

PORTFÓLIÓ

Kurucz Tünde

2024



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem

Kaposvári Campus

szakirányú továbbképzési szak

Tanulási mérőföldkövek

a drámapedagógiai szakirányú továbbképzésben

Belső konzulens: Baka József
adjunktus

Belső konzulens

intézete/tanszéke: Neveléstudományi Inté-
zet/Szakdidaktikai Tanszék

Készítette: Kurucz Tünde

Kaposvári Campus

2024

Tartalom

1	A portfólió összeállításának szakmai háttere.....	2
1.1	A szakmai életút rövid bemutatása.....	2
1.2	A szakmai és személyes indítékok, elvárások a képzéssel kapcsolatban	6
1.3	Önértékelés: erősségek, fejlesztendő területek.....	7
1.4	Személyes célok, feladatok a képzés során	9
2	A szakmai fejlődést elősegítő tanulási eredmények	10
2.1	Szociális kompetenciák	11
2.2	A kompetenciák fejlődését támogató dokumentumok reflektív bemutatása	12
2.3	A szakmai fejlődés tényeinek összegzése	26
2.4	Összegző reflexió a szakmai fejlődésről	27
3	További tanulási és fejlődési célok megfogalmazása	29
3.1	A képzésen tanultak beépítésének lehetőségei a saját munkába	29
3.2	Az elméleti ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok összevetése, reflektálás.....	31
3.3	További szakmai tervek.....	33
4	Felhasznált irodalom	34
5	Ábrák jegyzéke.....	36
6	Mellékletek.....	37

1 A portfólió összeállításának szakmai háttere

1.1 A szakmai életút rövid bemutatása

A pedagógus szakvizsgához hozzátartozik, hogy a képzésen részt vevők tisztában legyenek azzal, hogy mi célból érkeztek az egyetemre, mit szeretnének elérni vele. Ehhez szükséges az is, hogy lássák azt, honnan jöttek. A speciális nevelési feladatok 2. című tantárgynál az élethosszig tartó tanulás volt a kurzus témája, és a beadott dokumentum a tanulási életutunk elkészítése volt. Ez alapján készült a portfólióm első fejezete is (Kurucz, 2023).

A pedagógus tanulási és tanítási útja alatt többször is elér olyan állomásokhoz, amikor vissza kell tekintenie életének hosszabb-rövidebb időszakára. Így, amikor ennek a dolgozatnak nekiálltam elővettem az egyetemi és a tanári életút-írásaimat, hogy visszaemlékezzem a kitűzött céljaimra és az elért eredményeimre.

Általános és középiskolai tanulmányaimat Kaposváron végeztem el. A formális oktatás során a tanárok átadták a szakértelmüket, és saját példájuk, személyiségük által inspiráltak ismereteim kiszélesítésére, így az informális tudás ugyanúgy jelen volt az oktatási rendszeren belül. Az intézményekben voltak olyan programok és szakkörök, melyeket szabadon lehetett választani iskolarendszeren kívüli nonformális oktatási céllal; ezek általános iskolában inkább szakkörök, képességfejlesztő foglalkozások voltak, melyek a mai napig meghatározzák a nézőpontomat az élet minden területén.

Egyetemet végül egy tanári példakép hatására választottam, így kerültem Budapestre a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karára. 2008 és 2014 között tanultam a felsőoktatás formális rendszerében. Először a történelem- magyar nyelv és irodalom szak alapképzést, majd a történelem- magyar nyelv és irodalom szakos tanár mesterképzést végeztem el gazdaság- és társadalomtörténet szakiránnyal.

Az egyetemi éveim alatt szereztem meg a nyelvvizsgámat, a jogosítványomat és több olyan képzésben is részt vettem, melyek nonformális keretek között voltak szervezve. Ilyen közéleti tevékenység volt a Károli Történész Műhely, ahol aktív tag és előadásszervező is voltam. Részt vehettem egy ásatáson Csehországban, amit az egyetem szervezett, de informális tanulási színtérnek számított, és meghatározó élményt nyújtott.

Az egyetemi szakmai gyakorlataimat a legjobb budapesti gimnáziumokban végeztem el 2012 és 2013 között: Szinyei Merse Pál Gimnázium, Eötvös József Gimnázium, Városmajori Gimnázium és Kós Károly Általános Iskola. Az itt eltöltött napok mindegyike szakmai-módszertani szempontból a maximális fejlődést hozta el számomra. A tanárképzés elején hallgatóként először az elméleti tudásunkat erősítettük, szakmailag fejlődtünk a tanórák és a kutatások során.

Megtanultunk minden lehetséges tanítási módszert, technikát, el tudtuk mondani a tananyagot, tudtuk, hogy a diákok milyen pszichológiai fejlődési szakaszokon esnek át. Először hospitálásokon figyeltük meg a tanárok különböző módszereit.¹ Ezeket elemeztük, kérdezhettünk tőlük, majd reflektáltunk rá, és hasznos tudással gazdagodtunk. Amikor már csoportokra osztottak minket a feladat hasonló volt, de egymást kellett értékelni és segíteni. A pozitív és negatív kritikák nagyobb részét egymástól és mentorainktól kaptuk, ebben az időszakban tudatosult bennem, hogy jó rálátásom van mások óráira és az önkritikát is megfelelően gyakorlom. A tanórák átgondolása, és a hibák későbbi kiküszöbölésére tett törekvéseim hasznosnak bizonyultak a későbbiekben. A gyakorlati iskolában többször előfordult, hogy konzultáltam a kollégákkal, ha egy tehetségesebb vagy egy lemaradó diák egyéni fejlesztéséről volt szó, ennek következtében, már a későbbiekben sem féltem kérdezni, jobban mertem szerepet vállalni a pedagógusok között.

Ebben az időszakban kezdtem el járni a Magyar tanárok- és a Történelemtanárok Egyesülete rendezvényeire, ahol az előadások nagyban hozzásegítettek ahhoz, hogy látóteremet kifejezetten pedagógiai céllal szélesítsem. Ezeket a nem formális programokat azóta online formában követem.

Az egyetem alatt a Lewin- féle nevelési stílusok közül a demokratikus oktatást próbáltam elsajátítani, ez volt számomra az a minta, melyet középiskolai tanárain többsége mutatott (Lewin, 1973). A nevelési stílusokat a C- típusú tanítási gyakorlatom alatt úgy változtattam, hogy mit követelt meg az adott osztály. Egy emelt szinten tanuló csoportnál az autokratikus oktatás volt a leghasznosabb, míg egy középiskolába belépő osztálynak a demokratikus tanítási módszer kedvezett. Ezen időszak alatt a pedagóguskompetenciáim közül legnagyobb mértékben azok fejlődtek, melyek tanítással, tervezéssel, értékeléssel és problémamegoldással kapcsolatosak.² A tanítási gyakorlat végén úgy fogalmaztam meg, hogy leginkább azokat a kompetenciáimat kell a jövőben fejleszteni, amelyek a tanulók, illetve önmagam fejlesztésére szolgálnak hosszabb távon.³ Úgy vélem, hogy az elmúlt 8 évben sikerült elérnem ezt a cél, hiszen voltam osztályfőnök, rengeteg, tantárgyakon átívelő team-munkát valósítunk meg kollégáimmal és a kulturális sokszínűség teljes mértékben jelen van jelenlegi munkahelyemen.

A tanárképzés végeztével úgy döntöttem, hogy ezt az életutat választom és állást kaptam lakóhelyem közelében, Kaposfőn. Itt töltöttem el a gyakorlati 2 évemet, amit sikeres minősítő

¹ A megfigyelések szempontjai: A differenciált tanítás-tanulás feltételei, Képesség kibontakoztató módszerek, Motivációs stratégiák, A tanulók viselkedése és magatartása, Fegyelmezési módszerek, A tanulói teljesítmény értékelése

² 1., 2., 3., 6., 7. kompetencia

³ 4., 5., 8. kompetencia

vizsgával zártam 2016-ban. Számomra az első év tűnt a legnehezebbnek tanárként, mivel ekkor már mindent nekem, a szaktanárnak kellett csinálnia: az iskola megismerése, dokumentációk áttanulmányozása, tervek készítése, új kollégákkal, új diákokkal, szülőkkel való megismerkedés. Az iskolán belül bekerültem a módszertani és adaptációs munkacsoportba, aminek a lényege, hogy módszertani segítséget adunk kollégáinknak óralátogatások, órabemutatók és tapasztalatcsere révén. Az első három hónap nagyon intenzív időszak volt számomra, ahol több konfliktussal, de rengeteg sikerélménnyel is gazdagodtam. Szerencsésnek tartom magam, amiért a kaposfői iskolába kerültem, mert egy kicsi, nagyon jó légkörű intézményt ismertem meg. A mentorom és a tanártársaim minden adandó alkalmat megragadtak, hogy segítsenek nekem a beilleszkedésben, a szabályok megtanulásában. Amikor kérdeztem készségesen válaszoltak, valódi, megbecsült kollégaként bántak velem. Mentorom a félévi értékelésében is kitért erre: „Együttműködése, kapcsolatteremtő képessége, beilleszkedése példamutató volt. Szokásainkat, értékelési rendszerünket hamar megismerte és alkalmazta” (Mariai, 2015a:1). Szaktárgyi tudásom szinten tartása a kezdetekben nehezebb volt, mivel minden nap több órára kellett készülnöm, így mindennek utána akartam nézni, hátha kérdés merül fel a gyerekek felől az újdonságok iránt. Az óratervezéseknél minden lehetséges megoldásra próbáltam felkészülni és legtöbbször a tanórákat túlterveztem, ezt mentorom is fejlesztendő területként jelölte meg számomra. „A tanórai munkafegyelem hatékonyabb kezelése, ésszerűbb időbeosztás és időkihasználás a tanórák során” (Mariai, 2015a:1). Sokat segítettek a hospitálásokon való megfigyelések és a kollégákkal való konzultációk, amikor egy osztálynál problémába ütköztem. Ezeket igyekeztem átültetni a saját óraterveimbe, a diákokkal való kommunikációmba és valóban látható eredményt értem el a csoportoknál és a tanulási problémákkal küszködő tanulóknál is. Mentorom, így értékelt félévkor: „Szakmai felkészültsége, a tanulókhöz való pozitív hozzáállása már az első napokban megmutatkozott. [...] Az óráira lelkiismeretesen, alaposan készült, változatos technikák, módszerek, eljárások alkalmazásával próbálta motiválni a tanulókat.[...] Az első félév során a tapasztalat hiánya elsősorban a tanórai munkafegyelem terén mutatkozott meg. A tanórák vezetése általában következetes stílusban zajlott, a fegyelmezetlen diákokkal azonban kezdetben nehezen jutott közös nevezőre, bár az esetleges konfliktusokat igyekezett határozottan megoldani” (Mariai, 2015a:1). A gyerekek összetétele teljesen más volt ebben az iskolában, mint amihez a gyakorlataim alatt hozzászoktam, ezért a legnagyobb lemaradást a HH, HHH, SNI és BTM-es gyermekek nevelésénél kellett pótolnom, ahol csak az elméleti tudásom volt meg. Sokat segített a szakmai együttműködés az osztályfőnökökkel, a fejlesztő pedagógussal és a pszichológussal is, akikkel az első hetekben megismerkedtem. Igyekeztem olyan környezetet létrehozni a diákoknak tanórán, ahol segíteni tudom őket és a problémáik alapján tudok

differentiálni. Az itt megszerzett gyakorlati tudást később nagyon jól tudtam alkalmazni a következő iskolában is, ahol dolgoztam. A gyakornoki időszakom alatt leginkább az eddig kevésbé használt kompetenciaterületeken nőtt meg a tudásom, a tanulás támogatása és a különleges bánásmódot igénylő tanulóknál, ezen kívül a csoportok összetétele, irányítása, a problémáik megoldása a mindennapi rutin részévé vált. A pedagógiai folyamatok, a diákok folyamatos értékelése sokkal könnyebbé vált, én is részesévé váltam a fejlődésüknek, láttam, hogy mire képesek egy hét, több hónap után, így árnyaltabbá vált számomra az értékelés, amely visszajelzés lett a tanulók és a szülők számára. A tanárokkal és a diákokkal való kommunikációmmal elégedett voltam ebben az időszakban, és ez tovább fejlődött az elmúlt évek alatt. A szülőkkal való kapcsolattartást megterhelőnek éreztem a pályám legelején, úgy vélem amiatt, hogy nálam idősebb embereknek próbáltam tanácsot adni nevelésben. Ezen a téren nagy fejlődést értem el, hiszen ma már partnerként tekintek a szülőkre, akikkel együttműködünk a gyermek fejlődése érdekében. Meghatározó szerepet kap az életemben az egész életen át tartó tanulás, ami pedagógusként még fontosabb, hiszen napról napra változik a világ és ehhez viszonyulnak az elvárások is a tanárok felé. Az egyetem alatt volt lehetőségem drámapedagógiát is tanulni, ami felkeltette az érdeklődésemet a tanórai játékok iránt. Többször alkalmaztam élőképes és kisebb dramatikus játékokat a tanóráimon. Úgy vélem, hogy végül emiatt döntöttem a MATE drámapedagógia továbbképzése mellett, amikor a lehetőségre felhívták a figyelmemet. Így jelenleg a pedagógus szakvizsgára készülök fel, hogy tovább mélyítsem a tudásomat. Vidéki tanárként leginkább az online továbbképzéseket részesítem előnyben, ezen kívül az internet segítségével több szakmai fórumot is követek, ami a történelem vagy magyar tantárgyhoz kapcsolódik.

2016 óta egy városi általános iskolában dolgozok tanárként. Az itt töltött idő alatt rengeteg továbbképzésen és versenyen vettem részt, de kiemelném azokat, amikből építkezni tudtam a pályám során. „A hozzáadott érték – mit és miért mérünk?” képzésen megértettem, hogy a kompetenciamérések eredményeit miképpen tudjuk kamatoztatni a tantárgyaimnál, így több évig én elemeztem ki iskolánk előző évi eredményeit. „Ismerd meg a mai magyar gyermekirodalmat!” versenyen volt egy dramatikus elemeket tartalmazó feladat, melyre nagy lelkesedéssel készültünk a gyerekekkel, azóta is szívesen használom az ott tanult módszereket a tanóráimon. A „Digitális történetmesélés az oktatásban” című képzés kiváló előkészítője volt a tananyagok online formában történő feldolgozásának, ami híres emberek életútjának bemutatását tette lehetővé. Ezek mellett számos tanulmányi versenyre készítettem és készítek fel folyamatosan diákokat. Kezdetben teherként nehezedtek rám a felkészítéssel járó feladatok, de úgy vélem,

hogy sikerült fejlődnöm ezen a téren is, amit az országos versenyeken elért sikerek is alátámasztanak.⁴

Érdekes volt pedagógiai célként olvasni 2015-ös munkámban, hogy szeretném elvégezni az erkölcs- és a mentorképzést. Ezek kissé átalakulva, de megvalósultak, hiszen 2019-ben elvégeztem az „Erkölc és etika az iskolában”, és 2022-ben elkezdtem a pedagógus szakvizsgát a MATE-n. Ezt a tervet a 2015. 11. 11-én lezajlott szaktanácsadói látogatásnál is megjelöltem (Pápai, 2015). Úgy vélem, hogy a drámapedagógia jól illik a személyiségemhez, így nemcsak a dráma és színház tantárgynál, hanem minden nevelési és oktatási területen sikerül majd kamatoztatnom az itt megszerzett tudást.

1.2 A szakmai és személyes indítékok, elvárások a képzéssel kapcsolatban

Véleményem szerint a mai világban egy pedagógusnak nemcsak az a feladata, hogy a szaktantárgyát megfelelően oktassa, és a diákjait felkészítse az intézményi megmérettetésekre, hanem az is, hogy változatos módszerekkel irányítsa őket és példát állítson eléjük.

A következő tanévben lesz, hogy 10 éve elkezdtem a tanári pályán dolgozni. Ez idő alatt oktattam vidéki és városi iskolában is. Megfigyelhető, hogy egyre több olyan gyermek érkezik az intézményekbe, akik különleges bánásmódot igényelnek, illetve szociális vagy mentális problémával küszködnek.

Úgy vettem észre, hogy egyes diákok jobban motiválhatóak, ha a tanítás munkaformája változatos, illetve játékos feladatokkal tarkított. Már az egyetemi képzésem alatt megismerkedtem a kooperatív csoportmunkák, a szerepjátékok és a drámajátékok egy részével. Munkám során a tanóráimra is szívesen vittem hasonló feladatokat (dramatikus játékok, gyakorlatok). Az ilyen feladattípusok segítségével elsajátított ismereteket hosszabb távon is elő tudták hívni a diákok az emlékezetükből. A drámapedagógia egy-egy elemével a különböző tanfolyamokon is találkoztam és bevittem a tanóráimra kipróbálni. Mindig próbáltam a diákok problémái felé empátikus módon fordulni, igyekeztem az órákon aktív, önálló véleményalkotásra képes diákokat nevelni. 2019-ben emiatt végeztem el az etika képzést, ami úgy vélem szorosan kapcsolódik a drámapedagógiához, mivel mindkettőben fontos szerepet kap az egyén és a társadalmi szerepvállalás fontossága.

A drámapedagógia szakirányt amiatt választottam, hogy változatosabb tanórákat tudjak a diákjaim részére összeállítani és megismerjem a dramatikus tevékenységtípusok minden területét. Továbbá azért, hogy megfelelő módon, teljesebben tudjam a játékok vezetését kivitelezni, és

⁴ 2024. március: országos 1. helyezett az általam felkészített diák az Arany János Magyarversenyen

átfogó tanítási drámát tudjak alkotni, amivel a diákok lelki egészségét óvhatom, és mindennapi problémáik feldolgozásában a segítségükre lehetek.

Mivel magyartanárként dolgozom az irodalmi műalkotások, a verbális- és nonverbális kommunikáció is a tanmenetem része. Az új NAT beemelte az általános iskolák tantárgyai közé a dráma és színház tanórát. A képzés segítségével szeretnék elmélyülni ezen ismeretekben olyan módon, hogy azt a munkámban felhasználhassam. Igyekszem úgy megtervezni a tanórákat, hogy azok emlékezetesek maradjanak.

1.3 Önértékelés: erősségek, fejlesztendő területek

Azért, hogy reális képet tudjak magamról alkotni a SWOT-analízishez fordultam segítségül. Így nemcsak az előnyös és hátrányos tulajdonságaimat sorolom fel, hanem elemzem azokat a cselekvésmintákat, amik alapján egy-egy döntést meghozok.

Úgy vélem, nagy előnyöm, hogy a fiatal pedagógusok közé tartozok, emiatt könnyebben tudok kapcsolódni a tanulókhoz, és több közös pont is akad bennünk. Mivel nyitott vagyok az új dolgokra, érdeklődő és elfogadó vagyok, olyan információkat is megtudok a gyerekekről, amit kollégáimmal nem osztanának meg. Nem aggódnak amiatt, hogy ítélnének felettük. Kitartónak és alázatosnak tartom magamat, az a célom, hogy időről-időre megújuljak, ezért részt veszek továbbképzéseken, szakmai fórumokon, és emiatt iratkoztam be az egyetemre is. A lehetőségekhez mérten törekszem arra, hogy megoldjam a felmerülő problémákat, ezt a tagintézményvezető is többször pozitívként említette velem kapcsolatban. A mindennapi dolgokat általában a megoldásra fókuszálva közelítem meg, azonban abban még fejlődnöm kell, hogy mit kezelek prioritásként. Amikor jelentkeztem a képzésre, a megszerezhető ismeretek között több olyan pont is szerepelt, ami számomra vonzó volt, illetve illeszkedett a személyiségemhez, emiatt úgy gondoltam, hogy jó irányt választottam a továbbtanulásra. Pl.: nyitottság és érdeklődés a tanulók személyes véleménye iránt, empátia, etikai érzék, képzelet, jó írásbeli és szóbeli kommunikációs képesség, tolerancia, rugalmasság, együttműködési készség, ötletgazdagság.⁵ Az improvizációs feladatokban nehezen veszek részt, de mivel ez elengedhetetlen egy drámapedagógusnál ez egy lehetőség, hogy a képzés ideje alatt fejlődjek. A fejlesztendő területek közé soroltam a kommunikációt, az önérvényesítést és a konfliktuskezelést, hiszen folyamatosan alkalmazkodnunk kell a felnövő generációkhoz és a szüleikhez. Ez az egyik veszély is az analízisemben, hiszen a szülők egy része nem elégszik meg a tájékoztatással gyermekével kapcsolatban. A hivatásom egyik veszélye a magas korfához kötődik. Egyrésről az

⁵ A szakirányú továbbképzés leírása. MATE honlap. (2023. 12. 08.)

idősebb kollégák mentalitása nem mindig az újítások felé irányul, és a sok visszautasítástól vagy túlvállalástól a kiegészítés veszélye fenyegeti az embert. Azonban, ha lehetőségként tekintünk az idősebb kollégákra, akkor a tudás és a tapasztalat megszerzése tőlük felbecsülhetetlen értéket képvisel. Sajnálatos módon egyre több plusz terhet ró a pedagógusokra az elvárások rendszere és a szaporodó helyettesítési feladatok ellátása. Bár nehéz lehetőségként aposztrofálni, de a már megjelölt időbeosztás fejlesztésével helytálló lehet. Ezen kívül a helyettesítések alkalmával más tantárgyak tematikájába beleláthatunk, és az osztályok viselkedését is megfigyelhetjük egy új, más helyzetben. Sajnos a pedagógus munkakör rengeteg párkapcsolati gondot okoz a magánéletben, emiatt prioritásként kell kezelni ezt a veszélyt, ami a családi kapcsolatokra negatívan hat (Szekszárdi, 2005). Mivel ennek a fenyegetésnek a tudatában vagyok, a már említett elemek erősítésével (önérvényesítés, időbeosztás) megpróbálom elkerülni. Az önismeret fejlesztésével van rá mód, hogy a veszélyeket átfordítsuk lehetőségekké.

Úgy vélem, hogy több olyan tulajdonságom is van, ami egy drámapedagógusnak fontos, és ezeket fejlesztve jó szakemberré válhatok.

1. ábra: SWOT-analízis

(Forrás: Saját munka, 2024)

SWOT elemzés		
Belső tényezők	Erősségek	Gyengeségek
	+ fiatal kor + kitartás + alázat + nyitottság az új dolgokra + alkalmazkodóképesség	- kommunikáció - önérvényesítés - konfliktuskezelés - idő helyes beosztása
Külső tényezők	Lehetőségek	Veszélyek
	+ tudás, tapasztalat + kibontakozás + időbeosztás fejlődése + önérvényesítés + mentálhigiéne fejlődése	- magas korfa - sok pluszmunka - helyettesítés - szerepkonfliktus - problémás tanulók, szülők

1.4 Személyes célok, feladatok a képzés során

A képzéssel az a célom, hogy olyan drámapedagógus legyek, aki képes a tananyagokat lehetőségként kezelni annak érdekében, hogy a diákok fejlődését, illetve a szociális kapcsolataik alakulását támogatni tudjam.

Céljaimat a pedagóguskompetenciák alapján foglalom össze. Az új NAT eredményeképpen már második éve tanítom a dráma és színház tantárgyat a munkahelyemen. Remélem, hogy a képzéssel nő a szaktárgyi tudásom, átláthatóbb lesz számomra a tantárgy helye az alaptantervben. Szívesen veszek részt pedagógiai folyamatok tervezésében, de ezt a dramatikus játékoknál vagy a színházi drámánál még tanulnom kell. Nagyon fontosnak tartottam eddig is a pedagógusok személyiségfejlesztő tevékenységét. Úgy vélem, hogy a drámapedagógiával ezt tudom támogatni. Emiatt kiemelt feladatommak tartom a képzés során a drámapedagógia megfelelő kereteinek megtanulását. Nem könnyű a tanórai munkába bevonni a hátrányos helyzetű, az SNI vagy a BTMN kódú diákokat, ezért remélem, hogy több olyan technikát is elsajátíthatok, amivel őket kibontakoztathatom, fejleszthetem.

Nem sejtettem, hogy a környezettudatosság ennyire kapcsolódhat a drámapedagógiához. A képzés során több alkalommal foglalkoztunk az újrahasznosítással, vagy egy dramatikus foglalkozás kellékeinek az előállításakor vagy egy színházi előadás elemzésével, melyben az nagy szerepet kapott.

Az előadások és szemináriumok alatt több kollégával is megismerkedtem más intézményekből, ami a szakmai kapcsolataimat bővítette.

Egy csoportban levezényelt tanítási dráma alkalmával rengeteg élethelyzettel és érzellemmel találkozunk. Egy jól megválasztott foglalkozás kulcs lehet a diákok személyiségének feltérképezéséhez, az adott közösség dinamikájának vizsgálatában. A drámapedagógia lehetőséget nyújt arra, hogy pedagógusként megismerjem a történetekben megjelenő személyiségfejlesztő lehetőségeket. Ezeket pedig bevettem a képesség- és személyiségfejlesztés érdekében, amiket az osztály pillanatnyi érzelmi állapotának megfelelően tudok alkalmazni.

Úgy gondolom, hogy az egyik legfőbb feladatom a képzés alatt az, hogy az ismereteket olyan alaposággal sajátítsam el, melyekre a későbbiekben építkezni tudok, és ezáltal fokozatosan tudom bővíteni a tudásomat drámapedagógusként.

2 A szakmai fejlődést elősegítő tanulási eredmények

A portfólió egy dokumentumgyűjtemény, amelynek célja az, hogy bemutassa az összeállítója szakmai fejlődését. Az elkészült munkák ismertetik készítőjének szakmai állomásait a tanulmányai alatt, függetlenül attól, hogy milyen tudományágban használják (Útmutató, 2013). A képzésen egy tematikus portfóliót kellett készítenem, melyben a drámapedagógiai képzés alatt megszerzett ismereteimet mutatom be. Az egyes fejezetekben kitérek arra, hogy az egyetemi oktatás alatt, milyen tudást kaptam oktatóimtól és kollégáimtól, akikkel folyamatosan együtt dolgoztunk.

A Nemzeti alaptanterv (2020) tartalmazza az Európai Unió által javasolt kulcskompetenciákat, amik elősegítik az életen át tartó tanulást az emberek számára. A kompetencia olyan fogalmi rendszer, ami egyesíti a tudást és a viszonyulást az adott szakterülethez, illetve az értékelés a segítségével objektívvá válik (Útmutató, 2013). Ezek a kompetenciák a magyarországi viszonyokra át lettek alakítva: A tanulás kompetenciái; A kommunikációs kompetenciák; A digitális kompetenciák; A matematikai és gondolkodási kompetenciák; A személyes és társas kapcsolati kompetenciák; A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái; Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák (NAT, 2020: 297). Ezen kulcskompetenciák alapján lett megállapítva az a 8 pedagóguskompetencia (1. sz. melléklet), melyek a pedagógus munkájának a hatékonyságát fejezi ki, azaz amennyiben rendelkezik ezekkel a képességekkel, akkor sikeres lehet a munkájában. A kulcskompetenciák és a pedagógus attitűdjére vonatkozó kompetenciák közül is hármat-hármat magába foglal és fejleszt a drámapedagógia. Szorosan összefüggnek a szociális kapcsolatokkal és ezek fejlesztésével, emiatt dolgozatomat ezen kulcskompetenciák és a szakmai kompetenciáim fejlődésének vizsgálata köré építem fel. Az iskolai oktatás egyik alappillére, hogy milyen kompetenciákat tud fejleszteni a benne résztvevőknél. Fontosnak tartom kiemelni azt is, hogy megjelenítsem saját kompetenciáim változását, amit egy-egy feladat visszavetett, majd teljesítése után előrébb lendített. Igyekeztem a tanult ismereteket a mindennapi pedagógiai munkámba beilleszteni, kipróbálni. Elsősorban ezek a gyakorlatban kipróbált módszerek világítottak rá arra, hogy mennyire összetett a drámapedagógia világa.

A beadott dokumentumokban a munkámat, a tapasztalataimat végig elemzem és értékelem, hogy ezáltal bemutassam a tanulási ívemet, és közelebb kerüljek a képzés elején kitűzött céljaimhoz.

