

AZ ÉLMÉNYPEDAGÓGIA LEHETŐSÉGEI A NYELVOKTATÁSBAN

EXPERIENTIAL LEARNING OPPORTUNITIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

MAGNUCZNÉ GODÓ ÁGNES¹

Absztrakt: A pedagógiai módszerek megújítása gyorsan változó világunkban fontos és folyamatosan aktuális feladat. A 2000 után született tanulói generációk kommunikációs és információszerezési gyakorlatát, és ennek következtében tanulási szokásait egyre növekvő mértékben alakítják a digitális médiumok. Az idegennyelv-tanulás területén ez sosem látott gyakorlási lehetőségeket és multikulturális tapasztalatokat tesz elérhetővé, ugyanakkor mélyítheti a generációs szakadékot tanár és diák között. A tanulók az online világban megszokott színes, gyors és tapasztalati alapú tanulást várják az iskolában is, miközben más generációkhoz tartozó tanáraiknak teljesen más elképzelései lehetnek a hatékony tanulásról. Tanulmányomban kiindulópontként áttekintem a hatékony tanulás feltételeit és folyamatát, majd bemutatom, milyen lehetőségeket kínál az élménypedagógia ezek megvalósítására a nyelvoktatásban három területet kiemelve: a projektmunkát, a digitális média használatát és a transzkulturális nevelést.

Kulcsszavak: *élményalapú tanulás, digitális tanulás, kooperatív tanulás, transzkulturális kompetenciák*

Abstract: Renewing pedagogical practices is an essential task and constant pressure in our ever-changing world. The communication and information accessing routines as well as learning habits of generations born after 2000 have increasingly been shaped by digital media. In foreign language learning, this offers practice opportunities and multicultural experience never seen before, at the same time potentially deepening the generation gap between teachers and learners. Learners expect the same colourful, fast and experience-based learning at school that they have got used to in the online world, whereas their teachers, who belong to earlier generations, might have different beliefs about effective learning. In my study, I shall review the conditions and processes of effective learning as a starting point, then introduce the potential that experiential learning may offer to satisfy these needs in foreign language teaching, focusing on three areas: project work, using digital media and transcultural education.

Keywords: *experiential learning, digital learning, cooperative learning, transcultural competences*

BEVEZETÉS

Az utóbbi években komoly kutatások és informális felmérések is rámutattak arra, hogy elmaradt a várt pedagógiai kultúraváltás a közoktatásban megvalósuló idegennyelv-oktatásban. A Szülői Hang 6000 résztvevős felmérésből az derül ki, hogy a szülők jelentős része szerint az idegennyelv-oktatás nem hatékony: túlságosan elméletorientált, a nyelvtani helyességre és nem a kommunikációs készségekre koncentrált. Úgy vélik, „ezért aztán a magyarok nem

¹ MAGNUCZNÉ GODÓ ÁGNES
egyetemi docens
Miskolci Egyetem BTK Angol Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék
3515 Miskolc Egyetemváros
magnuczagnes@gmail.com

mernek megszólalni, mert attól félnek, valamit hibásan mondanak, és nem azon van a hangsúly, hogy megértsék, mit mondanak nekik, illetve őket is megértsék” (Pénzcentrum 2019). Ezeket a szülői tapasztalatokat szakértői vélemények és kutatási eredmények is megerősítik. Einhorn (2015) rámutat, hogy a magyar nyelvoktatási kultúra meglehetősen konzervatív: a pedagógusok gyakran korszerűtlen anyagokból nagyon szűk módszertani repertoárra támaszkodva oktatnak. Jellemző a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés, valamint a normaorientált tervezés, amely a letanítandó anyagra koncentrálni, és figyelmen kívül hagyja a tanulók valós igényeit és szükségleteit (NAGY 2015). A tanárközpontú oktatás módszertani téren is megmutatkozik: a frontális oktatás még mindig dominál, a csoport- és pármunka, az együttműködésen alapuló tevékenység „többnyire extra jutalom a jól haladó csoportoknak” (EINHORN 2015: 47). Einhorn véleménye szerint a tanárközpontú oktatás nem tud érzékenyen reagálni a tanulói különbségekre, és alkalmatlan a motiváció tartós fenntartására is. Ebből következhet „az alacsony nyelvtanulási motiváció, illetve az, hogy a nyelvtanulók sokszor alábecsülik a saját képességeiket és lehetőségeiket, így meg sem próbálják használni a nyelvtudásukat” (EINHORN 2015: 42).

Öveges és Csizér 2018-as kutatási jelentése a magyar köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról megerősíti a fenti tapasztalatokat. A szerzők kiemelik, hogy a 7. osztályosok körében tapasztalt pozitív jellemzők (pl. motiváció és önszabályozás) 11. osztályra jelentősen romlanak, és míg a kedvezőtlen mutatók (pl. unalom és kilátástalanság) növekednek, a nyelvhasználati szorongás folyamatosan minden korosztálynál megfigyelhető. Vizsgálatuk szerint a nyelvórak hatékonysága összességében nem kielégítő, erre utal a kiegészítő magánoktatásban résztvevők magas száma is. Ha mindezt összevetjük a legutóbbi, idegennyelvtudást is vizsgáló Eurobarometer 2012 felmérés eredményével, azt látjuk, hogy a magyarok minden fronton az utolsó helyen állnak az idegennyelvtudás tekintetében: csupán a megkérdezettek 35%-a beszél legalább egy idegen nyelvet az 54%-os EU-s átlaggal szemben, és csak 13% beszél legalább két idegen nyelvet, míg az EU-s átlag itt 24%.

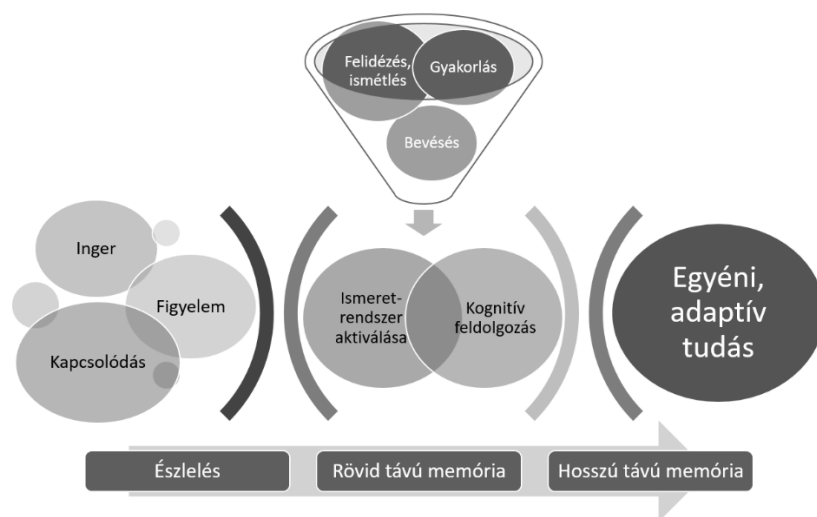
Öveges és Csizér (2018) rámutat, hogy az idegennyelv-oktatási gyakorlat megújításának leghatékonyabb módja az lenne, ha a nyelvtanulás kikerülne az iskola falai közül, és a tanulóknak mind több alkalma nyílna a saját érdeklődésükön alapuló valós kommunikációra. Az iskolai cserekapcsolatok és külföldi gyakornokok fontos szerepet játszhatnak e cél megvalósításában, de ma már a digitális technika is számtalan lehetőséget kínál a nyelvtanulás támogatására. A 2000 után született tanulói generációk számára meghatározó élmény, a társas kapcsolatok, szabadidős tevékenységek és információszerzés természetes színtere az online világ. Az idegennyelv-tanulás területén ez sosem látott gyakorlási lehetőségeket és multikulturális tapasztalatokat tesz elérhetővé, ugyanakkor mélyítheti a generációs szakadékokat tanár és diák között. A tanulók a digitális tevékenységeik során megszokott színes, gyors és tapasztalati alapú tanulást várják az iskolában is, miközben tanáraiknak kevés ismerete van az online világról és teljesen eltérő elképzeléseik lehetnek a hatékony tanulásról.

Tanulmányomban először áttekintem a hatékony tanulás feltételeit és folyamatát, majd bemutatom, milyen lehetőségeket kínál az élménypedagógia ezek megvalósítására a nyelvoktatásban három területet kiemelve: a projektmunkát, a digitális média használatát és a transzkulturális nevelést.

