

Mészáros Veronika – Bárnai Árpád

Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben

Szakirodalmi áttekintés és kezdeti tapasztalatok

A tanulmány célja a napjainkban egyre népszerűbbé váló élménypedagógia elméleti háttérének, hatótényezőinek áttekintése, valamint egy lehetséges megvalósítási mód ismertetése gyermekotthoni közegre alkalmazva. A Kossuth Zsuzsa Gyermekotthon tíznapos vándortáborának tapasztalatai elméleti keretbe ágyazva adnak képet arról, hogyan valósítható meg a tapasztalati tanulás fokozott viselkedésproblémákkal küzdő gyerekek körében, valamint a szerzők lehetőségeket, ötleteket emelnek ki, inspirálva ezzel a módszer mélyebb megismerését és további finomítását.

Hazánkban az élménypedagógiához kapcsolható outdoor módszer a rendszerváltás óta van jelen a szervezetfejlesztés területén, de az oktatásban és az egészségügyben mindaddig nem történt számottevő erőfeszítés a meghonosítására, annak ellenére, hogy a módszer elsődleges célcsoportja mindig is a serdülő korosztály volt.

Az élménypedagógia az „atipikus” jelzővel illetett, nem hagyományos tanulási módszerek tágabb kontextusába illeszthető. Míg hazánkban elenyésző számú, addig a nemzetközi szakirodalomban igen sok tanulmány foglalkozik a hatékonyságával, alkalmazhatóságával a nevelés, illetve a személyiségfejlesztés terén. Jelen tanulmány célja az elmélet és a gyakorlat közelítése, valamint a módszer alkalmazási lehetőségeinek vizsgálata tanórán kívüli nevelési helyzetben, továbbá a kapcsolódási pontok keresése a külföldön bevált módszer és a magyar pedagógiai szakirodalom egyes területei között. Véleményünk szerint a tanulási környezetet egységként kezelve, rendszerszintű hatásokban érdemes gondolkodni. Az említett kapcsolódási pontok segítségével igyekszünk támpontokat keresni arra vonatkozóan, hogy milyen tágabb pedagógiai koncepciókba illeszkedhet az élménypedagógia módszere.

Leginkább a különleges, valamint a speciális ellátást igénylő gyermekek személyiségfejlesztésében történő alkalmazás eredményessége iránt érdeklődtünk. Az általánosabb megállapítások mellett a módszer adaptálhatóságán gondolkodva összegezzük egy gyermekotthon nyári táborának tapasztalatait, és összevetjük az élménypedagógia szakirodalmával.

AZ ÉLMÉNYPEDAGÓGIA MEGHATÁROZÁSA

Az élménypedagógia alapja *Karl Schörghuber* és *Günter Amesberger* (idézi SZABÓ 2006) meghatározása szerint a konkrét, gyakorlati tapasztaláson alapuló tanulás, mely általában nem hétköznapi, hanem kalandot és/vagy élményt magába foglaló helyzetben, valamint – érintetlen – természeti környezetben történik. A helyzetek az egyént a lehető legtöbb szempontból involválják, tehát az „agy, szív és kéz” összehangolt tevékenységét segítik elő; mindennek során elsősorban testi, de művészi, zenei, technikai vagy kulturális tevékenységekre is ösztönözhetnek.

Az élménypedagógia egyik alapeszméjét – „ép testben ép lélek” – már Platón írásai-ban is fellelhetjük, ám irányzatot fenntartó hatásának jelentkezése az 1900-as évek elejére tehető. Az elsősorban az oktatásban megjelenő gondolat, miszerint a testnek és a léleknek együtt kell fejlődni, diákokat és tanárokat egyaránt arra ösztönözték, hogy úgynevezett „kempingprogramokat” szervezzenek, melyek keretében a fiataloknak különféle tervezett helyzetekben, nehezített körülmények között kell megállniuk a helyüket. Ezzel párhuzamosan az irányzat képviselői felfigyeltek a programok terápiás hatásaira is, melyek fényében lehetővé vált a személyre szabott terápiás tervezés különféle problémacsoportok szükségletei szerint. Így az élménypedagógia és pszichoterápiás formája, az élményterápia/kalandterápia sokáig párhuzamosan, egymással összefonódottan fejlődött (BERMAN–DAVIS–BERMAN 1995).