2.1 Szociális kompetenciák

Dokumentumgyűjteményem fókuszja a szociális kompetenciák fejlesztése. Külön kitérek a munkámban arra, hogy a drámapedagógia, hogyan tudja erősíteni és fejleszteni a diákok ezirányú tudását, illetve, hogy én miként tudom őket tanárként támogatni ebben.

A szociális kompetenciák meghatározását Zsolnai Anikó (2018) munkája alapján veszem végig, így a további szerzők megállapításai is az ő írásából vannak hivatkozva. A fogalom az elmúlt 40-50 évben rengeteget változott. 1993-ben Schneider azt mondta, hogy a szociális kompetenciákkal a társas kapcsolatainkat tudjuk gazdagítani, így ha birtokában vagyunk ezeknek, akkor képesek vagyunk a megfelelő szociális viselkedésre. Linda Rose-Krasnor 1997-ben már megfogalmazta azt, hogy a szociális kompetenciák fejleszthetők a gyermekeknél; a hangsúlyt az értelmi, az érzelmi és a motoros készségekre helyezte. 10 évvel ezelőtt Reitz a szociális kompetenciákat a megfelelő készségek és tudás összeségeként értelmezte, míg Lang egy tanulási folyamatként az életkorhoz kötötte (Zsolnai, 2018).

A szociális kompetenciákat minden esetben az adott kultúrában és környezetben kell értelmezni. Ezek két részből tevődnek össze: öröklött és tanult elemekből. Mindezt tovább lehet vizsgálni; így megállapítható, hogy az a tudás, ami a társas viselkedésünk alapját adja egyszerű és összetett képességekből, valamint készségekből tevődik össze (Zsolnai, 2018). Ezeket az összetett képességeket Zsolnai Anikó és Kasik László 4 különböző részre osztja. A szociális kommunikáció az első, ami az egyén és a csoport közti kapcsolatot vizsgálja; a szociális szervezőképesség a második, ami arra irányul, hogy az egyén hogyan szervezi meg és tartja fent a csoportot; az érdekérvényesítő képesség a harmadik, amibe beletartozik a segítség, az együttműködés, a vezetés és a versengés, míg a negyedik a problémamegoldó képesség. Ez utolsónál fontos kitétel, hogy az egyén érzelmi állapotával szoros kapcsolatba állítja, hogy mennyire motivált az akadály megoldásában, illetve felismeri-e a lehetőségeit (Zsolnai – Kasik, 2010).

„A szociális kompetencia alakulását az intraperszonális (pl. eltérő kognitív és nyelvi képességek, különböző temperamentum) és az interperszonális tényezők (pl. mikro- és makrokulturális közeg, család, iskola, kortársak, média) csoportja határozza meg.” (Zsolnai, 2018:89). A kompetenciák fejlődését meghatározó tényezők egymásra adott reakciói által megy végbe a fejlődés. E tényezők közül számomra az interperszonális és azon belül is az iskolai tényezők, kapcsolatok a fontosak. Mivel a gyermekek az iskolában töltik idejük nagy részét, ezért a szociális tényezőket is befolyásolják az itt megjelenő hatások. Nemcsak az iskolai környezet, hanem az osztályközösségek és a pedagógus is nagy szerephez jut. A szociális kompetenciákra fejlesztő-

leg hat többek között az intézményi és a tanári következetesség, a tanulóközpontúság, a különféle munkaformák használata és az elfogadás. Az oktató empátiája és a diákokhoz való odafordulása meghatározó a szociális kompetenciák fejlődésében, amit a drámapedagógiával célirányosabban lehet véghezvinni. A pedagógus a saját példáján kívül a demokratikus vezetési stílussal tudja a legtöbbet kihozni a diákokból (Zsolnai, 2018). A kortárs csoport jelentősen befolyásolhatja pozitív és negatív irányban is a diákok szociális kompetenciáit. A társas kapcsolatokon túl a média folytonos jelenléte is hatással van a szociális viselkedésre. A jelenlegi általános iskola felső tagozatának minden évfolyama érintett volt a covid-járvány miatti online oktatásban, így náluk jelentős befolyásoló tényezőként kell vizsgálni az online jelenlétet. Munkám során serdülőkorban lévő fiatalokkal foglalkozom, akiknél a szociális kapcsolatok megváltoznak; a család hátrébb sorolódik, míg a társas kapcsolatok előtérbe kerülnek. A baráti kapcsolatok kialakulása a közös érdeklődéshez és hasonló értékrendhez kapcsolódnak, ugyanakkor a kedvelt diákokkal többen szeretnének kapcsolatba kerülni (Zsolnai, 2018). Ezeket a viszonyokat nagyon jól fel tudja tárni egy szociometriai vizsgálat vagy a foglalkozásokon való szabad csoportalakítás is. Nagy előnye a drámapedagógiának, hogy a szerepbe helyezkedéssel a szociális kompetenciák biztonságosan fejleszthetők, illetve a társas kapcsolatok konfliktusaival lehet foglalkozni, akár feloldani.

2.2 A kompetenciák fejlődését támogató dokumentumok reflektív bemutatása

A portfólió második részében a nyolc pedagóguskompetencián (1. sz. melléklet) keresztül vizsgálom azt, hogy a képzés alatt mely tanórák, illetve beadandó feladatok fejlesztették e területeimet elsősorban, különös tekintettel fordulok azon munkáim felé, melyben a szociális kompetenciák fejlesztése is helyet kapott. Mivel a pedagógiai tevékenységben integráltan fordulnak elő a kompetenciák, ezért egy-egy dokumentum tartalma vagy elkészítésének folyamata több kompetenciát is magába foglalhat (Útmutató, 2013). Ezt a koncentrációt hivatott bemutatni a beadott anyagokban előforduló kompetenciák megjelenését mutató táblázat (2. sz. melléklet).

A szakirányú továbbképzés megkezdése előtt már használtam különböző játékokat a tanóráimon és az egyes versenyeken⁶ való részvételnél. Ezek a játékok még főként öncélúak voltak, nem kapcsolódott semmilyen fontosabb fogalomkörhöz, a versenyeken pedig rövid drámatikus jeleneteket kellett előadni. Az egyetemi szemeszterek alatt, a MATE-n fokozatosan megtanították, hogy a játékok és a drámafoglalkozás között mi a különbség, így a megtanult

⁶ Szennai Mese-játék verseny: 2014 és 2015, Ismerd meg a mai magyar gyerekirodalmat: 2019, Kinizsi Lakótelepi Általános Iskola

játékokat és foglalkozásokat ki is próbálhattam. A képzést öten kezdtük el, öt különböző iskolából. Nem várt eredménye lett a képzésnek a közös munka és a szakmai együttműködés közöttünk. A képzésen olyan közösséggé kovácsolódtunk össze, akik segítik egymást, és folyamatosan konzultálnak a szakmájukról, az olyan versenyekről, fejlődési lehetőségekről, melyek a diákjainkat segítik. Ezen kívül a drámapedagógia képzés alatt is segítettük egymást; ha kellett a szakirodalmat scanneltük be egymásnak, vagy egy-egy órai munkát, ha tudtunk közösen oldottunk meg.

Az egyetem első évében a pedagógus szakvizsgához tartozó tantárgyakat oktatták, így a köznevelési rendszert egy másik aspektusából ismertem meg, továbbá az oktatás és a nevelés kutatásának főbb irányait bemutatták, és megmutatták, hogy ezt tudást, hogyan tudom átültetni a saját szakmai munkámba. Nagy segítség volt az oktatóktól, hogy a tantárgyi tematikák mellett a rendelkezésünkre bocsátották írásban vagy szóban a követelményeket is. Mindig tudtuk, hogy mit kell teljesíteni az adott kurzus elvégzéséhez. Értékelést általában a munkánkra adott jegy alapján kaptunk, de amennyiben kérdésünk volt az elbírálás kapcsán, az oktatók készségesen álltak a rendelkezésünkre.

A köznevelési intézmény szervezete órán megismerkedtünk általánosan a szervezeti kultúrával és a köznevelési intézmények felépítésével. Ezt a kurzust amiatt emeltem ki, mivel a dolgozatom szempontjából fontos, hogy milyen intézményben dolgozom. Megismertettek minket azzal, hogy hogyan kell a szervezeti működést elemezni és ez alapján kellett bemutatnunk a saját munkahelyünket. A feladat segítségével más szemszögből ismertem meg az intézményt, ahol dolgozok és nem a saját munkaköröm nézőpontjából. Az elemzés alatt részletesen átnéztem az iskola Pedagógiai programját, a Szervezeti és működési szabályzatot és a tanult módon objektíven elemeztem. Megismertem a tagiskolák közti és az iskolán belüli struktúrát, az adott év nevelési és oktatási céljait, amit szem előtt kell tartani; ilyen például a környezettudatos magatartás kialakítása és a differenciált tanulásszervezés. A környezettudatos magatartás az elmúlt években folyamatosan szerepelt a nevelési célok között, azonban ezzel a tanév fenntartásági hetén túl eddig nem foglalkoztam. A dolgozat megírása után igyekeztem a tanév nevelési célját ténylegesen a mindennapok részévé tenni, saját attitűdváltásommal; így fejlődött ez a kompetenciám. Például szelektív szemétgyűjtésre való felhívás, makettek újrahasznosított anyagokból való elkészítése. Fontos, hogy a munkahelyünket egy átfogó szervezetként kezeljük, ami a problémákat együttműködéssel tudja megoldani, így a kurzus óta tudatosabban figyelek az intézményben folyó változásokra. Az intézmény szervezetről több kollégámat is megkérdeztem szóban, hogy ők hogyan látják az iskolában folyó munkamenetet, mennyire gör-

dülékeny vagy akadályoztatott ez. Úgy gondolom, hogy a szóbeli megkeresés miatt jobban kihangsúlyozták a problémákat és nem vizsgálták objektíven a kérdéseimet. Amennyiben újra kellene ezt a dolgozatot írnom, inkább egy kérdőíves felmérést választanék. A kollégáim között sokkal árnyaltabbá tette volna a munkámat, mivel akkor célzott kérdésekre kellett volna válaszolniuk és kevésbé lett volna személyeskedő és negatív hangvételű a véleményük. Ez az óra elsősorban a szakmai feladatok elvégzését és az együttműködést fejlesztette leginkább, de elősegítette azt, hogy átláthatóbb legyen számomra, azon folyamatok rendszere, ami nem elsősorban a tanításhoz kapcsolódik, hanem az intézmény egészéhez.

A nevelési, oktatási intézmény hatékonysága órán megtanították, hogy milyen tényezők alapján vizsgálják az oktatási intézményeket és mitől válik hatékonná egy iskola. A kurzusfeladat a saját munkahelyünk rendszerszemléletű elemzése volt (3. sz. melléklet). Úgy vélem, hogy egy intézmény megismeréséhez elengedhetetlen, hogy alaposan megvizsgáljuk a felépítést, a motivációkat és a csoportfolyamatokat. Ezen kívül át kell látni, hogy hogyan zajlik a kommunikáció, a feladatok kiosztása és mit tekint az intézmény prioritásnak. A feladat segített jobban megérteni az iskolai folyamatokat és azt, hogy milyen céllal történik egy-egy döntés, változtatás. Úgy gondolom, hogy a dolgozatomban megfelelően, illetve objektíven sikerült az iskola vizsgálatát kidolgoznom, azonban egy mélyebb vizsgálatban már felmérném azt is, hogyan sikerült a céljait az iskolának megoldania. Ezt egy szülői kérdőívvel vagy célzott interjúkkal látom megoldhatónak, ahol külön rákérdezek egyes változtatásokra, hogy azokat a szülők, miként értékelték meg vagy elfogadták-e. Külön rákérdeznék az iskola és szülők közti kapcsolattartás minőségére is.

Az elemzés rámutatott arra is, hogy bár az intézmény vezetői az eredményességet az átlagok és a versenyek alapján értékeli, ez nem mutatja az egész iskola valós adatait. Nagyon előremutató volt, hogy a feladatunk nemcsak az objektív elemzés volt, hanem az is, hogy mi mint pedagógusok, milyen fejlesztési javaslatokat tennénk a hatékonyság javítása érdekében. Ugyanúgy, ahogyan az intézmény bemutatása, a rendszerszintű elemzés is a szakmai és az együttműködési kompetenciáimat fejlesztette leginkább.

A pedagógus szerepei és tevékenysége kurzuson a tanári szerepeket néztük át és foglalkoztunk velük mélyrehatóbban. Dolgozatomban témájaként a tanári szerepbe való lépést választottam a pályám elejéről, amiben többféle konfliktus vizsgálatát és az ezekre való megoldási lehetőségeket írtam le. Úgy vélem, hogy ez a szerepkonfliktus határozta meg azt, hogy saját szememben is tanárrá váltam, és azt, hogy azóta, hogyan viszonyulok az iskolai problémákhoz. Ebben az esetleírásban foglalkoztam szülő és tanár közötti nézeteltéréssel, diákok közti összeütközéssel és tanár-diák konfliktussal is. Az esetleírásban hatodik osztályos gyerekek közötti csúfolódással

kapcsolatos nézeteltérést írtam le. Ebben az életkorban még jelen van a személyiségükben a gyermek; emiatt kötődnek a tanáraikhoz, fontos számukra a véleményük, de már megjelenik a serdülő énjük is, ahol elsődlegessé válik a csoporthoz tartozás és a csoport általi elismerés (N. Kollár– Szabó, 2004).

A konkrét probléma a csúfolódás volt az osztályban és ez az idő előrehaladtával exponenciálisan nőtt. Gúnyneveket adtak a társaiknak, amiben a tudásuk, a testalkatuk vagy az etnikai hovatartozásuk volt a kiindulópont. Sajnos erős egyéni nyomás miatt hamarosan egy csoport volt, aki részt vett ebben a cselekvésben, és hamarosan egy olyan társuk lett a fő célpontja a zaklatásnak, aki az osztályban periférián helyezkedett el a szociális kapcsolatok terén (N. Kollár – Szabó, 2004). A tanórákon is probléma volt azzal, aki a kezdeményezője volt a csúfolódásoknak, emiatt rendszeresen konzultáltam a kollégákkal, illetve a megbeszélések után újfajta megoldási módokat próbáltunk alkalmazni az ügyben. Első körben az érintett diákokkal való személyes elbeszélgetéssel próbálkoztunk, majd a szigorúbb büntetések kiadásában; emiatt következetesebbé váltam. Mindkét megoldási mód rövid ideig működött; hosszú távon nem ért el eredményt, azonban a konfliktus végkifejlete kapcsolatban áll azzal, hogy milyen megelőző élmények érték a feleket (Szekszárdi, 1994). Az esettanulmányban az elsődleges pedagógiai probléma a csoporton belüli konfliktus, ami annyira elhatalmasodott, hogy az egyik diák már iskolaváltáson gondolkozott. Az osztályfőnöknek és nekem is az volt a célkitűzésem, hogy megszüntessük a diákok közti nézeteltéréseket, hiszen ez az önértékelésükben és a csoportfolyamatokban is törést okozott. Emiatt először a közösséggel együtt próbáltuk megfékezni a gondot, és sikerrel is jártunk egy kis ideig. A folyamat során én mint szaktanár folyamatosan konzultáltam az osztályfőnökkel, a kollégákkal és az iskolai pszichológussal is. Mivel a tekintélyelvű beavatkozás nem járt sikerrel, egy kreatív hozzáállást próbáltam ki úgy, hogy egy cikket dolgoztattam fel a gyerekekkel. A cikket, aminek a témája az internetes zaklatásról szólt, szövegértéssé alakítottam át a diákoknak, mintha a soron következő szövegértési mérésre készülnének. Az újságcikkből a zaklatások több módjáról és ezek következményéről is szó esett. Sok esetben az emberek élete annyira rossz irányba fordult, hogy elvonultak a társadalomtól, egy esetben pedig öngyilkosság lett a vége. A feladat érzelmi hatása nem maradt el, többeket meglepett az ilyen végzetes következmény. Az erről szóló beszélgetések eredménye az lett, hogy a verbálisan bántalmazott diák az iskola tanulója maradt a következő tanévben is, és a társaival javult a kapcsolata. Úgy érzem, hogy sikerült a gyerekek figyelmét a lehetséges kimenetelre ráirányítani, és érzékenyíteni őket. Olyan megoldási stratégiát használtam a konfliktus feloldására ez alatt az idő alatt, hogy a folyamat végére ne legyen egyik diákból sem vesztes fél. Ezzel a kompromisszumos lezárással sikerült elérni, hogy nem közösitették ki a zaklató

diákat, de akit bántottak, az sem hagyta el az iskolát. A konfliktusmegoldási stratégiák alkalmazásaiban Szekszárdi Júlia könyve (1994) volt hasznos olvasmány, amit azóta is rendszeresen forgatok, mely segít a diákok együttműködését és csoportfolyamatait megfelelő mederben tartani. Az az álláspontom, hogy egy hasonló eset megelőzhető azzal, ha korábban elvégzünk egy szociometriai vizsgálatot, hiszen láthatóvá válik a peremen elhelyezkedő tanuló, így már a konfliktus előtt cselekedni tudunk a szociális kapcsolatainak javítása céljából. Úgy vélem, hogy a beavatkozásunk a kollégákkal együtt sikeres volt, ami megerősített abban, hogy érdemes mélyrehatóbban foglalkozni a diákokkal, és támogatni kell őket az egészséges szociális kapcsolatok kialakításában a saját közösségükön belül akár beszélgetésekkel, akár példamutatással. Számomra mindig a Levin-féle demokratikus nevelési stílus volt az irányadó (Lewin, 1973), amihez igyekszem a továbbiakban visszatérni, igazodni.

A dolgozatban átgondolt eset elsősorban a kommunikációm és a szakmai együttműködésemet fejlesztette. Emellett a diákok szociális kompetenciáinak fejlesztése, és a tanulók folyamatos értékelése is jelentős szerepet kapott. Az, hogy átgondoltam, hogy a pályám elejéhez képest a konfliktusmegoldási stratégiáim miben és mennyiben változtak, hozzásegítettek ahhoz, hogy reálisabban lássam önmagamot a jelenben és azt, hogy milyen irányban szeretnék tovább fejlődni. Ezen kívül rávilágított arra, hogy milyen konfliktusok feloldásában tud a későbbiekben segíteni a drámapedagógia.

Az integráció és szegregáció kérdései tanórán is egy esetleírást kellett készítenünk. A munkám egy roma származású diákról szól. Az általam beadott dolgozatban már megjelenik a drámapedagógia kezdetleges alkalmazása, emiatt választottam a portfólióban reflektált dokumentumok sorába. A diákkal a beilleszkedés problémája és a rossz magaviselet volt az irányadó, így igyekeztem különféle munkaformákkal is segíteni, hogy az osztályon belül megtalálja a helyét. Kipróbáltuk a tanórákon belül a pár- és csoportmunkát, a különféle közösségépítő játékokat. Az irodalmi művek feldolgozásánál lehetett dramatikus játékokat is kipróbálni; például az élőkép vagy a belső hang feladattal. A feladatokban való megfelelés és a társak pozitív visszacsatolása következtében a tanóráimon megszűntek a diákkal és a társakkal való konfliktusok. A tanuló magaviseleti problémáit teljesen nem tudtuk megszüntetni, így más tanórákon vagy szünetekben előfordultak vele problémák, azonban úgy vélem, hogy a külön foglalkozásokkal és a következetes hozzáállással sok változást hozott a diák viselkedésében. A szakmai együttműködés kapcsán segítségemre volt az osztályfőnök, a gyógypedagógus és az iskola pszichológusa is. Az esetleírásban kitértem arra, hogy az osztály sokkal jobban reagált a témák átbeszélésére, mint a büntetések halmozására. Emiatt úgy vélem, hogy egy több tanórás dráma-

pedagógiai foglalkozás, ahol szerepeket vehetnek fel a gyerekek, olyan meghatározó élményekkel gazdagíthatják őket, amivel ezek a kapcsolati problémák feloldhatók az osztályon és az intézményen belül is. Amennyiben egy osztály szociális kompetenciáit fejlesztjük a megjelenő problémák előtt, előfordulhat, hogy sokkal könnyebben feloldható lesz a konfliktus.

A pedagógusok mentálhigiénéje és a Szakmai önismeret, önreflexió és konfliktuskezelés tanórákat nem a beadott dokumentum miatt választottam ki, hanem amiatt, mert a segítő szakmákban nagyon fontos az önismeret, ennek ellenére keveset foglalkozunk vele a mindennapokban. Fontosnak tartom, hogy egy szakirányú továbbképzésen szerepet kapnak az ilyen típusú tanórák és tréningek is, hiszen nem foglalkozhat a diákok gondjaival olyan valaki, aki nincsen tisztában önmagával. A tanórákon rengeteget beszéltünk a pedagógusok konfliktusaival, a szerepkonfliktusokkal, és ezek feloldásáról. Pozitív volt számomra, hogy mások is hasonló kérdésekkel küszködnek, és ez a felismerés segített abban, hogy jobban odafigyeljek önmagamra és az időbeosztásomra. Az óra és a tréning is hasznos volt a képzés további részében, amiatt, hogy jobb időbeosztást készítettem magamnak, több segítséget kértem, így nem égtem ki az év végére a munka és a tanulás mellett. Úgy vélem, hogy az egyetem elkötelezett abban, hogy a hallgatók időben megtanulják az öngondoskodás fontosságát, hiszen többször is hirdetnek ehhez kapcsolódó programokat és lehetőségeket.

A speciális nevelési feladatok 1. tanóráján a fogyatékos emberek segítségéről volt szó, emiatt beadandó dolgozatomként egy olyan esetleírást választottam, ahol olyan diákkal való foglalkozásokat mutattam be, aki a szelektív mutizmus miatt nem kommunikált a tanáraival és társai többségével sem (4. sz. melléklet). A dokumentumot amiatt választottam a portfóliómba, mivel a szociális kompetenciák fejlesztésénél nem feltétlenül a szóbeli közlésformákra kell koncentrálnunk, hanem az egyén csoportban elfoglalt helyére és egyéb kommunikációs formákra, illetve megjelentek kezdetleges dramatikus játékok az eszköztáramban. Tanárként számomra ez egy olyan kihívás volt, amivel ezidáig nem találkoztam, így több kollégával, gyógypedagógussal és fejlesztő pedagógussal is konzultáltam a tanév elején. A diák tanulása érdekében leginkább olyan munkaformákat választottam a tanórákon, ahol nem verbális kommunikációt kell használni; például írásban, feladatmegoldás interaktív táblánál, szituációs játékok történelemórán. Könnyebb dolgom volt abban a tekintetben, hogy a diák okos tanuló volt, nem okozott számára nehézséget a tanulás, így nem a fejlesztésen volt a hangsúly, hanem inkább a feladatokba való bevonásán. Azzal, hogy átgondoltam a képzés alatt, hogy mit és minek az érdekében csináltam ekkor, segítséget nyújtott abban, hogy a későbbiekben, hogyan közeledjek egy hasonló esethez tanárként. Úgy vélem, hogy a drámapedagógiát jobban lehet használni a szociálisan visszahúzódó emberek megismeréséhez és a közösségbe való integrálásához. Maga

az egyetemi kurzus számomra az önfejlesztés fontosságát, a szakmai kapcsolatok fenntartását, és a diákok sajátos igényeihez való érzékenyebb hozzáállást segítette előtérbe helyezni.

A pedagógiai gyakorlatot támogató kutatások című tanórán beadandó feladatként dokumentumelemzést választottam (5. sz. melléklet). Úgy gondolom ahhoz, hogy jól tudjuk használni a tanórákon a felszerelést elengedhetetlen azok átfogó, szakmai ismerete. Emiatt választottam az ötödikes történelem tankönyvet és a hozzá tartozó munkafüzetet, ami segítette is a munkámat. Az elemzés kapcsán megismerkedtem a dokumentumelemzés alapfogalmaival, és objektíven tudtam azt lefolytatni. Mivel az új NAT bevezetése kapcsán rengeteg vád érte a tankönyvet, fontosnak tartom, hogy a használhatóságán is legyen hangsúly, mivel tanárként ebből kell tanítanunk. Ezen kívül a szülőknek el kell tudni magyarázni azt, hogy ebből a tankönyvből is meg tudja szerezni gyermeke azt a tudást, amire szüksége van az általános iskolai tanulmányai alatt, és ezt érvekkel alátámasztani csak akkor lehet, ha a tankönyvet és a hozzá kapcsolódó célrendszert átfogóan ismerem.

Ez a tanóra azon pedagógus kompetenciáimat erősítette, melyek a szakmai ismereteket, a tantervi tudást, a pedagógiai folyamatokat tartalmazza. A portfóliómban amiatt emeltem ki ezt a dokumentumot, mert az elemzés után én is próbáltam a tankönyvszerkesztők célkitűzéseit követni, és így bosszankodás helyett sikerélménnyé vált az adott tankönyvcsalád használata mellett a tanóra. Igazán hasznos volt ez a kurzus, mert innentől kezdve az új tankönyveket és segédanyagokat átfogóbban tudtam megtekinteni és kiválasztani.

Az adaptivitás pedagógiai kérdései tanórán a munkám a diákok tanulási stílusának méréséről szólt (6. sz. melléklet). A kérdőíves felmérést a hatodik osztályban végeztem el. Amiatt választottam ezt az osztályt, mivel náluk tanítok a legnagyobb óraszámban, és reméltem, hogy ez segítség lesz a tanórák felépítésében, a munkaformák kiválasztásában. Az azóta eltelt egy év alátámasztotta a tanulási stílus vizsgálata kapcsán leírt gondolataimat, és sikerebben szerepelt az osztály a tanórai feladatoknál, amit ez alapján rájuk szabtam. A történelem tantárgynál sokkal több szemléltető anyagot használtam a diákok jegyzeteiben is, az irodalom kapcsán is nyitottam azon munkaformák, feladatok felé, amivel a vizuális tanulási stílust támogatjuk. Az osztályfőnöknek is megmutattam a mérés eredményeit, aki ugyanúgy nagy óraszámban tart órát az osztálynak, mivel úgy véltem, hogy segítségére lehet a munkám. A diákok mérése és ennek kiértékelése elősegíti a közös munkát, így innentől kezdve ezt alkalmazni fogom, ha új osztályt kapok.

A speciális nevelési feladatok 2. tanóra kapcsán az élethosszig tartó tanulás altémát választottam. A feladat a tanulási életút megírása volt. Ez amiatt volt hasznos, mert a portfólió

tartalmi elemeinek az első része, így ezt közvetlenül fel lehet használni a megírásához. Dolgozatom nagy része így a portfólió első fejezetében kap helyet. Ezen kívül az, hogy tudatosan átgondolja az ember, hogy miképpen jutott el a szakirányú továbbképzésre és mi vele a célja, jobban motiválja. A beadott munka azon kompetenciáimat fejlesztette, melyek a pedagógiai, szakmai folyamatokra helyezi a hangsúlyt.

A speciális nevelési feladatok 3. tanóráján az egészségneveléssel foglalkoztunk és ennek az iskolai megjelenésével. Az iskola az egészséges életre való nevelés primer területe már 20 éve, és ennek irányelveit az adott iskola egészségnevelési programja határozza meg. Az órához kapcsolódó beadott dolgozatom témájaként egy olyan drámafoglalkozást csináltam, mely kapcsolódott az egészségnevelés területéhez (7. sz. melléklet). A foglalkozás egy mesefeldolgozás volt, melynek célja az volt, hogy a tanulóknban fejlesszem az egészségtudatos magatartást, ami hozzájárul a betegségek megelőzéséhez. A tevékenység nagyjából elérte a célját, azonban drámapedagógiai foglalkozásnak nem tekinthető. A mesét dramatikus elemek bevonásával, irányítottan dolgozták fel a gyerekek.

