



KASZMÁN-SARÓKA LILIÁNA

AZ ÉLMÉNYPEDAGÓGIA KULISSZÁI MÖGÉ TEKINTVE (3. RÉSZ)

Miután az élménypedagógiát mint fogalmat tisztáztunk, és kialakulásának történetiségét is megvizsgáltuk, közelebb kerültünk az irányzat elméleti pilléréihez. Elkerülhetetlen elsőként a módszerek esszenciális komponensét, a flow-élményt adó játékokat kicsit görcső alá venni, majd részletesebben értekezünk arról, milyen alapelveket érdemes szem előtt tartani élménypedagógiai foglalkozásokat tervezvén.

A JÁTÉK SZEREPE AZ ÉLMÉNY- BEN, AZ ÉLMÉNYPEDAGÓGIÁ- BAN

Az élménypedagógiai játékok és gyakorlatok során a résztvevőknek örömteli élményben és sokszor áramlatélményben van részük, mellyel Csíkszentmihályi Mihály munkássága során azt is vizsgálta, hogy a legszélesebb értelemben vett játékok milyen módon teszik lehetővé az áramlatélmény biztosítását. Roger Caillois, francia pszichológus-antropológus tanulmányait felhasználva négy aspektusból vizsgálták a játékokat, mivel azt tapasztalták, bármilyen játékról legyen szó, az lehetővé teszi a felfedezés örömeit, a kreatív erők aktivizálását, az új világok megteremtését. (Csíkszentmihályi, 2010, 106–109)

A Caillois-féle játékfelosztást azért is találta szerencsésnek Csíkszentmihályi, merthogy ez a négy csoport négy különböző módot jelöl ki a tapasztalás határlépéseire vonatkozóan. A szóban forgó négy csoport:

1. Agon: versengés lehetősége a játékokban, vagyis minden, ami sport. Az ilyen jellegű játékokban elengedhetetlen a képességek fejlesztése, hogy a résztvevők között létre is jöjjön a valós versengés. Viszont a verseny addig a pontig lesz élvezhető, míg a tevékenységre összpontosuló figyelmet nem zavarja más külső cél – például ilyen a közönség elkápráztatása (Csíkszentmihályi, 2010, 107)

2. Alea: szerencsejátékok, avagy a véletlen valószínűsége alapuló játékok. Az élményt szerző faktor a „kifürkészhetetlen jövő feletti uralom illúziója.” (Csíkszentmihályi, 2010, 107) Ebbe a kategóriába tartozik a jóslás kultúrája, mely megannyi ősi kultúrában fellelhető (pl.: kínaiak, indiánok) vagy a szerencsejátékok, melyben az emberek szeretnék a másik eszén túljárni. (Csíkszentmihályi, 2010, 107)

3. Ilinx: ez az egyik sajátos kategória a négy közül, ugyanis ide kevés játékot tudunk megemlíteni. A szédülés az a tevékenység, mely ide sorolható;

megváltoztatja a közönséges érzékelést és tudatot. Itt kell megemlíteni a közel-keleti derviseket, akik körkörös táncmozdulatokkal kerülnek önkívületi állapotba, eltávolodva tudatuktól. (Csíkszentmihályi, 2010, 107)

4. Mimikri: az alternatív valóság formáját hozza létre tánc, színház vagy bármilyen más művészet formájában. A fantázia használatával, a színlelés és tettetés eszközeivel azt az érzést érhetjük el, hogy valamivel többek és jobbak vagyunk valódi énünknel. (Csíkszentmihályi, 2010, 108) Az ilyen jellegű játékok lehetőséget adnak olyan tapasztalatot is szerezni, melyre nem feltétlenül van lehetőség a hétköznapi életben, és olyan új szerepekben teheti magát próbára az ember, melyben örömet és élvezetet talál.

A fenti játékok, tevékenységek tapasztalatai lehetővé tesznek egy olyan formálódást, melyben az én rétegei összetettebbek lesznek, és az ilyen értelemben vett fejlődésben van meg a kulcsa az áramlatélménynek, a flownak. (Csíkszentmihályi, 2010, 108) Ezért az élménypedagógia foglalkozások tervezésénél vagy saját játék fejlesztésénél érdemes ezeket a jellemzőket figyelembe venni, ezzel is növelve a gyakorlat eredményességének valószínűségét.