1. A HATÉKONY TANULÁS FOLYAMATA ÉS FELTÉTELEI

Köznapi szóhasználatban a tanulás meghatározása általában valamilyen érzékelhető eredményre koncentrálni (megtanultam a leckét, tehát fel tudom mondani, megtanultam biciklizni, tehát már tudok biciklivel közlekedni, stb.), míg a tudományos megközelítés azt a folyamatot próbálja megragadni, amely a tudás elsajátításához vezet. Nahalka (2007: 9) definíciója

szerint „a tanulás egy rendszerben bekövetkező, hosszabb távon ható, adaptív változás”, amelyet az 1. ábra illusztrál. Ez a meghatározás három fontos elemet tartalmaz: 1) rendszerszerűség, 2) hosszú távú változás, 3) adaptivitás.



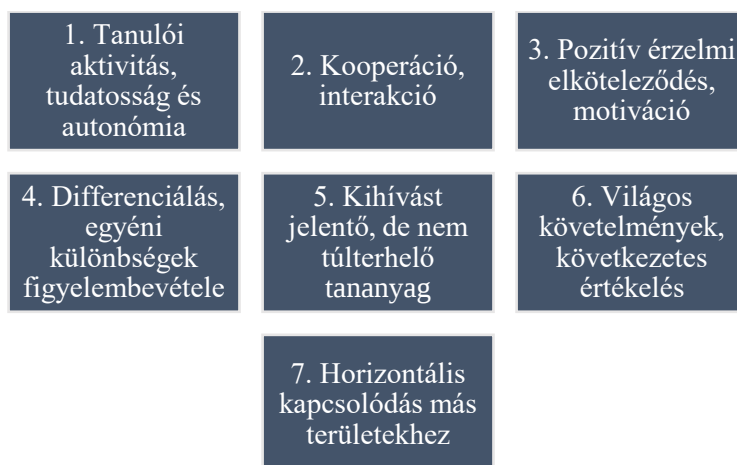
1. ábra
A tanulás folyamata

A rendszerszerűség azt jelenti, hogy a tanulás során egymáshoz kapcsolódó információk hálózatából álló ismeretrendszereket alakítunk ki, amelyeket különböző mentális műveletekkel hozunk létre. Minden új ismeret úgy épül be a rendszerbe, mint a kirakós játék egy kis darabja: illeszkedik a kapcsolódó részekhez. Nahalka rámutat (2007: 16), hogy a konstruktivista tanuláselmélet szerint „a tanulás során átfogóbb tudásrendszereink válnak egyre részletesebbé, egyre kidolgozottabbá, egyre differenciáltabbá”. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a tanulóknak, még a legfiatalabbaknak is, teljes képe van a világról, tehát tudásrendszereik nem apró elemekből épülnek fel folyamatosan, hanem az átfogó kép apró részletei válnak számukra egyre világosabbá, megragadhatóvá. Ebből fakadóan a létrehozott tudás is mindig egyéni, az előzmények függvényében.

A hosszú távú változás arra utal, hogy hasznos tudásnak az az ismeret tekinthető, amely elég hosszú ideig elérhető bizonyos feladatok ellátására. Hogy mi ez a feladat – csak a legközelebbi szódolgozat túlélése vagy az, hogy jól megtanuljam a nyelvet – nagyban befolyásolja az információ megtartását. Gaskó (2007: 30) információfeldolgozási modelljében a folyamat kulcselemei a figyelem és a memória. A külső ingerek abban az esetben válhatnak az ismeretszerzés alapjává, ha a tanuló érzékeli azokat és odafigyel rájuk, vagyis kiválasztja a számára fontos elemeket. Ezekhez a kiválasztott ingerekhez a tanuló kapcsolódik – egyrészt érzelmileg (érdekes/unalmas), másrészt kognitívan, megvizsgálva a korábbi ismeretrendszerekhez való kapcsolódás lehetőségét. Az információk ezután figyelem révén a rövid távú memóriába kerülnek, ahol egységeket alkotva maximum 20 másodpercig tárolódnak, majd tovább haladnak a hosszú távú memóriába, vagy kiesnek az emlékezetből. A hosszú távú memóriában történik az információ feldolgozása és az ismeretrendszerek bővítése, amelynek során nagyon fontos szerepet játszanak az új információ kódolására, rendszerezésére és beillesztésére használt mentális műveletek. Mindezt megkönnyíti a folyamatos ismétlés, a korábbi

ismeretek felidézése: ezáltal könnyebben valósul meg az új ismeretek kapcsolódása, majd bevétele.

A tanulás célja alapvetően az életben való boldogulás megkönnyítése: olyan ismeretek, szociális stratégiák és problémamegoldó technikák elsajátítása, amelyek lehetővé teszik a felnövő gyermek beilleszkedését az őt körülvevő közösségbe. A tanulás abban az esetben tekinthető adaptívnek, ha rugalmasan alkalmazható, felhasználható az egyén életében bekövetkező változatos kihívások és problémák megoldására. Ez azt feltételezi, hogy a tanuló nem csupán elsajátít valamilyen ismeretet, de tudja azt használni a tanulási kontextuson kívül is. A tanulás folyamatának áttekintéséből kitűnik, hogy az ismeretrendszerek bővítésében kulcsszerepe van a tudását aktívan konstruáló tanulónak, ugyanakkor a folyamat hatékonyságát nagymértékben befolyásolja a tanár és a tanulócsoporthoz, akik részt vesznek a tudás közös létrehozásában és visszajelzést adnak az egyén teljesítményéről. Az OECD 2017-ben kiadott útmutatója a hatékony tanulási környezet kialakításához hét fő területet említ, amelyeket a 2. ábra szemléltet.



2. ábra

A hatékony tanulási környezet elemei (OECD 2017 alapján)

A tanulási folyamat főszereplője a tanuló: a tanulási környezetnek támogatnia kell tudatos szerepvállalását, autonómiáját, és ösztönöznie kell arra, hogy ismerje meg tanulási stílusát és alakítsa ki saját tanulási stratégiáit. Valós élethelyzetekben a problémák megoldása, stratégiák kidolgozása általában szociális környezetben, kisebb-nagyobb együttműködő csoportokban történik. A támogató környezet hangsúlyozza a tanulás szociális jellegét, lehetőséget biztosít a sokrétű interakcióra és átgondolt, jól szervezett kooperatív munkára. Annak átélése, hogy saját tanulási folyamatának főszereplője és egy együttműködő, támogató csoport tagja, hozzájárulhat a tanuló pozitív érzelmi elköteleződéséhez a tanulás iránt: tanárként fontos tisztában lennünk az érzelmek kiemelt szerepével, és felelősséget kell vállalnunk a tanulók motivációjának megteremtéséért és fenntartásáért.

A tanulók nagy egyéni különbségekkel vesznek részt az intézményesített, „átlagra szabott” tanulási folyamatban. Szociális háttérük, tanulási képességeik, érdeklődési körük, háttértudásuk és érzelmi viszonyulásuk is eltérő lehet, emiatt eltérő mértékben profitálnak a rendelkezésükre álló tanulási lehetőségekből. Esélyegyenlőségük csak úgy biztosítható, ha a tanulási környezet

érzékenyen reagál a tanulói különbségekre és differenciált tanulási formákat tesz lehetővé: ezáltal minden tanuló olyan feladatokat kaphat, amelyek saját szintjén kihívást jelentenek, de nem terhelik túl. Segíti a tanulási folyamatot, ha az elvárások világosak, az értékelés pedig a követelményekkel összhangban van, következetes és rendszeres visszajelzést biztosít a tanulóknak előrehaladásukról. Végül a horizontális kapcsolódások lehetővé teszik az összefüggések felfedezését különböző ismeretterületek, illetve az ismeretszerzés és –felhasználás különböző kontextusai (iskola, otthoni környezet, tágabb közösség, társadalom, valóság) között, ezzel elősegítve az ismeretrendszerek adaptívává válását.

