

OUTDOOR ÉLMÉNYPEDAGÓGIA A SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE ÉRDEKÉBEN

OUTDOOR EXPERIENCED EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCES

Csajka Edina

Összefoglalás

A tanulmány az outdoor élménypedagógiai módszert, valamint várható fejlesztő hatását mutatja be a szociális kompetenciák területén, egy konkrét pedagógiai kísérlet segítségével. A kísérlet során több módszert ötvöztünk (interjúk, kérdőívek, szociális kompetenciamérés, szociometria). A bemeneti mérések eredményeinek tükrében célként tűztük ki az érintett tanulók érzelmi intelligenciájának, együttműködési képességének, valamint kommunikációs készségeinek a fejlesztését egy nyolc alkalmas élménypedagógiai programsorozattal. Ennek hatásait újabb mérésekkel vizsgáltuk és megállapítottuk, hogy bár az osztályközösség jelentősen erősödött, a tanulók szociális kompetenciái a kezdeti állapothoz képest kismértékben indultak fejlődésnek.

Kulcsszavak: élménypedagógia, outdoor, szociális kompetencia, fejlesztés, módszer

Abstract

This paper presents the outdoor experiential education method and its expected developmental impact in the area of social competences, using a specific pedagogical experiment. The experiment combined several methods (interviews, questionnaires, social competence assessment, sociometry). In the light of the results of the input measurements, the aim was to develop the emotional intelligence, cooperation and communication skills of the pupils concerned through a series of eight experiential education programmes. The impact of this was further measured and it was found that, although the classroom community was significantly strengthened, the pupils' social competences showed little improvement compared to the initial situation.

Keywords: experiential education, outdoor, social competence, development, method

Bevezetés

A téma aktualitása

Az általános iskolákba jelenleg a „Z” (digitális bennszülöttek, „dotcom” gyerekek) és az „alfa” generáció gyermekeinek oktatása zajlik. Már önmagában az is kihívást jelent, hogy két generáció sajátosságainak kell megfelelnie a pedagógusoknak, iskoláknak, módszereknek, de a generációk sajátos vonásai és igényei is kihívást jelentenek (Törőcsik et al., 2014). Mindkét generációról elmondható, hogy szociális kompetenciáik nem megfelelő mértékben fejlettek, hiszen az IKT eszközök és a felgyorsult digitalizált világ lecsökkentette a személyes, társas interakciókat. Ebből adódóan a gyermekek kisebb mértékben találkoznak a való élet problémáival is. Életüket online, virtuális világban élik, ahol „arc nélkül” szinte bármit megtehetnek. Éppen ezért a való életben egy-egy probléma kapcsán nem feltétlenül a helyes megoldást választják (Komáromi, 2017).

A szociális kompetenciát általában a szociális készségek, képességek, szokások és ismeretek komplex rendszerének tekintik (Zsolnai, 2009). A pedagógusoknak egyre nagyobb a szerepe a szociális kompetenciák fejlesztésében, ugyanis sok kisgyermek esetében ez otthoni közegben, az elsődleges szocializációs színtérben, a családban ez nem történik meg. Ugyanakkor a szociális kompetenciák nyújtanak lehetőséget arra, hogy a szociális viselkedés által az adott személy társas kapcsolatait bővítse (Zsolnai, 2009).

Ahhoz, hogy eldöntsük, melyik a fejleszteni kívánt csoport számára a legalkalmasabb technika, egy program bevezetése előtt és után egyaránt szükséges felmérni a gyerekek szociális készségének fejlettségét. Ezeket a méréseket elvégezhetjük kérdőívek, interjúk, szociometriai értékelés vagy a megfigyelés módszerével is. A célmeghatározást követően számos technika áll rendelkezésre: a modellnyújtás, a problémamegoldás, megerősítés, szerepjáték, történetek megbeszélése. Jelen kutatásban az élménypedagógia egy ágát, az outdoor módszer lehetőségeit mutatjuk be, egy konkrét példa segítségével.

Az outdoor élménypedagógiai módszer jellemzői

Az outdoor élménypedagógia – vagy más néven kalandpedagógia – Kurt Hahn nevéhez fűződik, és módszertani alapjaiban megegyezik a tapasztalati tanulási ciklusán alapuló élménypedagógiával, a tervezéstől a megvalósításon át egészen a kiértékelésig.

A módszer a tapasztalati tanulás speciális formája, mely a természetben található eszközöket felhasználva, szabadban végzett tevékenységek, fizikai és problémamegoldó gyakorlatok során nyújt életük valós szituációit modellező tapasztalatokat a résztvevők számára. A szimulált helyzetek viszonylagos védettségében a résztvevőnek lehetősége nyílik új viselkedésformák kipróbálására. A gyakorlatok során a résztvevőt igyekszünk kibillenteni komfortzónájából: olyan kihívást biztosítani a számára, ami segíti önmaga jobb megismerését, valamint újszerű viselkedésformák kipróbálását (Outward Bound, 2014).

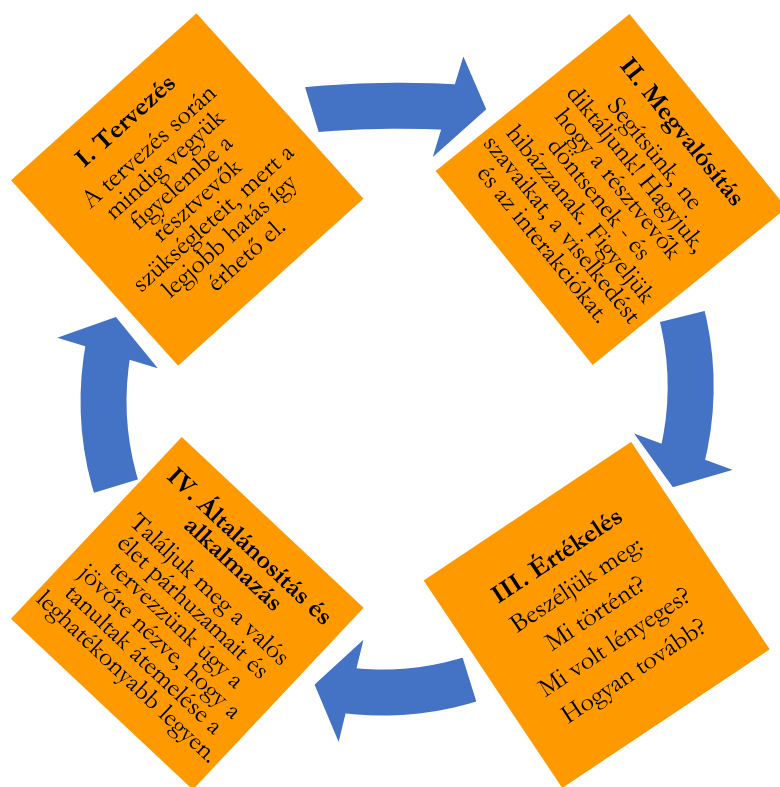
Tapasztalatok bizonyítják, hogy az outdoor élménypedagógia más módszereknél hatékonyabban segíti elő a komfortzónából történő kilépést, ezáltal maradandóbb tanulást és változást biztosít (Reynolds, 2014). Ennek oka, hogy a nagyobb fizikai kihívással járó outdoor gyakorlatok az átlagnál mélyebben érintik a résztvevőket, nagyobb kihívást jelentenek, erősebben hatnak az érzelmekre és sokszor életre szóló élményeket nyújtanak (Sáriné & Csimáné, 2015). A módszer jelentősen hozzájárul a tanulók identitásának és önálló gondolkodásának fejlesztéséhez (Jeffs & Ord, 2018).

