközöket mutatott be a tanári kommunikáció megfigyelésére és elemzésére. Az osztálytermi diskurzus hazai kutatásának az eredményeiből idézett.

A hospitálási tapasztalatok és a kutatási eredmények alapján a következőket tehetjük a tanári kommunikáció hatékonyságának a növelése érdekében:

- Ismerjük meg jobban önmagunkat, pedagógiai kommunikációnk sajátosságait!
- Ismerjük fel, hogy milyen beszédszokásaink vannak! Milyen lehetőségeink vannak kommunikációnk továbbfejlesztésére?

- Beszéljünk kevesebbet, teremtsünk több alkalmat tanítványaink megszólalására.
- Fokozzuk beszédünk kifejezőerejét a zenei eszközök, a nem nyelvi jelek tudatos alkalmazásával!
- Erősítsük meg azt a képességünket retorikai eszközök és stílus eszközök alkalmazásával, hogy képesek legyünk felkelteni a tanulók érdeklődését, fenntartani és fokozni a figyelmüket!
- Fogalmazzunk tömör, egyszerű és világos instrukciókat!
- Maradjunk hosszabban és gyakrabban csendben! Hagyjunk több időt a tanulóknak a csendes gondolkodásra a tanári kérdés és instrukció után!
- Kerüljük a tanári megnyilatkozások fölösleges megismétlését és a megnyilatkozásoknak a megértést zavaró halmozását!
- Válasszunk olyan tanulástámogató tanítási módszereket és munkaformákat, amelyek több időt és teret adnak a tanulók kommunikációjára!
- Ösztönözzük a tanulókat arra, hogy gyakrabban és hosszabban, összefüggően beszéljenek!
- Éljük bátran a modern technikai eszközök motiváló, támogató erejével!
- Higgyünk önmagunkban, hogy képesek vagyunk saját kommunikációnkat fejleszteni!

8. Reflexió a témaköréről

8.1. Fogalomháló

8.1.1. Készítsen egy fűrtábrát a fejezet elméleti részében megismert fogalmakból! Bővítsse a fogalmakat továbbiakkal saját iskolai tapasztalatai alapján!

8.1.2. Válasszon a szakirodalomból vagy az ajánlott irodalomból egy olvasmányt! Bővítsse a fogalomhálót az olvasottak alapján!

8.2. A bőbeszédűség forrásai

8.2.1. Gyűjtse össze a fejezet alapján, hogy mik lehetnek a tanári bőbeszédűségnek a forrásai általában!

A tanári bőbeszédűség forrásai általában

8.2.2. Fogalmazza meg, hogy mit tegyen a pedagógus azért, hogy ne a tanári kommunikáció domináljon az órán!

A tanári beszéd csökkentésének lehetőségei

8.3. A hospitálók tapasztalatai

Kérje meg pedagógustársait, hogy hospitáljanak néhány óráján! Figyeljék meg, hogyan kommunikál a tanulókkal, mennyire hatékonyan, takarékosan és ösztönzően!

8.4. Beszéltető gyakorlatok

Gyűjtsön össze a könyv más fejezeteiből 2-2 olyan technikát, gyakorlatot a megadott szempontok szerint, amelyekkel ösztönözni, fejleszteni lehet a tanulók szóbeli kommunikációját az órán!

- Egyéni kommunikációra, hosszabb megnyilatkozásra ösztönző gyakorlatok:
- Páros kommunikációra ösztönző gyakorlatok:
- Csoportos kommunikációra ösztönző gyakorlatok:
- Empátiát fejlesztő kommunikációs gyakorlatok:
- Differenciált fejlesztésre alkalmas kommunikációs gyakorlatok:

8.5. Véleménynyilvánításra ösztönző technikák

8.5.1. Válasszon olyan technikákat a Hatnyelvű digitális metodikai szótárból (Laczkó & Szabó 2015), amelyek lehetőséget adnak a tanulónak arra, hogy véleményt nyilvánítsanak! Tervezze meg, hogyan alkalmazná a választott technikákat a saját szakján az osztályában!

8.5.2. Próbálja ki a tervezett gyakorlatokat! Ha lehetősége van rá, kérje meg egyik pedagógustársát, hogy hospitáljon az óráján, és készítsen jegyzeteket a tapasztalatokról! Az óra után elemezzék a tapasztalatokat, és beszéljék meg a tanulságokat! Hasznos, ha a gyerekek véleményét is megkérdezi a gyakorlatok után.