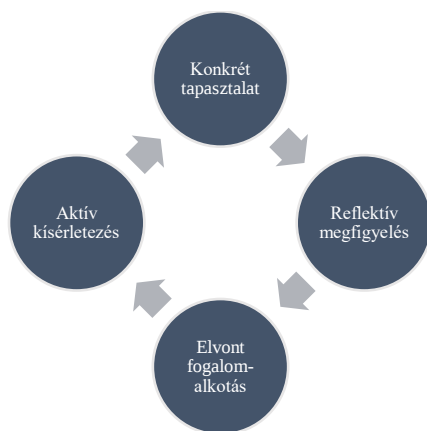
E kívánalmaknak meglehetősen nehéz megfelelni tanárközpontú pedagógiai módszerekkel, ezért fontos megismerkedni a különböző diákközpontú, élményalapú megközelítésekkel is. A következőkben azt tekintem át, hogy az élménypedagógia milyen lehetőségeket kínál a hatékony tanulás támogatására.

2. ÉLMÉNYPEDAGÓGIA: DEFINÍCIÓ ÉS ALAPELVEK

Az élménypedagógia megismeréséhez érdemes az élmény fogalmából kiindulni. A *magyar nyelv értelmező szótára* (2016) szerint az élmény lelkiileg átélt, hatást gyakorló esemény, „lelki folyamat, amellyel az egyén bizonyos jelentősebb eseményeket, történéseket a saját maradandó lelki tartalmává alakít”, illetve lélektani megközelítésben „az átélő tudatnak közvetlen, szemléletes, a gondolkodás és ítélő tevékenység számára mintegy nyersanyagként adott tartalma; tapasztalás”. Az angol nyelvben az *experience* szó két jelentéssel bír: élmény és tapasztalás. Az élménypedagógiában mindkét gondolat megjelenik: a tanulás alapja a tapasztalás, amely érzelmileg átélve és a korábbi ismeretekhez kapcsolódva élménnyé, majd egyéni tudássá válik.

Az élménypedagógia úttörője, John Dewey (1938) abból az alapkoncepcióból indult ki, hogy a tudás szociálisan konstruált és tapasztalati alapú. A tudást a valós életben szerzett tapasztalatok alapján rendszerezhetik a tanulók, a tanár segítségével. A tapasztalás alapján átélt élmény minősége attól függ, milyen képességeik vannak a tanulóknak, és mennyire állnak készen az élmény befogadására. Az értékes tapasztalat az, amely kapcsolódik a korábbi ismeretrendszerekhez, tehát biztosítja a tanulás folytonosságát, ugyanakkor interaktív is, tehát a személyiségen átszűrve kerül feldolgozásra. Az így létrehozott tudás nem csupán ismeret, hanem az ismeret különböző kontextusokban való alkalmazásának képessége is.

David Kolb (1984) élménypedagógiai modellje továbbfejleszti és négy, egymást támogató lépésre osztja az élmény alapú tanulást, amelyet a 3. ábra illusztrál.



3. ábra

Kolb (1984) tapasztalati tanulás ciklusa

A modell szerint a tanulás alapja a tapasztalás: a tanuló kipróbál, megfigyel, anyagot gyűjt valamilyen valós élethez kapcsolódó, számára releváns problémával kapcsolatban, és értékeli ezt a tapasztalatot, megfigyeléseinek, tevékenységeinek eredményét. Ebben a második, reflexiós fázisban lényeges, hogy a tanuló azt is megfontolja, egy hasonló problémának egy másik élethelyzetben milyen eredménye, következménye vagy megoldása lenne. Ez a továbbgondolás vezet el az elvont fogalomalkotáshoz, illetve általánosításhoz, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló az adott tanulási feladat kapcsán elsajátított megoldási módszereit más helyzetekben is alkalmazni tudja, amelyet az aktív kísérletezés fázisában próbálhat ki.

Az élményalapú tanulás alapelve az, hogy a teljes tanulói személyiséget bevonja a tanulási folyamatba: a pszichomotoros, kognitív, érzelmi és szociális készségek együttműködve járulnak hozzá az új ismeret létrehozásához. Ez a teljes bevonódás abban az esetben teljesül, ha

- 1) a tanulási cél releváns a tanulók számára,
- 2) lehetőség van a tanulók eltérő érdeklődéséből és képességeiből fakadó többutas megoldások megvalósítására,
- 3) a tanulási folyamat során kiemelt szerepet kap a kreativitás, kezdeményezőkészség és autonómia, és
- 4) a tanulóknak lehetősége nyílik a másokkal való együttműködésre, közös ismeretalkotásra egy támogató közösség tagjaként.

Kolb (1984) modelljét később többen is továbbfejlesztették, újragondolták. Jarvis (1995) például arra hívja fel a figyelmet, hogy a reflexió tanulandó készség, amelyhez iskolai környezetben szükséges a tanár irányítása. A reflexiós fázis kihagyása vagy nem megfelelő megvalósítása a tanulás elmaradásához, vagy reflexió nélküli, tehát kevésbé hatékony tanuláshoz vezet. Koenderman (2000) az osztályterem és iskolai óra reális kereteire dolgozta át az eredeti koncepciót, amelyet a 4. ábra mutat be.

Téma bemutatása

- a tanulók felidézik ismereteiket, tapasztalataikat a témával kapcsolatban
- megpróbálják az új témát tanulási céljaikhoz kapcsolni

Résztétel

- a tanulók személyesen kapcsolódnak a témához azáltal, hogy az iskolában és/vagy azon kívül részt vesznek valamilyen közös tevékenységben, amelynek célja ismereteik és tapasztalataik elmélyítése

Internalizáció

- a tanár kezdeményezésével és vezetésével a tanulók reflektálnak a tevékenységben való részvételükről, és átgondolják, hogyan befolyásolja ez a tapasztalat későbbi viselkedésüket és attitűdjeiket

Disszemináció és/vagy ismeretátadás

- a tanulók használják és bemutatják új ismereteiket/készségeiket, kapcsolatot teremtve az iskolán kívüli valósággal is

4. ábra

Koenderman (2000) élményalapú tanulás modellje

Látható, hogy a Kolb-féle tanulási ciklus központi elemei, a tapasztalást lehetővé tévő aktív részvétel, a reflexión alapuló konklúziók levonása ebben a modellben is hangsúlyos szerepet kapnak. Itt azonban Rogers korábban említett folytonosságelvének megfelelően az első lépés a téma megismerése, valamint korábbi ismeretrendszerekhez és tanulási célokhoz való illesztése, az utolsó fázis pedig az elsajátított ismeretek közzététele, megosztása. Ezzel biztosítható az iskolai tevékenységek kapcsolódása a tágabb közösséghez, az iskolán kívüli valósághoz.

Knutson (2003) arra is rámutat, hogy élményalapú tanulás során nemcsak a tanulóknak kell új készségeket megtanulniuk, hanem a tanároknak is új szerepekre és másfajta óravezetési technikákra van szüksége. Az élményalapú tanulás alapvetően projekt munka jellegéből adódóan a korábban a tanár által birtokolt irányító szerepek egy része átkerül a diákokhoz: beleszólásuk lehet a témaválasztásba, a csoportszervezésbe, a munkafolyamatok szervezésébe és a projektfolyamat végeredményébe is. A tanár szerepe átalakul, és a tudás egyedüli birtokosa és az osztálytermi folyamatok egyedüli menedzsere helyett a segítő, támogató, moderáló szerepek kerülnek előtérbe. Ezzel párhuzamosan nyílik arra lehetőség, hogy a tanulók is átalakítsák megszokott szerepeiket (ld. az információ felvétele és tesztek alkalmával történő visszaadása átalakítás nélkül), és újakat próbáljanak ki, mint pl. a vélemény kifejtése és indoklása, vita, meggyőzés, döntéshozás, reflektálás az új és régi tapasztalatokról, konklúziók levonása, általánosítható elvek megfogalmazása.