Bár mi most a szociális kompetenciák fejlesztésének összefüggésében vizsgáljuk az outdoor módszert, meg kell említeni, hogy a természetes környezet növeli a tanulási motivációt és az emocionális kötődést is, ami az általános tanulmányi eredmények javulásához is vezet, ahogy ezt egy összefoglaló metaanalízis megállapítja, mely több outdoor oktatási programot hasonlít össze (Fang et al., 2021).

A módszer alapjai a komfortzóna modell, a választható kihívás és a tapasztalati tanulási ciklus. A komfort zóna modell három zónát különít el: a komfortzónát, a tanulási zónát és a pánik zónát. Amíg a komfortzónában rutinosan érezzük magunkat, a tanulási zóna már kihívásokat jelent számunkra, hiszen itt van mindaz, amit már tapasztalhattunk, viszont kapunk lehetőséget valami új elsajátítására is. A pánikzónába tartozik minden, amitől tartunk, rettegünk, ami lehetetlenné teszi a tanulást (Kispéter & Sövényházi, 2008)

Mivel a tanulási zóna mindenkinek mást jelent, az outdoor élménypedagógia lehetőséget teremt a választható kihívásra (Challenge by Choice), melynek értelmében a résztvevők maguk határozzák meg a kihívás mértékét.

A résztvevők az outdoor gyakorlatokat megoldva szereznek tapasztalatokat, amelyekből a valós életben felhasználható tanulságokat fogalmaznak meg, így kapva fejlődési lehetőséget. Az outdoor élménypedagógia tehát az egyéni hozzájárulást, a tapasztalatszerzést és a tapasztalatok kiértékelését helyezi előtérbe a tapasztalati tanulási ciklus alkalmazásával.



1. ábra. A tapasztalati tanulás folyamatának modellje, a tapasztalati tanulási ciklus

Forrás: Liddle, 2008) alapján

A tapasztalati tanulási ciklust (1. ábra) két szinten is alkalmazzuk egy outdoor foglalkozáson (Liddle, 2008). Egyrészt a facilitátor ennek segítségével tervezi meg, vezeti le és értékeli az elvégzett gyakorlatokat, majd csatolja vissza a következő gyakorlatba a megszerzett tapasztalatot, másrészt

maguk a résztvevők is ennek a folyamatábrának megfelelően hajtják végre a feladatokat. A sikeres feladatmegoldáshoz először tervezniük kell, majd végrehajtani a feladatot aktív részvétellel. Ezt követően értékelik a megszerzett tapasztalatokat, tudatosítják azokat a facilitálás segítségével, hogy a későbbiekben, az újabb feladatok során képesek legyenek beépíteni a megszerzett új tudásokat.

Az outdoor élménypedagógiában három tanulási modellt különböztethetünk meg:

- *A hegyek önmagukért beszélnek* modell szerint a természet a legjobb tanítómester és a természethez kapcsolódás önmagában is gyógyító. Ennek megfelelően a résztvevőre van bízva, hogy a természeti környezetben megtapasztaltakat (a kajakozás, rafting, hegymászás) hogyan dolgozza fel.
- Az *Outward Bound Plus* modell fontos eleme a reflexió, annak érdekében, hogy a megélt élmények tapasztalattá és tudássá alakulhassanak. A modell értékelői szerint itt viszont előfordulhat, hogy a túlzott reflektálás háttérbe szorítja magát az élményt, a folyamatos tudatos jelenlét gátolja az átélés teljességét.
- *A Metaforikus* modell a kettő ötvözete, vagyis a folyamat végén használt reflexió segíti ugyan a tapasztalatszerzést, de nem nyomja el az élményeket. A metaforák használata a reflexió során jelentős, mivel képszerűségük révén a résztvevők képessé válnak új nézőpontból elképzelni önmagukat és a valóságot. Ebben a modellben maga a tanulási helyzet is hasonlít a valóságos, mindennapokban megélt helyzetekhez, így könnyítve meg a transzfer lehetőségét (Tóth, 2007).

Mi az Outward Bound modelljét használjuk, finoman figyelve arra, hogy a reflexió az optimális szinten maradjon, mivel egyetértünk a módszer következő alapelveivel:

- A tapasztalati oktatás akkor hatékony, ha a körültekintően kiválasztott tapasztalatokat reflexió, kritikai elemzés és szintézis követi.
- A gyakorlatok és tevékenységek úgy épülnek fel, hogy kezdeményezésre és döntésre készítetik a résztvevőt, és felelőssé teszik őt a következményekért.
- A résztvevő bevonódik a folyamatba és elkötelezetté válik a célok megvalósításában.
- A tanulságok személyesek és megalapozzák a jövőbeni tapasztalati tanulást.
- A tapasztalatok valóságok: a facilitátor/tanító és a tanuló megtapasztalja a sikert, kudarcot, kalandot, kockázatvállalást, bizonytalanságot, és hogy a tapasztalások kimenetelei tökéletesen nem jósolhatók meg.
- Minden jelenlevő számára lehetőség nyílik saját értékei felfedésére és vizsgálatára (Outward Bound, 2014).

Fontosak az anticipált tapasztalatok. Ekkor célzott kérdésekkel készítjük fel a résztvevőket a rájuk váró feladatokra. A frontloading-nak is nevezett módszer célja, hogy a tanulási elvárásokat fokozza, valamint, hogy összehangolja a célokat és a csapattagok elvárásait (Kispéter & Sövényházi, 2008), a résztvevők fókuszát egy irányba terelje (Outward Bound, 2014). A lezárás során pedig összehasonlítjuk a valós tapasztalatokat az anticipáltakkal.

A felvezetés beágyazható kerettörténetbe (framing) is, mely lehet mesés vagy valóságos, építhet analógiákra, visszaidézheti a múltat, korábbi tapasztalatokat, vagy mutathat jövőbeni képzelt esemény felé is. Egy tanító könnyen talál ki izgalmas kerettörténeteket, nemcsak egy-egy feladathoz, hanem akár az egész programsorozathoz is, egy-egy mesére felfűzve a fejlesztő gyakorlatokat.

Maga az outdoor tevékenység szinte bármi lehet. Bár a természetközelség a leglényegesebb, de mára már több városi projekttel is találkozhatunk (City Bound – Városi kalandok). Az 1. sz. táblázat foglalja össze a lehetséges tevékenységeket és azok jellemzőit, illetve a bennük rejlő tanulási és tapasztalati lehetőségeket.