2. ábra: A megvalósulás fotói

(Forrás: Saját képek, 2022)



Inkább szövegfeldolgozásnak mondanám, mivel a dráma alapvetően az átélt tapasztalatra koncentrálna és olyan kérdéseket ad, amire nem lehet konkrét választ adni. Ebben a játékban csak a nevelési fókuszot használtam, nem tettem bele egy dramatikus fókuszot, így nem vált megélhetővé az eljátszott szituáció. Korábban nem értettem, hogy miért nem úgy sikerülnek ezek a

dramatikus játékok a diákjaimmal, ahogyan én azt elterveztem, miért nem élük át az adott szituációt. Azonban a drámapedagógia elméletének és céljainak a megtanulásával, rájöttem, hogy a dramatikus fókusz hiányzott ezekből a tevékenységekből. Ennek megértéséhez sokat segített az is, hogy a képzés alatt mi is részt vettünk több ilyen foglalkozáson, és átéltem a drámajátékot. Mindenképpen fejlődtem ebben a munkában szakmailag, a folyamatok tervezésében és, a tanulói csoportok irányításában is, azonban a levezetésben úgy változtatnék, hogy egyértelműbb utasításokat adnék a diákoknak. Érdekes utólag visszanézni a dolgozat témáját adó foglalkozásra, mivel ekkor még nem találkoztunk a drámapedagógia órák tervezetével, ennek ellenére azokhoz nagyon hasonló. Tudattalanul is olyan formát választottam, mely a könnyebb kezelhetőséget segíti egy foglalkozás vezetőjének. Ehhez segítségemre volt az, hogy ünnepi műsorok forgatókönyvével már találkoztam, illetve az, hogy ezt a foglalkozást meg is csináltam az iskolában egy csoporttal, amikor átfogó egészségnapot tartottunk. Amiatt választottam ezt a munkát a portfólió dokumentumai közé, mivel ez egy kezdetleges drámapedagógiai foglalkozásnak tekinthető, ami jól mutatja meg, hogy honnan indultam el a képzés vége felé tartott drámapedagógiai órákhoz képest.

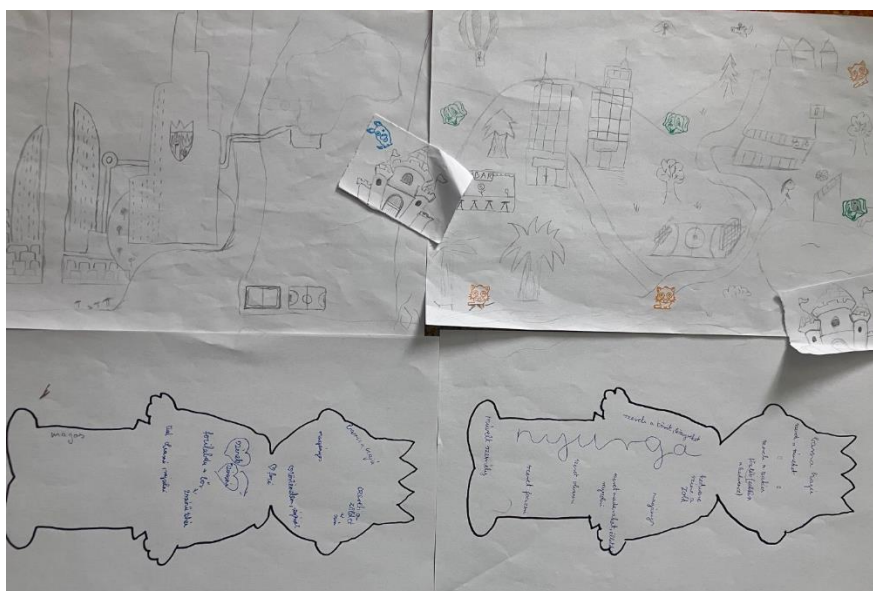
Az egyetem második tanévétől kezdődően oktatták a drámapedagógiához kapcsolódó tantárgyakat. A tematikák és a követelményrendszer minden tantárgynál érthető és elérhető volt, azonban nagy könnyebbséget jelentett a szakvizsgához képest kisebb létszám, hiszen csak nyolcan végeztük a képzést. Az oktatók segítő hozzáállása és a jegy melletti, szóbeli értékelésük sokat segített számunkra abban, hogy színvonalasabb munkákat tudjunk készíteni az év folyamán.

Az egyik első drámapedagógiai óránk *A tanítási dráma munkaformái* volt, ahol megtanították a drámapedagógia elméleti hátterét és a gyakorlati alkalmazásának területeit. A tanórán kaptunk több kidolgozott drámapedagógiai foglalkozást⁷ is (Kaposi, 1999), amiket ki lehetett próbálni iskolai környezetben is. Én éltem ezzel a lehetőséggel, és a következő tanórán már a sikereket és esetleges hibákat tudtam átbeszélni az oktatóval. Több jól hasznosítható tanácsot is kaptam, melyek egy része a feladatok átalakításához kapcsolódott, ugyanis az iskolai tanórák keretében csak heti egy drámaóra van hetedik osztályban. Hasznos volt számomra, mert egy levezetett drámapedagógiai foglalkozás után könnyebben tudtam átgondolni, hogy mit tartok jó feladatnak az egyes csoportjaimban, és láthattam, miben kell fejlődnöm a megtartását tekintve.

⁷ Antal Rita: A magányos királyfi drámapedagógiai foglalkozás. In: (Kaposi, 1999)

3. ábra: A megvalósulás fotói

(Forrás: Saját képek, 2023)



A beadott munka a drámapedagógia alapjára, a fókuszkérdésre koncentrált (8. sz. melléklet). Hasznosnak találtam, ugyanis egy jó kérdésből kiindulva beszélgetést lehet kezdeményezni és álláspontokat lehet ütköztetni, ami a szociális kompetenciák fejlesztésére kiválóan hat. A portfólióba amiatt választottam ezt a munkámat, mert ez már azt mutatja be, hogy én, hogyan tervezem meg a drámapedagógiai foglalkozás alapját. Mivel ekkor épp az Abigél című regényt olvastam; ami nyolcadik osztályban kötelező olvasmány, elkerülhetetlenül ebből választottam témát is. A fókuszkérdésem szorosan kapcsolódik a közösségek alakulásához, így a szociális kompetenciákhoz is. A következő tanév folyamán mindenképpen ki fogom dolgozni ezt a témát, hogy meg tudjam valósítani irodalomórán a diákjaimmal.

A *Mesedramatizálás* órán főképp a dramaturgiai feladatokkal foglalkoztunk, a mesefeldolgozásokkal; így feladatként is azt kaptunk. A beadandó munkához egy indiai mesét választottam (9. sz. melléklet). Ezt jelenetekre kellett bontani, a szereplőket külön-külön jellemezni, illetve egy lehetséges előadást megtervezni; jelmezekkel, előadásformával és egyéb kiegészítésekkel. Amiatt volt hasznos ez a tanóra, hogy amennyiben a jövőben dramatizálni kell egy szöveget, akkor tudni fogjuk, hogy hogyan érdemes nekiállni a feladatnak, és hogyan lehet információt kinyerni a szövegből, ahhoz, hogy egy átfogóbb bemutatást adjunk a szereplőkről. A munkám kapcsán több ötlet is felmerült bennem, amit a jövőben az iskolai mesefeldolgozásoknál kamatoztathatok, játékosabbá téve az egyszerű szövegolvasást. Ilyen például az, hogy más népek meséivel közelebb hozhatjuk a különböző nemzetiségű diákokat az osztályközösséghez, hiszen az iskolában vannak török, arab, roma és kínai származású tanulóim is. A kirekesztés helyett az elfogadás irányába mozdulnának a szociális kapcsolatok terén. Úgy vélem, hogy tanórán legegyszerűbben újrahasznosított tárgyakból lehetne bábokat készíteni, így a környezettudatosságot is beemelnénk a mesefeldolgozásba. Ennek a feladatnak elsősorban a szakmai feladatokban, a pedagógiai folyamatok tervezésében volt fejlesztő hatása, de egy megvalósulás esetén szinte minden kompetenciát fejlesztené.

A *Színház- és drámatörténet* óra lehetőséget adott arra, hogy egy-egy művészettörténeti korszakban elmélyedjünk, és azt előadjuk az egyetemi csoporttársainknak. Én az Erzsébet-kori Anglia színházát választottam, mivel ekkor hetedik osztályban tanítottam a *Rómeó és Júlia* című drámát. A hetedikes irodalom tanterv jelenleg irodalomtörténeti korszakokat mutat be, melyekhez fontos a történelmi háttér is. Mivel magam is belemerültem a témába, a diákoknak olyan adalékokat tudtam mondani, melyek nem szerepeltek a tankönyvben, így érdekesebbé vált a tananyag. Ezen kívül fontos volt a diákok számára a felismerés, hogy saját tanáruk is tud újat tanulni és képezni magát. Emiatt többször is szóba került az élethosszig tartó tanulás fontossága, így saját magam is példaként álltam diákjaim előtt.

A *Vers- és mesemondás* órának gyakorlati kimenetele volt; meg kellett tanulni, és elő kellett adni egy klasszikus és egy kortárs magyar verset, emellett egy népmesét. Azt gondoltam először, hogy ez a feladat nem fogja a kompetenciáimat fejleszteni, azonban tévedtem. A tanulás folyamán irodalomtanárként empátiával kezdtem gondolni diákjaimra, akik a tanév során sok verset mondanak fel nekem. A pályám kezdetén még könnyedén tanultak verseket a diákok, azonban az elmúlt években egyre szembetűnőbb az ezzel kapcsolatos nehézség. Emiatt felkerestem iskolánk fejlesztő pedagógusát, miképpen tudnám segíteni a tanulókat a memoriterek megtanulásában. Több segítő tevékenységet is ajánlott, így ki tudtam bővíteni a saját módszereimet. Például: egyes versek dramatikus eljátszása, élőkép, szimbólumok rajzolása a verssorok

mellé, képregény készítése. A vers- és a mesemondás fejleszti a tanulók szociális kompetenciáit, személyiségét, mivel a közönség előtti felmondással értékelik egymást; megdicsérik vagy gyakorolják a fejlesztő kritika megfogalmazását, elfogadását. A verstanulások kapcsán eddig az egyetemi óráig nem gondolkodtam a drámajátékok alkalmazásán, azonban ráfókuszáltam erre a kérdésre, és később a játékgyűjtemény készítésénél kifejezetten memóriafejlesztő játékokat kerestem, hogy diákjaim számára segítséget nyújthassak.

A *Drámajáték-vezetés* óra feladata az volt, hogy egy játékgyűjteményt kellett összeállítani. A gyűjteménybe főként olyan feladatokat válogattam, melyek elősegítik a diákok szociális kompetenciáinak, koncentrációjának és memóriájának a fejlesztését. Az elmúlt években észrevehetően változik a tanulók tanórai figyelme. Sokszor kérdeznek vissza, nem emlékeznek helyesen a feladatokra és nehézséget okoz nekik a memoriterek tanulása. Elsődleges célom az volt, hogy segítségükre legyek a drámajátékokon keresztül a verstanulásban. Teljes vagy fél osztállyal játszható játékokat kerestem, mivel a különböző tanóránál más létszámú osztályokkal kell dolgoznom. A munkámhoz felhasználtam a *Dráma és színház* tankönyvet (2021), illetve Gabnai Katalin (2015) munkáját. A gyűjteményből ki kellett választani pár játékot, amit az egyetemi kurzuson belül eljátszottunk a csoporttársainkkal. Számomra amiatt volt hasznos ez az óra, mivel megfigyelhettem önmagamot, hogy egy kisebb csoportot hogyan irányítok, milyen pontosan adom ki az utasításaimat, és ezt a játékok végén értékelték, véleményezték a többiek és az oktató is segített kiküszöbölni a hibáinkat. Ezt a játékgyűjteményt azóta is használom drámaóráimon, és bővíttem új feladatokkal.

A *dráma hatásrendszere, színházi nevelés* óránk amiatt volt fontos, mivel új területeket ismertünk meg, ahol a dráma vagy színházpedagógiát használják, nem feltétlenül az iskolai alkalmazhatóságáról volt szó. Például a különféle szociális színházak, közösségi színházak és terápiás színházi csoportok. Dolgozatomban a bibliodramát és egy induló kaposvári csoportot mutattam be. Amiatt volt hasznos ez a feladat, mivel bővítettem a szakmai látóteremet, és új kapcsolatokat teremtettem. Úgy vélem, hogy nyitottan kell állni a drámával kapcsolatos minden kapcsolódáshoz, hogy az ember minél jobban tudja magát fejleszteni. Ez a későbbiekben akár a diákok, akár saját magunk számára hasznos lehet.

A *Bábjátékok* óra első részében megismerkedtünk a bábjátékok történeti hátterével, majd egy mesedramatizálási folyamat után, bábokat és papírszínházi előadást hoztunk létre közösen. A tanóra fejlesztette a szakmai és pedagógiai folyamatok szervezése, a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdünket és szakmai együttműködés kompetenciáit is, azáltal, hogy a mese dramatikus felosztását nekünk kellett megcsinálnunk, illetve újrahasznosított tárgyakat

használtunk fel a bábok és a mese megalkotásához. Több elemét is felhasználtam azóta az általános iskolai tanórán, és innen vettem az ötletet a mesedramatizálás óra beadandó feladatához.

4. ábra: A megvalósulás fotói

(Forrás: Saját képek, 2023)

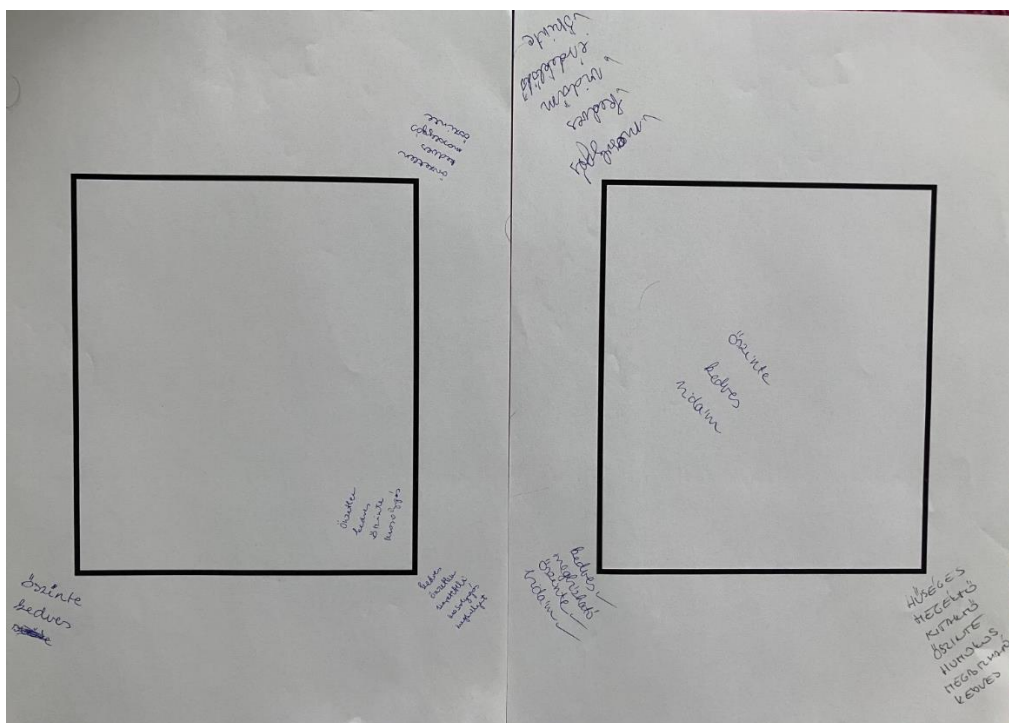


A *Hagyományismeret* óránkat hasznosnak tartottam, hiszen a dráma hagyományairól, kialakulásának történetéről volt szó a népi kultúrában. Sorra vettük a dramatikus szokásokat, ahol a környezettudatos nézet is szerepet kapott. Mivel ezeket konkrétan tanítom Hon- és népismeret tanórán az iskolában, a tanórai készülésre is fel tudtam használni az itt tanultakat. Ezen kívül segítséget nyújtott abban, hogy a más kultúrájú tanulóimat, hogyan vonhatom be ezekbe a tanórákba.

Drámajáték-vezetés, drámaóra-vezetés 2. tanórára egy komplett drámapedagógiai tanórát kellett megterveznünk, és egy részét a csoporttársainkkal megvalósítani (10. sz. melléklet). A feladat elején megkaptuk a kiindulópontot, ami a barátsághoz, a bizalomhoz kötődött. Saját magunknak kellett hozzá kialakítani a fókuszkérdést, a történet keretét és a feladatokat hozzá. Úgy gondolom, hogy sikeresen teljesíteni tudtam a feladatot és egy teljes ívet hoztam létre a feladatsorral, aminek mindegyike kötődött a barátság fogalmköréhez. Ezen kívül csoporttársaim munkái is inspirálóak voltak számomra, láttam, hogy egy-egy témát milyen különbözően tudunk kidolgozni.

5. ábra: A megvalósulás fotói

(Forrás: Saját képek, 2024)



A tanári és társaim értékelése hasznos, és építő jellegű volt számomra, mivel felhívta rá a figyelmemet, mire kell odafigyelnem, ha a gyerekekkel tartom meg ezt az órát. Továbbra is hibám az időbeosztás, pedig ezt drámatanárként rugalmasan kell kezelnem a jövőben, hiszen, ha a diákok szeretnének beszélni valamiről, akkor az prioritást élvez a feladat megvalósítása ellenében. Az iskolában, amikor megvalósítom ezt a feladatot, vissza fogok nyúlni az Abigél című regényhez, ahová a fókuszkérdést kellett írunk az előző félévben. Túlságosan nagy szereptávolságot és kerettávolságot tettem be a feladatba, ezzel túlbonyolítottam és nem a fókuszkérdésen volt a hangsúly, hanem a kerettörténeten.

2.3 A szakmai fejlődés tényeinek összegzése

A szakvizsgával foglalkozó egyetemi órák alatt megújítottam az elméleti tudásomat az intézmény, a tanulók és a pedagógus tevékenységei tükrében. Mivel tájékozottabb lettem, tevékenyen vettem részt a tanítás mellett, munkahelyem egyéb feladataiban. A képzés ideje alatt munkahelyem egyik szaktanácsadója egy élménypedagógiai akkreditált továbbképzést⁸ tartott. Mivel helyben volt a saját iskolámban, hospitálhattam azokon az órákon, ahol a drámapedagógiával is foglalkoztak. A továbbképzést tartó kollégámnál a foglalkozások vezetését figyeltem meg, hogy ezáltal én is fejlődjek. Hasonló volt a motivációm, amikor egy mesterpedagógus kollégámnál hospitáltam, ahol a feladatok kiadása mellett azt is megfigyeltem, hogy ezeket hogyan építi egymásra.

A drámapedagógiai képzés előtt általában tanórákon vagy versenyeken kisebb szituációs gyakorlatokat csináltattam a diákokkal, vagy iskolai műsorokat kellett összeállítanom. Ezek nehézkesen mentek a tapasztalat hiányában, azonban észrevettem, hogy a tanulók fogékonyak rá, és segítő hatása van, hiszen többször kellett önálló véleményt megfogalmazniuk, emiatt fejlődtek a szociális kompetenciáik. Egyre többször használtam az óráimon dramatikus jellegű tevékenységeket, és megfogalmazódott bennem az igény, hogy ilyen téren képezsem magam tovább.

Az egyetemi képzés alatt több alkalommal is csoportban dolgoztunk, ami erősítette a szakmai együttműködésünket, problémamegoldó kompetenciánkat. Sokat segítettek a szakmai fejlődésben a gyakorlati feladatok, amiket saját tanulóimmal is sikeresen kipróbáltam, ezáltal fejlesztve saját tudásomat és a tanulói csoportok kompetenciáit.

Mivel kamaszokat tanítok, nagy hangsúlyt fektetek személyiségfejlődésükre, amit a drámapedagógia teljes mértékben erősíteni tud. Osztályfőnök-helyettesként aktívabban részt veszek diákjaim életében, és úgy látom, hogy a drámajátékok hatására könnyebben megnyílnak felém. Ez a pedagógiai folyamatok tervezésében fontos, hiszen tudni fogom, hogy az év folyamán milyen irányban szeretném a drámafoglalkozásokat vezetni, ami alátámasztja a szociális kompetenciák fejlesztését, vagy segíti a konfliktusokat feloldani.

A képzés vége felé az iskolai nyílt napunk pont egy drámaóra esett, így lehetőségem volt arra, hogy a szülőktől visszajelzést kérjek a foglalkozásról. Elmondták, hogy kíváncsiak voltak az órára, mivel a gyermekeik sokat meséltek már róla. Ezt alátámasztotta az osztályfőnökük is, aki többször érdeklődött a foglalkozások iránt, miután a gyerekek pozitívan nyilatkoztak róla. A visszahozott kérdőívek (11. sz. melléklet) és a megtartott foglalkozások alapján úgy vélem,

⁸ Felkészítés élménypedagógiai foglalkozások vezetésére: EFOP-3.10.1-17-2017-00001

hogy a diákok megnyíltak előttem; a bizalmukba fogadtak, amit szaktanárként nagyon fontosnak tartok. A kérdőívek számomra pozitív visszacsatolást adtak, alátámasztotta azt, hogy érdemes egy-egy témával mélységében foglalkozni. Úgy gondolom, hogy egy képességfejlesztő órát bármelyik pedagógus tud tartani, azonban személyiséget- vagy szociális kompetenciákat fejlesztő órát csak úgy tud tartani a tanár, ha nemcsak felszínesen ismeri diákjait, hanem átérzi azt, mi bántja őket, vagy mi okoz nekik örömet. A kérdőívezés megerősítette bennem a szakirányú képzés eredményességét.

Azokat a kurzusokat és dokumentumokat, amiket a portfóliómban felhasználok vagy megemlítek, egy táblázatban foglaltam össze (2. sz. melléklet), ahol megjelölöm, mely pedagóguskompetenciáimat fejlesztették dominánsan, ugyanis a tanórák többsége kisebb vagy nagyobb mértékben, de minden kompetenciámat fejlesztette. Nagy segítséget nyújtott ez az összegzés abban, hogy tényyszerűen átgondoljam a szakmai fejlődésem menetét az elmúlt két évben. Érdekes volt megfigyelni, hogy a tanulás támogatása és a környezeti nevelés, fenntarthatóság kompetenciáját jelöltem meg a legkevesebbszer a dokumentumokban való fellelhetősége miatt, miközben a teljes képzés következtében tudatosabban fordulok ebbe az irányba és a mindennapi nevelési szituációkban jobban megjelennek, mint a képzés elkezdése előtt.

2.4 Összegző reflexió a szakmai fejlődésről

A két éves képzés első évében a köznevelési rendszer számos aspektusát megismertük; beleértve a struktúráját, a működését szabályozó dokumentumokat, a jogszabályi hátterét. Kitértünk a köznevelési intézmények hatékonyságára és a pedagógus szerepére, kapcsolatrendszereire. Végül a tanulásielméleti irányok kapcsán felfrissítettük a tanulásmódszertani szaktudásunkat. Az első év végére úgy vélem, hogy biztos tudásom lett ezekről, mivel a korábbi éveink szakmai tapasztalatai alapján dolgoztuk fel a témákat. Módszertani ismereteim aktualizálásának olyan eredménye lett, hogy a mindennapi pedagógiai gyakorlatomban ezeket gyakrabban használtam, jobban figyeltem a tanórák megtervezésére, a tanulók támogatására. Mivel változatosabb órákat tartottam, a diákjaim aktívabban dolgoztak, és ez számomra sikerélményt adott. A pedagóguskompetenciák között fontos helyet kap a szakmai együttműködés. Úgy gondolom, hogy a hasonló gondolkodású emberekkel való közös munka, együttműködés támogatta mindannyiunk önértékelését, ugyanis a képzés alatt számos alkalommal kaptunk pozitív visszajelzést szakmai eredményeinkről vagy jó személyiségünkről.

A második évtől kezdve a drámapedagógiával foglalkoztunk. Megismerkedtünk az elméletével, eredetével, történeti háttérével, de főképp az iskolai alkalmazhatóságával, a gyakorlattal foglalkoztunk sokat. Elsődleges elvárásom a képzéstől az volt, hogy olyan tudást adjon számomra, amivel a drámaórákat meg tudom tartani az iskolában. Úgy gondolom, hogy a képzés segített abban, hogy ne csak a feladatok elvégzését, levezetését irányítsam a diákjaimnál, ne csak passzív szemlélője legyek a céltalan játékoknak, hanem aktívan részt vegyek ezekben. Mivel a drámapedagógia célrendszerét sikerült elsajátítanom, a tanórai foglalkozásokat már úgy állítom össze, hogy az segítse a diákok szociális kompetenciáit fejleszteni. A szereptávolság miatt, a diákok észrevétlenül dolgozzák fel konfliktusaikat egymással, vagy vállalnak önmagukhoz képest más szerepet a közösségükben.

A játékokat az egyetemi kipróbálás után általában következő héten már bevitettem a saját drámaóráimra az iskolába. Mivel csoporttársaim is hasonlóképpen tettek, sokszor tudtuk megbeszélni a tapasztalatainkat, az esetleges változtatásokat vagy a kudarcok okát. Saját óráimat sokkal magabiztosabban tudtam tartani diákjaim számára, mivel az elméleti háttér miatt, tisztában voltam a drámapedagógia célrendszerével.

Úgy vélem, hogy a képzés alatt olyan pedagógussá váltam, aki képest lesz beépíteni a drámapedagógiát a tanóráiba. Fontosnak tartom a tanulók személyiségfejlődését, a csoportdinamikájuk figyelemmel követését, amit támogatni tudok a képzés alatt elsajátított tudással.

3 További tanulási és fejlődési célok megfogalmazása

3.1 A képzésen tanultak beépítésének lehetőségei a saját munkába

A Nemzeti Alaptanterv a tanított tantárgyak közé emelte a *Dráma és színház* tantárgyat, aminek a tanításához egyetemi végzettség vagy pedagógus továbbképzés elvégzése szükséges. A két lehetőség közül én a szakirányú továbbképzést választottam, hogy elmélyüljek a drámapedagógia világában. Azért kaptam én ennek a tantárgynak a tanítását, mivel az egyik szaktárgyam az általános iskolában a magyar nyelv és irodalom, amihez szorosan kötődik a dráma és a színház az irodalmi alkotások kapcsán. A dráma tanórákon nemcsak gyakorlati feladatokat csinálunk a diákokkal, hanem az elméleti alapokkal is megismertetjük őket. Fontosnak tartom ezt a tudást, hiszen bekerült az érettségi tantárgyak közé is. A képzésen nagy segítséget nyújtott a szakirodalom pontos és alapos megismerése, mivel ezt azonnal tudtam használni a gyakorlatban is a tanórákra való felkészülésre. Mivel a képzés elején még saját magam által készített drámafoglalkozást nem mertem tartani, segítséget nyújtott, hogy az egyetemi tanáraink kész drámapedagógiai óravázlatokat adtak nekünk, amit kipróbálhattunk az iskolában. Nekem is könnyebbé tett a tanulási folyamatban, hogy egy meglévő óravázlatot használok, és csak a foglalkozás megtartására kellett figyelnem. A képzés alatt folyamatosan reflektáltak a tanáraink és a csoporttársaink a munkánkra és a fejlődésünkre. A dráma és színház tankönyvek, amiket az iskolák rendelni tudtak, inkább csak mankó, segédanyag a tanárnak a tanórákhoz, gyakorlati útmutató nélkül. A képzésen lehetőségünk volt kipróbálni a játékokat, így a gyakorlati alkalmazásukat is. Ez segítséget nyújtott abban, hogyan adjam az utasításokat a diákoknak, mire figyeljünk a tanórák menete mellett. A tankönyvben lévő játékgyűjteményt csak úgy lehetett megfelelően beépíteni a tanórákba, hogy az alapvető fogalmakkal és célokkal tisztában voltunk, amit a képzésen sajátítottunk el. Úgy vélem, hogy drámapedagógiai végzettség nélkül nem is lehet megfelelően tartani ezeket az órákat.