Ezek a szociális készségek rendkívül fontosak az élményalapú tanulásban, és elősegítik a hatékony kooperáció megvalósulását is, amely jóval több, mint egyszerű csoportmunka. Kagan és Kagan (2009: 12) meghatározásában a kooperációnak négy fontos eleme van, amelyeket az 5. ábra illusztrál. A kooperáció lényege az építő egymásrautaltság. A csoporttagok akkor működnek együtt megfelelően, ha átértik, hogy a feladat megoldása csak együtt sikerülhet, a csoport eredménye az egyéni teljesítményektől függ. Ez úgy garantálható, ha minden csoporttag konkrét feladatot kap a projekten belül, amelyért személyes felelősséggel tartozik, és amely a projekt megvalósításának egyedi, szerves részét képezi. Az egyenlő részvétel szabályait a tanár és a diákok közösen dolgozzák ki: ez kiterjedhet a szerepek meghatározására, a beszámolási feladatokra, a feladat lépéseinek meghatározására, a beszámolás formájára mindenki számára alkalmas módon, és az értékelés szempontjainak tisztázására. A kooperáció lehetővé teszi, hogy a tanulók változatos és párhuzamos interakciók során dolgozzák ki a projekt részleteit, gyűjtsenek információt, vitassák meg álláspontjukat és hozzák meg döntéseiket. A csoporton belüli, a csoporttagok és tanár, valamint a csoporttagok és külső szereplők közti kommunikáció megsokszorozhatja a feladatmegoldásra fordított időt, lehetőséget teremthet arra, hogy a tanulási folyamat kikerüljön az iskola falai közül, és elősegíti az új tudás szociális közegben történő létrehozását.

Építő egymásrautaltság	Egyéni felelősség	Egyenlő részvétel	Párhuzamos interakció
A csoport eredménye az egyén teljesítményétől függ	- Egyéni feladat - Személyes felelősség	- Sorra kerülés felváltva - Idő felosztása - Gondolkodási idő - Szabályok, szerepek meghatározása	Több szálon futó interakció a csoporton belül, a csoporttagok és a tanár, valamint a csoporttagok és külső szereplők között

5. ábra

Kagan és Kagan (2009) kooperációs modellje

Az élménypedagógia összességében egy módszertani megközelítés, amely sokféle pedagógiai módszer támogatásával megvalósítható, és az idegennyelv-tanulás számára is relevánssá tehető. A felfedező tanulás, játékpédagógia, drámapedagógia, interkulturális tanulás, projekt-munka, digitális tanulás, kooperatív tanulás, feladatalapú tanulás mind olyan módszertani lehetőségek, amelyekkel megvalósíthatók az élményalapú tanulás fő szempontjai: a diákok érdeklődési köréhez és valós tevékenységeikhez kapcsolódó témaválasztás, tapasztalati úton történő megismerés, nyitott feladatok (kutatás, adatgyűjtés, idegennyelv-használat valós kommunikációs célok megvalósítására), reflexió és a kooperatív tanulás. A következőkben néhány példát szeretnék bemutatni arra, hogyan támogathatják az élményalapú tanulást a digitális és interkulturális projektek.

3. AZ ÉLMÉNYALAPÚ TANULÁST TÁMOGATÓ MÓDSZERTANI MEGOLDÁSOK

3.1. A projektmunkáról röviden

A projektmunka lehetőséget biztosít a tanulók számára az órákon elsajátított ismeretek eltérő tanulási környezetben történő, kreatív felhasználására egyéni képességeiknek megfelelően. Célja nem csupán az, hogy fejlessze és elmélyítse ismereteiket és készségeiket: támogatja a reflexiót, a kritikus gondolkodást, a tanulói autonómiát és a másokkal való együttműködés képességét is. Projektmunka során rendkívül fontos a tanulók aktív részvétele a tanulási folyamatban: miközben egyedül és társaikkal különböző tevékenységeket végeznek, olyan feladatokkal szembesülnek, amelyek a valós életben is várnak majd rájuk: véleménynyilvánítás, meggyőzés, mérlegelés, döntéshozatal, információ keresése és értékelése, stb.

A projektmunka jellemzői a következők:

1. A tanulók egy komplex, kihívást jelentő feladaton vagy problémán dolgoznak.
2. A téma releváns a tanulók számára, illeszkedik érdeklődési körükhöz és valós élethelyzeteken alapul.
3. A tanulók hozzák meg a döntések nagy részét a projekttel kapcsolatban, beleértve a projekt célját, a végrehajtás lépéseit, az anyaggyűjtés módszereit, a csapattagok szerepkörét vagy a projekt végeredményét és bemutatásának módját.
4. Támogatja a kritikus gondolkodást, problémamegoldást és társas készségeket.
5. Számos tanítási és munkaszervezési módszert magában foglalhat.
6. Bár vannak rövid, egy tanórán megvalósítható projektek is, a projektek jellemzően hosszabb időt vesznek igénybe, hogy bátorítsák a tanulókat a tanórák közti, iskolán kívüli munkára is.
7. A projekt eredménye valamilyen kreatív, jellemzően nyitott megoldás.

Amint látható, a fenti lista elemei több ponton is érintkeznek az élménypedagógia elveivel. A releváns, valós élethelyzetekhez kapcsolódó témaválasztás, a problémaalapú nyitott feladat növeli a tanulói motivációt, elősegíti a bevonódást, és lehetővé teszi a tapasztalati tanulást (ld. 1., 2., 6. pont). A problémamegoldás kutatást, anyaggyűjtést és mérlegelést kíván (4. pont), amely elősegíti a reflexiót. Emellett kiemelt jelentőségű a folyamat dokumentálása (pl. projektnapló, jegyzetek a megbeszélésekről, személyes és csoportmunka tanulói értékelése, stb.), amely szintén reflektív gondolkodást igényel, különböző elemei pedig a valós, kötetlen nyelvhasználat lehetőségét biztosítják a tanulók számára. Fontos jellemzője, bár nem kizárólagos követelménye a projektmunkának a csoportban való együttműködés (3., 6. pont), amely elősegíti a szociális készségek fejlődését.

A projektek sokféleképpen csoportosíthatóak, pl. a résztvevők köre vagy a feldolgozott témák szerint, de alapvető jellemzőjük az, hogy milyen mértékben nyitottak bemeneti

információ és kimeneti követelmények szempontjából. Így megkülönböztethetünk nyitott, félig nyitott és zárt projekteket is. Amíg mind a nyitott, mind a zárt projektek lehetőséget kínálnak a tanulóknak, hogy döntéseket hozzanak a munka egyes mozzanatairól, a zárt projektek alapvetően az órán korábban tanult, illetve a tanár által kiválasztott anyagok feldolgozásán alapulnak, és van egy meghatározott, elvárt kimeneti eredményük. Ezzel szemben a nyitott projektek során a tanulók maguk választhatják meg, kutathatják fel a felhasználásra kerülő anyagok körét, és dönthetnek a számukra legmegfelelőbb munka- és beszámolási formáról is. Így lehetővé válik különböző, egyformán elfogadható projekttermékek megvalósítása. A kettő között találhatók a félig nyitott projektek, ahol vagy a feldolgozásra kerülő anyagok körét, vagy az elvárt projekteredményt a tanár határozza meg, de a másik aspektusról a résztvevő diákok dönthetnek. A 6. ábrán három projekttema található: az A. projekt félig nyitott, a B. zárt, a C. pedig nyitott.



6. ábra
Projekt típusok

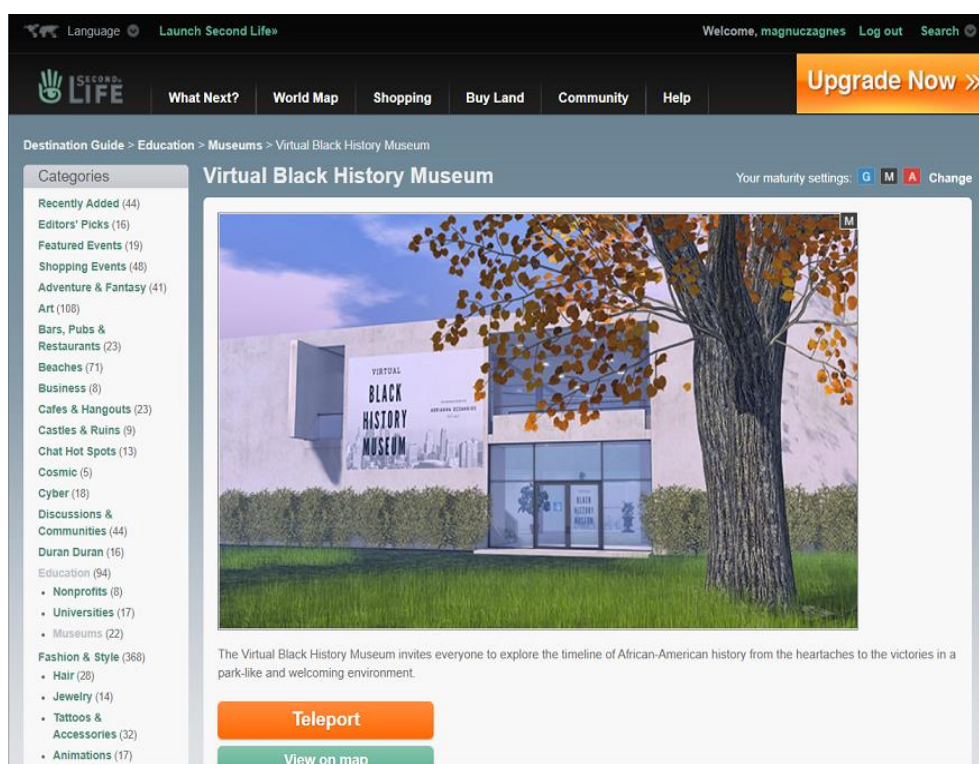
Fontos megjegyezni, hogy mindhárom projekt típusnak meg lehet a létjogosultsága különböző oktatási kontextusokban, hiszen a különböző (nyelvi) szinten álló tanulók több, illetve kevesebb segítséget, irányítást igényelhetnek a projekt megvalósításához.