1. táblázat. Outdoor élménypedagógiai tevékenységek és jellemzőik

Tevékenység	Jellemzők	Tanulási és tapasztalati lehetőségek
Hegymászás, síkerékpártúra, vándortábor	Az idő felfedezése, többrendbeli tervezési és együttdöntési lehetőségek, fizikai kihívások.	– természettudatosság, testi tapasztalatok, – másokra tekintettel lenni, – individualitás és a csoport megtapasztalása, – tervezési kompetenciák, – felelősség, kitartás fejlődése
Éjszakázás a szabadban	A több napos szabadban való éjszakázás fejlesztik az újra és ismeretlenre való nyitottságot, befogadási készséget.	– természet tudatosság, – egyedüllet megélése, – önbizalom, – önreflexió
Barlangászás	A sötét barlang kihívást jelent és lehetővé tesz, sőt kikényszerít egy újfajta érzékelést.	– az érzékszervek és az érzékelés fejlesztése, – megélni a fizikai és a lelki megterhelésekről, és beszélni róluk
Interakciós játékok, problémamegoldó feladatok, kezdeményező gyakorlatok	A résztvevők játék közben, a játék által tanulnak egymásról és magukról. A feladatok közös megoldásokat és kooperatív végrehajtást igényelnek.	– az érintéstől való félelem leépítése, – kommunikáció, interakció, – bizalom, együttműködés, – tervezési kompetenciák, – önmaga és mások érzékelése
Kajak, kenu, rafting	„Egy hajóban evezünk”; az együttműködés és a csapatmunka az előrejutás és a siker feltétele.	– együttműködés, szerepmegosztás, – természeti és fizikai tapasztalatok, – természettudatosság, – előrelátó gondolkodás és cselekvés
Fal- vagy sziklamászás, magas kötélpálya	Fizikai és pszichikai határok megtapasztalása.	– tudatos testérzékelés, koncentráció, – felelősség, bizalom, bátorság, – a félelem és az ellenállás kezelése
Tutajépítés és azon utazás	Együttműködni és tekintettel lenni egymásra, miközben intenzív szociális tapasztalati, együttdöntési és tervezési, érdekérvényesítési lehetőségek állnak rendelkezésre.	– együttműködés, – szerepmegosztás, – teljesítménykészség, – egymásra való odafigyelés, – tolerancia, – konfliktuskezelési készségek
Projekt	A csoportfeladatot közösen terveznek, viszik véghez, értékelik és dokumentálják.	– tervezési kompetenciák, kezdeményező-készség – gondosság, – szervezés és koordinálás
City Bound	A város és a hétköznapi helyzetek (újra)felfedezése és megtapasztalása, közben új, szokatlan perspektívák elfogadása és megélése.	– mindennapi kompetenciák fejlesztése, – játék a tabukkal, – új megközelítések és látásmódok

Forrás: Matthias Kaiser, 1999 alapján Tóth, 2007.

A kültéri, csoportban végzett, akár nagy kihívást is jelentő feladatok fizikai, kognitív vagy szociális téren állítják kihívások elé a tanulókat és szándékosan építenek a kockázatvállalásra. Mindezt úgy valósítják meg, hogy az észlelt kockázat magasabbnak tűnik, mint a valós kockázat.

A fizikai kihívást a természeti környezet és az abban szimulált feladat jelenti, mely ismeretlen a résztvevő számára és fizikai megterhelést jelenthet. Ez félelmet válthat ki az érintettek közül, mely ösztönözheti, de el is bátortalaníthatja őket. Bár a kudarcokból is sokat lehet tanulni, az outdoor módszer alapelve az, hogy a kihívások uralhatóak legyenek (választható kihívás).

A szociális környezetet a heterogén összetételű csoport biztosítja, melyben óhatatlanul konfliktusok jönnek létre, ugyanakkor ezek meg is tudnak oldódni a csoport nagyságából adódóan (8-16 fő). A kihívások fokozatosan nőnek, a résztvevők egyre nehezebb problémákkal szembesülnek, de fejlődésüknek köszönhetően képesek is megoldani ezeket. A facilitátor szerepe döntő a folyamatban, hiszen támogat, ösztönöz, de nem tanít (Sáriné & Csimáné, 2015).

A helyzetfelismerő és problémamegoldó képességet igénylő feladatokat végrehajtva nyílik lehetősége a résztvevőknek arra, hogy védett emocionális és fizikai környezetben új gondolkodási és viselkedési formákat próbáljanak ki. Kaplan szerint (Kaplan 1995 idézi Mészáros & Bárnai, 2010) a természetes környezet segít elszakadni szokásainktól, hétköznapi rutinjainktól. Komplexitása, koherenciája elősegíti az új gondolatok létrejöttét, a meglévők egységbe szervezését és teret enged annak, hogy az új gondolatok is az egység szerves részévé váljanak. Gyökereinkből fakadóan pedig összhangot érzünk rezgéseivel, élővilágával. Ezért a természet már önmagában is terápiás hatásúnak tekinthető.

Ahogy korábban már említettük, a gyakorlatok egymásra épülnek, egyre nagyobb kihívás elé állítva a résztvevőket, akik a visszacsatoló, ciklikus folyamatnak köszönhetően, amit megtanultak az egyik feladatban, rögvest alkalmazhatnak a következőben.

Outdoor tréning tervezésekor az első lépés a fejlesztési cél meghatározása, hiszen ehhez fogjuk tervezni a strukturált gyakorlatainkat. A legtöbb kalandpedagógiai feladat többféle készséget és képességet is fejleszt, így több célt is kitűzhetünk.

Az élménypedagógia programokkal, így az outdoor élménypedagógiával számos szociális kompetencia fejleszthető. A szociális kompetenciák meghatározásának sok változata ismert. Zsolnai (1994) olvasatában a szociális kompetencia különböző szociális készségek együttes birtoklása. Szintén ő idézi Trower és mtsai (1978) definícióját: „A szociális készségek azok a reakciók, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy egy adott szociális interakción belül elérje kívánt célját, mégpedig oly módon, hogy az szociálisan elfogadható legyen, és ne mások kárára történjék.”

Soft skilleknek, más néven puha készségeknek vagy interperszonális készségeknek is nevezzük azon személyes és szociális képességek összességét, melyek meghatározzák, hogyan boldogulunk a munkahelyi környezetben. Ezek a készségek, képességek a következők:

- Együttműködés, kölcsönös megértés és elfogadás, segítőkészség, közös gondolkodás,
- Csapatszellem fejlesztése,
- Kommunikációs készségek fejlesztése,
- Az önbizalom és a másokba vetett bizalom fejlesztése,
- Személyes, társak iránti, társadalmi és környezeti felelősségtudat fejlesztése
- Vállalkozókészség és bátorság fejlesztése,
- Vezetői készségek fejlesztése,
- Egyéni és csoportos problémamegoldó, helyzetfelismerő és döntési képességek fejlesztése,
- Konfliktusmegoldó képességek fejlesztése,
- Önismeret fejlesztése, saját korlátok megismerése, személyes értékek felismerése,
- Kreativitás, gyors alkalmazkodó képesség, improvizációs képesség fejlesztése.

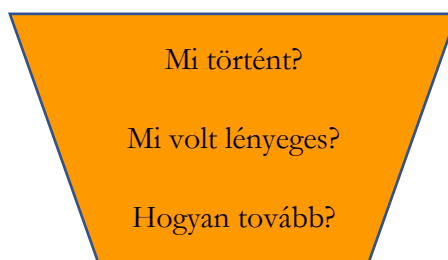
Ezen kompetenciák fejlesztésére érdemes egy programsorozatot tervezni, hogy ne csak az „aha-élmény”-ig jussunk el, hanem tényleges és mélyre menő változások jöjjenek létre az osztályközösségben és a tanulóknál. A tervezés során nemcsak a gyakorlatokat, hanem a helyszínt (a fizikai

kihívás megléte) és az időpontot (az adott évszak jellegzetességeinek figyelembevétele) is gondosan ki kell választani.

Egy-egy alkalommal hasznos lehet több órát együtt tölteni, hogy kellően bele tudjanak „lazulni” a gyerekek a feladatokba, hogy magasra csaphasson a lelkesedésük, de ne legyen túl hosszú sem, hogy ne legyen unalmas. Az a jó, ha a folyamatnak felfelé emelkedő íve van, ahol örömmel és élvezettel oldják meg a tanulók az utolsó feladatot is. Ilyenkor izgatottan várják a következő alkalmat a játékra, és észrevétlenül a fejlődésre is.