8.6. Választható tanulói feladatok

A Gardner-féle többszörös intelligenciáról szóló elméletnek az óratervezésben való alkalmazása az egyik lehetőség a differenciált fejlesztésre és a tanulók motiválására (Gardner, 2003; K. Nagy, 2018). Tervezzen egyik órája témájához olyan szóbeli gyakorlatokat, amelyek a gardneri intelligenciátípusokhoz kapcsolódnak, és egyénileg választhatnak közülük a gyerekek! Az óra után elemezze a tapasztalatokat, és fogalmazza meg a tanulságokat!

A főbb intelligenciátípusok a gardneri intelligenciaelméletben:

- nyelvi,
- logikai-matematikai,
- térbeli,
- zenei,
- testi-mozgásos,
- interperszonális,
- intraperszonális,
- természeti intelligencia.

8.7. Videós óra megfigyelése

Nézzen meg egy másik tanár által tartott videós órát! Figyelje meg és jegyezze le, hogy melyek voltak a hatékony és a kevésbé hatékony tanári kommunikációs stratégiák! Megfigyeléseit rendezze egy T ábrába!

Hatékony tanári kommunikációs stratégiák	Kevésbé hatékony tanári kommunikációs stratégiák

8.8. A beszéd zenei eszközei

Fogalmazza meg, hogy véleménye szerint a beszédnek melyik zenei eszközét hogyan célszerű alkalmazniuk a pedagógusoknak!

A beszéd zenei eszközei: hangerő, hangsúly, ritmus, dallam, tempó, hangszín, hangmagasság, szünet stb.

8.9. Felolvasás

Olvassa fel hangosan a következő szövegrészletet! Vegye fel hangrögzítővel a felolvasást! Hallgassa meg a felvételt egy társával együtt, és értékeljék a felolvasást aszerint, hogyan alkalmazta a beszéd zenei eszközeit!

Az interkulturális kompetencia azt jelenti, hogy az ember képes akár az anyanyelvén, akár idegen nyelven sikeresen kommunikálni másokkal. Ehhez a nyelvi kompetencián kívül kulturális tudatosságra és bizonyos ismeretekre, készségekre, valamint attitűdökre van szükség. Elsősorban nem a nagybetűs kultúrát, tehát nem a civilizációs, illetve országismereti tények tömegét kell a diákok fejébe tölteni, hanem más kultúrák társadalmi szokásait és értékrendjét kell megismertetni velük, hiszen ezek a nyelvi kifejezésmodban is tükröződnek. Gondoljunk csak arra a példára, hogy sok nyelvben a felszólító módot kerülve, inkább kérdésként fogalmazzák meg kívánságaikat az emberek. Ezekben a kultúrákban, ha nem kérdés formájá-

ban kérünk valamit, akkor nyersnek és erőszakosnak fognak tartani. Ami a készségeket illeti, fontos a megfigyelési, értelmezési és közvetítési készség fejlesztése. Az attitűdformálás pedig a nyitottság, az érdeklődés, az empátia és a másság iránti előítélet-mentesség kialakítását jelenti.

(Lázár, 2015, p. 10)

8.10. Stíloselemzés

Olvassa el egy pedagógustársával közösen a következő órarészletet! Beszélgessenek a pedagógus kommunikációjának a stílusáról! Értékeljék abból a szempontból, hogy mennyire tanulástámogató, ösztönző a tanulók számára!

T: Egyébként, ha már itt tartunk, hogy lehet még önéletrajzot írni?

D: [bekiabálások) Kézzel. Írógéppel.

T: Igen. Kézzel, írógéppel. Az a helyzet, hogy amikor én tanultam az önéletrajzírást, akkor még arról volt szó, hogy önéletrajzot alapvetően kézzel írunk, mert abból rögtön lehet látni aaa az írójának aaa mondjuk a rendezettségét, vagy néhány tanulságot ööö le lehet vonni aaa jellemével kapcsolatban. Hát most már... ez nem arany szabály [...] [a papírját nézi az asztalon] Ne dumáljanak már! [az első sorban ülőkhöz] Azt szeretném maguktól kérdezni – ez nem egészen idetartozik ugyan –, hogy van ez az angol szó, hogy hobbi, amit átvettünk, mivel lehet ööö ezt még helyettesíteni.