Az irodalom szoros összefüggésben van a színházzal és a drámával mint műnemmél, így egyértelmű volt, hogy hasznos lesz az irodalomórák menetére is a képzés. A színháztörténeti kurzusok segítséget jelentettek az egyes korszakok felfrissítésére és mélyebb megismerésére. Az irodalmi művek feldolgozásánál támogatást biztosítanak azok a játékok és drámafoglalkozások, amik a szereplők viszonyait, érzéseit és motivációit teszik a foglalkozások fókuszába. Ennek segítségével könnyebben beleláthatunk a tanulók motivációiba, szociális kapcsolataiba, értékrendjébe. Mivel a drámafoglalkozásoknál és a drámajátékoknál elengedhetetlen a folyamatos kérdés, és egymás meghallgatása, a szociális kompetenciák észrevétlenül fejlődnek. A

diákoknál is egyértelműen látszik, hogy érdeklődőbbek, ha más megközelítéssel fordulok a tanult alkotásokhoz. A képzésen megtanultam, hogy ezeket a szerepjátékokat, hogyan illesszem be a tanórákba úgy, hogy az ne váljon céltalanná. Így a tanórát, a nevelési és a tanulási célt is alá tudja támasztani, ki tudja egészíteni a drámajáték vagy a komplett foglalkozás.

Meglepő, de a nyelvtan tantárgynál is lehet használni a drámajátékokat. A képzésen többször kellett játékgyűjteményeket csinálni, amiket a csoporttársainkkal együtt próbáltunk ki. Egy-egy játékot mindig megbeszélés követett, így több olyan feldolgozási lehetőség is előtérbe került, amire a játék elolvasásánál nem is gondoltunk. Az ötödik osztályban az ábécé megtanulására lehet használni egy memória és figyelemfejlesztő játékot, a zöngés és zöngétlen hangok egymásra hatását is el lehet játszani a diákokkal. A hetedik osztályos mondatrészek megértéséhez az úgynevezett *Hogyan?* játékot lehet használni, illetve a nyolcadikos felvételi előkészületeknél a vitafeladatokat érdemes alkalmazni, ami az érvek gyűjtését segíti. Ezen kívül is találtunk több olyan játékot, amik elősegítették a nyelvtani tudás elmélyülését. Ahhoz, hogy minden feladat gördülékenyen menjen a tanórákon, elengedhetetlen, hogy a diákok folyamatosan figyeljenek egymásra, mindenki megkapja a neki járó figyelmet a feladatoknál. Ezt csak akkor lehet megcsinálni, ha többször viszünk be ilyen játékokat az órákra. A tanulók szociális kompetenciái rengeteget tudnak ezáltal a tanórákon belül fejlődni.

Történelem tantárgynál is lehet korosztálynak megfelelően drámafoglalkozásokkal közelíteni egyes tananyagok részegységeihez. Míg egy ötödik osztályosnál az események eljátszása segít megjegyezni a tananyagot, addig a felsőbb tagozatosoknál már nemcsak a megtanulásban, hanem a folyamatok megértésben is segíthet. Ötödik és hatodik osztályban nagyon jól el lehet játszani az egyiptomi uralkodó és a nép viszonyát; az ókori szavazásokat vagy a csaták lefolyását. A hetedik és nyolcadikos osztályoknál már lehet feszegetni a miérteket, amire a komplett drámajátékok a megfelelő előkészületek: Miért volt szimpatikus a kommunizmus vagy a háború az embereknek?; Miért terjedt olyan nagy ütemben az antiszemitizmus? Az ilyen témaköröknél úgy vélem, hogy olyan fókusszal kell indítani, ami a diákok mindennapi életében is előfordul. Ilyen például a magány, a közösségbe vágyás, a szegénység és az igazságtalanság érzése, így jobban megérthetik a világtörténelem mozgatórugóit. Mivel ezek a témakörök szociális és etikai témaköröket is tartalmaznak, úgy vélem, hogy remek lehetőség lenne ezeket projekt munkában több kollégával együtt tanítani.

A drámapedagógia etikaórába való beépítést teljes mértékben hasznosnak találnám. Jelenleg én nem tartok etikaórákat, de amikor a képzést elvégeztem, több olyan témakörrel is találkoztunk a tanmenetekben, amiket fel lehet dolgozni drámapedagógiával is. Úgy vélem,

hogy a drámajátékok külön, és a komplett dramatikus foglalkozások is megfelelő mértékben alá tudják támasztani az etikaórákat.

A hon- és népismeret tantárgynál a népszokások egyértelműen hozzák a dramatikus játékokat. Úgy vélem elkerülhetetlen, hogy ne nézzünk a tanórákon korabeli felvételeket, és ha az osztály kapható rá, akár el is lehet játszani velük, hiszen így rögzül a tanult információ. Ebben a tantárgyba szerintem a komplett drámafoglalkozások kevésbé beilleszthetők, inkább a játék utánzása és megbeszélése, ami a tananyagot elmélyíti. Az, hogy a népi kultúrában a fonó volt a szociális kapcsolatok színhelye, illetve ott került sor a dramatikus játékok nagy részére, fontos információ a gyerekek részére, akik ezt a világot nem ismerhetik már. A játékok alatt észrevétlenül fejlődnek a diákok szociális kompetenciái.

Az osztályfőnöki órákba nagyon jól beilleszthető a drámapedagógia. Jelenleg nekem nincs osztályom, de osztályfőnök-helyettesként számos alkalommal foglalkozok a diákok közti kapcsolatokkal, az egyéni problémákkal. A drámafoglalkozások alatt el kell távolítani a gyerekeket az adott helyzettől, hogy védett közegben tudjanak játszani. Azonban a játék alatt ugyanúgy átélhetik a verbálisan bántalmazó diákok a kiszolgáltatottság érzését, vagy éppen a segítő szerepet, ami a későbbiekben pozitív irányba fordíthatja a cselekvéseit.

Véleményem szerint a drámapedagógiát komplex módon lehet beépíteni az iskolai oktatásba, nincsen határ a használhatóságában, ha azt elkötelezett módon, és jól végzi a tanár. Azonban úgy vélem, hogy hetente egy-egy óra kevés hozzá, nehézkessé teszi a kivitelezést, így tantárgyakon átívelve kéne összetett módon bevezetni az oktatásba.

3.2 Az elméleti ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok összevetése, reflektálás

Első tanévben a pedagógus szakvizsga tárgyait vettük fel, ami arra volt jó, hogy ezek által sokkal jobban beleláttam az intézmények szervezeti struktúrájába és a pedagógus hivatás többi aspektusába. Az egyetemi tanórákon megismertettek minket az elmélettel, és a beadandó dolgozatokban ezek segítségével kellett az intézményünket elemezni. Érdekesek voltak számomra ezek az órák, hiszen eddig úgymondtam az intézményekben léteztünk, de nem értettük a működésüket, nem is érdekelt minket a felépítésük. Aminek eddig a gyakorlati oldalát ismertük csak, annak felfedeztük az elméleti hátterét, a struktúráját is. Bizonyára a vezetőség gondjaihoz is empatikusabban tudok a későbbiekben viszonyulni.

A második évtől voltak az egyetemen drámapedagógiai tantárgyaink. Mivel eddig csak érintőlegesen volt kapcsolatunk, szárnypróbálgatásaink a tanórai játékokkal, itt fordított volt a megismerés sorrendje; először megismertük az elméleti alapokat, majd a képzés alatt fokozatosan a gyakorlatra is szert tettünk. A szakirodalmi háttér alapos ismerete nagyon fontos, mivel

tudjuk, hogy hová kell nyúlnunk, ha tovább szeretnénk bővíteni a tudásunkat. Mivel először az elméletet ismertük meg, sokkal könnyebb volt a gyakorlati feladatokat megcsinálnunk, illetve könnyebben átláthatóbbá vált a drámapedagógia hatásrendszere, fejlesztési lehetőségei. Az egyetemi képzésen tanult játékokat igyekeztem mindig bevenni a saját tanóráimra, hogy az oktatóval tudjak konzultálni, ha azok valamilyen oknál fogva nem sikerültek. Sok esetben nemcsak én, hanem a diákjaim is várták az egyetemi órákat, mert tudták, hogy új játékokat fogunk kipróbálni a tanórákon.

Maga az egyetemi képzés olyan kapcsolati tőkét adott, amit szeretnék a jövőben felhasználni. Nemcsak általános iskolai kollégákat ismertem meg, akiknek hasonló érdeklődési köre van, hanem olyan egyetemi oktatókat, akik elkötelezettek a továbbképzések irányába, így az egyetemi kurzusok végeztével is fordulhatunk hozzájuk bizalommal, ha valamiben elakadnánk vagy útmutatásra lenne szükségünk.

A képzés a mi csoportunk fordított sorrendben kezdte meg, így először a szakvizsgás tantárgyakkal, majd a második évtől a drámapedagógiai tantárgyakkal foglalkoztunk. Bár a logisztika miatt egyértelmű, hogy miért került erre sor, de a képzés kimenetele szempontjából ez nem volt szerencsés. Könnyebbség lett volna, ha a szakvizsgás részt az első év végén lezárjuk egy szigorlattal, mert a második év végén már nem is emlékszünk olyan részletességgel a tantárgyakra, mindezek mellett a drámapedagógia részéből is az utolsó félévben teszünk szigorlatot. Úgy vélem, hogy az utolsó félévnek kéne, a tantárgyak mennyisége szempontjából, a legkönnyebbnek lennie, ennek ellenére épp fordítva sikerült ez. Mivel a legtöbb tantárgyunk ebben a félévben volt, de az államvizsga miatt előbb kell befejeznünk a szorgalmi időszakot, előfordult olyan is, hogy három egymást követő héten is volt hétvégén tanóránk, ami teljes állás és család mellett nagyon megnehezítette az életünket.

Mivel a drámapedagógia gyakorlatorientált, hiányoltam a képzésen a hospitálás lehetőségét, ahol végig lehet nézni egy drámaórát, amit gyerekeknek tartanak. Az egyetemi oktatás során bár sok játékot próbáltunk ki, de mindig a csoporton belül, felnőtt emberekkel, akik hajlandóak voltak részt venni ezekben. Ezen kívül a portfóliót sem tartom teljes mértékben megfelelőnek az ilyen típusú képzés zárásának. Úgy vélem, hogy egy teljes drámapedagógiai foglalkozás, tematikus terv átgondolása, esetleg egy drámaóra tényleges megtartása, és az arra való reflektálás hatékonyabb lenne. Mivel a különböző képzéseket az egyetemen nem lehet teljesen másféleképp értékelni, ezért a portfólió egy kompromisszumos megoldás. A portfólióban az a jó, hogy értékeljük azt, honnan indultunk, és milyen irányban fejlődünk a képzés során. Ezen kívül a távlati terveket is átgondolja az ember, hogy mit szeretne vele kezdeni, miben szeretne még továbbfejlődni.

3.3 További szakmai tervek

Úgy vélem, hogy a drámapedagógia iskolai alkalmazásában nagy lehetőségek vannak, és érdemes vele foglalkozni. Szeretném a következő pár évet a drámapedagógiai ismereteim elmélyítésével tölteni, amiben az elmélet és gyakorlat is szerepel, hiszen eddig is nagyon jó tapasztalataim voltak a diákok visszajelzéseivel. Úgy vettem észre, hogy a tanulóknak egyre rosszabbak a szociális kompetenciáik, amikhez a családi háttér és a digitális kultúra megváltozása is hozzájárult. Az ő segítségükre, illetve az intézményünk megítélése szempontjából is jó útnak látom a drámapedagógiát.

Hosszabb távon eszembe jutott, hogy az iskolai egy drámás tanórát, amit én kevésnek tartok, úgy lehetne megtoldani, hogy drámaszakkört indítanék az iskolában. A csoporttársaink között van olyan, aki már csinál ilyet, így tudom, hogy kitől lehetne segítséget kérni abban, hogyan lehetne kivitelezni. A szociális kompetenciák fejlesztésében is jó tér lehetne egy olyan csoport, ahol keverednek a különböző évfolyamú diákok, hiszen nem a kortárscsoport, hanem a közös érdeklődés fűzné őket össze, ami a serdülőkori barátságok egyik alapja. Azt mindenképpen elkerülném, hogy a szakkört az iskolai ünnepélyeknek rendeljék alá, mert úgy pont a fejlődési lehetőségek vesznének el.

A szakkör mellett eszembe jutott az is, hogy a nyári időszakban az iskolák táborokkal segítik a szülőket a gyerekek felügyeletében. Számomra mindenképp egy fejlődési lehetőség, kihívás lenne egy komplett hét megtervezése és kivitelezése. A kollégáim számára könnyebbség lenne, hiszen nyári táborokat általában valamilyen művészeti vagy idegen nyelvi témában tartanak. Úgy vélem, hogy lenne érdeklődés egy új irányvonal, a dráma felé is.

Ehhez, illetve a szakkör gondolata mellé kapcsolódik az, hogy a következő évtől kezdve tudatosan keresném a drámához kapcsolódó iskolai versenyeket, hiszen, amikor egy-egy versenyben volt dramatikus jelenet megvalósítása, azt nagyon élvezték a diákok. Amennyiben nem találunk ilyet, akár egy drámás iskolai verseny kivitelezése is szóba jöhet, hiszen a szakmai kapcsolataink megvannak ahhoz, hogy egy színvonalas versenyt tudjunk szervezni a városi iskolák között. Az utóbbi években saját indítású versenyek egyre kevesebbszer voltak a korlátozott anyagi források miatt, emiatt ez távlati tervként szerepelhet csak.

Ha lesz rá lehetőség, biztosan megyek olyan tanfolyamra, amivel a tudásomat tudom gyarapítani és hasonló gondolkodású kollégákkal tudom felvenni a kapcsolatot.

Terveim között szerepel a pedagógusminősítési eljáráson való részvétel a 2024/2025-ös tanévben, hogy a II. fokozatba kerülhessek. Ez hirtelen, egy törvénymódosítás következtében vált elérhetővé számomra, mert csökkentették a gyakorlati éveket, ehhez a fokozathoz.

4 Felhasznált irodalom

- 5/2020. (I.31.) Korm. rendelet (2020): Nemzeti alaptanterv, Magyar Közlöny, 17. lapszám. 290-447.
- Dráma és színház tankönyv 10-14 éveseknek (2021) Budapest. Oktatási Hivatal.
- Drámapedagógia területen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés leírása. MATE honlap. <https://uni-mate.hu/k%C3%A9pz%C3%A9s/-/content-viewer/dramapedagogia-teruleten-pedagogus-szakvizsgara-felkeszito-szakiranyu-tovabbkepzes/20123> (2023. 12. 08.)
- Gabnai K. (2015): Drámajátékok, Budapest, Helikon.
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2024. 03. 30.)
- Kaposi L. (szerk.) (1999): *Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak*. Budapest. Magyar Művelődési Intézet Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- Kurucz T. (2023): Tanulási életút elemzése. [egyetemi dolgozat]. MATE. E-learning portál. <https://elearning.uni-mate.hu/mod/assign/view.php?id=613214> (2024. 04. 13.)
- Laube T. (2014): Történelem- magyar tanár szak portfólió. [portfólió]. Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Laube T.(2015): Pedagógus portfólió. [e-portfólió].
- Lewin, A. (1973): A nevelés rendszere: Az iskolai nevelési rendszer kialakításának elmélete és gyakorlata. Budapest. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Mariai E. (2015a): Félévi gyakornoki értékelés. [pedagógus-értékelés]. Kaposfő: Irattár.
- Mariai E. (2015b): Év végi gyakornoki értékelés. [pedagógus-értékelés]. Kaposfő: Irattár.
- MATE portfólió készítési útmutató, 3.5. számú melléklete: <https://oig.uni-mate.hu/documents/1076024/10360948/3.5.%20sz.%20mell%C3%A9klet%20Speci%C3%A1lis%20elv%C3%A1r%C3%A1sok%20pedag%C3%B3gus%C3%A9rt%C3%A9kel%C3%A9s%20k%C3%A9pz%C3%A9si%20ter%C3%BCleten%2020230503.pdf/96fae7e5-45c4-a229-9708-a615297505e3?t=1693862496629> (2024. 04. 03.)

- MATE szakirányú továbbképzés leírása. MATE honlap. <https://kaposvaricampus.uni-mate.hu/k%C3%A9pz%C3%A9s/-/content-viewer/pedag%C3%B3gus-szakvizsga-szakir%C3%A1ny%C3%BA-tov%C3%A1bbk%C3%A9pz%C3%A9s/20123> (2024. 03. 03.)
- N. Kollár K. – Szabó É. (2004): Pszichológia pedagógusoknak, Budapest: Osiris Kiadó.
- Pápai G. (2015): Szaktanácsadói látogatás dokumentuma. [Pedagógus szakmai fejlődési terv]. Kaposfő: Irrattár.
- Szekszárdi F. (2005): A pedagógiai gyakorlat jellegzetes konfliktusai. In.: Balogh L. és Tóth L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Budapest. Neumann Kht. https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0019/balogh_pedpszich0019.html (2023. 12. 08.)
- Szekszárdi J. (1994): Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény, Veszprém.
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez (2013). Hatodik, módosított változat. Budapest. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf (2024. 01. 28.)
- Zsolnai A. – Kasik L. (szerk.) (2010): A szociális kompetenciafejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zsolnai A. (2018): A szociális kompetenciafejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. [Akadémiai doktori értekezés] Budapest. https://real-d.mtak.hu/1136/7/dc_1503_17_doktori_mu.pdf (2024. 03. 11.)

5 Ábrák jegyzéke

	cím	oldalszám
1. ábra:	SWOT-analízis	8.
2. ábra:	A megvalósulás fotói	19.
3. ábra:	A megvalósulás fotói	21.
4. ábra:	A megvalósulás fotói	24.
5. ábra:	A megvalósulás fotói	25.

6 Mellékletek

Mellékletek listája	
1. számú melléklet:	Pedagóguskompetenciák
2. számú melléklet:	A portfólióban említett kurzusok és dokumentumok felsorolása a fejlesztett pedagógus kompetenciákat megjelölve
3. számú melléklet:	Kisfaludy Utcai Tagiskola rendszerszemléletű elemzése/értékelése
4. számú melléklet:	Speciális nevelési feladatok: Esetleírás
5. számú melléklet:	Dokumentumelemzés
6. számú melléklet:	Az adaptivitás pedagógiai kérdései: Tanulók mérése, kiértékelése
7. számú melléklet:	Speciális nevelési feladatok 3.: Egészségneveléshez kapcsolódó drámapedagógiai foglalkozás
8. számú melléklet:	A tanítási dráma munkaformái
9. számú melléklet:	Mesedramatizálás
10. számú melléklet:	Drámajáték-vezetés, drámaóra-vezetés 2.
11. számú melléklet:	Szülő-diák kérdőívek a drámapedagógiai foglalkozásokról

1. számú melléklet: Pedagóguskompetenciák⁹

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.
3. A tanulás támogatása.
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.
7. A környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselése és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja.
8. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.

⁹ MATE portfólió készítési útmutató, 3.5. számú melléklete

2. számú melléklet: A portfólióban említett kurzusok és dokumentumok felsorolása a fejlesztett pedagógus kompetenciákat megjelölve

kompetenciák/ dokumentumok	1	2	3	4	5	6	7	8
A köznevelési intézmény szervezete	x	x					x	x
A nevelési, oktatási intézmény hatékonysága	x							x
A pedagógus szerepei és tevékenysége				x	x	x		x
Az integráció és szegregáció kérdései		x		x	x	x		x
A pedagógusok mentálhigiénéje Szakmai önismeret, önreflexió és konfliktuskezelés		x						x
Speciális nevelési feladatok 1.	x	x	x	x	x	x		x
A pedagógiai gyakorlatot támogató kutatások	x	x		x				
Az adaptivitás pedagógiai kérdései	x	x	x	x		x		x
Speciális nevelési feladatok 2.	x	x					x	x
Speciális nevelési feladatok 3.	x	x		x	x	x		x
A tanítási dráma munkaformái	x	x				x		x
Mesedramatizálás	x	x			x		x	
Színház- és drámatörténet	x	x				x		
Vers- és mesemondás			x	x		x		x
Drámajáték-vezetés			x	x	x	x		x
A dráma hatásrendszere, színházi nevelés	x				x			x
Hagyományismeret	x				x		x	
Drámajáték-vezetés, drámaóra-vezetés	x	x		x	x	x		x

3. számú melléklet:

Kisfaludy Utcai Tagiskola rendszerszemléletű elemzése/értékelése

Készítette: Kurucz Tünde

K9AE42

Oktató: dr. Kontra József

2022/2023 I. félév

A Kodály Zoltán Központi Általános Iskola Kisfaludy Utcai Tagiskolája Kaposváron található a Kisfaludy utca 26/a alatt. 8 évfolyamos általános iskola, 1974-ben épült.

Intézményünkbe 420 tanuló jár, akik 8 évfolyamon, 16 tanulócsoportban tanulnak. Az alsó- és felső tagozaton évfolyamonként 2 párhuzamos osztály van. Iskolánk alapfeladatokat ellátó közoktatási intézmény. Fő körzete a város egyik családi házas területe, ami meghatározza a szülők-tanulók viszonyát az iskolához. A diákok szociális háttere jónak mondható. Az iskola 37 fő pedagógussal dolgozik teljes szakos ellátottsággal. 2 férfi és 35 nő dolgozik együtt. A tantestület átlagéletkora: 50 év. Intézményünkben 7 munkaközösség működik: alsós, napközis, magyar, történelem, művészeti, reál, nyelvi, osztályfőnöki, testnevelés. A szakmai műhelyek jól együttműködnek az iskolavezetéssel, mely tagintézmény-vezető és helyettes felépítésben dolgozik. Az iskolai foglalkozások sokszínűségét segítik elő a szakkörök és a külső munkatársak. A szülői munkaközösség tagjai támogatják nevelőtestületünk elképzeléseit. Iskolánkban egyértelműen a kliensi igényekhez igazodunk, meghallgatjuk és igyekszünk teljesíteni a diákok és a gondviselők kéréseit, de elvárjuk a partneri kapcsolatot. A szülők iskolánk céljaival és alkalmazott módszereinkkel egyetértő, az oktató-nevelő munkát támogató és együttműködő közösséget alkotnak. Rendezvényeinken nagy létszámban vesznek részt, bizalmukkal és anyagiakkal is támogatják intézményünket. (Kontra, 1997)

Iskolánk személyiségfejlesztő, ismeretátadó funkcióit a Pedagógiai programja alapján végzi. A tantestületben közös értékrend érvényesül. Célunk tanulóinkat az élet változásait jól fogadó, művelt személyiségekké nevelni. Nevelési-oktatási feladataink megvalósítása három területen történik: a tanórákon, a diákönkormányzaton, a szakkörök, sportkörök ideje alatt.

Az intézmény 24 tantermet, számítástechnika termet, 14 000 kötetes könyvtárt, tornatermet, ebédlőt és kiszolgáló helyiségeket biztosít a tanulók és a dolgozók részére. A fenntartó folyamatos fejlesztése, a Kisfaludy Alapítvány és a Szülői szervezet támogatásának köszönhetően technikailag jól felszereltnek mondható az iskola. 15 tanteremben található digitális tábla, ezen kívül 24 projektor és internetelérés segíti a korszerű munkát. Iskolánk felújításon esett keresztül, emiatt külleme szép, igényes.



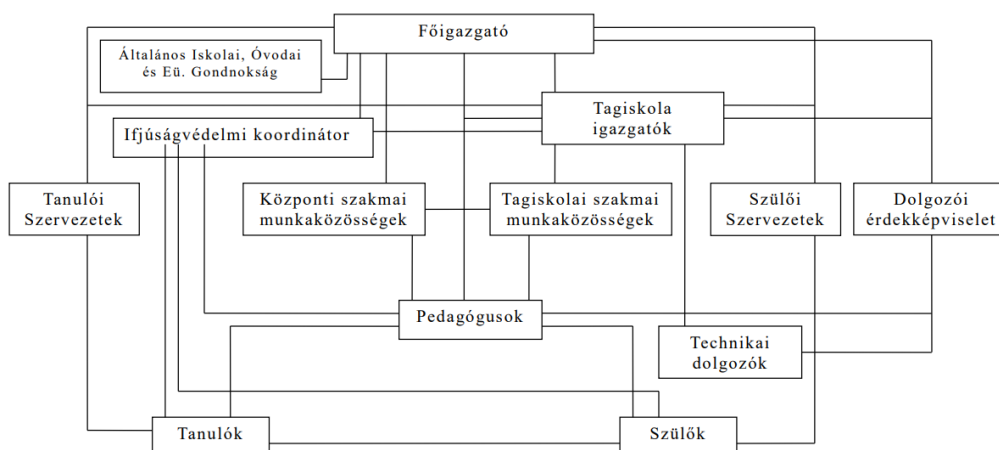
10

Ezt igyekszünk az intézményen belül is fenntartani, egységes és rendezett dekoráció segítségével, mint vizuális alkotóeleme a szervezetnek. Fontos, hogy a szülői váróteremben láthatóvá tegyük a gyermekek munkáit és eredményeit, emiatt rendszeresen van kiállítás. Ezeket a szülők igénylik is. Például a kitűnő tanulók paravánja az évzárók után általában fotófallá változik. (Serfőző, 2003) Tornatermünk mellé saját erőből kialakítottunk egy tornaszobát, így a mindennapi testnevelés óráit könnyebben lefedhetjük. Ezek mellett kialakításra került egy konditerem is. Bitumenes és füves udvar szolgálja a mozgásigény kielégítését és szabadidő hasznos eltöltését.

A Kisfaludy Utcai Tagiskola Quinn „versengő értékek”-modellje alapján tipikusan a szabályorientált szervezeti kultúra sémáját tükrözi mind formális, mind informális működése alapján. Egyes elemeiben megjelenik a teljesítményközpontúság is, de a centralizált irányítás miatt ez csak az eredmények követelésében valósul meg. (Serfőző, 2005) A szervezeti struktúra véleményem szerint kevert. Négy vezetési szint különíthető el egymástól, ami a lineáris modellt támasztja alá: a Kodály Zoltán Központi Általános Iskola főigazgatója, a Kisfaludy Utcai Tagiskola tagintézmény-vezetője, az iskolán belüli munkaközösségek irányítója és a beosztottak szintje.

¹⁰ Fotó saját forrásból. 2022. 10. 07.

A Kaposvári Kodály Zoltán Központi Általános Iskola szervezeti felépítése



Szervezeti felépítés

A tagiskolák fizikai távolsága miatt az ún. divizionális séma érvényesül. Az elsődleges döntéseket a főigazgató hozza meg és delegálja a további feladatokat a tagiskolák felé. Emiatt a tagiskolák vezetőinek a koordináló szerepkörük erősödik fel.

Az intézmény elemzése hatékonysági szempontok alapján

Elemzésem szempontjául a képzési- és tanulmányi eredményességet, illetve az intézmény iránti érdeklődést, a továbbtanulást választottam a hatékonysági mutatók közül.

A tantestületnek 6. éve vagyok tagja, történelmet, honismertet, magyar nyelv, irodalom és az idei évtől dráma tantárgyakat tanítok. A szervezeten belül az integrált munkakultúra jellemző az MPS-modell alapján. A tantestület tagjai szakmailag felkészültek, munkájukra igényes tanárok. Rendszeresen veszünk részt továbbképzéseken, tartunk különórákat a felzárkóztatás és a versenyekre való felkészülések miatt, ami elengedhetetlen a diákok eredményessége szempontjából. A tanórákon önmagunkkal és a diákokkal szemben is magas követelményeket támasztunk, igyekszünk igazodni az egyéni képességekhez. (Kontra, 1997)

A következő táblázatban a megelőző 3 tanév tanulmányi átlagaiból a számomra legrelevánsabbakat gyűjtöttem össze.