AZ ÉLMÉNYPEDAGÓGIAI ALAPELVEK

Az élménypedagógia a közvetlen tapasztalásokon, a résztvevők aktív cselekvésén keresztül tanít. A személyes készségek fejlesztése mellett nemcsak az önismeretet, illetve önértékelést fejleszti, hanem az egyéni felelősségvállalást és a szociális kompetenciákat is.

Az olyan tanulás, melynek középpontjában a tevékenység, a tapasztalat, az élmény van, célszerű is lehet. „Az ismeretek átadására, rendszerezésére, elmélyítésére egyaránt alkalmas, vagyis mindazt tudja, amit a hagyományos, ismeretszerző oktatástól elvárunk. A passzív befogadást felváltja a megismerő tevékenység által történő tanulás, amely az aktivitáson és élményszerűségeken keresztül megteremti a tanuláshoz szükséges motivációs bázist is.” (Web 1) A tényleges fejlesztés érdekében elengedhetetlen, hogy bizonyos vezérelvek mentén készüljön fel az élménypedagógiai munkára az azt vezető tanár, animátor, stb. aki csoportját élménypedagógiai módszerekkel szeretné segíteni a fejlődés útján.

Az ilyen típusú nem formális módszerek egyik legfontosabb alapelve a tanulási folyamat Rogers-féle személyközpontú felfogása. Mindazon felül, amit már az előző cikkben kifejtettem, szeretném még néhány figyelemre méltó szemponttal kibővíteni.

A személyközpontú tanulás során az élménypedagógiai foglalkozást vezetőnek őszinte érdeklődéssel kell a diák felé fordulnia, mindemellett facilitátor szerepében kell segítenie az egyéneket és csoportot egyaránt. A személyközpontú szemlélet a pedagógiában:

- figyelembe veszi az egyének és a csoport fejlődési igényeit,
- lehetőséget ad az érzések és gondolatok igényes kifejezésére,
- segíti az egyént, hogy megtalálja a számára megfelelő tanulási módszereket,
- erősíti a felelősségérzetet, önfegyelmet és munkaképesség fejlesztését. (Freiberg, 2013, 404–405)

Hogy a személyközpontúság érvényesülni tudjon a tanulási folyamatban, ahhoz szükséges a partnerség kialakítása a résztvevők és a gyakorlatokat vezető facilitátor között. Ez egy olyan egyenrangú viszonyt jelent, melyben mindkét fél felelősséget vállal a tanulásért. Ily módon tud ki-

alakulni az egyéni felelősségvállalás, aminek a célja, hogy az elköteleződés megjelenjen a csoporton belül, illetve hogy a csoport eredményes legyen a közös feladatokban. (Rabec–Zachar, 2011, 11) A partnerség alapfeltétele az is, hogy a „tekintélyelvű rendet fel tudjuk függeszteni, hogy egymást kölcsönösen elfogadó rend alakuljon ki.” (Rabec–Zachar, 2011, 12)

Az egymást kölcsönösen elfogadó rend kialakítását az az alapelv támogatja, mely szerint értékelés helyett visszajelzést kell adni a csoporton belül egymásnak. A visszajelzés alatt nem a vélemények alapján való megítélés értendő, hanem a cselekvésekre irányuló megfigyelések megfogalmazása kell, hogy előtérbe kerüljön. Az egyéni nézetek találkozásánál vagy ütköztetésénél ez kiemelt szempont, ezért biztosítani kell a csoportot arról, hogy „felvállalhatják saját véleményüket, nézeteiket, viselkedésüket, meggyőződéseiket és hibáikat anélkül, hogy megítélés alá esnének.” (Rabec–Zachar, 2011, 12)

A következő jelentőségeltjes alapelv az egyéni szabadság tisztelete, „mely azt biztosítja, hogy a résztvevők önkéntes módon tudjanak bekapcsolódni.” (Rabec–Zachar, 2011, 12)