3.2. Digitális projektek

A mai tanulógenerációknak alapélménye a digitális média használata, amely jelentősen átalakította ismeretszerzési, szórakozási és kommunikációs szokásaikat. Nagy kihívást jelent az oktatásban az, hogy a virtuális térben szocializálódott tanulók ugyanazokat a gyors, vizuális impulzusokat, ugyanazt az azonnali visszajelzést és jutalmazó mechanizmusokat igénylik a tanulás során is, amelyeket a digitális játék- és információs térben megszoktak. E probléma áthidalásának hatékony módja a digitális technika bevonása az oktatásba: javíthatja a motivációt, segítheti a megértést és csökkentheti a kognitív terhelést (ALTY, AL-SHARRAH és BEACHAM 2006), és megmutatja a nyelvtanulás értelmét (ÖVEGES, CSIZÉR 2018). A virtuális világ mint ismerős, autentikus környezet számos tapasztalati alapú felfedezési lehetőséget kínál az idegennyelv-tanulás területén is, amelyek közül ezúttal négy online felületet szeretnék bemutatni.

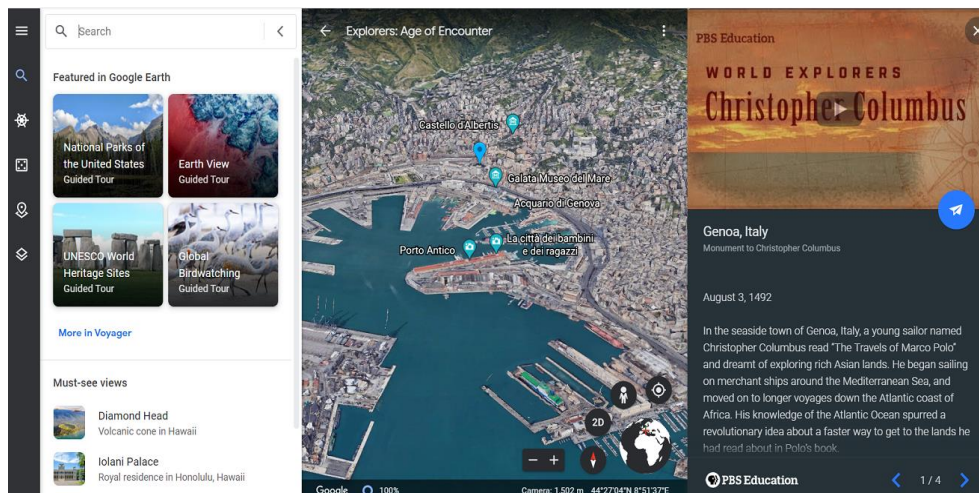
A tanulók számítógépes játéktapasztalatára alapozva kínálja az ismeretszerzés lehetőségét a *Second life* (<https://secondlife.com/>) játékkalkalmazás *Education* funkciója. Az információszerzés, felfedezés itt a játék kontextusába ágyazódik. A regisztrált felhasználók

avatárt választanak, és felépíthetnek egy „másik életet” családdal, barátokkal, lakóhellyel, munkával és szórakozási lehetőségekkel. Ezek közé illeszkedik az oktatási platformon elérhető intézménylátogatások sora: az avatárral rendelkező látogató a játékban szokásos karakternavigáció segítségével virtuális túrát tehet különböző nonprofit intézményekben (pl. nemzeti parkokban), híres egyetemeken és múzeumokban. A 7. ábra például a Black History Museumot ábrázolja, amely bejárható, és sok érdekes, szöveges és vizuális információval szolgál, éppen úgy, mint egy valódi múzeum.



7. ábra
Second life, Virtual Black History Museum

Hasonló lehetőségek várnak ránk a Google Earth felületén (<https://www.google.com/earth/education/explore-earth/>). A *Voyager* címszóra kattintva felfedezőutak tárháza nyílik meg az érdeklődők számára, amelyek során a Google Earth interaktív térképén követhetjük régi felfedezők útjait, láthatjuk irodalmi alkotások inspiráló helyszíneit, sőt még a világűrben is sétát tehetünk! A térkép mellett videók, képek, rövid szöveges ismertetőik egészítik ki az élményt. A 8. ábrán látható Google Earth kaland a felfedezők korába repíti vissza a látogatót, és az autentikus nyelvi anyag mellett horizontális kapcsolódási lehetőséget is kínál a földrajz és történelem területeivel.



8. ábra
Google Earth Felfedezések kora

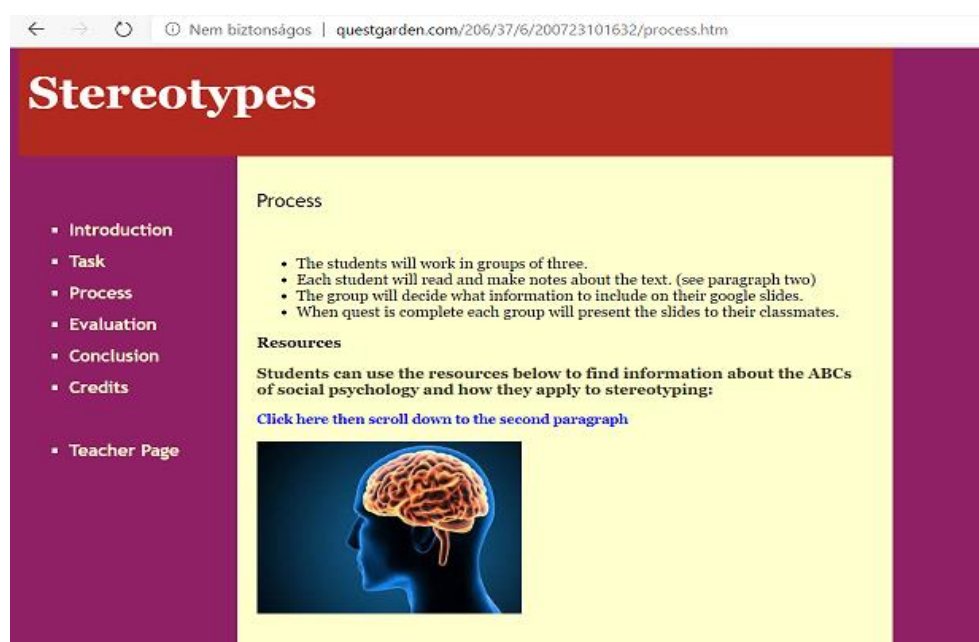
A Second life és Google Earth fent leírt alkalmazásai nem kész projekteket vagy élményalapú tanulási folyamatokat kínálnak, de jó kiindulópontjai, anyaggyűjtési lehetőségei és motiváló tapasztalatforrásai lehetnek olyan projekteknél, amelyeket a tanár (és diákjai) építenek rájuk. Az animációs filmalkalmazások, mint például a Powtoon (<https://www.powtoon.com/>) kiváló eszközök a projektfolyamat végeredményének bemutatására, az élményalapú tanulás keretrendszerében pedig az új közegben történő kreatív kísérletezésre és ismeretalkalmazásra. Regisztrált felhasználók számára ingyenesen is elérhető számtalan szituációs háttér, animálható karakter és kellék, amelyhez a szöveget a nyelvtanuló alkothatja meg hangfelvétellel vagy írott szöveg formájában, és még a történethez illő aláfestő zenét is kereshet hozzá a felületen. Az animációkészítés igazi kreatív munka, amelynek során lehetőség nyílik mind a spontán (egyeztetés, történet, karakterek megtervezése stb.), mind a megtervezett, fókuszált nyelvhasználatra (az animáció szövegének megalkotása).