A kivitelezés során a kezdeti bizalmatlanság enyhítésére, a szorongás csökkentésére szolgálnak a „jégtörő” feladatok. Ezt követi a közösen létrehozott, a kalandpedagógiai foglalkozásokra rendszerített szerződés megkötése, melynek célja a jó hangulat, az egymásra való odafigyelés fontosságának tudatosítása. A csoportbeli kölcsönös támogatás, elfogadás légkörét bizalomépítő gyakorlatokkal alakítjuk ki, majd a kiválasztott cél(ok) szerint haladhatunk a további gyakorlatokkal.

A nagyon alapos tervezés és a gondos kivitelezés mellett a legfontosabb szakasza egy élménypedagógiai foglalkozásnak a feldolgozás, értékelés, megbeszélés. Ehhez rendelkezésre áll egy jól bevált módszer, a feldolgozás tölcsérmodellje (Preist et al., 2000 alapján idézi Liddle, 2008), amit a 2. ábra szemléltet.



2. ábra. A feldolgozás tölcsérmodellje

Forrás: Liddle, 2008 alapján

A tölcsérmodell segítségével könnyebb áttekinteni, mederbe terelni a kiértékelő megbeszélést, hiszen egy kihívást jelentő feladat után számos érzelm és gondolat kavarg a résztvevőkben. Fontos, hogy ne csak a megtörtént tényekre és a résztvevők érzéseire derüljön fény, hanem azon releváns információk tudatosítása is megtörténjen, amelyekből a csoport és az egyének a legtöbbet tanulhattak. A legfontosabb rész pedig az, mit tud a résztvevő ebből tovább vinni, a mindennapi életében hasznosítani. Itt van a facilitátornak a legnagyobb lehetősége arra, hogy valós hatást gyakoroljon a résztvevők életére (Liddle, 2008).

A kutatás célja, főbb kérdései

A kutatás célja egy konkrét példán, egy pedagógiai kísérleten keresztül bemutatni az outdoor élménypedagógiai módszer várható hatásait a szociális kompetenciák fejlesztése területén, egy adott osztályban. Ennek megfelelően az alábbi kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Képes-e a tanulók szociális kompetenciáit fejleszteni egy nyolc foglalkozásból álló program-sorozat az outdoor módszer segítségével?
- Fejlődik-e a résztvevők problémamegoldó- és kommunikációs készsége a foglalkozások által?
- Az outdoor élménypedagógia elősegíti-e az osztályközösség megerősítését, az osztályon belül további kapcsolatok kialakítását?

A konkrét fejlesztési célok megfogalmazására a bemeneti mérések feldolgozása után került sor, az érintett célcsoport reális szükségleteinek megfelelően.

Módszerek

A kutatás során alkalmazott módszerek

Kutatásunk kontrollcsoport nélküli pedagógiai kísérlet. Csíkos (2012, p. 24) szerint „Pedagógiai kísérletnek az olyan kísérletet nevezzük, amely a személyiség fejlesztése során érvényesülő összefüggések feltárására irányul. A pedagógiai kísérletek alanyai legtöbbször egyének vagy egyének csoportjai, a kísérlet eredményességét csaknem kizárólagosan az egyéni tulajdonságok változásáról nyert adatokkal tudjuk megítélni.”. A Pedagógiai lexikon szerint „a pedagógiai kísérlet a pedagógiai kutatás egyik típusa: olyan eljárás, amellyel valamilyen pedagógiai probléma tanulmányozására kiválasztott kísérleti csoport v. személy (előre tervezett beavatkozások, feltételek, szituációk hatására alakuló) viselkedését, teljesítményét, ill. attitűdjét vizsgálják és összehasonlítják a kísérleti hatásoktól mentes, de a kísérleti populációból azonos módon választott kontrollcsoport viselkedésével, ill. teljesítményével.” (Balázs, 1997, p. 146).

Kísérletünknel nem állt rendelkezésre kontrollcsoport, ezért a vizsgálódásunk alapja – a módszertani bemutatón túl – a Csíkos-féle pedagógiai kísérlethez áll közelebb.

A vizsgálódás során első lépésben összegyűjtöttük az élménypedagógia és a kalandpedagógia bemutatásához, továbbá a legfontosabb szociális, interperszonális készségek, képességek ismertetéséhez szükséges hazai és külföldi szakirodalmakat.

A szociális készségek mérése során alkalmazott legismertebb és legelterjedtebb technikák a következők:

1. interjú olyan személyekkel, például szülők, tanárok, akik jól ismerik a vizsgált személyt,
2. mérőskálák,
3. önjellemzés, önértékelés,
4. szociometria,
5. megfigyelés (Zsolnai, 1994).

Kutatásunkban mindegyiket alkalmaztuk, így az összetett primer kutatás keretében készült egy interjú (1) az osztály osztályfőnökével a tanulók legfontosabb alapadatairól, jellemzőiről. Az interjú elkészítése után egy három részből álló mérőskálás vizsgálatsorozatra (2) került sor, mely önértékelést (3) is tartalmazott, egytől ötig terjedő skálán, ahol az egyes a szinte soha, az ötös pedig a szinte mindig gyakoriságot jelölte.

A mérés első részében az osztályfőnök meglátásai és egy kérdőív segítségével kiértékeltek a tanulók bizonyos szociális készségeit a következő területeken: a tanuló közösséghez való alkalmazkodása, a tanulók viselkedésének jellemzői, a tanulók érzelmi megnyilvánulásai és a tanulók iskolához való viszonya.

A mérés második részében a tanulók önmagukat értékelhették húsz állítás alapján egy egytől ötig terjedő skálán. Ezen állítások is természetesen a szociális kompetenciákat fedték le, a következő területeken: az osztály működéséhez szükséges készségek, a barátkozáshoz szükséges készségek, az érzelmek kezelése, az agresszió és a stressz kezelése. A szociális kompetenciamérő kérdőív alapjait a Kósáné 2010-es könyvében, a 200-204 oldalon található tesztek szolgáltatták, pár kérdés elhagyásával.

A mérés harmadik fázisában pedig egy három kérdésből álló *szociometriai méréssel* (4) térképeztük fel a tanulók társas kapcsolatait, szintén Kósáné 2010-es műve alapján.

A bemeneti mérések feldolgozása után, a megállapított szükségleteknek megfelelően került sor a nyolc alkalmas *outdoor élménypedagógiai foglalkozásokra*. A foglalkozássorozatot és hatását a Kutatási eredmények és értékelésük fejezetben mutatjuk be.

A kimeneti mérés során ugyanazt a protokollt követtük, mint a bemeneti mérés során. Így láthatóvá vált a gyakorlatok fejlesztő hatása. További lényeges információ összegyűjtését szolgálta a *személyes megfigyelés* (5) a csoport viselkedését, fejlődését illetően és a záró interjú az osztályfőnökkel a tapasztalatokról.

Mivel az alacsony minta elemszám (14 fő) matematikai-statisztikai elemzésre csak korlátozottan alkalmas, így a kutatás során nem alkalmaztunk ilyen módszereket. Célunk így nem az outdoor módszer bizonyítékokkal alátámasztott hatásának, hanem a várható eredmények bemutatása, egy konkrét példa segítségével.

Eredmények

A kutatási eredményeket az alábbi struktúrában ismertetjük. Először az outdoor élménypedagógiai foglalkozássorozat előtti állapotot mutatjuk be a fentebb említett bemeneti mérések eredményeinek segítségével. Ezt követően kerül sor a foglalkozássorozat és megfigyelt hatásainak ismertetésére, majd a kimeneti mérések eredményei következnek.

A vizsgált célcsoport

A célcsoport a hat fiúból és nyolc lányból álló hatodik osztály, közülük négy fő BTMN-s tanuló. Viszonylag rendezett családi háttérrel rendelkeznek, bár a legtöbb elvált szülők gyermeke, szüleik tartják a kapcsolatot a pedagógusokkal, igyekeznek támogatni gyermeküket a tanulásban, az iskolai életben.