Ezen felfogás alapján érvényes, hogy a résztvevők maguk határozzák meg, milyen módon és milyen mértékben vonódnak be az egyes gyakorlatokba, a reflexiók során mennyit osztanak meg gondolataikból, érzéseikből. „Ha hagyjuk, hogy szabadon válasszanak, és teljes mértékben megélhessék saját választásuk következményeit, akkor szabad döntéseket fognak hozni.” (Rabec–Zachar, 2011, 12)

AZ ÉLMÉNYPEDAGÓGIAI FOG-LALKOZÁSOK TOVÁBBI SZEMPONTJAI

Az élménypedagógiai foglalkozások és gyakorlatok előkészítése többetmunkát igénylő feladat, ugyanis olyan közeget kell teremteni, melyben az alapelveknek megfelelő, a fejlesztő célokat kielégítő kreatív és élményteli tanulás megvalósulhat.

A tervezési fázis első szempontja, hogy a pedagógiai, fejlesztési célt megfogalmazzuk. A meghatározott célok mentén kell megvalósítani az előkészítést, a gyakorlatok realizálását és a feldolgozást egyaránt. Ehhez viszont jó, ha ismerjük az adott csoportot – ez a második szempont –, amely-

lyel munkálkodni fogunk, ugyanis fontos, hogy a tanulók olyan lehetőséget kapjanak a tapasztalatszerzésre, mely a csoport adottságait felhasználva aktivizálja cselekvésre az egyéneket és a kollektívát egyaránt. Lehetőség szerint érdemes odafigyelni arra, hogy a résztvevők legtöbb érzékszerve mozgósítva legyen, hisz ha a vizuális, akusztikus, taktilis és mozgásos érzékelést is bevonjuk az ismeretszerzésbe, annál valószínűbb az élményhez kapcsolt tanulás bevéődése. Ezek figyelembevételével lehet megfelelő, személyre szabott problémamegoldó és kihívásszerű feladatokat készíteni az adott csoport számára.

A következő szempont, hogy olyan élményszerű feladatot kell a diákoknak adni, melyek kihívás jellegűek. Ha olyan feladatot, gyakorlatot kell elvégezniük, melyet egyértelműen nem tudnak elsőre megoldani, és szükséges hozzá stratégiákat, eljárásokat kipróbálni, akkor kerülnek abba a tanulási zónába, ahol új tapasztalatok birtokába juthatnak. Ha a feladat meghaladja képességeiket, és a csapat számára megoldhatatlannak látszik a feladat, akár biztonságérzetüket is elveszíthetik. Az így kialakult negatív stressz romboló hatású, pánik zónába kerülhetnek, amikor bekapcsol a túlélési ösztön. Ebben a helyzetben nem tudnak tanulni. Ezért nagyon fontos a csoporthoz mérten megtalálni azt az ideális feladatot, amikor se nem unatkoznak, de nem is szoronganak a tanulók, s ahol érvényesülni tud a magas szintű együttműködés.

A következő szempont, hogy a gyakorlatok támogassák a kreativitás és a divergens gondolkodás lehetőségét. Az iskolai közegben a gondolkodás módjának nézőpontjából a feladatmegoldások két fő típusa – konvergens és divergens – közül a konvergens a dominánsabb. A szűkítő irányú, meghatározott logikai lépésekkel megoldható feladatok mellett a divergens produkció, mely során a meglévő információk alapján új variációkat keresnek, a háttérbe szorult. „A tanítási-tanulási folyamatban mindkettőnek a fejlesztése fontos tennivaló. Egyrészt tehát a gondolkodási műveletek helyes beidegzésére, másrészt a gondolkodás hatékonyságának, rugalmasságának fokozására kell törekednünk.” (Web 1)

A gondolkodás rugalmasságát az olyan „heurisztikus”, intuitív módszerekkel lehet fejleszteni, melyekben

„a probléma megoldásához vezető út nem írható le meghatározott sorrendben, egymás után következő lépések szekvenciáival, a megoldó csak nehezen meghatározható lépésekben halad előre.“ (Web 2)

Az utolsó legfontosabb alapelv a reflexió és az önértékelés lehetősége, melyről a következő fejezetben értekeznek bővebben.