Napjainkban az élménypedagógiát használó programokat a sokféleség, a terápiás elemekkel átszőtt szerkezet jellemzi.¹ A legnépszerűbbek talán a *Kurt Kahn* és követői által képviselt *Outward Bound* programok, melyek jellemzője a vadregényes vagy vidéki környezet; a pszichésen és fizikailag kihívást jelentő akadályok; az intenzív interakciók, melyek bevonják a csapattagokat a problémamegoldásba és döntésekbe; a 2-4 hónapos időtartam; illetve a kevés résztvevő (HATTIE és mtsai 1997). Írásunkban azon vizsgálatok és tanulmányok tapasztalatait gyűjtöttük össze, amelyek elsősorban pedagógiai célúak, ám jellegükből fakadóan terápiás elemeket is tartalmaznak.

Az élménypedagógia hatótényezői

A legmarkánsabb hatótényezőt a *tapasztalati tanulás* képviseli, amelynek eszméjét mintegy 100 évvel ezelőtt *John Dewey* fogalmazta meg először (MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY 2000). Lényege, hogy a gyermeket az állandóan változó társadalmi körülményekre csak úgy lehet felkészíteni, ha a problémamegoldás képességét sajátítja el. Tehát nem kész ismereteket nyújtunk át neki, hanem az ismereteket maga szerzi meg. Ez pedig problémahelyzetekkel, hipotézisteszteléssel, valamint az alternatív megoldások kipróbálásával válhat lehetővé.

1 Az angolszász irodalomban az élménypedagógiai alapú programokra használják például az „experimental education programs”, az „adventure education programs” vagy az „outdoor education programs” kifejezést.

A problémamegoldás folyamatába enged bepillantást Kolb és Fry (1975; idézi SZABÓ 2006) tapasztalati tanulásról alkotott körmodellje is. A tanulás köre – amely a szerzők szerint inkább spirálként fogható fel – 4 fázisból áll, és a tanulás bármely fázisban elkezdődhet. Logikailag azonban először a személy kivitelez egy cselekvést (1), majd megnézi, mi lett a hatása. Ezt követi a hatások megértése a lehetséges következmények anticipációja céljából (2). Majd az eset általánosítása, a mögöttes elv megértése, a hasonló esetekre való kiterjesztés miatt (3), végül pedig a mögöttes működtető elv megértésével a cselekedet alkalmazása különféle körülmények között (4). A tapasztalás árama, valamint a folyamatos visszajelzés lehetővé teszi a problémamegoldás készségének elsajátítását.

Az élménypedagógiát használó programoknak többnyire szerves része a természet is. A természet regeneráló, a figyelmet helyreállító hatásáról Kaplan a következőképp vélekedik (KAPLAN 1995). A természetes környezet segít elszakadni megszokott körülményeinktől, szokásainktól, hétköznapi rutinjainktól (távollét). Komplexitása, koherenciája elősegíti az új gondolatok létrejöttét, a meglévők egységbe szervezését, és teret enged arra, hogy az új gondolatok is az egység szerves részévé váljanak (kiterjedés). Magával ragadó, ugyanakkor felfedezése nem megterhelő (elragadtatás). Eredetünkben, gyökereinkből fakadóan pedig összhangot érzünk rezgéseivel, élővilágával (kompatibilitás). E négy tulajdonságával a természet már önmagában is terápiás hatásúnak tekinthető, jellegzetességeinek kihasználásával pedig az élménypedagógia, valamint az ezen alapuló programok is gazdagabbá válhatnak. A hosszabb, természetes környezetben zajló programok esetében megfigyelhető a tér és az idő különleges, nem hétköznapi megtapasztalásának fontossága, amely támogatja a megszokott gyakorlatoktól, forgatókönyvektől és sémáktól való eltérést.

AZ ÉLMÉNPEDAGÓGIÁN ALAPULÓ PROGRAMOK RENDSZEREZÉSE

Az élménypedagógia és a kalandterápia hosszú, egymást meghatározó fejlődése az utóbbi időben e két terület fokozottabb összekapcsolódását eredményezte. Ez főként érezhető az élménypedagógia alkalmazási területének bővülésén, és az úgynevezett „terápiás hatások” hangsúlyának megnövekedésén (HANS 2000).

Fontos megkülönböztetnünk a „terápiás célú” (therapy) és a „terápiás hatású” (therapeutic) programokat (FRIESE–PITTMAN–HENDEE 1995). Előbbiek az élményterápiához/kalandterápiához sorolhatók, általában csekély mértékben tervezettek, a tapasztalt programvezetők inkább folyamatokat menedzselnek és alakítanak, akár a pszichoterápia más formáiban. Utóbbiak az élménypedagógia fogalmköréhez kapcsolhatók, felépítésük bizonyos területek (pl. önértékelés vagy társas kapcsolati készségek) fejlesztése köré szerveződik, olyan élményeket/kalandokat fűzve egymás után, amelyek valószínűleg pozitívan hatnak majd az adott területre.