Tanulmányi átlagok	2019/20	2020/21	2021/22
iskolai összesítés	4,54	4,52	4,67
magyar nyelv	4,3	4,28	4,28
irodalom	4,43	4,37	4,37
történelem	4,32	4,3	4,2

Tanév végi beszámoló

Iskolánk átlagai meglehetősen magasak, és a tanévek összehasonlításában emelkedést tükröznek. A 2019/20-as év eredményei az online oktatás miatt alakultak magasan, míg a 2021/22-es évben a készségtárgyak és a testnevelés átlagai voltak nagyon jók, ami az összesített átlagot felhúzta (4,79 és 4,95 között). Az utolsó évben több kolléga is hetekre kiesett a munkából betegség miatt, kevesebb jegyet tudtak adni, ezzel is magyarázható a nagyarányú növekedés. Az alsó és felső tagozat munkája nemcsak a tehetséggondozás, hanem a felzárkóztatás terén is eredményes. A korrepetálások, differenciált órák eredményeként a tantárgyi bukások száma az elmúlt 5 évben nem haladta meg a 1 %-ot.

A Kisfaludy nagy hangsúlyt fektet a tanulmányi versenyekre, a jó eredmények prezentálására és a jól teljesítő diákok elismerésére. Az elmúlt 3 év vizsgálata is mutatja, hogy nemcsak városi és megyei, hanem országos versenyeken is jó eredményeket érnek el az iskola növendékei. Jól megfigyelhető, hogy a pandémia miatt 2020/21-ben kevesebb városi versenyt szerveztek, illetve nem jelentkeztették a diákokat a tanárok, így nem lett városi eredmény. A három évet összehasonlítva megfigyelhető, hogy 2021/22-ben jelentősen megszorodtak az eredmények. Ez annak köszönhető, hogy több versenyt is hirdettek online térben, így könnyebben elérhetővé váltak az országos megmérettetések a diákok számára. Érdekes megfigyelni, hogy ezek között elsősorban az idegen nyelvek szerepelnek, ahol könnyebben összeállítható az érdekes, hangzó feladatsor, mint a korábbi feladatlapos vetélkedőknél. A humán munkaközösség egyelőre elhatárolódott az online versenyektől, kételkedve az otthoni megoldások valódiságát. A táblázatban a sporteredményeket nem szerepeltettem.

Tanulmányi versenyek (db)	2019/20	2020/21	2021/22
városi (1-3. hely)	7	0	13
megyei vagy regionális (1-10. hely)	38	58	89
országos (1-10. hely)	21	19	72

Tanév végi beszámoló

Történelemből igyekszünk a tanulók számára egy alpműveltséget biztosítani a 4 év alatt, amire a középiskolában építkezhetnek, míg magyarból az elsődleges cél a középiskolai tanulmányokra való felkészítés. A magyar munkaközösség tagjai között napi szintű a kommunikáció. Tapasztalatainkat megosztjuk, problémáinkat megbeszéljük, és ötleteinkkel támogatjuk egymást. Szükség esetén ezeket intézményvezetőnkkel is megosztjuk, aki támogatóan áll az összes munkaközösséghez. A magyar nyelvet és irodalmat 1-6. osztályig az osztályközösségben, 7-8. évfolyamon csoportbontásban sajátítják el tanulóink. Lehetőségünk van a kimagasló diákok tehetséggondozására, egyúttal a felzárkóztatásra szoruló fejlesztésére is. A vég-

zósóknak egy felvételi előkészítőt is tartunk, ahol átismétljük és gyakoroljuk a típusfeladatokat, hogy eredményesebbek legyenek az írásbeli megmérettetésen. Az elmúlt években jól látható, hogy a magyar és matematika mellett egyre több diák látogatja a kedvelt középiskolai szakokhoz tartozó tantárgyak előkészítő óráit is (kémia, biológia, nyelv). Az igényekhez igyekszik az iskola alkalmazkodni, azokat kiszolgálni. A későbbi visszajelzések alapján, amit szülőktől, gimnazistáktól és gimnáziumi tanároktól hallunk, a sikeres felvételi után magabiztos tudással vágnak neki a diákok a középiskolának és ott sikeresek a tanulásban és a versenyeken is. Úgy vélem, hogy ez nagyban befolyásolja iskolánk töretlen népszerűségét, mutatja az oktatás hatékonyságának hosszú távú hatását. (Baráth, 2006)

A képzési eredményesség másik vizsgálati szempontja, hogy miért választják iskolánkat és a tanulók milyen arányban tanulnak tovább az egyes iskolatípusokban. A szülők beiratkozás előtt először az iskolai honlapon keresztül tájékozódnak és ebből a szempontból hiányosságai vannak az intézménynek, ugyanis a honlapja egyszerű, néhol nem naprakész vagy rossz tájékoztatást ad. Bár a vezetőség tisztában van ezzel, nem számít prioritásnak egy attraktív honlap létrehozása, ami szerintem a mai világban elengedhetetlen. A szülők számára elsődleges, hogy melyik alsós munkatárshoz kerül a gyermekük az első 4 évben. Sokak számára a tanító személyisége a fontos, míg másoknál a szakmai munkásság, korábbi iskolaelőkészítő foglalkozáson való ismeretség (könyvek megjelenése, TKP¹¹). Intézményünket áthatja az ún. „kisfaludys” atmoszféra, amit leginkább úgy lehet megfogalmazni, hogy az elitiskolák közé soroljuk magunkat és ennek szellemében kell kinevelni a következő generációt. Az évtizedek óta itt tanító kollégák vallják ezt a szemléletet és fontosnak tartják az ebből adódó tiszteletet és hagyományt. Ha az iskolánk bárhol szóba kerül, akkor azt a verbális visszacsatolást hallom „erős iskola”, „versenyistálló”, „eredményes”. (Serfőző, 2003) Az intézménybemutatásnál úgy vélem megkerülhetetlen, mivel a szülők egy része pont emiatt választja iskolánkat.

A mi intézményünkben a diákok általában a jobb városi gimnáziumokat választják, mivel továbbtanulási céljuk egyértelműen valamilyen egyetemi képzés. Az elmúlt 3 évet vizsgálva jól látható, hogy az iskolánkban tanuló diákok 78%-os arányban tanultak tovább gimnáziumokban. Ebből 70%-uk a Táncsics Mihály és a Munkácsy Mihály Gimnáziumba nyert felvételt. Az alábbi táblázatok a továbbtanulási statisztikát mutatják, amik a tanév végi beszámolóokban kaptak helyett.

¹¹ Tanulást Könnyítő Program

2019/2020	8.a	8.b	Összesen	fellebbezett
gimnázium	18	18	36 (75%)	0
szakközépiskola	6	6	12 (24%)	0
összesen	24	24	48	0

2020/2021	8.a	8.b	Összesen	fellebbezett
gimnázium	18	23	41 (75%)	2
szakközépiskola	7	4	11 (20%)	0
szakképző	3	0	3 (5%)	0
összesen	28	27	55	2

2021/2022	8.a	8.b	Összesen	fellebbezett
gimnázium	15	28	43 (75%)	0
szakközépiskola	4	1	5 (11%)	0
szakképző	7	2	9 (20%)	0
összesen	26	31	57	0

Fejlesztési javaslatok a hatékonyság növelése érdekében

Úgy vélem, hogy a tanulmányi eredményesség mérését nem lehet leegyszerűsíteni az iskola és az osztályok átlageredményére. Az intézményeket össze lehet hasonlítani a standardizált tesztekkel, az eredményességük mérésére vagy az iskolaválasztás szempontjából ezek releváns információt adnak. Intézményünkben a kompetenciamérések kiértékelésénél azt figyeljük, hogy a megyeszékhelyi városokhoz képest, hogy teljesítenek a diákok, illetve megközelítjük-e a hatosztályos gimnáziumi képzésben részt vevők eredményeit. Azonban jobb lenne, ha olyan ismereteket gyűjtenénk össze, hogy mennyit fejlődtek a diákok az iskolában eltöltött idő alatt vagy egyénenként mi lehet az eltérések oka. Ezen kívül hosszú távú megfigyeléseknél fontos lehet, hogy mennyire eredményesek a tanulók a továbbtanulásban és a későbbi munkaerőpiaci elhelyezkedésben. Ugyanakkor ezeket az információkat nagyon költséges összegyűjteni, ami a közoktatás jelenlegi helyzetében kivitelezhetetlen. (Kertesi, 2008) A probléma az,

hogy egyértelműen nem köthető az általános iskolában megszerzett tudáshoz a későbbi sikeresség, mivel további 10 év tanulás, illetve tapasztalatszerzés követi ennek a lezárását. A középiskolai felvételi és a kompetenciamérések több éves eredménye alkalmas lenne, hogy ezt az ismeretet megadja. Ha megjelenne az intézmények finanszírozásában a hozzáadott érték mérése, az intézmények és a pedagógusok is motiváltak lennének. (Kertesi, 2008) Az óraszámok és az adminisztrációs terhek csökkentése alkalmas lenne arra, hogy több egyéni fejlesztéssel, tehetséggondozással tudjanak foglalkozni a pedagógusok. A 2022/23-as tanévben bevezetett bemeneti és kimeneti mérések eredményei tovább tudják árnyalni a megszerzett tudás mértékét. Azonban amíg a diákok nem veszik komolyan a méréseket, addig nem adnak valós adatot az ismeretükről. Célszerű lenne, ha a mérések időkeretét és mennyiségét lehetne változtatni iskolatípusonként vagy a tanulók számára valamijen ösztönzőrendszert létrehozni.

Intézményünk a feladatok elvégzése, a gyermekek egészségügyi, gyermekvédelmi- és szociális ellátása, valamint a továbbtanulás és pályaválasztás érdekében rendszeres kapcsolatot tart fenn más iskolákkal, cégekkel és a szülői közösséggel. A QPS-modell alapján a hatékonyságot igyekszünk a minőségi munkakultúra fejlesztésével növelni. A munkaközösségek munkája lehetőséget ad az emberi erőforrások fejlesztésére, egymás támogatására. Amikor új kolléga kerül az intézménybe, sokat segít a beilleszkedésében. Úgy vélem, hogy az egyik legfontosabb fejlesztési terület az iskolában a közösségépítés a munkavállalók között, ugyanis, ha valaki jól érzi magát a kollégái között, szívesebben tervez közös feladatokat, eseményeket. (Kontra, 1997) Ez szorosan összefügg az ösztönzéssel, hiszen úgy vélem, ha valakinek az egyéni motivációja megegyezik a szervezeti célokkal, akkor a megvalósítás nem ütközhet akadályba. Ez a kisfaludys összetartó erő megkopott, miután több munkatárs nyugdíjba ment és egyéni konfliktusok kezdtek kialakulni. (Bakacsi, 2010) Egy hosszútávú közösségépítő folyamat, szakemberekkel kiegészítve segítene megoldani a problémákat.

Az év végi beszámolók lehetőséget adnak arra, hogy a gyakorlatban kirajzolódó gondokat megoldja a vezetés, hiszen a jelzéseket megkapják az elképzelésekről. A mai kor akadályaira már nem ad teljeskörű megoldást a konzervatív szemléletű intézmény, ezért az a véleményem, hogy egy hosszú távú stratégiai tervezés szükséges azokhoz a dinamikus változásokhoz, ami a jobb iskolák között tartaná iskolánkat. A jelenlegi prioritások helyett (versenyek és erős iskola) inkább valamiféle szakosodást tartanék irányadónak (természetismeret, vizuális kultúra), ami egy határozottabb arculatot adna az intézménynek. Úgy vélem, hogy nálunk a kliensek elégedettségének kérdése túlzottan előtérben van, én jobban megszabnám a határt az iskola belső életében, azonban megkerülhetetlen, hiszen a Kisfaludy Alapítványba befolyó összegek miatt tud az iskolánk egy-egy problémát azonnal orvosolni. (Kontra, 1997)

Távolabbi környezeti hatás az, hogy jelentős a túljelentkezés iskolánkba, osztályaink magas létszámúak, de törvényi feltételekre hivatkozva nem tudunk évfolyamonként két osztálynál többet indítani. Volt rá példa régebben, hogy 3 osztály volt egy évfolyamon és ez megoldaná a felmerülő igényt az iskolánkban. A városban megszűnő intézmények (Pécsi utcai) módosították a beiratkozási körzetünket, így fennáll a veszélye annak, hogy elpártolnak tőlünk a szülők. Ennek megoldására egy jobb integrációs oktatás-nevelési terv szükséges, illetve az, hogy az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező diákok beilleszkedjenek, ne a magatartásuk miatt kezdjen el romlani az oktatás színvonala. Nemcsak ezekben az osztályokban, hanem mindenhol szükség lenne egy pedagógiai asszisztensre, hogy hosszútávon megmaradjon eredményességünk.

Jelenleg intézményünkben a szervezeti ellenállás már olyan méreteket ölt, hogy belátható időn belül nem látom megoldhatónak a nézeteltérések feloldását. A szelektív észlelés, a pozíciók féltése miatt hiába jelzünk egyes kollégák felé, nem következik be változás. (Bakacsi, 2010) Egyedüli megoldásként azt látom, hogy idővel a változást ellenző személyek nyugdíjba mennek és helyükre rugalmasabb kollégák érkeznek.

Felhasznált források (4. sz. melléklet):

- 2022. október, intézményi statisztika. Köznevelési Információs Rendszer (KIR)
- Bakacsi Gyula: A szervezeti magatartás alapjai. Budapest. Aula Kiadó. <https://docplayer.hu/7742565-A-szervezeti-magatartas-alapjai.html> (2022. 11. 26.)
- Baráth Tibor: Az iskolavezetés jellemzői és az intézmény eredményessége, hatékonysága. In: *Új pedagógiai szemle*, 2006. július-augusztus. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00105/2006-07-ta-Barath-Iskolavezetes.html> (2022.11.26)
- Dr. Kontra József (1997): Néhány elméleti modell a hatékonyabb iskolai munkakultúra megteremtéséhez. In: *Iskolakultúra*. VII. évf. 1. sz. 49-54. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/18524/18314> (2022.11.26.)
- Kertesi Gábor (2008): [A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága](#). In: *Zöld könyv I. A közoktatás megújítása*. http://econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_07.pdf (2022.11.26.)
- Pedagógiai program: <http://195.199.50.100/files/Pedagogiai-program-2020.pdf> (2022. 11. 26.)
- Serfőző Mónika – Biró Balázs: Szervezetek és kultúra. In: Hunyadi György, Székely Mózes (szerk.): *Gazdaságpszichológia*. Budapest. Osiris Kiadó. 481-541.

- Serfőző Mónika: Az iskolák szervezeti kultúrája. In: *Iskolakultúra*, 15 (10), 70–83.
- Szervezeti és működési szabályzat: <http://195.199.50.100/files/szmsz.pdf> (2022. 11. 26.)
- Tanév végi beszámoló: 2019/2020, 2020-2021, 2021/2022-es tanév. Elérhető: iskolánk tagintézmény-vezetőjénél (2022.11.26.)

4. számú melléklet:

Speciális nevelési feladatok

– Esetleírás –

Készítette: Kurucz Tünde
K9AE42

Oktató: Gróf Anita
2022/2023 I. félév

Munkahelyem, egy városi 8 évfolyamos általános iskola. Felső tagozaton tanítom a tanulókat történelem, illetve magyar nyelv és irodalom tantárgyból.

Iskolánk alapfeladatokat ellátó közoktatási intézmény. Fő körzete főleg a város egyik családi házas területe, így tanulóközösségünk nagy része ebből a környezetből kerül ki. Ez a családi jelleg meghatározza a szülők-tanulók viszonyát intézményünkhöz, sőt a tanuláshoz is. A szülői közösség nagy része igényes, családcentrikus. A tanulóifjúság szociális háttere jónak mondható. Iskolánk személyiségfejlesztő, ismeretátadó funkcióit a Pedagógiai programja alapján végzi.

Esettanulmányomban a 2018/19-es tanévben tanított diákomra fogok fókuszálni, aki szelektív mutizmus miatt került sajátos nevelési igényű (továbbiakban SNI) státusba intézményünkben. Én ötödik osztályban ismerkedtem meg XY-al, de már 4 éve iskolánk tanulója volt. Mivel az alsó tagozatot is nálunk végezte el a diák, ezért nem ért váratlanul minket a sajátos tanítási módja. A negyedik alsós kollégák minden tanév végén egy átadó értekezlet során beszámolnak az osztályukban tanulókról, hogy tisztában legyen a tantestület a háttérükkel, erősségeikkel vagy egyéb fontos ismeretről az életükben. „A szelektív mutizmussal élő gyermekek [...] idegenek előtt (főként az óvodában és az iskolában) senkivel sem beszélnek, holott beszédfejlődésük ép, és otthoni környezetben, a szüleikkel és családtagjaikkal rendszeren kommunikálnak” (Schéder, 2018).

Egészen addig nem is hallottam arról, hogy létezik ilyen kórkép, így a tanév előtti nyáram egy részét felkészüléssel töltöttem. Hosszan beszélgettem az alsós tanítóval, az iskolai pszichológussal és tanácsot kértem egy gyógypedagógus kollégámtól is. Előzetes célom az volt, hogy a történelemórákon egy biztonságos környezetet teremtsék XY-nak és számára elfogadható módon vonjam be a tanórai munkába. A szakértői vélemény is kihangsúlyozza, hogy szo-

ciálisan visszahúzódó, szorongó természetű, a tanórákon passzív, annak ellenére, hogy alkalmazkodnak hozzá és nem erőltetik a kommunikációt.¹² „A zavar rendszerint társul jelentős személyiségvonásokkal, mint szociális szorongás, visszahúzódás [...]” (Schéder, 2018) A diák felsős osztályfőnöke impulzív természetű, hangos, viccelődő személyiség, akit a tanulóink nagyon szeretnek, mégis úgy gondoltam, hogy XY-hoz nem fog illeni és akár a kárára is válhat, ha az osztályába kerül, így próbáltam ellenpontként elfogadóbban viselkedni. Az első hónapokban valóban bebizonyosodott az előzetes elgondolásom, mert egy beszélgetésünk alkalmával elhangzott az, hogy a szülőket utasította, hogy „ennek a gyereknek beszélnie kell év végére”. Úgy vélem ez a hozzáállás inkább bezárkózásra ösztönözte XY-t. „A segítő (szülő, pedagógus, terapeuta) talán akkor jár el helyesen, ha nem azt kérdezi, hogy a gyermek miért nem beszél, hanem azt, hogy miért nem vágyik a kapcsolatra!” (Schéder, 2018)

Az ötödik év első történelemóráját szokás szerint a diákok bemutatkozásával kezdtük, illetve a taneszközök bemutatásával. Amikor XY-hoz kerültünk padtársa rögtön átvette a szót és bemutatta, elmondta, hogy XY nem beszél. Én ezt nonverbális jelekkel (szemkontaktussal, mosolygással és bólintással) követtem végig. Utána jeleztem, hogy tudok XY speciális esetéről és megnyugtattam, hogy meg fogjuk találni a számára megfelelő tanórai munkát és számonkérési módot. Érdekes módon XY pár osztálytársával beszél a családján kívül (3 fiú), de azt is csak akkor, ha más nem látja. Igyekszik a nonverbális jeleket is csökkenteni, ritkán látni mosolyogni, pedig egyértelműen látszik, hogy követi a társalgások menetét. „Önmaga »dönti el«, kit vesz be kommunikációs körébe. Alapvetően visszautasítja a beszédet, ugyanakkor kiválasztott személyekkel, helyzetekben vagy időpontokban kommunikál. [...] A szelektív mutista gyermek következetesen tartja ezt a választott némaságát, ebből kizökkenteni nem lehet, sem utasítással, sem kéréssel” (Schéder, 2018).

XY szükséglete véleményem szerint a nyugodt tanórai környezet volt a szociális fóbiája miatt, mivel intelligenciája korának megfelelő, írásképe rendezett, kifejezetten szép külalakú volt, ezért a számonkéréseket kivétel nélkül írásban kértem tőle. A szakértői vélemény kérte a többletidő biztosítását és a fokozott segítségnyújtást, de csak kis mértékben vagy egyáltalán nem kellett alkalmazni. A segítséget elfogadta, de kérni sosem kérte azt. A tanórai differenciálásra nem volt szükség, csak olyan esetekben, ahol a szóbeli magyarázatot kellett elkerülni. Az órák menete alatt XY-t nonverbális kommunikációra kértem, így eldöntendő kérdéseket tettem fel neki vagy olyan feladatokhoz hívtam ki, amit a táblánál kellett megoldani. Nagy segítségemre volt, hogy a teremhez tartozott interaktív tábla, így a tanórák során rendszeresen tudtam IKT-

¹² 1. sz. melléklet

s¹³ feladatokat adni a gyerekeknek. XY-nak először nehezebbre esett, hogy a táblához jöjjön, de hamarosan elfogadta és már győzködni sem kellett miatta. Úgy vélem, inkább kibújni próbált a feladatok alól, mintsem zavarta a tevékenység, mert alsós korában is rendszeresen végzett ilyen tevékenységeket és az osztálytársai védett körében volt. Ezt támasztja alá a szakértői vélemény és a saját tapasztalatom is, ami az órai motivátlanság és a lustaság.¹⁴ XY minden próbálkozását pozitív megerősítéssel támasztottam alá, igyekeztem szorongását oldó feladatokba bevonni, így többször is előfordult, hogy ha modelleztünk valamit, akkor őt kértem fel, hogy segítsen nekem (a gazdálkodás fejlődésénél a szügyhám bemutatása úgy, hogy óvatosan a mellkasánál illetve a nyakánál fogtam vissza; a földrajzi felfedezéseknél a Nap és a Föld mozgása; a lovaggá ütés menete). „Azokkal, akik ugyan nem beszélnek, de együttműködnek velünk, lehetőségünk van együtt játszani.” (Schéder, 2018)

Jellemző volt, hogy órai munkáját figyelni kellett és időnként felhívni a figyelmét arra, hogy mindent másoljon le a tábláról vagy csinálja feladatokat, de a számonkérésekre mindig felkészült.

Úgy vélem szerencsés, hogy XY az általános iskolát egy intézményben csinálta végig, mivel így kialakult egy elfogadó osztályközössége és kevesebb negatív hatás érte emiatt. Számomra könnyebb volt a vele való munka, mivel csak rá kellett koncentrálnom és azzal már nem kellett foglalkoznom, hogy a közössége elfogadja vagy támogassam beilleszkedését.

XY-t teljes mértékben lehetett integrált oktatásban részesíteni a tanulótársaival, különleges bánásmódban csak a számonkérések és órai munkák alatt kellett részesíteni. Természetesen a történelem tantárgynál inkább a frontális tanórákat részesítik előnyben a tanárok, így számomra is könnyebb volt kivitelezni XY tanítását, mint egy olyan tantárgynál, ahol a nyelvi kifejező-készség fontosabb (pl. nyelvi órák). Mindazonáltal rengeteget tanultam ez alatt a két év alatt, amíg XY-al foglalkoztam.

Legközelebb a kollégák mellett úgy vélem a családdal is személyesen kell beszélnem, hogy átfogóbb képet kapjak a diákról, illetve amiatt, mert a fogadó órákon nem találkoztam szüleivel, de édesanyja messziről figyelve is „kívülálló” benyomását kelti. „az érintettek már kialakult nyelvi készségei épek, s inkább a családra jellemző egyfajta túlzott zártság [...] nem hagyhatók figyelmen kívül a gyermek szülei, családtagjai sem: egyrészt a segítő részéről ki kell alakítani velük egy jó hatásfokú együttműködést, másrészt figyelembe kell venni, hogy esetleg ők maguk is segítségre szorulnak.” (Schéder, 2018)

¹³ információs és kommunikációs technológiákat alkalmazó feladatok

¹⁴ lásd 1. sz. melléklet

XY-t az 5. osztály után más tanár kezdte el tanítani történelemből, mivel én időlegesen elhagytam az iskolát terhesség miatt. Úgy gondolom, hogy bár bizalmába nem fogadott a diákom és sem előttem, sem kollégáim előtt nem szólalt meg, de tanáráként elfogadott engem, ami a pedagógiai céloknak megfelelt. GYES után, amikor visszatértem dolgozni volt lehetőségem pár hónapig újra tanítani ezt az osztályt, akik közben nyolcadikosak lettek. Érdekes volt összevetni korábbi tapasztalataimmal, mivel nem voltam részese a „felnövésüknek”. Az osztályközösség továbbra is nagyon támogató volt XY-nal, azok köre nem változott, akikkel szóba állt alsós kora óta, viszont az alacsony munkamorálja és aktivitása szinte a nullára csökkent. Nem volt hajlandó többszöri felkérésre sem nonverbális jelekkel válaszolni vagy részt venni a tanórai munkában. Első gondolatom azt volt, hogy biztos a kimaradt évek miatt újra fel kell építeni a tanár-diák kapcsolatot, de több kollégám is ugyanerről számolt be. Csalódott voltam emiatt, de ezt XY-nak nem mutattam. Az erősebb elzárkózás akár a covid időszak alatti online oktatásnak is betudható, mivel pont ebben az időszakban voltak 6. és 7. osztályosok. Érdekes, hogy bár hátránnyal indult az iskolai oktatásban, de tanulmányait az egyik jó gimnáziumban folytathatta, még hozzá egy kedvelt szakon.

Azóta hűgát tanítom magyar tantárgyból, akinél a szelektív mutizmus nem jelenik meg, de a szociális zárkózottság kirívó nála is, így egyértelmű, hogy a családi hatásról van szó. Testvére hajlandó beszélni, de a leghalkabb és a legminimálisabb válaszokat hajlandó csak adni, ezen kívül osztálytársaival egyáltalán nem tartja a kapcsolatot, azok nyíltan lenézik, bár nyilvánosan nem sértegetik. XY-nal ellentétben inkább aggódom az ő lelki egyensúlya miatt, pedig kommunikációs zavarai nincsenek.

Reflexió a kurzus kapcsán:

Ismereteimet felfrissítettem és újabbakkal bővítettem a kurzus nyomán. Szociálisan érzékeny pedagógusnak tartom magam, ezért az egyetemi óra során többször mélyen átéltem a tények mögötti emberi sorsokat. Pozitív volt számomra, hogy az oktató „életigenlő” példákkal mutatta meg számunkra, hogy egy „más állapot” nem feltétlen rosszabb és néha pont ez váltja ki a bemutatott emberekből a motivátort. Jó volt hallani azokról a segítő applikációkról, amik a modern világban támogatják a mindennapi életét a fogyatékos embereknek. Jelen dolgozatban is használtam Litavec Anna felsorolását, hogy elkerüljem a diszkriminatív jelzők véletlenszerű használatát. Az ajánlott videókat otthon megnéztem és terveim között szerepel, hogy a filmeket is megtekintem. Talán azért is volt rám erős hatással, mert a mindennapjaimra nem jellemző, hogy speciális igényű gyerekeket kell tanítanom. A kurzus alatt több minden is felkeltette az érdeklődésemet és további önfejlesztésre sarkalt.

Felhasznált irodalom:

- Litavec Anna: Ajánlott kifejezések a fogyatékkal kapcsolatban: http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/88/13_mellklet.html (2022. 12. 27.)
- Schéder Veronika (2018): Ismeretek a szelektív mutizmusról - pedagógusoknak. Különleges Bánásmód, IV. évf. 2018/4. szám, 45–57. <http://real.mtak.hu/94726/1/Sch%C3%A9der201804.pdf> (2022. 12. 23.)