Magatartási szempontból már több gond adódik az osztállyal. A gyerekek harsányak, egymás-vagy a pedagógus szavába vágnak. A konfliktushelyzeteket alig, vagy csak nehezen tudják kezelni. Gyakori egymás verbális bántalmazása. Nehézséget okoz számukra az együttműködés, a másik megértése, vagy akár saját érzéseik, gondolataik megfelelő kifejezése. Az osztály kezdeti állapotához számos külső tényező (új tanulók érkezése, pedagógusok, osztályfőnök cseréje) is hozzájárult, a gyermekek egyéni adottságai mellett.

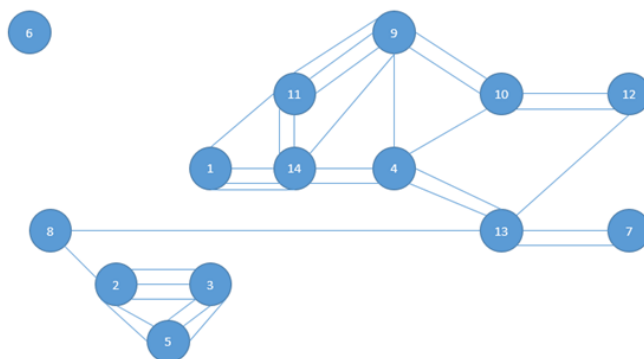
A csoporttagok társas kapcsolatai a fejlesztés előtt

A csoporton belüli kapcsolatok feltárásához szociometria mérést alkalmaztunk (3. ábra).

A csoport struktúráját tekintve többközpontú szerkezetről beszélhetünk, az osztály fő fázisban van. A csoport funkcióját tekintve azonban még nem alakult ki a megfelelő szerkezet, hiszen találhatunk egyedülálló tagot is. A csoportban különböző alstruktúrákat is felfedezhetünk.

Az 1-2-3-4-5-7-8-9-10-11-12-13-14 komplex alstruktúrát alkot. Ebben a struktúrában több központ is megfigyelhető. Leginkább az egyszeres és kétszeres kapcsolatok jellemzőek rá. Központi

szerepben a 14-es, 3-as és 9-es tag van, ami azért érdekes mert a 9-es tag egy igen megosztó személyiség az osztály életében. A 3-as és 14-es tag pedig az osztály visszahúzódóbb tagjai közé tartoznak.



3. ábra. Szociometria – bemeneti mérés

A 2-3-5 (továbbiakban A csoport) kerék alstruktúrát alkot, melyekben a kötelékek egyenrangúak. Ez egy zárt csoport, a tagok közötti kötelékek erősek, tagjai a nap legnagyobb részében együtt töltik idejüket. Külső személy nemigen csatlakozik a csoporthoz, csupán egy tagnak van kifelé is kapcsolata. A tagok nem kölcsönös választásait tekintve 2-nek kettő, 3-nak kettő, 5-nek pedig négy. Azt vizsgálva, hogy ezen tagokat hányan választották, arra a következtetésre juthatunk, hogy:

- 2-t kilencszer választották, melyből hat volt kölcsönös,
- 3-at hatszor választották, melyből mindegyik kölcsönös volt,
- 5-t hétszer választották, melyből öt volt kölcsönös.
- Ez a csoport tehát egy külön klikket alkot.

Az 1-4-9-10-11-12-13-14-es diákok egy nagyon összetett csoportot alkotnak. A csoport tagjai között egyszeres, kétszeres és háromszoros kapcsolatokat is találunk. A csoporton belül négy tagnak (4, 9, 11, 14) kiemelkedően sok kapcsolata van, azonban ők az osztályközösségben első ránézésre nem mondhatóak központi szereplőknek. A csoporton belül kisebb alstruktúrákat is megfigyelhetünk.

A 7-8-13-as diákok lánc alakzatot alkotnak. A kölcsönös kapcsolatok számát tekintve viszonylag gyengének mondható, hiszen csak egyszeres és kétszeres kapcsolatokat találunk benne. A 13-as tagnak az alakzaton kívül is vannak kölcsönös kapcsolatai.

A 6-os diák egyedülálló, kilenc nem kölcsönös választása volt, ami az alstruktúrák felé mutatnak. Ezen diák felé azonban egy választás sem érkezett. Ő a csoport gyújtópontja lehet.

A szociogram struktúráját tekintve elmondható, hogy az együtt töltött idő tekintetében nem mondható megfelelőnek, ugyanis többek a csoport peremén állnak. Ezen idő alatt már egy jól működő tömbszerkezetté kellett volna alakuljon a csoport ahhoz, hogy az osztály képes legyen megfelelően együttműködni.

Bár elsőként optimálisnak tűnhet a szerkezet, mégsem megfelelő, ugyanis egy ideális osztályközösségben nagyobb együttműködésre és összetartásra volna szükség. Egyetlen diáknak sem szabadna egyedülállónak lenni, valamint a kevés kölcsönös kapcsolattal rendelkező diákok csoportbeli helyét is szükséges lenne megerősíteni.

A csoport fejleszthető, sőt fejlesztése egyenesen szükséges. Az élménypedagógiai foglalkozások által a csoport társas kapcsolatainak megerősítését, valamint újabb kapcsolatok kialakítását várjuk.

A csoporttagok jellemzői a fejlesztés előtt – pedagógus szemmel

A bemeneti mérés során a tanulók bizonyos jellemzőiről, mint szociabilitásukról, viselkedési jellemzőikről, valamint érzelmi megnyilvánulásairól is gyűjtöttünk információkat, az osztályfőnökkel készített kérdőív segítségével.

Eszerint a tanulók viszonylag jól tudnak alkalmazkodni a közösséghez, egy részük barátságos, de a tanulók felére jellemző az agresszív viselkedés. A tanulók fele inkább vezető típusú, ami szintén elősegíti a konfliktusok kialakulását. A feladatvállalás és aktivitás tekintetében elmondható, hogy néhány tag igen lelkes, míg mások kevésbé szeretnek szerepet vállalni. A tanulók nagy része képes elfogadni a tekintélyt, azonban akadnak igencsak nehezen irányítható egyének is. Az új helyzetekhez viszonylag könnyen alkalmazkodnak, de néhányuk számára ez nehézséget okoz. A kritikákat felnőttektől és a társaiktól is könnyen elfogadják, pár kivétellel. A tanulók nagy része reálisan látja önmagát, de akadnak olyanok is, akik alul-, vagy éppen felülértékelik önmagukat. Néhányan teljes mértékben felelősséget vállalnak tetteikért, míg mások semmiért sem, és köztes állapotokat is találunk.

Viselkedésüket tekintve a tanulók több mint fele udvarias és illedelmes, a megfelelő magatartást tanúsítja felnőttekkel szemben, míg mások nem az elvárt viselkedési formáknak megfelelően kommunikálnak vagy cselekednek. A tanulók körülbelül egyharmada képes megfelelően kezelni a konfliktusokat, míg az osztály többi tagja nem tud megfelelően leereagálni egy-egy problémát. Az iskolai szabályok betartása az osztály jelentős részének kihívást jelent.

A tanulók érzelmi megnyilvánulásainak tekintetében kijelenthető, hogy a tanulók több mint fele érzelmileg instabil, az érzelmeiket nehezen mutatják ki és társaikkal szemben kevésbé együttérzőek. Az élményeit legtöbbször szívesen megosztja, páran azonban nem szívesen beszélnek a velük történetekről.