D: Szabadidős tevékenység.

T: Ööö Igen.

D: Érdeklődési terület.

T: Igen. Kisasszony, ott mögötte, ön is azt akarta mondani?! [szünet, mérgesen nézi a tanulókat] Uram! [az első sorban ülő tanuló elé kinyújtott karral letenyével a padra] Fontos? Nem muszáj figyelni... [gúnyosan] Mennyi időnk van még? [megnézi az óráját az asztalon] Á, még van öt perc. [...] Nagyszerű. Akkor... azt kérem önöktől, hogy... írjanak egy... [legyint] Ja, nem. Először csináljunk csoportokat, jó? Úgy csináljuk, hogy padsoronként egy csoport legyen. Uram! Nagyon nem érdekli az óra?! [közel hajolva, erélyesen szól az első padban ülők egyikéhez]

8.11. Kérdésről kérdésre

8.11.1. Elemezze a pedagógus kérdező és szóátadási stratégiáját a lejegyzésrészlet alapján! Értékelje a pedagógus kommunikációját a hatékonyság alapján!

- T: ... Mit jelent az a szó, [az osztály felé fordul a táblától] hogy média? [körülnéz] Mit nevezünk médiának? [körülnéz] Biztos mindenki hallotta már... [egy diák jelentkezik]
- D1: Azt tudom róla...
- T: [észreveszi] Igen?
- D1: Hogy csak egyes számban használjuk.
- T: [a táblán aláhúzza a szót] Ez a média, igen,... ez a többes számú alak [visszafordul], és melyik az egyes számú? A...?
- D2: Médium.
- T: A médium. Igen. Tehát a média egyes száma a médium. Jó? S csak... általában csak többes számban használjuk, hogy média. De mit értünk média alatt? Hát mit gondoltok? [rámutat egy diákra]

8.11.2. Hasonlítsa össze az óralejegyzést és a lejegyzés alapján készült kommunikációs mintázatot! Keresse meg a diskurzusjelölőket az órarészletben! Elemezze a funkciójukat!

- T: KÉ1, KÉ1v, KI
- D1: ki1
- T: KÉ2
- D1: ki2
- T: KI2, D1, KI3, KÉ3, KÉ4
- D2: ki3
- T: KI5 = ki3, D1, KI5v, D2, KI6, KÉ1vv, KÉ5

8.12. Nem nyelvi jelek

Nézze meg egy saját videós órájának egyik részletét hang nélkül! Figyelje meg, hogyan használja a kommunikáció nem nyelvi jeleit! Fogalmazza meg a tapasztalatokat és a tanulságokat!

A kommunikáció nem nyelvi jelei: mimika, testmozgás, testtartás, gesztusok stb.

8.13. Kommunikáció lejegyzése

Készítsen lejegyzést az egyik videós órája alapján a fejezetben megismert módon! Elemezze saját kommunikációját a videófelvétel és a lejegyzés alapján! Figyelje meg, hogy milyen jellemző beszédszokásai vannak! Szemléltesse őket példákkal!

Beszédszokásaim	Példák

8.14. Tanári megnyilatkozásaim

8.14.1. Jegyezzen le szó szerint két-két jellemző példát a megadott megnyilatkozástípusokra!

- Fatikus megnyilatkozások:
- Kérdező megnyilatkozások:
- Felszólító megnyilatkozások:
- Magyarázatok:
- Értékelő megnyilatkozások:
- Diskurzusjelölő megnyilatkozások:

8.14.2. Értékelje a példákat abból a szempontból, hogy mennyire tanulástámogató tanári megnyilatkozások!

8.15. Ismétlések

Húzza alá, hogy milyen típusú megnyilatkozásokat ismétel meg általában! Figyelje meg, hogy milyen céllal teszi! Melyek közülük a tanulást támogató és a kevésbé támogató ismétlések?

Mit ismétel gyakran?

- Kijelentéseket.
- Instrukciókat.
- Kérdéseket.
- Értékelő megnyilatkozásokat.
- Diskurzusjelölő megnyilatkozásokat.