A TAPASZTALATI TANULÁSI CIKLUS ALKALMAZÁSA

A tanulás alapja a cikksorozat 2. részében említett Kolb-féle tanulási ciklus az alapja a tanulásnak, s hogy megértsük, egy élménypedagógiai folyamatban hogyan jelenik meg ez a modell, a fázisokat egyenként vizsgáljuk meg.

A tanulási folyamat egy konkrét tapasztalattal, élménnyel kezdődik, mely a mi esetünkben egy játék, egy problémamegoldó feladat, egy kihívás jellegű gyakorlat. A gyakorlatok leginkább csoportosan megoldható, közösen játszható feladatok. Szükség van magas szintű együttműködésre, hogy a feladatot a megadott keretek alapján el lehessen végezni. Másik lehetőség a versengési helyzet kialakítása kisebb csoportok között. Ez az alapja az egész tanulási folyamatnak, ugyanis az itt történetekből kiindulva tudjuk megfogalmazni a tanulásunk tárgyát.

A játék, gyakorlat elvégzése után több szinten érdemes feldolgozni a tapasztaltakat. Bár a reflexió többfé-

le módszerrel is elvégezhető, sokkal fontosabb inkább az, hogy az alábbi szinteken keresztül nézzünk vissza a történetekre:

- mi történt? – a cselekvéseket és módjait írják körül,

- mit éreztek? – a folyamatban megmutakozó érzéseiket fogalmazzák meg,

- mit gondolnak: mi számít, mi hasznos, mit kell korrigálni, stb.

Ezt a sémát használva látjuk, a résztvevők feladata, hogy saját szempontjukból megfigyeljék, milyen érzéseik voltak, hogyan cselekedtek a folyamatok során, s hogyan látták a csoport működését. Lényeges, hogy értelmezzék viselkedésüket, reakcióikat egy-egy helyzetben, s figyelni kell arra, hogy a diákok a tudatos megfigyeléseire és véleményük megformálására helyeződjön a hangsúly. A következő fázis mérvadó lépése, hogy a történetek és a megfigyelések értékelése megtörténjen, hogy a közösségben megfogalmazódjanak a tapasztalatokból levont általános következtetések.

Az utolsó, vagyis negyedik fázisban lehetőséget kell teremteni az elsajátított ismeretek, készségek gyakorlati alkalmazására, hogy ki legyen próbálva, mi az, ami valójában működik. Fontos, hogy a gyakorlatok egymást követve erősítsék egymás hatását a megfogalmazott céloknak megfelelően, illetve hogy az újonnan tapaszt-

taltak lehetőségük legyen alkalmazni egy következő gyakorlatban.

Ahhoz, hogy az élménypedagógiai játékok és foglalkozások meg tudjanak valósulni, fontos, hogy kellő időt szánjunk a tervezési és a lebonyolítási fázisra is. Arról, hogy a tanárokat milyen további szempontok segíthetik az élménypedagógia módszereit az oktatási folyamatba beépíteni, cikksorozatunk következő részében értekezünk.

FORRÁSOK:

■ CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (2010): *Flow: Az áramlat*. Akadémia Kiadó, Budapest

■ RABÉC ISTVÁN, ZACHAR ERIKA (2011): *Az élet játék*. Liliium Aurum, Dunaszerdahely

■ ROGERS, CARL R., FREIBERG, H. JEROME (2013): *A tanulás szabadsága*. Budapest

■ Web1: Fáyiné dr. Dombi Alice és Dr. Sztanáné dr. Babics Edit: *Pedagógus mesterség*. Elérhető: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagugus_mestersgV2/92_lmnypedaggia.html [Letöltés: 2016. december 19.]

■ Web2: Balogh László: *Képességfejlesztés és iskolai tanulás: problémák és megoldások*. In: Balogh László, Tóth László (szerk) (2005): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest. Elérhető: http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0022/balogh_pedpszich0022.html [Letöltés: 2016. dec. 19.]