A tanulók iskolához való viszonyáról elmondható, hogy sem az iskolához, sem a tanuláshoz való hozzáállásuk nem túl pozitív. Ez a jelenség magyarázható a jelenlegi életkorukkal is, hiszen a kamaszkor idején az iskola érdekli legkevésbé a gyermekeket, az iskola elvárásai kevésbé fontosak számukra.

A csoporttagok jellemzői a fejlesztés előtt – a tanulók szemszögéből

A csoport alaposabb megismerése érdekében a tanulóknak egy húsz kérdésből álló kérdőívet állítottunk össze, amelyben különböző területeken osztályozhatták magukat egy egytől ötig terjedő skálán. Az értékelendő területek: az osztály működéséhez; a barátkozáshoz; az érzelmek kezeléséhez; az agresszió kezeléséhez; és a stressz kezeléséhez szükséges készségek.

A kérdőívekből az derült ki, hogy a tanulók – saját megítélésük szerint – könnyen tudnak egymásra figyelni, kérni is egymástól és barátságosan közelednek a másik felé. Szívesen segítenek másoknak, felszerelésüket is megosztják társaikkal. Viszont az osztályban folyó vitákba könnyebben tudnak becsatlakozni, mint az egyszerű beszélgetésekbe és nem tudják érzéseiket megosztani egymással. A tanulók szinte mindegyikének problémája van érzéseik közlésével (azt nem képesek nyugodtan megosztani), valamint a közlés módjával is.

Szociális kompetenciamérés – Bemeneti mérések

A bemeneti mérések eredményei is azt mutatták, hogy a csoport számára a legnagyobb problémát az érzelmek kezelése jelenti. Emiatt többször meggondolatlanul cselekszenek, amiből több konfliktus is adódik és ezek megoldására sem képesek a megfelelő konfliktuskezelési technikát alkalmazni, jellemző rájuk az agresszív viselkedés.

A másik nagyobb problémát jelentő terület a kommunikáció, hiszen ha rendelkeznének a tanulók a megfelelő kommunikációs készségekkel, akkor egy-egy felmerülő konfliktus vagy probléma esetén képesek lennének megfelelően kezelni azt.

A harmadik jelentősebb gondot a tanulók körében az okozza, hogy nem képesek együtt dolgozni, sok a nézeteltérés. Ez szorosan kapcsolódik az előző területekhez, így valószínűleg az előző két terület fejlesztésével ezen probléma is megoldódna. További nehézségeket szül, hogy a tanulók nem minden esetben látják meg ezeket a hibákat.

Az outdoor élménypedagógiai foglalkozássorozat

A bemeneti mérések eredményeinek értékelése után a nyolc foglalkozásból álló programsorozattal három fő fejlesztési területet céloztunk meg. Ezek a területek a következők voltak:

- a tanulók érzelmi intelligenciájának fejlesztése, érzékenyítés,
- a tanulók egymással való kommunikációjának fejlesztése,
- a tanulók együttműködésének fejlesztése.

Ezen célok elérése érdekében a Liddle: Tanítani a taníthatatlant (2008) című könyvében szereplő outdoor gyakorlatokból állítottunk össze egy programsorozatot. A gyakorlatok lebonyolítására főleg kültéren került sor, de az időjárás miatt néhány esetben beltéren zajlottak.

Az első élménypedagógia órán megfogalmazódtak a foglalkozásokra vonatkozó szabályok. Az „Ötujjas jelenlet szerződés”-t (Liddle, 2008. pp. 39-40) alkalmaztuk, melyet a tanulók könnyen elfogadtak, egyetértettek velük. A későbbiekben ki is egészítették és végül „Hatujjas szerződéssé” nőtte ki magát. A szabályok betartásával csak egy, beilleszkedési és magatartási problémákkal küzdő tanulónak volt problémája, ő nem volt képes tiszteletben tartani a társait, nem hallgatta meg őket.

A program kezdetén a tanulók viszolyogva fogadták a szokatlan helyzetet jelentő feladatokat. Bizonytalanok voltak, hiszen nem a megszokott módon történt a „játékokban” való részvétel. Eleinte nem akartak kommunikálni, a feladatokat megoldhatatlannak látták. Szükségük volt a facilitatori biztatásra, külső támogatásra. A kezdeti nehézségek leküzdése után a tanulók jól alkalmazkodtak az új tanulási helyzethez, és egy részük már az első gyakorlat alatt és után is szívesen vett részt ebben. Ők azon tanulók voltak, akik egyébként is vezető szerepet töltenek be az osztályban. A követő szerepet betöltőknek több időre volt szükségük a feloldódásra, de egy-két alkalom után már aktívan részt vettek a kitűzött cél elérésében.

Az élménypedagógiai foglalkozások során a tanulók néhány esetben szerepet cseréltek, ugyanis a vezetőkből lettek követők, a követőkből pedig vezetők. Ez annak is köszönhető, hogy a tanulók több különböző feladathelyzetben is kipróbálhatták magukat, így az eddig rejtett képességeik is előtérbe kerülhettek. Néhány esetben a visszahúzódóbb diákok is szembementek a harsányabb, magabiztosabb társaikkal.

A foglalkozásokat minden alkalommal egy jégtörő gyakorlattal kezdtük. Ezek a gyakorlatok tették lehetővé, hogy a csoport átszellemüljön és ráhangolódjon a foglalkozásra. A jégtörő gyakorlatok közül azokra esett a választás, melyek kihívást jelentenek a tanulóknak, de nem túl nagymértékben;

ugyanakkor a csoport fejleszteni kívánt területeit is megcélazzák. A „Csomózódás”, a „Csoportos zsonglőrködés”, a „Csoportos kő-papír-olló”, az „Embervekker”, a „Rajzos üzenet”, a „Titokzatos kártya”, „Pavlov” és a „Zip-zap” jégtörő és energetizáló gyakorlatok célja volt a ráhangolás mellett, hogy a tanulók együttműködő képességét, kommunikációs készségét, empátiáját fejlesszük. Azonban néhány gyakorlattal ezen fejlesztési célokon túlmutató szándékunk is volt. Például az „Embervekker” gyakorlat szándéka az volt, hogy a tanulók egy nyugodt állapotba kerüljenek, és ezzel ráhangolódjanak a fő gyakorlatra, ami a „Félelmek a kalapban” volt; a „Rajzos üzenet” -tel, a „Titokzatos kártya”-val pedig a kommunikációs lehetőségek sokszínűségét igyekeztük hangsúlyozni.

A fő gyakorlatok során kerülhetett igazán sor a kitűzött fejlesztési célok elérésére. Egyes feladatok több területre is hatottak, míg néhány gyakorlat kifejezetten csak egy-egy területet célzott meg. A „Félelmek a kalapban”, a „Csoport túlélése” és a „Két igazság egy hazugság” gyakorlatok – önmaguk és egymás megismerése mellett – a tanulók kommunikációs készségeit és érzelmi intelligenciáját is fejleszti. A magas szintű együttműködést igénylő „Bizalomséta” során a kommunikációs készség és az érzelmi intelligencia fejlődése is megtörténhet. A „Nem hall, nem lát, nem beszél” gyakorlat a tanulók problémamegoldó készségét, érzelmi intelligenciáját és kommunikációs, valamint együttműködési készségét is fejlesztheti. A „Ha, ha, ha” és „Héliumbot” gyakorlatokkal az együttműködő- és kommunikációs készsége is fejlődik a tanulóknak, utóbbi feladat kiváló a konfliktuskezelési téma bevezetésére. A „Ponyvaforogtatás” és a „Savas folyó” gyakorlatok által a tanulók együttműködő és kommunikációs készsége, valamint problémamegoldó készsége fejlődik.