8.16. A gyerekek mint megfigyelők

Válasszon ki egy olyan osztályt, amelyekben több mint egy éve tanít! Kérje meg a gyerekeket, hogy egy héten át figyeljék meg a kommunikációját, és írják le a megfigyeléseiket! Majd beszéljék meg csoportosan a tapasztalatokat a tanulók jegyzetei alapján!

8.17. IKT-tanterem

8.17.1. Vitassa meg pedagógustársaival és tanítványaival, hogyan befolyásolják a modern technikai eszközök az osztálytermi kommunikációt! Mi az előnyük, és mi a hátrányuk?

8.17.2. Elemezze és értékelje a pedagógus kommunikációját az órarészlet alapján! Fogalmazza meg a tanulságokat!

Na, már most készítettem ide egy montázst nektek, úgyhogy elég sok újságot találhattok. Na, de hogy mégis [rákattint a táblára] melyik újság újságírói leszte, az mindjárt ki fog derülni. [húzza az ujját a táblán, megjelenik egy négyzet a montázson, hátralép, kitarja a jobb kezét] Hát, ez miért nem... miért nem, miért nem teszi azt, amit szeretnék? [újra kattint a táblára, a táblát nézve mormolja] Aaa, varázstoll, varázstoll, varázstoll. [rákattint az ikonra] Áá, szuper! [törli a táblát] Ezt ki is töröljük innen. ✓ [nem sikerül] Hmmm... [újra megpróbálja, segítenek neki, visszafordul a táblához] ✓ Jelöljem ki?

8.18. Reflexió a kommunikációra

Írjon részletes reflexiót a saját kommunikációjáról a megfigyelések és az elemzések alapján! Zárja az elemzést következtetésekkel, a kommunikációjára vonatkozó fejlesztési tervvel! A reflexiót felhasználhatja a pedagógusminősítési eljárásban, a saját portfóliójában.

A reflexió javasolt szerkezete:

- Leírás: a videós órák körülményeinek az összegző leírása (hol, mikor, milyen órán, milyen osztályban történtek a felvételek).
- Elemzés: az órák elemzése a választott és a reflexióban is megnevezett szempontok alapján, a vélemény indoklása, szemléltetése példákkal.
- Értékelés: a tanári kommunikáció hatékonyságának az összegző értékelése, valamint annak megfogalmazása, hogy milyen tanulságokkal szolgált az óraelemzés; hogyan járult hozzá saját fejlődéséhez; milyen feladatokat fogalmaz meg saját maga számára az elemzés alapján: mit tesz a tanári kommunikáció hatékonyságának növelése és minőségi fejlesztése érdekében.

Ábrajegyzék

1. ábra: *Tanári és tanulói beszédfordulók képe óralejegyzés alapján.* Antalné Szabó, Á. (2013). *A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. Anyanyelv-pedagógia*, 6(4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (Letöltve: 2019. június 1.)
2. ábra: *A frontális munka és a tanári beszéd aránya végzős magyartanárjelölt hallgatók magyar nyelvi óráin.* Antalné Szabó, Á. (2013). *A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. Anyanyelv-pedagógia*, 6(4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (Letöltve: 2019. június 1.)
3. ábra: *A szavak száma (db/forduló, N = 20).* Antalné Szabó, Á. (2013). *A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. Anyanyelv-pedagógia*, 6(4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (Letöltve: 2019. június 1.)
4. ábra: *A tanári és tanulói beszédfordulók száma egy tanórán (N = 20 tanóra).* Antalné Szabó, Á. (2013). *A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. Anyanyelv-pedagógia*, 6(4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (Letöltve: 2019. június 1.)
5. ábra: *A tanári beszédfordulók száma (db) 4 magyar nyelvi és 4 német nyelvi órán.* Antalné Szabó, Á. (2016a). *A tanári beszéd funkciója anyanyelvi és idegen nyelvi órák alapján.* In Feld-Knapp, I. (Ed.), *Grammatik* (pp. 268–285). Budapest: ELTE Eötvös József Collegium.
6. ábra: *A tanári beszédfordulók átlagos időbeli terjedelme (s) 4 magyar nyelvi és 4 német nyelvi órán.* Antalné Szabó, Á. (2016a). *A tanári beszéd funkciója anyanyelvi és idegen nyelvi órák alapján.* In Feld-Knapp, I. (Ed.), *Grammatik* (pp. 268–285). Budapest: ELTE Eötvös József Collegium.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó, Á. (2006). *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében.* In *A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai* 226. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó, Á. (2013). *A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. Anyanyelv-pedagógia*, 6(4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (Letöltve: 2019. június 1.)
- Antalné Szabó, Á. (2016a). *A tanári beszéd funkciója anyanyelvi és idegen nyelvi órák alapján.* In Feld-Knapp, I. (Ed.), *Grammatik* (pp. 268–285). Budapest: ELTE Eötvös József Collegium.