Végül a WebQuest (<https://www.webquest.org/index-create.php>) oldalt szeretném bemutatni, amely a projektmunka teljes folyamatára ad ötleteket. Az oldal kitalálóinak saját megfogalmazása szerint

„az igazi WebQuest

- egy megvalósítható és érdekes feladat, amely kicsit egyszerűbb formában olyan, mint amelyet a felnőtteknek is meg kell oldaniuk állampolgárként vagy munkavállalóként.
- magas szintű gondolkodási készséget kíván, nem csupán tartalmak összefoglalását. Ez magában foglalja a szintetizálást, elemzést, problémamegoldást, kreativitást és döntéshozást is.
- jól használja a webet. Az a WebQuest, amely nem valós online forrásokon alapul, valószínűleg csak egy álcázott hagyományos lecke. [...]” (WebQuest, kezdő oldal, 2. bek.)

Az oldalra a WebQuest óratervsablon segítségével bárki feltöltheti saját projektötletét, de keresgélhet mások projektfeladatai között is a „WebQuest kertben”. A sablon rendkívül hasznos, mivel emlékezteti a feladatterv készítőjét a projekttervezés főbb lépéseire, amelyek a 9. ábrán láthatók. A *Bevezető*ben a szerző előbb röviden bemutatja a témát, mintegy „étvágygerjesztőként”, majd a következő *Feladat* címszó alatt részletesen ismerteti a feladat célját és tartalmi elvárásait. Ezt követi a *Folyamat* lépéseinek részletes leírása, amely tartalmazza a WebQuesthez elengedhetetlen (válogatásra) ajánlott források listáját is, majd az *Értékelés* kritériumrendszere. A *Konklúzió* ismerteti, hogyan kerülhetnek bemutatásra vagy közzétételre az elkészült anyagok. A *Feladat*, *Folyamat* és *Konklúzió* ismertetése során a szerzők kitérhetnek a projektmunka azon elemeire, amelyekről a projekt résztvevői dönthetnek.



9. ábra
WebQuest Sztereotípiák

A 9. ábrán látható projekt célja az, hogy előkészítse a tanulókat egy irodalmi mű befogadására, amelynek fő témája a sztereotípiák és előítéletek. A csoport tagjai a tanár által felajánlott forrásokból gyűjtenek anyagot, azonban eldönthetik, ezek közül melyeket használják saját tapasztalataik elemzésére és alátámasztására. Ily módon a diákok saját, iskolán kívüli tapasztalata lesz a tanulási folyamat kiindulópontja. A kapcsolódó reflexió egyrészt a csoporton belül zajlik, amikor saját élményeiket próbálják elhelyezni az olvasott információk keretrendszerében, másrészt a projekteredmény bemutatása alkalmával a tanár segítségével, aki újabb szempontokat ajánlhat fel a tapasztalatok értelmezésére, amely végül a közös tudás létrehozásához vezet. Ez esetben az új tudás annak felismerése, hogyan próbálja az ember a számára ismeretlent megragadni, megérteni készen kapott sztereotípiák segítségével, amely elvezet bennünket következő témakörünkhöz, az interkulturális készségeket fejlesztő projektekhez.

3.3. Interkulturális projektek

Einhorn (2015) meglehetősen aggasztó képet fest a magyarok idegen nyelvekhez és kultúrákhoz való viszonyulásáról. Mivel nem jellemző nálunk az etnikai és nyelvi változatosság, kevés lehetőség kínálkozik annak felismerésére, hogy más nyelvre is szükség lehet a magyaron kívül. Súlyosítja ezt a jelenséget a területenként változó internet-hozzáférés, a kevés idegennyelvű program a televízióban, az iskolákban pedig még mindig nem mindennaposak a külföldi gyakornokok és cserekapcsolatok, és a rendszerváltás előtt iskolába járó tanárgenerációk nyelvtudása nem elég magas színvonalú a kétnyelvű tanítási programokhoz. Amint a szerző rámutat, mindezek miatt „a nyelvtudás interkulturális hozadéka, tehát a más kultúrák és a saját kultúra mélyebb megértése nem jelenik meg értékként, a nyelvtudás folyamatos karbantartása, további nyelvek tanulása nem jellemző szabadidős tevékenység” (2015: 45).

A nyelvtanárnak nyilvánvalóan kulcsszerepe van abban, hogy ezen a helyzeten változtasson, és növelje diákjai motivációját és elköteleződését a nyelvtanulás iránt. Ha ő maga hatékonyan mozog és közvetít a saját és a cél nyelv kultúrája között, és élvez azokat az előnyöket, amelyeket a többnyelvűség kínál globalizálódó világunkban, olyan pozitív idegennyelvhasználói szerepmoddelt képvisel, amelyet diákjainak is érdemes követni. A szakirodalom ma már nem is inter-, illetve multikulturális kompetenciákról értekezik, hanem transzkulturális ismeretekről és képességekről, amelyek képessé teszik a nyelvhasználót a nyelvek és kultúrák közti mediációra. A transzkulturális kompetenciáknak Byram (2018) és Risager (2016) alapján négy fő területe különböztethető meg:

1. Ismeret:

Az egyén ismeri

- önmagát, mint nyelvhasználót,
- saját kultúráját és annak szociolingvisztikai megnyilvánulási formáit,
- a másik kultúra(ka)t és szociolingvisztikai megnyilvánulási formái(ka)t,
- a hasonlóságokat és különbségeket saját kultúrája és más idegennyelvi kultúrák között.

2. Attitűd:

A nyelvhasználó alapvető, pozitív, nyitott és érdeklődő hozzáállással bír más nyelvek és kultúrák irányában, és tiszteli a másságot. Képes elkerülni az ítélezést és jól tűri a bizonytalanságot.

3. Megfigyelés, kapcsolatteremtés:

A nyelvhasználó képes arra, hogy multikulturális szemszögből értelmezzen, hasonlítson össze különböző jelenségeket (pl. a verbális és nonverbális kommunikáció jegyeit), valamint arra, hogy felfedezzen ismeretlen kultúrákat és interakcióba lépjen velük.

4. Kritikus tudatosság:

A nyelvhasználó képes tudatosítani a kultúrák nyilvánvaló és rejtett értékeit.

A transzkulturális kompetenciák köre jól tükrözi azt a gondolatot, hogy a nyelvtanulás során nem csupán nyelvhasználó születik, hanem ideális esetben kultúrák közti közvetítő is. Az „ideális eset” itt azt jelenti, hogy a tanulónak lehetősége van reflektálni saját anyanyelvi és kulturális tapasztalatairól, tudatosítani a belőlük fakadó értékeket, kommunikációs rutinokat, és ennek tükrében megvizsgálni a cél nyelvet és kultúrát. Az összehasonlítás legfőbb hozadéka az a felismerés, hogy különböző kultúrák másképpen oldják meg jellegzetes problémáikat, és ezeknek a megoldásoknak kivétel nélkül van létjogosultsága. Ebből a szempontból a nyelvtanulás útmutat a nyelvi kód elsajátításán, és lehetőséget nyújt a másság iránti tolerancia és érdeklődés felkeltésére is, amelyhez az interkulturális projektek kiváló eszközt biztosítanak.

Az élménypedagógia szempontjából a nyelvtanulás során a legnyilvánvalóbb tapasztalati tanulási forma a nyelv valós kommunikációban történő használata élőnyelvi közegben, amely kirándulások, cserekapcsolatok és idegen nyelvű gyakorlók fogadása révén valósítható meg legoptimálisabban. Ezeken túl azonban még számos, osztálytermi körülmények között könnyebben megvalósítható megoldást kínál a digitális világ, a filmek, zenék és az irodalom.