Legnagyobb kihívást azok a feladatok jelentették a tanulók számára, amikben fizikailag érintkezniük kellett. Például az első alkalommal a „Csomózódás” nevezetű jégtörő és energetizáló gyakorlat során igazi kihívást jelentett a közelség, amit csak tovább fokozott a társuk kezének megfogása. Ezért a feladatot csak módosítva, egymás pulcsijának ujját megfogva voltak képesek elvégezni. A gyakorlatok során ebben is sokat fejlődtek a diákok, ugyanis az időben előre haladva már nem okozott óriási problémát a fizikai érintkezés, egymás közelsége. Egy korábbi élménypedagógiai kutatásunk (Csajka & Csimáné, 2019) során is azt tapasztaltuk, hogy érdemes a nehezen teljesíthető feladatokat egy későbbi időpontban újból előhozni, illetve olyan feladatokkal „megágazni” nekik, amelyek rávezetnek, elősegítik a nehezebbek teljesítését.

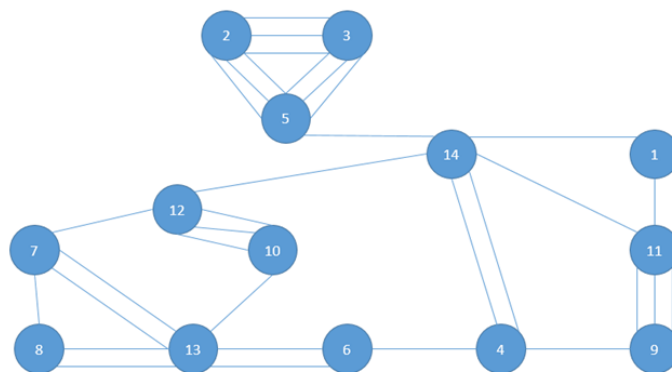
A megbeszélésben eleinte nem szerettek és nem is akartak részt venni a diákok. Kezdetben csak a nyitottabb tanulók voltak hajlandók az élményeikről beszélni, de a gyakorlatok érzelmi hatásait ők sem szívesen hozták szóba, csak külső nyomás hatására nyíltak meg. Az idő előrehaladtával ez folyamatosan változott, és az utolsó foglalkozás végére már szinte minden tanuló csatlakozott az élmények feldolgozásához, és képesek voltak a mindennapi élet eseményeire is ráhúzni a tapasztalatokat, ami a lényeg. Az élménypedagógiai módszer végső célja ugyanis az, hogy a gyakorlatok során megtapasztalt és elsajátított kompetenciákat a mindennapjaikban is tudják alkalmazni. Megfigyelhető volt, hogy a foglalkozások későbbi szakaszában az érzelmek megfogalmazása is kisebb problémát jelentett a kezdetekhez képest.

A gyakorlatok során a kitűzött célok közül a tanulók a legnagyobb fejlődést az együttműködésben és a kommunikáció fejlődésében érték el. Az induláshoz képest a foglalkozások végére sokkal kevesebb volt a konfliktus, az egymással való kommunikációjuk nyugodtabb volt, több megoldási lehetőséget is figyelembe vettek és kipróbáltak a siker érdekében; valamint ezáltal a feladatok megoldása is gyorsabb és gördülékenyebb volt.

Szociális kompetenciamérés – Kimeneti mérések

Az élménypedagógiai foglalkozások végeztével újabb méréseket végeztünk az eredmények kimutatása érdekében. A kimeneti mérés során ugyanazon kérdőíveket használtuk, mint a bemeneti mérések során, és szociogram készítésére is sor került.

A csoport struktúráját tekintve továbbra is többközpontú szerkezetről beszélhetünk, hiszen a fő fázisban vannak (4. ábra). A csoport funkcióját tekintve megtörtént a megfelelő szerkezet felé való haladás. A csoportban már nem találhatunk egyedülálló tagot, de különböző alstruktúrák továbbra is fellelhetők. A tanulók kapcsolatait tekintve láthatóak változások, néhány tanulónak módosult a csoportbeli helye.



4. ábra. Szociometria – kimeneti mérés

A kapcsolatok számait tekintve 5 kapcsolat megszűnt, amiből két páros között kétszeres (4-13, 9-10), három páros között pedig egyszeres (4-10, 12-13, 2-8) kapcsolat volt. 2 páros között pedig gyengült a kapcsolat (14-11, 14-1). Három pár között erősödött a kapcsolat (2-5, 10-12, 8-13), és további új kapcsolatok alakultak ki 7 párosnál (14-5, 14-12, 12-7, 7-8, 8-13, 13-10, 13-6).

A bemeneti és a kimeneti mérés során létrejött szociometriai ábrát összevetve elmondható, hogy bár továbbra is többközpontú szerkezetről beszélünk, mégis sokkal komplexebb szerkezetet alkotnak az osztály tagjai. Kisebb klikkeket még mindig találunk, de már egy tag sem magányos és olyan tag sincs, akinek csak egy kapcsolata volna.

A 2-3-5-ös (A csoport) tagból álló különálló klikk továbbra is jobban elszigetelődik az osztály többi tagjától és egy erősen zárt csoportot alkotnak. Csupán egy tag által egy egyszeres kötélen keresztül csatlakoznak az osztály nagyobb részéhez.

Összességében elmondható, hogy már elindult a csoport tömb szerkezetűvé való alakulása. Pozitív előrelépésnek mondható, hogy már nincs egyedülálló tag; valamint, hogy újabb kapcsolatok is kialakultak. Néhány tag csoportbeli helye meg is erősödött, azonban akadnak olyan tagok is, akiknek gyengült, vagy bizonytalanná vált az osztályban elfoglalt helyük.

A csoporttagok jellemzőinek változása – pedagógus szemmel

Az osztályfőnök tapasztalata szerint a fejlesztést követően a tanulók sokkal inkább képesek alkalmazkodni a közösséghez, nagyobb mértékben vállalnak részt az osztály feladataiban. Konfliktus esetén már nem csak az agresszív viselkedés és veszekedés jelenik meg, mint egyetlen lehetséges kiút, hanem már ideálisabb módon történik meg a konfliktusok kezelése. De természetesen még mindig adódik olyan alkalom, mikor a túl sok érzelem miatt a problémamegoldást megelőzi egy vita, veszekedés.

A tanulók könnyebben mesélnek az élményeikről és az érzelmek megosztása is gyakoribb. Bár már nem jelent akkora problémát az együttműködés, azonban a viszonyrendszer még mindig nem ideális.

A csoporttagok jellemzőinek változás – tanulói szemmel

A tanulók a legnagyobb fejlődést az osztály működéséhez szükséges készségek területén érték el. Saját véleményük szerint barátságosabban tudnak kérni társaiktól, és többször megköszönik a számukra nyújtott segítséget. Több esetben tudnak bekapcsolódni az osztályba folyó beszélgetésekbe, azonban az osztályban folyó vitákba való beavatkozások száma is megnőtt.

A másik jelentősebb fejlődés az érzelmek területén figyelhető meg. Több tanuló is arról nyilatkozott, hogy szívesebben közel enged magához valakit annak érdekében, hogy megismerje érzéseit, illetve már többen képesek megőrizni a nyugalmukat egy-egy adódó probléma esetén is. Azonban mások érzéseinek megismerése továbbra sem jelent egyszerű feladatot az osztály tagjainak.

Kisebbségi fejlődést a stressz és az agresszió kezelésének területén is elértek a tanulók. Többük szerint a konfliktusok esetén arra törekednek, hogy olyan megoldást találjanak, ami mindkét félnek jó, illetve igyekeznek higgadtan megbeszélni a kialakult problémát.