1. számú melléklet: Szakértői vélemény

	Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Megyei Szakértői Bizottság OM 201275 7400 Kaposvár, Somssich Pál utca 8. ☎/Fax: (82) 510-113 E-mail cím: somszakbiz@gmail.com	
Hivatkozási szám: Iktatószám: Sz- 10		
Szakértői vélemény <i>megyei szintű szakértői bizottsági vizsgálatról</i>		
Személyi adatok:		
Név: _____		
A gyermek/tanuló életkora: 10;7 éves		
Osztályfok: általános iskola 4. osztály		
Születési hely, idő: _____		
Anyja neve: _____		
Gondviselő neve: _____		
Lakcím: _____		
Tartózkodási hely: _____		
Vizsgálatot kérő: _____		
Vizsgálat ideje: 2018.08.08.		
Vizsgálati előzmények:		
Problémafelvetés, a vizsgálat oka A jelenleg 10;7 éves, szelektív mutizmus (BNO F94.0) miatt sajátos nevelési igényű, közös nevelésben-oktatásban résztvevő, általános iskola 4. osztályos tanuló felülvizsgálatát a 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet 22.§ (1) pontja értelmében, nevezett intézmény kérésére végeztük el.		
A tanuló, gyermek eddigi ellátásának tárgyi, személyi feltételei: Iskolájában heti rendszerességgel vesz részt terápiás foglalkozásokon.		
A vizsgálat célja: A sajátos nevelési igény felülvizsgálata.		
A rendelkezésre álló Szakértői vélemény iránti kérelemből idézünk: „... Hullámzó a fejlődése. Néhány hónapja megtorpant. Testi fejlettsége életkorának megfelelő. Megjelenése ápolat, rendezett. Felnőttek által feltett kérdésre nonverbális jelzésekkel is csak ritkán válaszol. Gyakran a szemkontaktust is kerüli. Néhány fiú társával beszélget, játszik. Tanórákon passzív, néhány hónapja alszik az órán. Szünetekben aktív, mozgó. ... a fokozott türelem, pozitív megerősítés, folyamatos segítségadás ellenére sem végzi el a feladatokat. ... Tanórákon passzívan ül. Folyamatos biztatásra, lassan, motiválatlanul áll a munkának.		

Anamnesztikus történések:

bizottságunk 2014 májusától ismeri. Az előzményeket, korábbi vizsgálati eredményeit, megállapításainkat és javaslatainkat a 16055-1660/2014-es és a 16055-490/2016-os számú Szakértői vélemények tartalmazzák. A legutóbbi vizsgálati eredményünk átlagos övezetbe tartozó intelligenciaszintet jelez (Raven-féle Színes Progresszív Mátrixok IQ: 97). Tapasztalataink és a gyermekpszichiáter szakorvosi konzultáció alapján, - mivel verbális kommunikációt továbbra is gátoltan használ - alkalmazkodó viselkedésében, kommunikációjában zavar mutatkozik, emiatt továbbra is sajátos nevelési igényű (BNO F 94.0 szelektív mutizmus) tanuló. Az anamnesztikus adatai, az Ambuláns kezelőlap, valamint az egészségi állapotára vonatkozó információk iranyanyagában megtalálhatók.

A szülővel folytatott beszélgetésből megtudtuk, hogy ! csak ismerős felnőttekkel otthoni környezetben lassúbb oldódás után kommunikál. A kortársakkal való kommunikációja problémamentes.

A jelen vizsgálat tényei, eredményei:

Eljárások, módszerek megnevezése: Kiegészítő anamnézis felvétele, explorációs beszélgetés, Raven-féle Standard Progresszív Mátrixok, BENDER-B próba, olvasás-, írás-, számolás vizsgálat.

I a vizsgálati szituációban lassabban oldódik, nem beszél, de a nonverbális kommunikáció eszközeit alkalmazza. A kért feladatokat igyekszik a legjobb tudása szerint teljesíteni. A hangos olvasás kivételével minden feladatot elvégez. A vizsgálat során együttműködik. Az önálló feladatmegoldások során magabiztosabb, ha segítséget kap. A kapott segítséget igyekszik hasznosítani. Pozitív megerősítés, biztatás, a siker, a dicséret motiválja.

Pszichológiai vizsgálata:

Az *értelmi fejlettségi szint* vizsgálatát jelen alkalommal a logikus gondolkodás minőségét vizsgáló nonverbális RAVEN-féle Standard Progresszív Mátrixok tesztrel kontrolláltuk. Az egyszerű egyzetéseket megfelelően oldja meg. A rész-egész viszony felismerésén alapuló kiegészítések felismerését a térirány változások pontatlan érzékelése esetenként megnehezíti számára. A bonyolultabb analízis-szintezist igénylő feladatok és a logikai összefüggések megátására épülő kiegészítésekben is ügyeskedik Pontszám szerinti eredménye alapján intelligenciaszintje normál zónán belüli, magas átlagos IQ:113

A BENDER-B próba *geometriai formának másolására* az elemek téri elrendezése, a szögek kivitelezése és az összetett formák részei közötti viszony érzékeltségének pontosságra törekvése jellemző. Elért eredménye a vizuális észlelés, a vizuomotoros koordináció és a téri tájékozódás életkorához közelítő szintet jelez.

Gyógypedagógiai vizsgálata**Pedagógiai teljesítményei:**

Olvasása: Szöveget magában olvas el, a történet tartalmának felidézése pontos.

Írásképe rendezett. Tollbamondás utáni írását grafomotoros hibák, írástechnikai- és helyesírási hibák közül a mondatkezdő nagybetű szabályainak figyelmen kívül hagyása - jellemzik.

A hallási differenciálási képesség fejlettsége miatt nem jelent számára problémát a hosszú-rövid hangok megkülönböztetése. A szeriális képesség megfelelő szintje miatt nem okoz nehézséget a szavak szótagokra, a mondatok szavakra tagolása.

A *nyelvi-grammatikai vizsgálat* - nyelvi-helyesírási felmérés - során nyelvi, helyesírási nehézség nem tapasztalható. Képek nevét jól meghatározza, leírásuk alkalmával egy esetben nehézség nem tapasztalható. Képek nevét jól meghatározza, leírásuk alkalmával egy esetben hibázik. Mondatok kiegészítése kérdések segítségével megfelelő. Betűhalmaz tagolása szavakra, és a mondat leírása szótagolva hibátlan. Szavak ellenkezőjét részben meghatározza. Betűrendbe önállóan sikeresen sorol neveket. Szavakban j-ly pótlása hibátlan. A -val, -vel toldalékos főnevek helyesírása sikertelen. Képekről kérdésekre mondatokat tartami szempontból helyesen alkot.

Alapvető *számolási képességei/készségei*, matematikai ismeretei pontosításra szorulnak. Számok írása diktálás után, majd kiolvasásuk megfelelő. Számok növekvő sorrendbe rendezése pontos. Az alapműveleteket értelmezi. A bennfoglaló tábla nem kellően automatizálódott. A matematikai, logikai szabályok felismerésében ügyeskedik. A szöveges feladatok matematika nyelvére történő lefordítása, majd a megfelelő művelet kiválasztása az összetett szövegezésű feladatok esetében - a különböző matematikai tartalmú grammatikai szerkezetek biztos analízisére, szintetizálására miatt - pontos.

Szakorvosi vélemény

A fiút első ízben a pedagógiai szakszolgálat 2014-ben vizsgálta, - mivel az óvodában fennálló elektív mutizmus miatt, óvónők a kislány pszichoterápiáját javasolták, - de a szülők ezzel nem értettek egyet, valamint a beiskolázási javaslat miatt is véleménykülönbség adódott a szülők és a nevelők között. A szakszolgálat felterjesztését követően, a szakértői bizottság elektív mutizmust diagnosztizált szinten, s a fiú pszichoterápiáját javasolta. Pszichoterápiára a mai napig nem került sor a szakszolgálatnál (a szülők elmondása szerint nem volt arról tudomásuk, hogy hol kell kezdeményezniük azt); a pszichés status alakulását az iskolapszichológus követte a szülők elmondása szerint. A heteroanamnézis szerint, a fiú verbális kommunikációjára a szelektivitás változatlanul jellemző; - a legkülönfélébb életkorú személyek között is van akivel beszél, - s van akivel egyáltalán nem (még ha évek óta is ismeri). A skypot, telefont is rendszeresen használja. A szülők véleménye szerint hangulata otthon teljesen kiegyensúlyozott; a pedagógiai jellemzés szerint, a tanórán szinte alszik, a szünetben viszont aktív. Amikor dolgozik a tanórán, akkor is nagyon motiválatlannak látják, a segítséget sem igen fogad el. A vizsgálaton átlagosnál jobb intellektust (nonverbális tesztrel), valamint életkorán elvárható teljesítményt regisztráltak a pedagógiai próbákban (az aritmetikai készségek enyhébb nehézségével). A feladathelyzet nélküli vizsgálati szituációban, a fiú szüleiivel együtt van jelen a helyiségben. Éber; metakommunikációjának időszakos változásából ítélhetően, a beszélgetés menetét figyelemmel követi. Mímika egyébként meglehetősen merev; emocionális rezonanciát kevésbé tükröző, tekintetkontaktust is többnyire kerül. Kérdésekre gesztusokkal sem válaszol. Spontán nem kezdi explorálni környezetét sem. Mozgáskésztetése is gátoltabb, F94.0 Hangsúlyosan javasolt a rendszeres pszichoterápia megkezdése.

Összegezve: Vizsgálati eredményünk magas átlagos övezetbe tartozó intelligenciaszintet jelez. Tapasztalataink alapján mivel verbális kommunikációt továbbra is gátoltan használ alkalmazkodó viselkedésében, kommunikációjában zavar mutatkozik, emiatt továbbra is sajátos nevelési igényű (BNO F 94.0 szelektív mutizmus) tanuló. Általános iskolai tanulmányainak folytatása mellett pszichoterápia biztosítása szükséges.

Az iskolai tanulás során fokozott segítségnyújtásra, egyéni bánásmódra (a feladatok elvégzéséhez több időt biztosítsanak számára, írásbeli munkák értékelése a szóbeli feleletekkel szemben, illetve szükség esetén mentesítés a szóbeli feleletek értékelése alól) a tanuló sajátosságait figyelembe vevő értékelésre (lassúbb munkatempó), tanórai differenciált foglalkoztatásra van szüksége.

Javaslat: - tanulmányainak folytatása a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának irányelvei szerint (32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet)
- pszichoterápia biztosítása

Iskolai oktatásra, nevelésre javasolt intézmény:

Tankötelezettség teljesítésének módja: mindennapos iskolába járással

A sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos megállapítások:

A gyermek sajátos nevelési igényű, egyéb pszichés fejlődési zavara (szelektív mutizmus) jelenleg is fennáll, ezért kiemelt figyelmet igényel, különleges bánásmódra jogosult.

A tanuló a többi gyerekkel, tanulóval közös nevelésben és oktatásban részesülhet. A 2011. évi CXCV. Nkt. 4.§ 25. pontjában megfogalmazott sajátos nevelési igényű tanulók körébe tartozik. A gyermek részére 2011. évi CXCV. törvény 6. számú melléklete értelmében, a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 138. § szerint az iskolai foglalkozásokon túl, szakirányú végzettséggel rendelkező gyógypedagógus/logopédus tanár/terapeuta, tanulásban akadályozott/ pszichopedagógia szakirányon végzett tanár/terapeuta által vezetett egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs foglalkozást kell szervezni. A 2011. évi CXCV. törvény 47.§ (7.) pontja alapján az osztály/csoport létszámának számításakor 2 tanulóként kell számításba venni.

Fenti javaslatunkat a 2011. évi CXCV. törvény 47.§ értelmében tesszük.

Fejlesztési tanácsok és további javaslatok:

Pozitív megerősítés, önbizalom fokozása
Sikerélmények biztosítása
Figyelemkoncentráció erősítése
Szociális képességek, készségek fejlesztése
Munkavégzés közben folyamatos és azonnali visszajelzés nyújtása
Reális önértékelés kialakítása
Szorongások oldása, önbizalom fokozása
Fogalmi gondolkodás fejlesztése
Olvasástechnika fejlesztése, szövegértés erősítése
Írási, helyesírási készség fejlesztése
Az írásbeli kifejezőkészség alakítása
Ismétlő, rendszerező feladatok végzése
Helyesírási készség fejlesztése
Nyelvtani-helyesírási szabályok alkalmazásának gyakorlása
Számolási készség fejlesztése (mennyiségállandóság, relációk)
Önellenzésre szoktatás

5. számú melléklet:

Dokumentumelemzés

Készítette: Kurucz Tünde
K9AE42

Oktató: dr. Kontra József
2022/2023 II. félév

Dolgozatomban az Oktatási Hivatal által 2020-ban kiadott ötödikes történelemkönyvet és a hozzá készített munkafüzetet fogom elemezni. A választásom azért esett erre a kiadványra, mivel jelenleg is aktívan használom a munkám során, így nem csak a tartalmát, hanem a használhatóságát is meg tudom ítélni. A kvalitatív elemzéshez elengedhetetlen, hogy mélyrehatóan ismerjem a bemutatott anyagokat (Szabolcs, 2001). Ezen kívül ezeket a kiadványokat érte a legtöbb bírálat a sajtóban a három évvel ezelőtti bevezetésük kapcsán, ami érdekessé teszi számomra a dokumentumokat. Mivel a bevezetés pillanatában nem voltam aktív pedagógus, úgy vélem, hogy szubjektíven „empatikus semlegességgel” tudom vizsgálni az adott kiadványokat (Szabolcs, 2001).

A dokumentumelemzés kvalitatív módszere során belső és külső elemzést is végzek, azaz a saját véleményem megfogalmazása mellett, vizsgálni fogom a társadalomban kiváltott megítélését is. (Szabolcs, 2001) Fontosnak tartom, hogy a tankönyv elemzése mellett a Nemzeti Alaptantervet is figyelembe kell venni, tehát azt, hogy az adott változtatásokat, miért tartották fontosnak a szerkesztők. Ennél a szempontnál objektíven próbálom megközelíteni a dokumentumokat és arra keresem a választ, hogy a tervezetet sikerült-e megvalósítani. A szakirodalomban inkább a tartalomelemzést részletezik, ahol megjelenik a kvantitatív vizsgálati lehetőség is, míg a dokumentumelemzés lehetőségeit kevésbé részletezik, inkább csak a történeti elemzés lehetősége jelenik meg (Kontra, 2011).

A könyv külleme, felépítése és használhatósága

Az általános iskolai történelem tankönyvsorozat megjelenésében és belső kialakításában nem hozott újdonságot az előző években használt felszerelésekhez képest.

A főbb témakörök: Személyes történelem, Fejezetek az ókor történetéből, A kereszténység, A középkor világi, Képek és portrék az Árpád-kor történetéből.

Az oldalakat 2 hasábra bontották a szerzők, a fehér háttéren a fő anyagrész, míg a barna háttéren a kiegészítés, illetve a források találhatóak. A lecke szövegében piros ponttal jelezték a kérdé-

seket illetve piros sávval, ha olvasmány következik. A tananyag végén apró vázlat és összefoglaló kérdések segítik az elmélet elsajátítását, illetve a végén egy rövid írás található a megismert részokról. A könyv felépítése bár átlátható, egy alsóból felső évfolyamba való átmeneténél az ötödikes tanulóknak nehézséget jelent. Csak a tankönyv felépítéséről minimum fél órát beszélnek a diákoknak a legelső tanórákon, hogy követni tudják a szöveget egy egyszerű felolvasásnál. Az egész dokumentumra jellemző, hogy sok szemléltető képpel és rajzzal színesíti a tananyagot.



(saját kép)

A tankönyv lehetőséget teremt arra, hogy a tanár irányításával több tevékenységformára is sor kerüljön a tanórákon. A frontális munka mellett információszerzés; tájékozódás időben és térben; történetek megértése, elbeszélése, makett készítése stb. Ezek megalapozzák azokat a készségeket, melyek elengedhetetlenek az önálló és élethosszig tartó tanuláshoz. A könyvben a kötelező tanulnivalók mellett sokszor találkoznak a diákok olvasmányokkal, melyek érdekesebbé teszik az adott korszakot.

A munkafüzet felépítése ennél egyszerűbb. A fejezetcímekhez rendelve lineárisan tartalmaz feladatokat a tankönyvi szöveghez, illetve a feltételezett tanári kiegészítésekhez. A feladatok közt fellelhetők olyanok, amik modern irányt mutatnak, de többségében a korábbi tankönyvek átfutott kérdéseivel találkozunk benne. Például: Készíts facebook-profilt egy-egy híres személyhez! Az év végi összefoglaló rész mindösszesen 3 oldalt foglal magába silány feladatokkal.

A könyv tartalma az alaptantervvel összhangban

A 2020-as NAT bevezetésével a legnagyobb probléma a gyorsasága volt és az, hogy nem egyeztettek a szakmai szervezetekkel, így a bevezetése pillanatában még csak elmélettel találkozhattak a pedagógusok, a kész tankönyveket pedig a tanév előtti hónapokban kapták meg, amihez rohamtempóban kellett megírni a helyi tanterveket. A tankönyvek elfogadtatásának sebessége kirívó volt, így rögtön ellenérzéseket váltott ki az új NAT, szakmaiatlannak, romboló hatásúnak tartották több elemét is. A kvalitatív vizsgálati módszerre jellemző, hogy figyelembe veszi a vizsgálat tárgyánál azt, hogy milyen morális tartalommal bír, míg a kvantitatív kutatásnál inkább az értéksemlegességre helyezik a hangsúlyt, az objektív adatok vizsgálatára (Szabolcs, 2001).

A történelemtanítás az elmúlt évtizedekben úgy nézett ki, hogy általános iskola 5. és 8. osztálya között is vették az egyetemes és magyar történelem minden fontosabb eseményét, illetve a középiskolai oktatásban is kronologikusan újrananultak mindent, kiegészítve az eddigi ismereteket. Az új alaptanterv igyekezett a diákok életkorához megfelelő tudást hozzárendelni és valószínű változtatásokat eszközölt az eddigiekhez képest. Ilyen pozitív módosítás, hogy jelentősen csökkentették és átdolgozták a tananyagot, ami az ötödikes tankönyvben markánsan tetten érhető. Fontos, hogy a diákokat a saját ismereteiknek, érdeklődésüknek és koruknak megfelelően ismertessük meg a történelemmel, hiszen nem várható el egy 11 éves ötödikestől, hogy ugyanazokat a következtetéseket levonja az ókori demokráciáról, mint egy középiskolás. Az új NAT az általános iskolában a tanulásmódszertan elsajátítását és az érdeklődés felkeltését tartja a legfontosabbnak, nem a lexikális tudás mennyiségét. Az érdeklődés valóban felkelti, mert többször is a tankönyvi szöveg kritikai olvasásra kell figyelmeztetni a gyerekeket, vagy olyan összefüggéseket kell elmagyarázni, amit a lecke két mondatban ír le. A tankönyv egyik nagy előnye, hogy online formában is elérhető, felhasználóbarát felületen hozzáférhetőek kiegészítő részek és feladatok is hozzá. Ezeket a pozitív változásokat azonban elsöpörte az első döbbenet, hiszen évtizedek óta az őskortól kezdték a történelemoktatást és ezt teljesen kivették a jelen tankönyvből. Nehéz volt elképzelni, hogy csak az ókor és középkor egy része fog szerepelni a könyvekben. Nem tartom hibának ezt a döntést, ha az általános iskolai oktatást vizsgálom, hiszen mi nem az érettségire készítjük fel a diákokat, hanem az a dolgunk, hogy olyan alapoó ismereteket adjunk át számukra, amire később, akár önállóan is építeni tudjon. Úgy vélem, hogy megfelelő előkészítéssel és szakmai egyeztetésekkel könnyebben áthidalható lett volna a társadalom ellenérzése és talán nem vált volna szitokszóvá a nemzeti öntudat kialakítása és a hazafias nevelés. „A történelemtanulás célja, hogy a tanuló: 1. alapvető ismereteket szerezzen a magyarság,

a magyar nemzet [...], valamint az emberiség múltjáról; 2. [...], határozott magyar identitással rendelkezzen, [...] 3. elsajátítsa a közös kulturális kód leglényegesebb elemeit [...].” (NAT, 2020) Ennek alátámasztására sok olyan témakör van, ami csak a pozitív múltat hangoztatja, ami szerintem káros, mert csak egyféle történelemképet mutat a diákok számára például: Árpád-kori győztes harcok és csaták. Továbbá hibának tartom, hogy a tananyagot inkább meghúzták és nem átalakították, az idő rövidsége miatt. Ugyanis fejezeteken belül teljes bekezdéseket távolítottak el a szerkesztők és így logikai ívet nélkülöző, magyarázat nélkül értelmetlen leckék vannak a tankönyvben. A fogalmak terén is többször vannak félreérthető megfogalmazások, így például a vallástörténeti részeknél tanári magyarázat nélkül elképzelhetetlen a megértés. A tankönyv többször tényként említ olyan eseményeket, melyek csak mondákban szerepelnek, míg tényleges történelmi forrásokat a korszakból kihagy, ezzel teljesen hátat fordítva a korábbi NAT egyik vívmányának a kritikai gondolkodásnak és a forráselemzésnek. Például Csaba királyfi alakja csak és kizárólag a mondákban szerepel, nincsen róla valós történelmi adatunk, illetve a hun-magyar rokonság bizonyításaként írja le a tankönyv a csodaszarvas történetét is. A finnugor nyelvrokonságot pedig egyenesen cáfolja ahelyett, hogy felvázolná az elméletek bizonyításának nehézségeit. „A szöveg egy verziót erősít, a hun származást. Ezt kiegészíti az- zal, hogy a finnugor közvetítő nyelv lehetett [...] A magyar nyelv közvetítő mivolta tudomá- nyos tény? Itt legalább több elméletet megemlíthetnének.” (Radinszky, 2022) Nem utolsó sor- ban a legnagyobb hibát a tankönyvszerkesztők akkor követték el, amikor nevelő célzattal aktu- álpolitikai programokat helyeztek el a tankönyv oldalain. Bár lehet, hogy jó szándék vezette őket, a körülményeket figyelembe véve, senki sem tudta pusztán „tudáselőhívó feladatnak” te- kinteni az Erzsébet Program összevetését az Árpád-házi szent életével.



(saját kép)

Sokszor található a munkafüzetben olyan feladat, aminek a megoldását a tankönyvben nem tudják a diákok megtalálni, de nem jelzi az utasítás, hogy ezt internetes kereséssel lehet csak megoldani. Feltételezi a munkafüzet szerkesztője, hogy a tanár ezeket elmondta tanórán vagy észre sem vette ezt a logikai hibát, amikor a feladatot bent hagyta a korábbi feladatgyűjteményből. Amennyiben erre nem figyelünk tanárként, pont ellentétes célt érünk el, mert sikertelen lesz a diákunk az önálló feladatmegoldásban.

Az új NAT egyik legnagyobb pozitív hozadéka, a rugalmas kerettanterv, tehát a tanár évente két témakört jelölhet ki úgynevezett mélységelvű feldolgozásra és ezt a Történelemtanárok Egylete is méltatta. „[...] a helyi tanterv alapján a tanár a kerettantervből évente két témát mélységelvű feldolgozásra jelöl ki, amelyre több idő, a javasolt időkereten felül összesen további 6–10 óra tervezhető.” (TTE állásfoglalás, 2021) A módosítás problémája, hogy nem számol azokkal a tanórákkal, melyeket nem lehet megtartani különböző mérések, orvosi vizsgálatok vagy kirándulások miatt, így a mélységelvű témák kimaradnak és a történelemtanár ugyanúgy siet a tananyag leadásával, hogy be tudja azt fejezni a tanév végén.

A másik nagy újítás, hogy úgynevezett életmódtörténeti, illetve portré típusú tananyagokat tettek a tankönyvekbe. Ennek lényege az lenne, hogy ne száraz elmélettel tanulják meg a diákok a történelmet, hanem az emberek életkörülményei által ismerjék meg a korszakokat például: Élet a várban és a vár könyékén, Élet a kolostorban, Árpád-házi királyportrék. Az elgondolás jó lenne, azonban csak áttolították az előző tankönyvekből és új fejezeteket hoztak létre, de mind a diákoknak, mind a tanárnak nehézséget okoz, mert a kronológia alapján a történelmi kort már átlépték és az adott információk a témakörön belül jobban elmélyülhetnének, mint önállóan. Például az Árpád-házi királyok részletes taglalása és 1301-es kihalása után önálló fejezetként hozza a korszak csatáit és ismételten a honfoglalás előtti időszakot kell tanítani. Véleményem szerint ezt egyszerűbb lenne a kalandozások időszakával együtt oktatni.

A kvalitatív módszerű dokumentumelemzésben a tartalomelemzés lényegi része, hogy belőle szubjektív információkat fogalmazunk meg a tapasztalataink alapján, azonban nem elhanyagolható az sem, hogy az elemzéseket kiegészítheti és a kutatás anyagát mélyítheti a kvantitatív megfigyelés is (Szabolcs, 2001).

Felhasznált irodalom:

- Kontra József (2011): A pedagógiai kutatások módszertana. [Egyetemi jegyzet]. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. <https://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> (2023. 04. 16.)
- Szabolcs Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Kutatás módszertani kiskönyvtár. Budapest. Műszaki Könyvkiadó.
- Nemzeti Alaptanterv (2020): <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes> (2023. 04. 16.)
- Történelem tankönyv 5.: Gróf Péter, Dr. Szabados György (2020). Budapest. Oktatási Hivatal. https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_5_nat2020/tartalomjegyzek (2023. 04. 16.)
- Történelem munkafüzet 5.: Borhegyi Péter (2020). Budapest. Oktatási Hivatal. https://www.nkp.hu/tankonyv/tortenelem_5_munkafuzet/ (2023. 04. 16.)
- A Történelemtanárok Egyletének állásfoglalása az új Nemzeti Alaptantervről: (TTE állásfoglalás, 2021) <https://tte.hu/a-tortenelemtanarok-egylete-allasfoglalasa-az-uj-nemzeti-alaptanterv-2020-januar-31-en-megjelent-szovegerol/> (2023. 04. 16.)
- Radinszky Zsófia: (2022) Államosított tankönyvpiac, strasbourgi per, rossz minőségű kiadványok – a hazai tankönyvpolitika elmúlt 40 éve <https://tte.hu/allamositott-tankonyvpiac-strasbourgi-per-rossz-minosegu-kiadvanyok-a-hazai-tankonyvpolitika-el-mult-40-eve/> (2023. 04. 16.)

6. számú melléklet:

Az adaptivitás pedagógiai kérdései

– Tanulók mérése, kiértékelése –

Készítette: Kurucz Tünde
K9AE42

Oktató: Szántóné Tóth Hajnalka
2022/2023 II. félév

Az adaptivitás fogalma az elmúlt két évtizedben jelent meg a pedagógiai szakirodalomban. A szót alkalmazkodásként, illetve az alkalmazkodáson alapuló tevékenységként lehet megfogalmazni. A pedagógiai gyakorlatban azt a fejlesztés értjük alatta, amikor a tanár önmagát is fejleszti annak érdekében, hogy a tanított tanulója vagy osztálya rájuk szabott oktatást kaphasson. Az oktató inkább a nyílt pedagógiai gyakorlatra helyezi a hangsúlyt és figyelembe veszi a differenciálás adta lehetőségeket (M. Nádasi, 2010).

Az adaptivitás alapja a résztvevők együttműködése, egymás segítése. Az pedagógia fontos eleme a reflexió és a kérdezés, illetve az ezekre való reagálás. Ennek következtében nem írható le egyszerűen az alkalmazkodás szóval, hiszen az feltételezné, hogy csak a környezet és résztvevők – diákok, szülők – változására való reagálásról van szó, egy kényszerpályáról. Azonban az adaptív pedagógia esszenciája az, hogy ezeket a változásokat a résztvevők közösen hozzák létre, azaz „a változás-reflexió-tanulás/innováció fogalmak dinamikus kölcsönhatásként értelmeztük az adaptivitás fogalmát” (Rapos-Gaskó-Kálmán, 2011).

Az oktatási intézmények már nem a tudás átadására összpontosítanak, hanem a kompetenciák fejlesztésére és az egyéni fejlesztésre. Lényegi eleme, hogy nem az egyént próbálják meg hozzáigazítani az elvárásokhoz, hanem a tanulásszervezést alakítják át, ami a tanulóhoz vagy tanulócsoporthoz igazodik. Az iskola mint szervezet előteremti a tárgyi, személyi feltételeket, de a differenciált oktatás megvalósítása a pedagógusokon múlik.