A nemzetközi CULTURA projekt (LEVET 2015) célja például az, hogy online csatornákon keresztül összekössön két, különböző kultúrához tartozó tanulócsoporthoz, akiknek így lehetőségük nyílik egymás mélyebb megismerésére közös tapasztalatok útján. Amint a szerző rámutat, a kulturális ismeretszerzés nem egyszerű feladat, és könnyen kimerül pusztán tények megtanulásában bármilyen konkrét tapasztalás vagy érzelmi kapcsolódás nélkül. Ezzel ellentétben az élményalapú kulturális kompetenciafejlesztés „azt jelenti, hogy megvizsgáljuk a kulturális keretrendszert, amelyben az emberek működnek, és megpróbáljuk megérteni azt, ahogyan ők látják a világot. Ez úgy történik, hogy interakcióba lépünk, és megkeressük azokat a stratégiákat, amelyekkel kommunikálni tudunk egymással. A folyamat során ugyanolyan mértékben kell saját kultúránkról reflektálni, mint a másik kultúráról.” (LEVET 2015: 1. bek.).

A projekt alapja két iskolai csoport közötti együttműködés, amelyet mindkét helyszínen tanár segít és koordinál. A projekt kezdetén mindkét csoport kitölt három rövid kérdőívet névtelenül, online formában, saját anyanyelvükön vagy a közös idegen nyelven. A kérdőívek tartalmi elemeit a 10. ábra mutatja.

Szóasszociáció	Mondatkiegészítés	Helyzetelemzés
A tanulók szavakat asszociálnak különböző kulcsszavakra: pl. család, munka, Európa stb.	A tanulók tipikus élethelyzetekre vonatkozó mondatokat fejeznek be saját gondolataikkal: pl. „A jó barát az, aki...”, „Legnagyobb félelmem az, hogy...”, „Nálunk az a jó diák, aki ...”	A tanulók elmondják, hogyan reagálnának egy bizonyos helyzetben, vagy mi lenne a véleményük róla: pl. „10 perce állsz egy sorban, amikor valaki beáll eléd.” „Dolgozatíráskor látod, hogy egyik társad puskázik.” „A buszon szemtanúja vagy, amikor egy anya megüti a gyermekét.”

10. ábra

A CULTURA projektben használt kérdőívek tartalmi elemei (LEVET 2015 alapján)

A kérdőívek „nyersanyagot” gyűjtenek a kulturális érzékenyítéshez. Már ebben az első fázisban fontos tapasztalatot jelent a tanulónak az, hogy megfigyelhetik, milyen módon tükrözi értékrendszerük a kisebb, illetve nagyobb közösségeik értékeit, elvárásait. A kutatás vezetői az elkészült kérdőíveket egy online felületen összegezve közzéteszik, egymás mellé helyezve a csoportok válaszait. Ezt követően mindkét csoport külön, kisebb csoportokban a tanár vezetésével megbeszéli és értelmezi a kérdőívek válaszait. Összehasonlítják a kibontakozó kulturális értékrendszereket, megvizsgálják azokat az általuk használt sztereotípiák tükrében, és megvitatják, miből fakadhatnak a megfigyelt különbségek. Sok esetben kérdések

merülhetnek fel, amelyeket nem tud a csoport egyoldalúan tisztázni, ezért minden kérdőív-lemhez egy fórumalkalmazás is társul, amelyen a csoportok felmerült kérdéseiket a másik csoportnak tehetik fel. A fórumot csak a diákok használják a közös idegen nyelven, ők igyekeznek megválaszolni a feltett kérdéseket. Konklúzióikat poszter, iskolai magazinba írt cikk, stb. formájában összegzik és közzéteszik.

Ha áttekintjük a CULTURA projekt keretrendszerét, tipikus élményalapú tanulási ciklust látunk:

1. Tapasztalás: kérdőív kitöltése, majd eredmények tanulmányozása
2. Reflexió 1: az eredmények megbeszélése, hasonlóságok és különbségek megfigyelése, kérdések megfogalmazása
3. Reflexió 2, elmélyítés: fóruminterakció
4. Konklúziók levonása, elvont fogalomalkotás (pl. kultúrák típusairól)
5. Disszemináció, közzététel (poszter, cikk stb.)

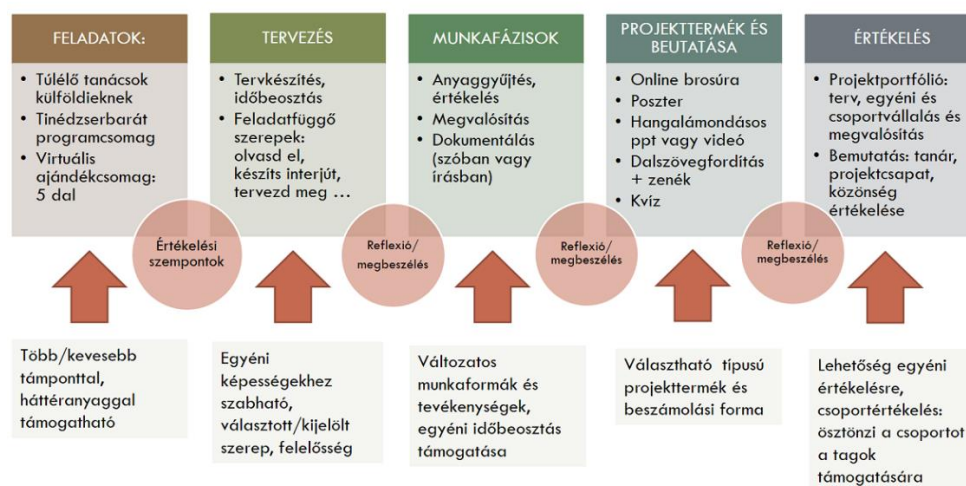
A tevékenységek konstruktivista megközelítésen alapulnak, amelynek lényege, hogy a tanulók együttműködés és egymással történő interakció útján próbálják megérteni egymás kultúráját.

Egy valódi vagy elképzelt cserediák-program szintén remek lehetőségeket nyújt átgondolni, hogy milyen szemmel látnak minket a hozzánk látogató diákok. Ez a perspektíva-váltás nagyban elősegíti a reflektív gondolkodást, ugyanannak az anyakultúrában tapasztalt jelenségnek a többszemponú értelmezését és értékelését is. A „Diákcsera projekt” összefoglalóját a *11. ábra* illusztrálja. A projekt kiindulási pontja egy diákcseraprogram ötlete: a projektet végrehajtó tanulókhoz cserediákok érkeznek, és a projekt célja az, hogy felkészítsék a vendégeket az utazásra, kedvet csináljanak hozzá, és a célközönségre szabott információt adjanak országukról, városukról, szűkebb és tágabb környezetükről. Ebbe a tematikába többféle tevékenység is befér: a lehetséges projektfeladatok körének megbeszélése máris alkalmat ad arra, hogy a tanulók átgondolják, hasonló helyzetben ők mire lennének kíváncsiak. Készülhet túlélétkalauz a mindennapi élethez, tinédzserbarát programterv, hazai zenegyűjtemény esetleg fordítással vagy összefoglalóval – a lista bővíthető és az egyes csoportok választhatnak a feladatok közül. A csoport életkorától és nyelvi szintjétől függően a tanár több vagy kevesebb támponttal, háttéranyaggal támogatja a felkészülést, és ezen a ponton közösen egyeznek meg az értékelés szempontjaiban. A projekt alfeladatai egyénileg és csoportosan is teljesíthetők; csoportos teljesítés esetén a csoporttagok megtervezik a projekttervet és az időbeosztást, valamint megállapodnak a projekttagok szerepeiről. Fontos, hogy mindenkinek képességeihez illő, konkrét, egyéni, jól körülhatárolt szerepe legyen (pl. interjúkészítés, információkeresés a neten, poszterterv-készítés, fényképek készítése, feljegyzéskészítés a megbeszélésekről, stb.), amely a projektfeladat teljesítésének szerves részét képezi. Ezt követően a tanulók anyagot gyűjtenek, megbeszélnek és kiválasztják a megfelelő elemeket, és létrehozzák a kiválasztott projektterméket. Az anyaggyűjtés a saját tapasztalatok, vélemények összegyűjtésével indul arról pl., hogy mi lehet meglepő vagy érdekes egy ide látogató külföldi tinédzser számára, majd a tanulók internetes kutatás, illetve valós interjúk alapján feltérképezik a hozzánk látogató külföldiek benyomásait. Ezt követően megnézegethetnek olyan oldalakat is, ahol mi magyarok adunk információt külföldi turistáknak. Ezek az anyaggyűjtési módszerek többszörös perspektíva-váltást tesznek lehetővé: 1) a tanulók mit tartanak furcsának/érdekesnek egy kívülálló szemszögéből, 2) a külföldiek valós véleménye a tanulók kultúrájáról, és 3) milyennek szeretnénk, hogy lássanak bennünket a kívülállók.