Ezen eredmények alapján elmondható, hogy a tanulók kommunikációja is fejlődött, hiszen a kezdeti agresszív viselkedés helyett megkísérlik a problémákat békés módon kezelni és megbeszélni azokat, ezáltal a konfliktusok számát is lecsökkentve.

Következtetések, javaslatok

A záró mérések szerint a tanulók társas kapcsolatainak tekintetében elmondható, hogy az osztály szociometriai szerkezete elindult a tömb szerkezetté való alakulás felé. Már nincsenek egyedülálló tagok, új kapcsolatok is létrejöttek, bár a kezdetekhez képest szűntek is meg kapcsolatok. A tanulók több alkalommal vállalnak akár kellemetlen szerepet, feladatot is az osztály életében. Könnyebb a társaikkal való együttműködés. Konfliktusok esetén kevesebb az agresszív reagálás. Kommunikációs készségeik fejlődésnek indultak, az ideális irányba haladnak. Már többen és több alkalommal nyilatkoznak élményeikről, aktuális emocionális állapotukról.

A három kimeneti mérés eredményeinek összevetése után elmondható, hogy a tanulók szociális kompetenciái a kezdeti állapothoz képest fejlődésnek indultak. Bár az eredmények és a változások kismértékűek, ez mégis jelentős előrelépés az osztály életében.

A tanulók képesek agresszió nélkül is kezelni egy-egy kialakult konfliktushelyzetet, képesek megfelelően kommunikálni egymással, többet nyilatkoznak az érzelmeikről és élményeikről, aktívabban részt vállalnak az osztály életében, a korábbiakhoz képest már nem okoz akkora problémát az együttműködés.

A vizsgálat elején kitűzött célok, miszerint a tanulók érzelmi intelligenciája, együttműködő képessége és kommunikációja fejlődjön, kis mértékben megvalósulni látszanak. Mivel matematikai-statisztikai elemzést nem hajtottunk végre, így ezt ennél jobban számszerűsítve nem jelenthetjük ki.

Arra a kutatási kérdésre, hogy milyen mértékben képes a tanulók szociális kompetenciáit fejleszteni egy nyolc foglalkozásból álló programsorozat az outdoor módszer segítségével, az a válasz adható, hogy bár látható a fejlődés, mégis csekély. Éppen ezért a látványosabb eredmény elérése érdekében több foglalkozás szükséges.

A következő kérdésre, hogy fejlődik-e a résztvevők problémamegoldó- és kommunikációs készsége a foglalkozások által, egyértelműen kijelenthető, hogy igen. Már a gyakorlatok alatti megfigyelések során is szemmel látható volt a fejlődés. A kezdeti nehézségek után a tanulók folyamatosan fejlődtek, végül a kommunikációnak és a megfelelő stratégiáknak köszönhetően egyre hatékonyabban dolgoztak együtt, ami a feladatok megoldásának minőségét is növelte.

Az utolsó kérdésre, hogy az élménypedagógia elősegíti-e az osztályközösség megerősítését, az osztályon belül további kapcsolatok kialakítását, a válasz igen. Az osztályközösségben megerősödtek a kapcsolatok, és újabbak alakultak ki. A diákok együttműködőbbek, segítőkészebbek, ami szintén azt mutatja, hogy az osztályban való összetartás is pozitív irányba haladt. Kétségtelen, hogy további programok által ezen területen is még látványosabb eredmények tárulnának elénk.

A fentiek alapján megállapítható, hogy az outdoor módszer egy programsorozaton keresztül alkalmas lehet az egyén, illetve a csoport szociális kompetenciáinak fejlesztésére és a csoportszellem, valamint az összetartozás kialakítására, akár a tanórák keretein belül is. Az eredmények alapján feltelezhető, hogy az outdoor módszer alkalmazásával – már viszonylag rövid idő alatt is – fejleszthetők a tanulók szociális kompetenciái, illetve kialakítható a tanulóknál a csoportszellem, az együttműködés és az érzékenyítés útján.

Jelen kutatás is megerősíti a szakirodalmak által leírt állításokat, miszerint az élménypedagógiai irányzat, azon belül az outdoor élménypedagógia az egyik legalkalmasabb módszer arra, hogy iskolai keretek között, akár a tanórák alkalmával a tanulók szociális kompetenciáit fejleszteni lehessen, igazodva a jelen generáció igényeihez, megfelelően az új pedagógusi szerepeknek és feladatoknak.

Hivatkozott források

- Balázs, É. (1997). Pedagógiai kísérlet. In Z. Báthory, & I. Falus (Eds.), *Pedagógiai lexikon III.* (pp. 146–147). Kerban Könyvkiadó
- Csajka, E., & Csimáné Pozsegovics B. (2015). Az élménypedagógia és a Komplex Instrukciós Program integrációjánál lehetséges szinergiái. In Á. Domokos, & P. Gombos (Eds.), *A megújulás útjai I. A KIP módszer háttere és elterjesztése a Dél-Dunántúli Régióban* (pp. 74–88). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Csajka, E., & Csimáné Pozsegovics, B. (2019). A szociális kompetenciák fejlesztési lehetőségei az élménypedagógia módszerével hátrányos helyzetű gyermekek körében. *Képzés és Gyakorlat*, 17(2), 67–77. <https://doi.org/10.17165/TP.2019.2.5>
- Csíkos, Cs. (2012). Pedagógiai kísérletek kutatómódszertana. Gondolat Kiadó.
- Fang, B. et al. (2021). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Effects of Outdoor Education Programs on Adolescents' Self-Efficacy. *Perceptual and Motor Skills*, 128(5), 1–27. <https://doi.org/10.1177/00315125211022709>
- Jeffs, T., & Ord, J. (2018). Rethinking Outdoor, Experiential and Informal Education: Beyond the Confines. Routledge.
- Kispéter, A., & Sövényházi, E. (2008). *Élménypedagógia – Csapatépítő játékok*. Bába Kiadó.
- Komár, Z. (2017). Generációelméletek. *Új köznevelés*, 7(8-9), 14–16.
- Kósáné, Ormai V. (2010). A mi iskolánk – Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értéklésében. ELTE Eötvös Kiadó.
- Liddle D., M. (2008). *Tanítani a taníthatatlant*. Pressley Ridge.
- Mészáros, V., & Bárnai, Á. (2010). Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(1–2), 55–72.

- Reynolds, O. (2018). A critical analysis of outdoor learning experiences and the impact on pupil development and conceptual understanding. *The STeP Journal: Student Teacher Perspectives*, 5(1), 22–29.
- Törőcsik, M., Szűcs, K., & Kehl, D. (2019). Generációs gondolkodás – A Z és az Y generáció életstílus csoportjai. *Marketing & Menedzsment*, 48(Különszám2), 3–15. <https://journals.lib.pte.hu/index.php/mm/article/view/861>
- Szerző nélkül (2014). *Training of trainers*, Outward Bound Romania. Élmény-és Kalandpedagógiai Továbbképzési anyag.
- Zsolnai, A. (1994). A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. *Magyar pedagógia*, 94(3–4), 293–302. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozottak/Zsolnai_MP9434.pdf
- Zsolnai, K. (2009). *A pedagógus szerepe a szociális készségek fejlesztésében*. http://rpi.reformatus.hu/hatteranyagok/MRN/MRN4_2009Dec.pdf

Szerző

Csajka Edina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5669-4596>

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet

E-mail cím: csajka.edina@uni-mate.hu

A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: CC-BY-NC-ND4.0.