- Antalné Szabó, Á. (2016b). A tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek elemzése osztálytermi kommunikációs keretben. In Karlovitz, J. T. (Ed.) *Pedagógiai és szak módszertani tanulmányok* (pp. 47–56). Komarno: International Research Institute.
- Asztalos, A. (2015). A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelv-pedagógia*, 8(2). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=571> (Letöltve: 2019. június 1.)
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Boócz-Barna, K. (2015). Zur Rolle von Interaktionen beim Fremdsprachenlernen. Plädoyer für echte Diskurse im Fremdsprachenunterricht. In *Bölcshész- és Művészetpedagógiai Kiadványok* 6 (pp. 38–51). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Boronkai, D. (2009). *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Budapest: Ad Librum Kft.
- Einsiedler, W., Götz, M., Hacker, H., Kahlert, J., W. Keck, R. & Sandfuchs, U. (2001). *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fábián, Gy. (2002). A nyelvtanár viselkedésének megismerhetősége a személyiség, attitűdök és szerepek összefüggésében. In Bárdos, J. & Garaczi, I. (Eds.), *Nyelvpedagógia az ezredfordulón* (pp. 25–50). Veszprém.
- Falus, I. (Ed.). (2003). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Feld-Knapp, I. (2015). Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen. In *Bölcshész- és Művészetpedagógiai Kiadványok* 6. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem (pp. 23–37).
- Gardner, H. (2003). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
- Herbszt, M. (2010). A tanári beszédmagatartás. In *Alkalmazott nyelvészeti mesterfüzetek* 1. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Карасик, В. И. (2015). *Языковое проявление личности*. Москва: Гнозис.
- Караулов, Ю. Н. (1987). *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука.
- Király, F. (2015). A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. *Anyanyelv-pedagógia*, 8(1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552> (Letöltve: 2019. június 1.)

- Laczkó, K. & Szabó, É. (Eds.). (2015). *Hatnyelvű digitális metodikai szótár*. Digitális Bölcsész- és Művészetpedagógiai Könyvtár 8. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. <http://metodika.btk.elte.hu/6msz> (Letöltve: 2019. január 30.)
- Lázár, I. (2015). 39 interkulturális játék. Ötlettár tanároknak az interkulturális kompetencia és csoportdinamika fejlesztéséhez. *Bölcsész- és Művészetpedagógiai tananyagok* 9. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Markó, A. & Bóna, J. (2006). A spontán beszéd lejegyzésének néhány módszertani kérdése. *Beszédkutatás* 2006 (pp. 124–133).
- K. Nagy, E. (Ed.). (2018). *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban*. Eger: EKE Líceum Kiadó. https://komplexalapprogram.hu/upload/dfht_koncepcio.pdf (Letöltve: 2019. május 30.)
- Schirm, A. (2015). A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban. In Baditzné Pálvölgyi, K., Szabó, É. & Szentgyörgyi, R. (Eds.). *Tanóratervezés és Tanórakutatás*. In *Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok* 10 (pp. 49–66). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- (1) European Portfolio for Student Teachers of Languages (Európai portfólió nyelvtanárjelölteknek) Reflexiós eszköz a nyelvpedagógus-képzés számára. Fordította: Horváth József. 2007 ECML, Graz <http://www.ecml.at/mtp2/Fte/html/EPOSTL.pdf> (Letöltve: 2019. június 1.)
- (2) Budapesti Szociolingvisztikai interjú. <http://www.nytud.hu/buszi/> (Letöltve: 2019. június 1.)



MINDENKI ISKOLÁJA