Az intézmény, amelyben dolgozom, egy megyeszékhelyen lévő, jónak mondott általános iskola. Munkahelyem igyekszik adaptív intézményként figyelembe venni a szülők és a tanulók érdekeit, véleményét. Nagy hangsúlyt fektet a Szülői Munkaközösség és a Diákönkormányzat tevékenységére. Fontosnak tartja a különböző csoportok igényeinek kielégítését, ami az oktatást is sokszor meghatározza (M. Nádasi, 2010). Iskolánk személyiségfejlesztő, ismeretátadó funkcióit a Pedagógiai programja alapján végzi, amiben az adaptivitásra való törekvés tetten érhető. A tantestületben közös értékrend érvényesül. Célunk tanulóinkat az élet változásait, kihívásait jól fogadó, az emberiség előtt álló közös problémákra érzékeny, megoldásukban

eredményes, művelt, testi-lelki egészséggel, fejlett kommunikációs képességekkel, viselkedéskultúrával bíró, idegen nyelvet beszélő, informatikában jártas személyiségekké nevelni.

Az intézmény pedagógiai programjának kiemelt céljai:

- nyelvoktatás kis csoportokban első osztálytól
- emelt szintű nyelvi képzés 4. osztálytól
- informatika 4. osztálytól szakköri formában
- óraterünkben a legmagasabb óraszámban a kötelező érettségi tárgyak szerepelnek
- 7. és 8. osztályban tanulóink a matematika, magyar tantárgyakat képességeiknek megfelelő csoportbontásban tanulhatják
- változatos délutáni foglalkozások fejlesztése
- úszásoktatás a 2., korcsolyaoktatás 3. és 4. évfolyamon
- a zeneiskola kihelyezett tagozata működik intézményünkben

Sikeresek a középiskolai felkészítő foglalkozásaink, matematika és magyar tárgyakból. A Pedagógiai Programunkból látszik, hogy igyekszünk megvalósítani az adaptív oktatást emelt óraszámokkal és nívócsoportos bontással is. Jelenleg magyar irodalom és nyelv tantárgyakat tanítok nívócsoportos bontásban 7. osztálytól, illetve most kezdtünk bele három kollegámmal közösen egy projektfeladatba, ami a hatodik évfolyamot érinti magyar, technika és rajz tantárgyakból¹⁵. A teamoktatás itt valószínűsíthető, hogy csak a tanárok szintjén fog megvalósulni, a diákok az osztályukon kívül nem fognak keveredni.

A 2022/2023-as tanév oktatási célja a differenciált tanulásszervezés, míg a kiemelt nevelési célja a környezettudatos magatartás fejlesztése, emiatt választottam dolgozatom témájaként a tanulók mérését, kiértékelését. Úgy vélem, hogy frissíthetem a szakirodalmi ismereteimet a témakörben, ami elősegítheti pedagógiai céljaimat.

A tanulók megismeréséhez eddig ritkán alkalmaztam kérdőíveket, inkább a tanórai tapasztalataimra hagytam. A következőkben dr. Tóth László gyűjtése alapján hasonlítom össze a lehetséges vizsgálati módszereket, amiket az általános iskolai tanulók körében ajánl (Dr. Tóth, 2004).

Atkinson motivációs elmélete azon alapul, hogy az emberek inkább a sikert keresik vagy a kudarcot próbálják elkerülni a tevékenységeknél. A módszer a teljesítményigény felméréséhez szükséges, így a tanulók órai munkáját vagy számonkérését az egyéni igényeikhez lehet

¹⁵ Projektmunka: Toldi újság készítése, illetve Toldi-élménypark kivitelezése makett formában. 2023. április-május.

igazítani. A kérdőív kitöltése helyett a személyes beszélgetések által is megismerhetők ezek az igények a diákoknál, azonban ezt csak az egyénekre lehet alkalmazni, míg a kérdőív által az egész csoportnak megfelelő módszereket alkalmazhatunk a tanórákon. Előnye, hogy könnyen besorolhatók a diákok, hozzájuk lehet alakítani a számonkéréseket. Hátránya azonban az véleményem szerint, hogy nagyon általánosít, így az osztályok differenciálásban alkalmazható, azonban a tehetséggondozásban már kevésbé lesz hasznos, mivel a tehetséges gyermek motivált a kedvelt tantárgya irányába és ezt tesztek nélkül is észrevehető.

A tanulási attitűd vizsgálata abban segíti az oktatás folyamatát, hogy hat különböző motívumot különít el, ami a diákok tanuláshoz való viszonyát tükrözi: továbbtanulás, érdeklődés, elmélyülés, jó jegy, pozíció az osztályban és jutalom a családban. A kérdőív során a diákoknak egy ötfokozatú skálán kell eldönteniük, hogy az adott állítás mennyire igaz rá. A kérdőív előnye, hogy egy osztályon belül azonnal látszik, hogy mivel lehet motiválni a diákok többségét, így a tanulásszervezést is ehhez lehet igazítani például kutatómunkával. Úgy vélem, hogy a hátránya a diákok önismeretének hiánya vagy az érdektelenségük lehet. Az előbbinél amiatt, hogy még ő sem tudja eldönteni, hogy mit érez, az utóbbinál meg a „0 pont=nem tudom eldönteni” lehetőségének adása, ami miatt értékelhetetlenné válik a kérdőív. Úgy gondolom, hogy az ilyen típusú kérdőíveket inkább a középiskolába járó diákok tudják relevánsan kitölteni.

A tanulási stílus vizsgálatát amiatt tartom fontosnak, mivel a diákok rengeteg kudarcot átélnek, mire maguktól rájönnek, hogy számukra melyik módszer lesz a legcélravezetőbb. A hét tanulási stílus: auditív, vizuális, mozgásos, társas, csend, impulzív, mechanikus. A kérdőív itt is ötfokozatú skálával dolgozik, itt is felellhető válaszlehetőség a „nem tudom eldönteni”, azonban az értékelés már összetettebben zajlik, így realisabb adatot fogunk kapni, mint az attitűd vizsgálatánál. A kérdőív hátránya, hogy nem egyszerű átlagszámítással lehet megkapni az eredményt, hanem bonyolultabb összevetéssel.

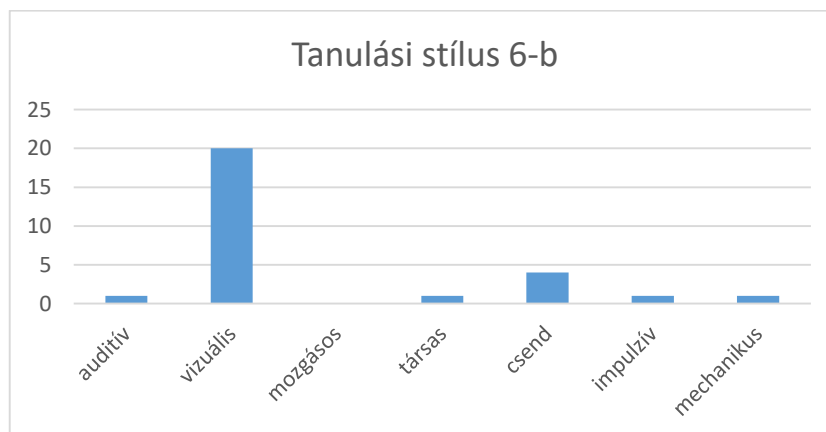
Az iskolai motiváció vizsgálata és az irányultság összefügg, így a kérdőív nem mászt vizsgál, inkább mászmilyen formában teszi azt. Ugyanúgy ötfokozatú skálán adja meg a válaszlehetőségeket, csak további három motívumcsoportot hoz létre: követő, érdeklődő, teljesítő, illetve ezt kiegészíti a negatív presszióérzés. A kérdőív értékelésében nem elhanyagolható, hogy nem csak az átlagot hozza példának, hanem a szórást is, illetve fontosnak tartja a nemi hovatartozást is. A kérdőív kitölthető egyénileg, de inkább osztályok motivációjának feltérképezésére látom hasznosabbnak, illetve intézményen belüli összehasonlításra. A tanulási orientáció vizsgálata annyiban tér el ettől, hogy azt vizsgálja, a diákoknak milyen a tanulásmegközelítő stílusa; mélyreható, reprodukáló vagy szervezett.

Utolsóként a vizsgaszorongással kapcsolatos kérdőívet mutat be a könyv, ami főként az általános iskolai diákoknál alkalmazható. A 20 itemből álló kérdéssor előnye, hogy négyfokozatú skálával dolgozik. Rákényszeríti a kitöltőkre, hogy eldöntsék, rájuk mi jellemző inkább számonkérési helyzetekben, nem enged „nem tudom eldönteni” válaszadást.

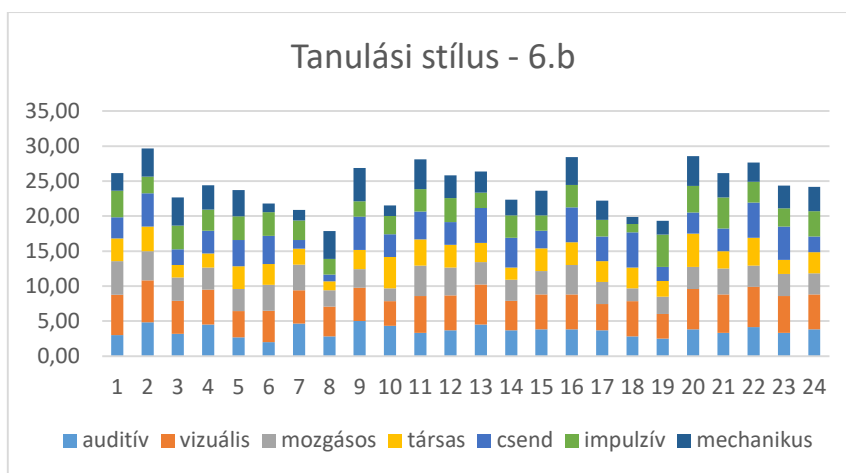
Kutatásomban a diákok tanulási stílusát fogom kérdőívvel vizsgálni, azért mert az elmúlt pár hónapban többször is előfordult, hogy segítséget kért tőlem egy-egy diákom, hogy miképpen tudna eredményesebben tanulni (1. sz. melléklet). Úgy vélem, hogy ezzel elősegíthetem az iskolai felkészülésüket. Iskolánkban az egyik hatodik évfolyamos osztályt kértem meg a kérdőív kitöltésére, mivel jelenleg náluk tanítok legnagyobb óraszámban, illetve az osztályfőnök-helyettesük is én vagyok. A célom a tanulási stílusuk felmérésével az volt, hogy személyre, illetve osztályra szabottabb tanórákat tudjak tervezni. A kérdőív kiértékelésénél rá kellett jönnöm, hogy inkább általánosabb képet kapok a diákokról és nem kapok egy kész „útmutatót” a hatékonyabb oktatásukhoz. Bár nem valósult meg az eredeti elképzelésem a kérdőív hasznáról, azonban több más információt is megtudtam, amit később kamatoztatni tudok. Nagy előnye volt a kérdőív kiértékelésének, hogy azoknak a diákoknak is megtudtam a tanulási irányultságát, akik kevésbé aktívak a tanórákon. Ezen kívül az egy-két kiugró tanulási stílusú diáknál volt „aha-élményem”, hogy miért épp egy bizonyos típusú feladatban volt sikeres az elmúlt időszakban.

Az osztály létszáma 26 fő, ebből 2 fő hiányzott a kitöltésnél, emiatt a kitöltők 50-50%-ban fiúk és lányok. A diákok átlagos családi háttérrel rendelkeznek, nagyrészt azonos tudásszinten vannak. Magatartásuk, osztályközösségük jónak mondható.

Az osztály többségére – 17 fő – a vizuális tanulási stílus jellemző. A fiúk és a lányok tanulási stílusa között szignifikáns különbség nincs. Négy főre jellemző a kevert típus, ami a vizuális mellett a csendre helyezi még a hangsúlyt. 1 főre jellemző az impulzív, 1 főre a társas és 1 főre az auditív tanulási stílus. A mozgásos tanulási stílus egyik diáknál sem kiemelkedő.



Érdekes megfigyelni, hogy az impulzív tanulási stílusú tanuló BTMN besorolása, ő a tipikusan izgó-mozgó, beszélgető diák. Az inkább auditív tanulási stílusú diák, pedig versmondó versenyen szerepel kiváló eredménnyel, ahol a hangoztatás és a közönséggel való megértetés elsődleges. A társas tanulási stílusú tanulónál az eredmény számomra először meglepő volt, majd később társítottam az órai és tanórán kívüli tevékenységeivel, ami ezt alátámasztotta, mivel ő is szeret tanórákon beszélgetni, illetve többször is vett részt csapatversenyeken. 1 főnél volt kiugró a vizuális tanulási stílus eredménye (6) a többiekhez képest, aki SNI besorolása, írásbeli és tanulási nehézségei vannak, ennek ellenére a tanórákon jól teljesít. Úgy vélem, hogy a kérdőív is alátámasztja azt, hogy számára milyen típusú feladatokat, illetve számonkéréseket érdemes adni.



Az adaptív oktatást többféle munkaformánál lehet alkalmazni, akár frontális, akár csoport-, pár- vagy egyéni munkánál. Különböző didaktikai feladatnál lehet őket alkalmazni, attól függően, hogy mi a célunk (M. Nánási, 2001). Frontális munkaformánál érdemes szem előtt tartani, hogy a vizuális tanulási stílusú tanulók ne csak hallják, hanem lássák is, amiről szó van. A tanári magyarázat mellett legyen kivetítve vagy felírva a táblára a vázlat. Emellett szemléltessük a tananyagot különféle eszközökkel: makettel, 3D modellel stb.

Az adaptív oktatás feltétele, hogy változatosan tudjuk a tanórákat megtartani, a diákokhoz igazodva. A tanulmányi tevékenységek sokszínűsége és az, hogy a tanulók dönthetnek róla, hogy miben vesznek részt, elősegíti a tanár-diák munka sikerességét (M. Nádasi, 2010). A tanulók mérése pedig lehetőséget ad arra, hogy ezt a leghatékonyabban tudjuk a tanórákba beépíteni.

1. sz. melléklet: Tanulási stílus kérdőív

1. Ha látom és hallok is a megtanulandó szöveget, nagyon könnyen megjegyzem..... 5 4 3 2 1
2. Hangosan szoktam elolvasni a tananyag szövegét, amikor felkészülök 5 4 3 2 1
3. Szívesebben tanulok az osztálytársaimmal vagy a barátom/nőmmel, mint egyedül 5 4 3 2 1
4. Nagyon hasznos számomra, ha a tanár ábrákat mutat be, amikor magyaráz 5 4 3 2 1
5. Ha ábrát készítek, jobban megértem a leckét, mintha csak olvasom 5 4 3 2 1
6. Jól tudok úgy tanulni, ha csupán némán olvasva átveszem a leckét. 5 4 3 2 1
7. Szívesebben töltöm az időmet rajzolással, festéssel, mint sportolással vagy testmozgást igénylő játékkal. ... 5 4 3 2 1
8. Gyakran előfordul, hogy szóban elismétlem, „felmondom” magamnak a leckét..... 5 4 3 2 1
9. Ha leírom magamnak azt a szöveget, amit me kell tanulnom, akkor könnyebben megjegyzem, mintha csak látom vagy hallok. 5 4 3 2 1
10. Nem szeretem azokat a feladatokat, amelyeken törnöm kell a fejem. 5 4 3 2 1
11. Nyugtalanít, ha tanulás közben csend van körülöttem..... 5 4 3 2 1
12. Jobban kedvelem azokat a feladatokat, ahol kézzel fogható tárgyakkal kell foglalkozni, mint ahol csak rajzok, ábrák vagy szövegek vannak..... 5 4 3 2 1
13. Jobban megy nekem az olyan feladat, ahol valamilyen mozdulatot kell megtanulnom, mint ahol szövegeket kell megérteni. 5 4 3 2 1
14. Jobb, ha a tanár magyarázatát meghallgatom, mintha a könyvből kellene megtanulni. 5 4 3 2 1
15. A szabályokat szóról szóra „bevágom” 5 4 3 2 1
16. Ha ábrát készítek magamnak, jobban megértem a leckét, mintha más által készített rajzot nézegetnék. ... 5 4 3 2 1
17. Amikor a tanár felszólít és kérdez tőlem, gyakran előbb válaszolok, minthogy átgondolnám a választ. 5 4 3 2 1
18. Szeretem, ha kikérdezik tőlem, amit megtanultam. 5 4 3 2 1
19. Ha vannak képek, ábrák a könyvben, könnyebb a tanulás. 5 4 3 2 1
20. Ha megbeszélem valakivel a tananyagot, akkor hamarabb megtanulom. 5 4 3 2 1
21. Teljes csendben tudok csak tanulni. 5 4 3 2 1
22. Új dolgok tanulásakor, jobban szeretem, ha bemutatják, mit kell csinálnom, mintha elmondják 5 4 3 2 1
23. Ha valaki szóban elmondja nekem a leckét, sokkal könnyebben megértem, mintha csak elolvasom. 5 4 3 2 1
24. Egyedül szeretek tanulni..... 5 4 3 2 1
25. Tanulás közben nagyon zavaró, ha beszélgetnek körülöttem 5 4 3 2 1
26. Akkor tanulok könnyen, ha közben szól a rádió vagy a magnó..... 5 4 3 2 1
27. Akkor vagyok biztos magamban, ha szóról szóra megtanulom a leckét. 5 4 3 2 1
28. Gyakran előfordul, hogy megtalálom a matekpélda megoldásait, de nem tudom elmagyarázni. 5 4 3 2 1
29. Szívesebben bemutatom, hogyan kell valamit csinálni, minthogy elmagyarázzam. 5 4 3 2 1
30. Gyakran előfordul, hogy olyan dolgokat is megtanulok, amiket nagyon nem értek. 5 4 3 2 1
31. Amikor egy matekpéldát megoldok, szinte minden lépést meg tudok indokolni, hogy miért tettem. 5 4 3 2 1
32. A tanári magyarázat nem sokat jelent nekem, a könyvből mindent meg tudok tanulni. 5 4 3 2 1
33. Több olyan dolgot tudok csinálni, amit nehéz lenne elmagyarázni (pl.: játékok és szerkezetek javítása)..... 5 4 3 2 1
34. Mozdulatokat könnyebben megjegyzek, mint képeket vagy ábrákat 5 4 3 2 1

2. sz. melléklet: Tanulási stílus kiértékelése

		skálaértékek														
osztály	nem	auditív	vizuális	mozgásos	társas	csend	impulzív	mechanikus	átlaga	auditív	vizuális	mozgásos	társas	csend	impulzív	mechanikus
6.b	f	18	23	29	13	12	19	10		3,00	5,75	4,83	3,25	3,00	3,80	2,50
6.b	f	29	24	25	14	19	12	16		4,83	6,00	4,17	3,50	4,75	2,40	4,00
6.b	n	19	19	20	7	9	17	16		3,17	4,75	3,33	1,75	2,25	3,40	4,00
6.b	f	27	20	19	8	13	15	14		4,50	5,00	3,17	2,00	3,25	3,00	3,50
6.b	n	16	15	19	13	15	17	15		2,67	3,75	3,17	3,25	3,75	3,40	3,75
6.b	n	12	18	22	12	16	17	5		2,00	4,50	3,67	3,00	4,00	3,40	1,25
6.b	n	28	19	22	9	5	14	6		4,67	4,75	3,67	2,25	1,25	2,80	1,50
6.b	n	17	17	14	5	4	11	16		2,83	4,25	2,33	1,25	1,00	2,20	4,00
6.b	n	30	19	16	11	19	11	19		5,00	4,75	2,67	2,75	4,75	2,20	4,75
6.b	f	26	14	11	18	13	13	6		4,33	3,50	1,83	4,50	3,25	2,60	1,50
6.b	n	20	21	26	15	16	16	17		3,33	5,25	4,33	3,75	4,00	3,20	4,25
6.b	f	22	20	24	13	13	17	13		3,67	5,00	4,00	3,25	3,25	3,40	3,25
6.b	f	27	23	19	11	20	11	12		4,50	5,75	3,17	2,75	5,00	2,20	3,00
6.b	f	22	17	18	7	17	16	9		3,67	4,25	3,00	1,75	4,25	3,20	2,25
6.b	f	23	20	20	13	10	11	14		3,83	5,00	3,33	3,25	2,50	2,20	3,50
6.b	n	23	20	25	13	20	16	16		3,83	5,00	4,17	3,25	5,00	3,20	4,00
6.b	f	22	15	19	12	14	12	11		3,67	3,75	3,17	3,00	3,50	2,40	2,75
6.b	f	17	20	11	12	20	6	4		2,83	5,00	1,83	3,00	5,00	1,20	1,00
6.b	f	15	14	15	9	8	23	8		2,50	3,50	2,50	2,25	2,00	4,60	2,00
6.b	f	23	23	19	19	12	19	17		3,83	5,75	3,17	4,75	3,00	3,80	4,25
6.b	n	20	22	22	10	13	22	14		3,33	5,50	3,67	2,50	3,25	4,40	3,50
6.b	n	25	23	18	16	20	15	11		4,17	5,75	3,00	4,00	5,00	3,00	2,75
6.b	n	20	21	19	8	19	13	13		3,33	5,25	3,17	2,00	4,75	2,60	3,25
6.b	n	23	20	18	12	9	18	14		3,83	5,00	3,00	3,00	2,25	3,60	3,50
Férfi	12															
Nő	12															

Felhasznált irodalom:

- Rapos Nóra – Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György (2011): Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> (2023. 04. 15.)
- Dr. Tóth László (2004): Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez. Debrecen. Pedellus Tankönyvkiadó.
- M. Nádas Mária (2001): Adaptivitás az oktatásban. Pécs. Comenius Bt.
- Pedagógiai program: <http://195.199.50.100/files/Pedagogiai-program-2020.pdf> (2023. 04. 15.)
- M. Nádas Mária (2010): Adaptív nevelés és oktatás. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. <https://tehetseg.hu/konyv/adaptiv-neveles-es-oktatas> (2023. 04. 15.)

7. számú melléklet:

Speciális nevelési feladatok 3.

– Egészségneveléshez kapcsolódó drámapedagógiai foglalkozás –

Készítette: Kurucz Tünde
K9AE42

Oktató: Petőné Csimá Melinda
2022/2023 II. félév

A WHO a XX. század közepén elfogadta azt a tézist, hogy az egészség nem egy állapot, hanem egy tevékeny folyamat. Az egészség ezen felül eszköz arra, hogy az ember megvalósítsa önmagát. „Az egészség a testi, szellemi és szociális teljes jólétnek állapota és nemcsak betegség vagy fogyatékosság hiányából áll.” (WHO, 1948) Ezt fejlesztette tovább az Ottawa Charta 1968-ban, ami egy átfogóbb megközelítésben fejtette ki az egészség fogalmát. Ennek következtében az egészséget mint fejleszthető értéket definiálja (Egészségtudományi fogalomtár).

Az iskolai egészségnevelés a prevenció primer, azaz elsődleges területe. A 2004/2005-ös tanévtől kezdve kötelezővé vált a közoktatási intézményekben. Ennek irányelveit az adott intézmény egészségnevelési programja (PP, 2018) tartalmazza. A diákok a napjaik nagyobb részét az iskola falai között töltik, ahol nem csak tanulnak, hanem nevelés és szocializáció folyik több szinten. Hat rájuk a kortárs csoportok véleménye és a pedagógusok mintája is. Az egészségnevelés akkor hatásos, ha nemcsak akcióprogramokként jelennek meg az iskola falai között, hanem az intézmény minden részét és résztvevőjét keresztülfonja, azaz az iskola immánens részévé válik (Gritz, 2007). Az egészségtudatos magatartás kialakítása így nem passzív információátadás révén történik, hanem személyes példák és közös tevékenységek segítségével.

Az egészségnevelés célja, hogy a diákok a kapott információk és elsajátított kompetenciák révén önmaguk hozhassanak megfelelő döntést az egészségükkel kapcsolatban. Az iskolai egészségnevelés komplex módon van jelen a diákok életében: beszélgetések, tanórai érintettség, előadások, egészségnapok, felnőtt minták révén. Az egészségnevelés számára számos módszer elérhető az iskolákon belül: „interjúk, felmérések készítése az iskola közvetlen partnerei és az egészség viszonyáról, serdülőkori önismereti csoport-foglalkozások, kortárssegítők képzése, problémamegoldó gyakorlatok, értékeléssel, interaktív, sajátélményen alapuló szituációs játékok, részvétel a helyi egészségvédelmi programokon, sport, kirándulás, egészségnap(ok) rendszeres szervezése, az iskolai egészségügyi szolgálat tevékenységének elősegítése, érveléstechnikai gyakorlatok (hatékony kommunikáció elsajátítása), környezetvédelmi tevékenységek ki-

alakítása (madárvédelem, faültetés), a szabadidő hasznos, értelmes eltöltésére irányuló programok szervezése, az egészséges életmódra nevelés tantárgyakban történő megjelenítése” (Holczinger, 2008).

Dolgozatomban egy drámapedagógiai foglalkozást mutatok be, amit általános iskolai csoporttal szeretnék megvalósítani egy iskolai egészségnaphoz vagy fenntarthatósági héthez kapcsolódva.

A foglalkozás leírása

Tony Wolf: Mesél az erdő a törpékről

Csoport: általános iskola 4-6. osztály (egyes elmei 7-8. osztály)

A könyvsorozat általános ismertetése: állatokról szóló összefűzött, de egyenként is értelmezhető mesék.

Szereplők:

Kökény, az orvostörpe

mókus, kisegér, sün, cickány, vakond, katicabogár, egérlány, Egér Elek, hód

Felhasználható tárgyak az asztalra kihelyezve: sapka, sál, táska, üvegese, kanál, takaró

1. Történet felolvasása.

1.1. Tanári felolvasás, rámutatva arra, hogy figyeljenek oda a részletekre.

2. Megbeszélés.

2.1. Milyen információkat közöl az első bekezdés? Mire tudunk ezekből következtetni?

Fontos lépés a meseelemzésnél, hogy a diákok ne csak a tartalmával legyenek tisztában, hanem a szereplők helyzetével és kapcsolatrendszerével. Érdemes a jó válaszokat kihangsúlyozni, felhívni rá a figyelmet.

2.1.1. Várt válaszok, amiket rávezető kérdésekkel is előhívhatunk: Kökényről, az orvostörpéről szól, akit megbecsülnek, a hivatásának él és bármikor lehet tőle segítséget kérni. Szinte elvárásrendszer fogalmaz meg a történet, hogy ő éjjel-nappal elérhető. A bevezetés végén egy nyílt végű kérdést fogalmaz meg az olvasók számára a szerző. Előirányozza a történet menetét, azaz valami miatt nem fog tudni a beteghez menni az orvos.

2.2. Mikor van szükségünk orvosra?

2.2.1. Várt válaszok: Betegség esetén van szükség az orvosra, aki megvizsgál és felírja a gyógyszert, ha szükség van rá. Akkor, amikor baleset történik velünk és el kell látni a sérüléseinket.

2.2.2. Várt válaszok (idősebb diákoknál): Megelőzés és szűrővizsgálat miatt. Lelki egészségünk egyensúlyban tartása miatt. Fontos tisztázni ezeket a fogalmakat, mert Magyarországon még mindig a biomedikális egészségfogalom létezik a gyakorlatban. Külön ki lehet rá térni, hogy mi mindent lehet a szűrővizsgálatokkal megelőzni. Ha volt a közelmúltban ilyen előadásuk, akkor vissza lehet rá utalni, de egy egyszerű infografikát is elő lehet venni, ennek átnézésére.

3. Feladat.

3.1. A kérdezőgyakorlatot szituációs játékkal folytatjuk. Az orvostörpe vegyen magához az asztalról olyan tárgyakat, melyekre szüksége lehet a beteghez való eljutáshoz.

Különböző időjárási helyzetekben menjen el a betegekhez. Szükség van egy segélyhívó állatra is, akit instruálunk azzal, hogy enyhe betegségénél csak hívja, súlyos betegségénél vagy balesetnél pedig szaladjon érte és játsszon a hangszínével, a hangerővel is. A feladatnál lehet váltani az orvostörpét és a segélyhívót eljátszó diákot.

3.2. Idősebb diákoknál be lehet hozni kiegészítő témának; a kiégést, a munkamániás fogalmát, illetve a mentális és a lelki egészséget is. Rávezető kérdésnek lehet adni azt, hogy milyen munkahelyeket tudnak még felsorolni, ami ennyire áthatja az emberek életét, illetve milyen hátrányai lehetnek ennek.