A munkafolyamat során a tanár segít a tanulóknak koordinálni a változatos tevékenységeket (pl. rendszeres beszámolási lehetőségekkel), és felhívja a tanulók figyelmét az egyéni időbeosztás fontosságára. Amikor a projekttermékek elkészülnek, a csoportok közönség előtt

bemutatják vagy közlést tesznek az eredményekről: a „Diákcsera projekt” esetében a legideálisabb végkifejlet az, ha egy valós partneriskola tanulói is megnézhetik az elkészült anyagokat, interakció alakulhat ki azok értelmezéséről, amely igazi kapcsolathoz, látogatáshoz vezethet. Azonban az anyagok enélkül is közzétehetők és érdeklődésre tarthatnak számot partnert kereső iskolák részéről. A projekt zárását követően a tanár és a résztvevők, opcionálisan a közönség is értékeli az elvégzett munkát és a projektterméket. A projekt folyamat minden lépésénél lehetőség kínálkozik a reflexióra, amelynek során a tanár formálhatja, befolyásolhatja a tanulók látásmódját, és modellezheti az ítékezés nélküli véleménynyilvánítást. A reflexiók során a tanulók felismerik, hogy ami számukra természetes, az egy más kultúrából származó vendég számára furcsaság lehet, és ez a másik irányban is igaz.

KÉSZÜLJÜNK DIÁKCSERE PROGRAMRA!



11. ábra
Diákcsera program projekt

Ennek a projekt típusnak az a különlegessége, hogy egyrészt alkalmas arra, hogy a tanulók saját, ismerős világukat mutassák be az idegen nyelv segítségével, másrészt úgy alakítja a transzkulturális készségeket, hogy nem a célkultúrák elemeit tanítja: a tanulók kritikus tudatosítást gyakorolnak saját kultúrájuk tanulmányozása során, és fejlesztik érzékenységüket és toleranciájukat más kultúrkörből érkezők értékrendszere és életstílusa iránt.

ÖSSZEFOGLALÁS

Változó világunkban fontos újra és újra áttekinteni, hogyan támogatható iskolai környezetben a hatékony nyelvtanulás: hogyan mutathatók be az adott idegen nyelv változó funkciói a globális kommunikációban, milyen új képességekre van szükség a hatékony nyelvhasználat során, és melyek azok a pedagógiai módszerek, amelyek segítségével mindezt motiváló módon közvetíthetjük az új tanulói generációk felé. Az élménypedagógia széles eszköztárával ki-
váló lehetőséget nyújt a hatékony tanulási folyamat támogatására. Tapasztaláson és reflexión

alapuló megközelítése elősegíti a tanulói aktivitást, autonómiát és az új ismeret közösségben, kooperáció útján történő létrehozását, míg a kísérletezést és induktív szabályalkotást előtérbe helyező módszerei hozzájárulnak a hosszú távú, adaptív tudás kialakításához. Írásomban három elemet emeltem ki az élménypedagógia gazdag módszertárából, amelyek kiemelten jól illeszkednek az idegennyelv-oktatás céljaihoz. A projektmunka sokrétű munkamódszereivel, hosszabb távú időkeretével és a kooperációt elősegítő struktúrájával könnyen beleilleszthető az élménypedagógia jellemző tanulási ciklusába, és eközben számos lehetőséget nyújt párhuzamos interakciók során megvalósítható kötött és szabad nyelvhasználatra. A projektmunka bármilyen tartalommal és eszköztárral megtölthető, támogatható. A tanulók nyelvtanuláshoz kötődő pozitív attitűdjeit nagymértékben erősítheti, ha a számukra ismerős és motiváló digitális világ információforrásait és tevékenységformáit is bevonjuk a tanulási folyamatba – ezzel egyúttal az idegennyelv-tudás valós életben való hasznosítását is illusztráljuk. Ugyanígy inspirálóak lehetnek a nyelvi projektekbe ágyazott transzkulturális felfedezések is, amelyek hozzásegítik a tanulókat ahhoz, hogy érdeklődéssel, toleránsan, de kritikus tudatossággal tekintsenek hazájuk és más országok nyelvére és kultúrájára. Összességében elmondható, hogy az élménypedagógia legfontosabb két eleme a reflektív gondolkodás és a kritikus tudatosság, amely képessé teszi a tanulókat arra, hogy elsajátított ismereteiket és készségeiket új kontextusokban is hatékonyan alkalmazni tudják.

IRODALOM

- [1] Alty, James, Al-Sharrah, A., Beacham, Nigel (2006). „When humans form media and media forms humans: An experimental study examining the effects different digital media have on the learning outcomes of students who have different learning styles”. *Journal of Interacting with Computers* 18 (5), pp. 891–909.
- [2] *A magyar nyelv értelmező szótára* (2016). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- [3] Byram, Michael (2018). Intercultural competence. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: John Wiley.
- [4] Dewey, John (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- [5] Einhorn Ágnes (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- [6] Eurobarometer 2012. *Europeans and their languages*. European Commission. Elérhető: https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 08. 15.).
- [7] Gaskó Krisztina (2007). A tanulás pszichológiai értelmezése. In *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* (szerk. Nahalka István). Budapest: Bölcsészkonzorcium, pp. 20–41.
- [8] Google Earth. Elérhető: <https://www.google.com/earth/> (Utolsó letöltés: 2020. 08. 02.).
- [9] Jarvis, Peter (1995). *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. London: Routledge.
- [10] Kagan, Spencer, Kagan, Miguel (2009). *Cooperative learning*. San Clemente (Calif.): Kagan.

-
- [11] Knutson, Sonja (2003). Experiential learning in Second-language Cclassrooms. *TESL Canada Journal* 20 (2), pp. 52–64.
- [12] Koenderman, Michael (2000). *Monitor training manual*. Unpublished document. Sherbrooke, QC: English Language Summer School, Université de Sherbrooke.
- [13] Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- [14] Levet, Sabine (2015). The Cultura Model: Developing Students' Intercultural Competence. *The FLLTMAG*, July 2015. Elérhető: <https://fltmag.com/the-cultura-model/> (Utolsó letöltés: 2020. 09. 15.).
- [15] K. Nagy Emese (2015). *KIP Könyv I–II*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- [16] Nahalka István (2007). A tanulás pedagógiai értelmezése. In *Hatékony tanulás. A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* (szerk. Nahalka István). Budapest: Bölcsész-konzorcium, pp. 9–20.
- [17] Öveges Enikő, Csizér Kata (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 08. 30.).
- [18] Több sebből vérzik a magyar nyelvoktatás: lesújtó a szülők véleménye. *Pénzcentrum* (2019. nov. 13). Elérhető: <https://www.penzcentrum.hu/karrier/tobb-sebbol-verzik-a-magyar-nyelvoktatasi-lesujto-a-szulok-velemenye.1085093.html> (Utolsó letöltés: 2020. 08. 15.).
- [19] Powtoon. Elérhető: <https://www.powtoon.com/> (Utolsó letöltés: 2020. 09. 15.).
- [20] Risager, Karen (2016). Towards a transnational paradigm in language and culture pedagogy. Konferenciaelőadás anyaga. *AAAL 2008 Annual Conference*, 2008. március, Washington D.C., US, Elérhető: https://www.academia.edu/200448/Towards_a_transnational_paradigm_in_language_and_culture_pedagogy 04.02.2016 (Utolsó letöltés: 2020. 09. 15.).
- [21] *Second life*. Elérhető: <https://secondlife.com/> (Utolsó letöltés: 2020. 08. 20.).
- [22] *The OECD handbook for innovative learning environments*. (2017). OECD, Paris.
- [23] *WebQuest*. Elérhető: <https://webquest.org/> (Utolsó letöltés: 2020. 08. 20.)