Fontos, hogy a feladat minden résztvevőjét dicsérjük és kiemeljük azokat, akik mertek játszani.

4. Pánikhangulat – a doktor beteg. Rávezető kérdésekkel próbálják a diákok megérteni, hogy mitől féltek az állatok. Miért fél, aki nem is beteg jelen pillanatban? A doktorért aggódnak vagy magukat féltik inkább?

4.1. Várt válaszok: Kiszolgáltatottság érzése, ha nincs a doktor, akkor biztosan súlyos betegek lesznek, hiszen ők nem képzettek, így tudatlannak érzik magukat. Ismét a biomedikális megközelítés kerül előtérbe, tehát az, hogy a betegség hiánya jelenti az egészséget, amit az orvos adhat meg.

4.2. Hogyan segítenének az állatoknak?

4.2.1. Az egészségműveltség – Health Literacy – előtérbe állítása, azaz az állatok és az emberek is, ha elég tudatosak, akkor saját döntést tudnak hozni az állapotukról. Ennél a résznél ki lehet indulni a természetismeret órákon tanultakból vagy a saját tudásukból: A háztáji állatok, milyen módon próbálják meg magukat gyógyítani vagy a panaszukat enyhíteni? Pl.: macskák és kutyák füvévése, ami az emésztést segíti vagy a csimpánzok gyógynövényhasználat.

4.3. Drámajáték: 5 fős csoportokban mimes improvizációkban játszásk el a gyerekek a szituációt. Ez lesz a leghosszabb egység.

Az erdő lakóit értesítik, hogy a doktor beteg és odamennek hozzá. Hihetetlennek tűnő betegségeket sorolnak fel és mindenki kitalál rá egy hihetlenebb gyógyszert. A doktor ellenkezését figyelmen kívül hagyják, amíg ő nem mond egy megfelelőnek tűnő kezelést. A mókusnak és az egérnek fontos feladata van, az előbbi az, aki riadóztatja az erdő lakóit, míg a másik mondja el, hogy nála van a beteg doktor.

Kiemelt mondatok a meséből, amit fel kell használni: „- Ne csináljatok velem semmit! Meggyógyulok magamtól!, - Magától senki sem tud meggyógyulni!, - Ez ellenkezik az orvostudomány törvényeivel.” (Wolf, 2021)

Az orvos végül inkább enged a csoport követelésének és kiadja az almalé kezelést: „- Gyűjtsatok be a kályhába, hozzatok nekem egy palack almalevet, és negyedóránként adjatok belőle egy kanállal.” (Wolf, 2021)

4.3.1. Megbeszélés: Miért problémás az állatok viselkedése? A csoportthatás és a placebo fogalmának tisztázása. Hogyan lehetett volna másképp alakítani a történetet? Meggyógyult-e végül a doktor szerintetek?

5. Feladat zárása.

A jó tanács mindig jól jön, de a saját igazunkat ne erőltessük rá másra, főleg, ha betegségről van szó, mert nem mindenkinek tesz jót ugyanaz az orvosság. Ha szükség van gyógyszerre, csak annyit és abból vegyen be, amit neki az orvos felírt.

5.1. A mese még tovább folytatódik, de a tanórai keretbe már nem férne bele, illetve a történet szempontjából kihagyható, hogy önjelölt doktorként munkába állt Egér Elek.

5.2. Célok: A mesefeldolgozás célja, hogy a diákok felismerjék, hogy nem mindig az orvosság az egyetlen lehetőség, pihenjenek, akkor is, ha már jobban érzik magukat, hogy minél hamarabb megerősödjenek. Fejlesszék az egészségtudatukat, azaz el tudják dönteni maguk, hogy mire van szükségük és ne engedjenek semmiben a kortárscsoport nyomásának.

Felhasznált irodalom:

- Debreczeni Tibor: Drámapedagógiai órák – alsóban, felsőben és főiskolán, Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola.
<https://mek.oszk.hu/16500/16584/16584.pdf> (2023. 05. 07.)
- Gabnai Katalin 1987: Drámajátékok – gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek. Budapest. Tankönyvkiadó.
- Dr. Gritz Arnoldné (2007): Az egészségfejlesztés kompetenciái a 21. században
<https://tf.hu/wp-content/uploads/2009/07/epsz07.pdf> (2023. 05. 01.)
- Holczinger Istvánné (2008): Az egészségtudatos magatartás kialakítása: <http://centroszet.hu/tananyag/egeszsegtudatos/index.html> (2023. 05. 01.)
- Pedagógiai Program (2018): http://www.rafeisk.hu/Doc/honlapra%20dok/pedagogiai%20program%20_1_.pdf (2023. 05. 07.)
- (WHO, 1948): 1948. évi XII. törvény az Egészségügyi Világszervezet Alkotmánya
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=94800012.tv> (2023. 05. 01.)
- Egészségtudományi fogalomtár: <https://fogalomtar.aeek.hu/index.php/Eg%C3%A9szs%C3%A9gfejleszt%C3%A9s> (2023. 05. 01.)
- Tony Wolf 2021: Mesél az erdő a törpékről. Budapest. Manó Könyvek Kiadó.

8. számú melléklet:

A tanítási dráma munkaformái

Készítette: Kurucz Tünde
K9AE42

Oktató: Vancsuráné Sárközi Angéla
2023/2024 I. félév

Feladat:

- Téma és fókuszkérdés kitalálása egy dramatikus játékhoz

Kontextus: (Szabó Magda: Abigél című könyvéből kiindulva)

- Hely: Bentlakásos iskola
- Szereplők:
 - o személyek: új diák, osztálytársak, tanárok, igazgató
 - o viszonyok:
 - osztály ↔ új diák
 - osztály ↔ tanárok
 - új diák ↔ tanárok
 - o probléma: szabályok betartása és jutalom elvesztése

Téma:

Egy szigorú szabályokkal rendelkező iskola új diákot kap. Az új tanuló a szabályokat nem akarja elfogadni és lázad ellenük, emiatt osztálytársai kiközösítik rögtön az első napon.

Probléma:

- ha megszegi a szabályokat, akkor az osztályt is megbüntetik.
- ha az osztály ellenszenvét észreveszik a tanárok, őket is megbüntetik.
- ha megbüntetik az osztályt, nem mehetnek a jutalomkirándulásra.

Fókusz: magány, kiközösítés, beilleszkedés, szabálykövetés

Fókuszkérdés:

Hogyan lehet segíteni egy új diákot a közösségbe való beilleszkedésbe? Kell-e segíteni neki?

Kerettávolság:

A szerepek közös vonása, hogy valamilyen módon az új lány problémáját akarják megoldani.

- új diák (túl közeli a bevonódás)
- osztálytársak: ez a legjobb, mert lehet empatikus, de véleményt is alkothat
- tanárok/igazgató

Dramatikus feszültség: A tét a kirándulás.

9. számú melléklet:

Mesedramatizálás

Készítette: Kurucz Tünde
K9AE42

Oktató: dr. Domokos Áron
2023/2024 I. félév

Szivárvány

– indiai mese –

Rövid leírás: Az indiai népmese a szivárvány eredettörténetét írja le. A mesében tündérek, istenek és emberek tapasztalatain keresztül mesélik el a szivárvány színeinek a történetét.

Szereplők:

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| - Bidzslí, a tündérkirályleány | - Indra, az istenek királya |
| - többi tündér | - vendégek, istenek |
| - tündérkirálynő | - gyerekek |
| - udvari mágusok | - a falu vénei |

Főbb szereplők jellemzése:

Bidzslí: A tündérkirálylány a legszebb tündérek közé tartozik. Szépsége ellenére nem dőlyfös, a természete szelíd, barátságos. Ideje nagy részét a pajtásaival tölti, akikkel vidám játékokkal mulatják az időt. A zárt tündérvilágon belül is külön csoportot alkotnak. Kíváncsi alkat, aki nem retten meg a kihívásoktól és az ismeretlentől.

királynő: A királynő a klasszikus, óvó szülőt testesíti meg a történetben. Aggodalma azonban nem őrli fel a gondolatait, hanem tetterre kész, cselekvő karakter. Bidzslí édesanyja megjeleníti mindenki anyját, aki bölcs jellemével átlátja a mindenséget, mégis van, ami a figyelmét elkerüli. A változó világot már a lánya tárja fel előtte, de nem utasítja ezt el.

Indra: A hindu mitológiában az eső és mennydörgés istene. Bőre világos és vibráló a villám miatt, amit elő tud idézni. Ennek ellenére barátságos minden élőlénnel, nem haragos isten. Hatalmas ereje mellett értelemével segíti a rászorulókat. Mindig enyhe, megnyugtató mosoly ül az arcán. A királynő férfi megjelenítése, egyensúlya a mesében.

Jelmezek, kellékek: hófehér tündérek, fehér háttér, fekete háttér, zöld mező háttér, Indra udvara, a hét szín, szivárványos-esős háttér, elefánt, indiai ruhák, a hét szín a tündérek ruháján

Játéktér: papírszínház

A hátterek váltakozásával jól lehet érzékelteni a fehérséget Tündérországbán, a tündérek utazását, az éjszakát, a Himalája sokszínű vidékét és a szivárvány színeit a történet végén.

Zene: indiai dallamok

Kiválasztott jelenet dramatizált átírata:

3. és 4. jelenet:

A hajnal első fényeivel egyszerre ébredt a madársereg csivitelése. A tündék felriadtak.

BIDZSLÍ: Húú.. Micsoda ricsaj! Keljetek fel barátnéim, reggel van!

ELSŐ TÜNDÉR: Máris reggel van? Úgy aludtam volna még! Teljesen kimerültem a tegnapi repülésben.

MÁSODIK TÜNDÉR: Ez aztán a fényesség! Nézzük meg, mi van odakint

HARMADIK TÜNDÉR: Az utolsó lesz a tavibéka!

A felkelő nap sugarai aranyszínbe borították a hegycsúcsok hótakaróját. A völgy harmatban fürdő fűszálai zölden ragyogtak. A fűvön, a fákon, a mindenféle kúszó-mászó növényeken piros, rózsaszín, fehér, kék, sárga és karmazsinvörös virágok nyíltak. A tündérek tágra nyílt szemmel bámulták a szirmok fölött táncoló tarka-barka pillangókat.

BIDZSLÍ: Csitt! Mit látok? Láttatok ennél szebbet valaha? Ott a láthatáron, mintha az istenek mosolyognának ránk!

NEGYEDIK TÜNDÉR: Menjünk tovább, én látni akarom a világ összes színét!

BIDZSLÍ: Nem lehet. A királynő már biztosan aggódik értünk, haza kell mennünk.

TÜNDÉREK: Milyen kár.

Otthon a tündérkirálynő egész éjjel aggódva virrasztott, sehogyan sem jött álom a szemére.

TÜNDÉRKIRÁLYNŐ: Nem hiszem el. Még sosem maradtak ki egész éjszakára. Biztosan bajuk esett a lányoknak.

TÜNDÉRKIRÁLYNŐ: Mágusok! Ide hozzám!

LEGFŐBB MÁGUS: Parancsára királynőm. Mit tehetünk önért?

TÜNDÉRKIRÁLYNŐ: Leányom és társai nem értek haza tegnap. Kérlek benneteket, hogy varázserőtök segítségével keressétek meg őket!

A mágusok azon nyomban hozták is a kincseskamrából a varázstükröt. Mélyen belenéztek:

LEGFŐBB MÁGUS: Jönnek már Tündérország felé a kis tündérkéek!

TÜNDÉRKIRÁLYNŐ: Bidzslí, leányom! Már betegre aggódtam magam értetek!

BIDZSLÍ: Kedves édesanyám, nagyon sajnálom! Barátnéimmal versennyel múlattuk az időt, majd az éjszaka hirtelen utolért bennünket.

TÜNDÉRKIRÁLYNŐ: Meg ne halljam még egyszer, hogy ilyen buta versenyedit játszottok!

Felhasznált irodalom:

- Hordós Csaba, Lázár Péter, Szabó Attila, Szücsné Pintér Rozália: Öt színjáték gyermeknek. Vegyed-e? füzetek 5., Veszprém, Candy Kiadó.

Felhasznált internetes forrás:

- <https://terebess.hu/keletkultinfo/indiaimese.html> (2024. 01. 27.)

10. számú melléklet:

Drámajáték-vezetés, drámaóra-vezetés 2.

Készítette: Kurucz Tünde
K9AE42

Oktató: Farkas Beáta
2023/2024 II. félév

Csoport: 4-8. osztályos diákok.

Tér: osztályterem, szabad térrel

Idő: 2x45 perc

Eszközök: „kövek” nyomtatva, plüssállatok, 3 négyzetes lap nyomtatva, tündérpálca vagy korona, 3 tárgy

Téma: barátság, barátkozás

Fókusz: Milyen okai lehetnek, ha valakit nem fogad el a közössége?

A történetváz: A tündér magához hívja az erdő lakóit, mert a fülébe jutott, hogy az új társukkal nem barátkoznak. Szeretné, ha be tudna illeszkedni közéjük.

1. Előkészítés

- székeket körbe rakni
- Válassz egy képet és egy állatos plüsst! (3 különböző körben megkérdezni a kérdéseket)
 - o Miért ezt a képet és ezt az állatot választottad?
 - o Mi a közös ezekben a képekben?
 - o Nevezd el a plüsst! (kitétel: csak 1 neve lehet)
- narráció: mese
 - o Egyszer volt, hol nem volt...

2. Kontextusépítés

- 2 csoport alakítása valamilyen közös pont alapján (ruha, képek vagy ülés alapján)
- csoportmunka: A papír 4 sarkához mindenki írja oda, hogy kit tart barátságosnak
 - o közös dolgokat közére írni (elmondani, kihangosítani)
- narráció: mese
 - o A Tündér versenyt hirdetett... (tanár szerepbe helyezkedése)
- élőkép – állatokkal együtt
 - o belső hang játék az élőkép kimerevítése után

A. élő piramis / XY állat fél, hogy leesik

B. körtánc/játék / XY állat nem akar részt venni

C. váltóverseny / XY állat elesik

- narráció: mese
 - XY állat nem találta a helyét...
- játék
 - virágnevek adása egymásnak (mindenki a tőle jobbra ülőtől kapja)
 - XY állat legyen az utolsó
 - mielőtt nevet mondanának neki: egy gonosz tündér odasettenkedik és meggyőzi a társát, hogy bántó nevet adjon neki (tanár szerepbe helyezkedése)
- narráció: mese
 - XY állat nagyon elszomorodott a neve hallatán és kiabálni kezdett a többiekkel.
 - élőkép (kiabálás)
- szerep a falon
 - rendeződjete vissza a 2 csoportba
 - rajzjátékok fel XY állat sziluettjét
 - gyűjtsétek össze a tulajdonságait
- forró szék
 - XY állatot, aki játssza kiültetni és pár tárgyat a kezébe adni, ami az övé → beszéljen arról, hogy hogyan kötődnek hozzá
 - szerep a falon jellemzőit kiegészíteni ez alapján

3. A Tündérnél

- narráció: A Tündér hívja az állatokat.
- mocsárjárás A-ból B-pontba a nyomtatott kövek segítségével
- csoportos improvizáció
 - 1. szituációt előadja az egyik csoport (tanár szerepbe helyezkedése)
 - 2. szituációt a másik csoport adja elő

- narráció: A Tündér elmondja, hogy mit hallott az erdő lakóitól, hogy nem fogadják be közéjük XY állatot. Ha nem oldják meg a problémáikat, akkor nem vehetnek részt a tavaszköszöntő vigadalmon büntetésből. (tanár szerepbe helyezkedése)
- csoportos improvizáció
 - o Megbeszélés: Ki hogyan érezte magát?
- Naplórészlet írása (E/1)
 - o A Tündér
 - o bármelyik erdei állat szerepében
- Megbeszélés
 - o Mit lehetne másképp csinálni?

4. Hogyan segíthetünk XY-nak?

- tanácsok elmondása szóban
 - o egyes szituációknál mit lehetett volna másképp csinálni?
- Játsszuk el újra a lépesmézes vagy a virágneves jelenetet!

5. Zárás

- Ki, hogyan érezte magát?
 - o én-közléssel elmondani
- Állókép vagy következményjáték
 - o pár hónap múlva egy jelenetet megjeleníteni vagy a történet tovább gondolása szóban/eljátszva
 - ötlet: a pikniken való részvétel

1. sz. melléklet: A mese narrációval elmondott részei

Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy varázserdő. Lakói tündérek, állatok és manók voltak. Nagy egyetértésben éltek, megosztottak egymás között minden feladatot. Egy napon új lakó érkezett közéjük, aki szomorú volt, mert hiányzottak neki a szülei. Mindenki vidáman üdvözölte, már alig várták a közös játékot és a tavaszt.

A Tündér versenyt hirdetett az erdőlakók között, hogy akik a legügyesebben teljesítik a csoportfeladatokat a tél végén, azok a tavaszköszöntő vigadalom díszvendégei lesznek.

Nem találta a helyét, hiányzott neki a családja. Társai fel akarták vidítani, így azt mondták, hogy a mezőn található növényeket fogják kiválasztani egymásnak és az lesz a becenevük.

Az állat nagyon elszomorodott a neve hallatán és kiabálni kezdett a többiekkel. (szituációk)

A Tündér hívatta hát az állatokat.

A Tündér elmondta, hogy mit hallott az erdő lakóitól, hogy nem fogadják be középük XY-t. Azonban, ha nem oldják meg a problémáikat, akkor nem vehetnek részt a tavaszköszöntő vigadalmakon büntetésből.

2. sz. melléklet: Szituációs feladatok leírása

1. A Tündérnek elmondja az egyik lakó a történetet. Bocsánatot kér a Tündértől és az állattól, de amit mondott az tévedésen alapul. Ők csak szerették volna a társukat felvidítani, megnevetetni. Emiatt nem szabadott volna megtéveszteniük a csúnya virágnévvel.

2. Finom lépesmézket kapott az állat otthonról és megkínálta vele a társait. Épp akkor végeztek a tisztas takarításával és a szeme láttára dobták le a lépesmézket a földre.

3. Az állat sírt és a társai nem törődtek vele.

Felhasznált irodalom:

- *Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak* szerkesztette: Kaposi László Bp.: Magyar Művelődési Intézet Magyar Drámapedagógiai Társaság, 1999.

Felhasznált képek forrása:

- kő: https://media.istockphoto.com/id/894296018/hu/vektor/k%C5%91-kavics-text%C3%BAra-szilueett-mozaik-vektor-h%C3%A1tt%C3%A9r-tap%C3%A9ta.jpg?s=1024x1024&w=is&k=20&c=FYG_T4ZLwV-3XLNYBo3CK1XhloiXQq1CgRw3llpi6Bg= (2024. 03. 06.)

10. számú melléklet: Szülő-diák kérdőívek a drámapedagógiai foglalkozásokról

Tisztelt Uram!

Ön részt vett a Kisfaludy Utcai Tagiskola nyílt napján, az általam tartott drámaórán.

Kérem, az alábbi kérdőív kitöltésével segítse a munkámat, hogy a jövőben még hatékonyabbá váljanak ezek a tanórák.

Az órán látottakat a következők szerint értékelje:

5- Teljes mértékben egyetértek
4- Nagyrészt egyetértek
3- Nem tudom eldönteni
2- Nagyrészt nem értek egyet
1- Egyáltalán nem értek egyet

1. A tanórai tapasztalat alapján a tanár tevékenysége biztos szakmai tudást tükröz. 5
2. A pedagógus a tanórára felkészülten érkezett. 5
3. Változatos módszereket használt. 5
4. A választott módszerek illeszkedtek a tantárgyhoz. 5
5. A tanár utasításai a tanóra alatt egyértelműek voltak. 5
6. A diákok teljesítményét folyamatosan értékelte. 5
7. A tanórán nyugodt, biztonságos légkört teremtett. 3
8. A diákokat egyenrangúan kezelte. 4
9. Igyekezett mindenkit bevonni a foglalkozásokba. 5
10. A tanórán látott feladatok fejlesztették a gyerekek szociális kompetenciáit. 5
11. Gyermekem pozitívan nyilatkozott a drámafoglalkozásokról. 5

Egyéb pozitív tapasztalat, észrevétel: —

Egyéb negatív tapasztalat, észrevétel:
A PEREKEL NEM TUDNAK VISÉLKEDNI!

Tisztelt Hölgyem!

Ön részt vett a Kisfaludy Utcai Tagiskola nyílt napján, az általam tartott drámaórán.

Kérem, az alábbi kérdőív kitöltésével segítse a munkámat, hogy a jövőben még hatékonyabbá váljanak ezek a tanórák.

Az órán látottakat a következők szerint értékelje:

5- Teljes mértékben egyetértek
4- Nagyrészt egyetértek
3- Nem tudom eldönteni
2- Nagyrészt nem értek egyet
1- Egyáltalán nem értek egyet

1. A tanórai tapasztalat alapján a tanár tevékenysége biztos szakmai tudást tükröz. 5
2. A pedagógus a tanórára felkészülten érkezett. 5
3. Változatos módszereket használt. 5
4. A választott módszerek illeszkedtek a tantárgyhoz. 5
5. A tanár utasításai a tanóra alatt egyértelműek voltak. 5
6. A diákok teljesítményét folyamatosan értékelte. 5
7. A tanórán nyugodt, biztonságos légkört teremtett. 4
8. A diákokat egyenrangúan kezelte. 4
9. Igyekezett mindenkit bevonni a foglalkozásokba. 5
10. A tanórán látott feladatok fejlesztették a gyerekek szociális kompetenciáit. 5
11. Gyermekem pozitívan nyilatkozott a drámafoglalkozásokról. 5

Egyéb pozitív tapasztalat, észrevétel:
Nagyon tetszett az óra, szerettem volna én is részt venni benne

Egyéb negatív tapasztalat, észrevétel:
nincs

Kedves Gyerekek!

Az alábbi kérdőív a drámaórákhoz kapcsolódik.

Kérlek, az alábbi kérdőív kitöltésével segítsétek a munkámat, hogy a jövőben még hatékonyabbá váljanak ezek a tanórák.

Az órán látottakat a következők szerint értékeld:

5- Teljes mértékben egyetértek

4- Nagyrészt egyetértek

3- Nem tudom eldönteni

2- Nagyrészt nem értek egyet

1- Egyáltalán nem értek egyet

1. Úgy érzem, szakmailag felkészült a tanárom. *4*
2. A tanóra alatt azt éreztem, hogy tanárom tudja, mit szeretne velünk elvégeztetni. *5*
3. Változatos feladatokat kaptunk a tanórán. *5*
4. A feladatok illettek a dráma tantárgyához. *4*
5. A tanár utasításai a tanóra alatt egyértelműek voltak. *4*
6. A teljesítményünket visszajelezte számunkra a feladatok között. *5*
7. A tanórán nyugodt, biztonságos légkört teremtett. *5*
8. Egyenrangúként kezelt bennünket a tanárunk. *5*
9. Igyekezett mindenkit bevonni a foglalkozásokba. *5*

Egyéb pozitív tapasztalat, észrevétel:

Mindenki nagyon megértő volt a tanárral, és figyelem volt.

Egyéb negatív tapasztalat, észrevétel:

Túl gyorsan eltelt az óra.

1. Úgy érzem, szakmailag felkészült a tanárom. *4*
2. A tanóra alatt azt éreztem, hogy tanárom tudja, mit szeretne velünk elvégeztetni. *5*
3. Változatos feladatokat kaptunk a tanórán. *4*
4. A feladatok illettek a dráma tantárgyához. *2*
5. A tanár utasításai a tanóra alatt egyértelműek voltak. *5*
6. A teljesítményünket visszajelezte számunkra a feladatok között. *2*
7. A tanórán nyugodt, biztonságos légkört teremtett. *5*
8. Egyenrangúként kezelt bennünket a tanárunk. *5*
9. Igyekezett mindenkit bevonni a foglalkozásokba. *5*

Egyéb pozitív tapasztalat, észrevétel: *érdekes volt a feladat*

Egyéb negatív tapasztalat, észrevétel:

a kapott információk egyértelműek voltak

Kedves Gyerekek!

Az alábbi kérdőív a drámaórákhoz kapcsolódik.

Kérlek, az alábbi kérdőív kitöltésével segítsétek a munkámat, hogy a jövőben még hatékonyabbá váljanak ezek a tanórák.

Az órán látottakat a következők szerint értékeld:

- 5- Teljes mértékben egyetértek
- 4- Nagyrészt egyetértek
- 3- Nem tudom eldönteni
- 2- Nagyrészt nem értek egyet
- 1- Egyáltalán nem értek egyet

- 10. Úgy érzem, szakmailag felkészült a tanárom. 5
- 11. A tanóra alatt azt éreztem, hogy tanárom tudja, mit szeretne velünk elvégeztetni. 4
- 12. Változatos feladatokat kaptunk a tanórán. 5
- 13. A feladatok illettek a dráma tantárgyához. 4
- 14. A tanár utasításai a tanóra alatt egyértelműek voltak. 4
- 15. A teljesítményünket visszajelezte számunkra a feladatok között. 4
- 16. A tanórán nyugodt, biztonságos légkört teremtett. 5
- 17. Egyenrangúként kezelt bennünket a tanárunk. 5
- 18. Igyekezett mindenkit bevonni a foglalkozásokba. 5

Egyéb pozitív tapasztalat, észrevétel:

érdekesek voltak az órák, jól éreztem magam

Egyéb negatív tapasztalat, észrevétel:

Kedves Gyerekek!

Az alábbi kérdőív a drámaórákhoz kapcsolódik.

Kérlek, az alábbi kérdőív kitöltésével segítsétek a munkámat, hogy a jövőben még hatékonyabbá váljanak ezek a tanórák.

Az órán látottakat a következők szerint értékeld:

- 5- Teljes mértékben egyetértek
- 4- Nagyrészt egyetértek
- 3- Nem tudom eldönteni
- 2- Nagyrészt nem értek egyet
- 1- Egyáltalán nem értek egyet

- 10. Úgy érzem, szakmailag felkészült a tanárom. 5
- 11. A tanóra alatt azt éreztem, hogy tanárom tudja, mit szeretne velünk elvégeztetni. 5
- 12. Változatos feladatokat kaptunk a tanórán. 5
- 13. A feladatok illettek a dráma tantárgyához. 5
- 14. A tanár utasításai a tanóra alatt egyértelműek voltak. 5
- 15. A teljesítményünket visszajelezte számunkra a feladatok között. 4
- 16. A tanórán nyugodt, biztonságos légkört teremtett. 5*
- 17. Egyenrangúként kezelt bennünket a tanárunk. 5
- 18. Igyekezett mindenkit bevonni a foglalkozásokba. 5

Egyéb pozitív tapasztalat, észrevétel:

Fel szabadító volt mind a kettő óra

Egyéb negatív tapasztalat, észrevétel:

csak 45 perces egy óra !!

NYILATKOZAT

a portfólió nyilvános hozzáféréséről és eredetiségéről

A hallgató neve: Kurucz Tünde
A Hallgató Neptun kódja: K9AE42
A dolgozat címe: Tanulási mérföldkövek a drámapedagógiai szakirányú továbbképzésben

A megjelenés éve: 2024
A konzulens intézetének neve: Neveléstudományi Intézet
A konzulens tanszékének a neve: Szakdidaktikai Tanszék

Kijelentem, hogy az általam benyújtott portfólió egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlan állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkori szellemi tulajdon-kezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem könyvtári repozitori rendszerébe. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelte után nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem könyvtári repozitori rendszerében.

Kelt: Kaposvár, 2024. 04. 15.



Hallgató aláírása

NYILATKOZAT

Kurucz Tünde (név) (hallgató Neptun azonosítója: K9AE42) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a portfóliót áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A portfóliót a záróvizsgán történő védeésre javaslom / nem javaslom¹.

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem^{*2}

Kelt: Kaposvár, 2024. 04. 15.

Bala János
belső konzulens

¹ A megfelelő aláhúzendó.

² A megfelelő aláhúzendó.