Az említett két kategória közé azonban nem szükséges éles határvonalat húzni. Ez főként akkor mondható el, ha az adott program megvalósításában pszichológus és pedagógus egyaránt részt vesz (HANS 2000). A csekély mértékű tervezettség és a terápiás

célok előzetes kijelölése között nincs ellentmondás, ha az általánosan megfogalmazott személyiségfejlesztési irányok és a program megvalósulása során zajló csoportfolyamatok találkozásaként, párbeszédneként fogjuk fel. A legfontosabbnak talált terápiás és nevelési célok kijelölésének előzetes elemzésen kell alapulnia. A kooperációt segítheti, ha a tanár facilitáló jellegű szerepfelfogása a folyamatokat menedzselő terapeuta tevékenységéhez hasonló tendenciákat mutat.

Berman és Davis-Berman (2000) szerint terápiás hatásúak például a *rehabilitációt*, valamint a *nevelést* célzó programok. Különbségük abban ragadható meg, hogy míg az előbbiek valamilyen készség hiányát igyekeznek pótolni, addig az utóbbiaknak készséget kialakító, formáló hatásuk van. Vannak „nem terápiás hatású” programok is, amelyek például az *egyéni növekedést*, a *szervezetfejlesztést* vagy a *vezetési képességek fejlesztését* célozzák meg. Ezeken legtöbbször mentálisan egészséges emberek vesznek részt, akik kitartásukat, önbizalmukat, valamint fizikai kondíciójukat szeretnék erősíteni.

A TERÁPIÁS HATÁSÚ ÉLMÉNYPEDAGÓGIAI PROGRAMOK VIZSGÁLATI SZEMPONTJAI

Vizsgálati szempontok a kutatók szemszögéből

Az élménypedagógiai alapokra épülő programok hatékonyságát elemző tanulmányok nagyobb része inkább leíró jellegű. Elszórtan találhatunk olyanokat is, amelyek számszerűsíteni próbálják az adott programot valamely kiszemelt szempont alapján. Az igazi megértést azonban a több program kritikai áttekintését célzó szisztematikus áttekintések, valamint a tanulmányokat lényeges szempontok mentén összegző és számszerűsítő metaelemzések segítik elő. Utóbbiak segítségével lehetővé válik a programok említésre méltó elemeinek mélyrehatóbb elemzése, valamint a hatékonyság tényleges, számszerűsített megítélése is.

A számszerűsítésre a *hatásméretet* használják, mely a metaelemzésben szereplő tanulmányok kezdeti és kimeneti (vagy utánkövetés során végzett) mérésének segítségével, valamint a minták elemszámának és szórásának figyelembevételével összegző eredményként adja meg a változás tényleges mértékét (DURLAK–MEERSON–FOSTER 2003). A hatásméret elvileg bármilyen értéket felvehet, de leggyakrabban $-0,5$ és $1,5$ közé esik. A társadalomtudományokban az esetek kétharmadában értéke $0,19$ és $0,75$ között változik, és csak $0,06\%$ -ban esik a negatív tartományba. Pozitív értéke a mért tényező pozitív, negatív értéke pedig negatív változására utal (LIPSEY–WILSON 1993).

A legtöbb összefoglaló tanulmány az élménypedagógia *énképre* (self-concept) gyakorolt jótékony hatásáról tesz említést. Crompton és Stellar (1981) szisztematikus áttekintésében 11 tanulmányból 9 pozitív változást mutatott ki az énképpel kapcsolatosan, több metaelemzés pedig közepes mértékű, megbízható (szignifikáns), pozitív hatással jellemzi a programok énképre gyakorolt hatását, Bunting és Donley (2002) $0,23$ -as; Cason és Gillis (1994) 23 tanulmány elemzésével $0,34$ -es hatásméretet mutatott ki. Hattie és munkatársai (1997) pedig érdekes

megállapításokra jutottak az élménypedagógiát alkalmazó programok énképre gyakorolt hatásával kapcsolatban. Metaelemzésükben 96 tanulmányt hasonlítottak össze, melyek között voltak olyanok, amelyek a program után rögtön, mások a lezárás után egynéhány héttel is felmérték a résztvevők énképének alakulását. A közepes mértékű szignifikáns hatásméret nemcsak a program után közvetlenül (0,28),² hanem a lezárás után pár héttel (0,23) is megmaradt, ami jelzi a programok énképre gyakorolt tartós hatását. Az énkép fizikai aspektusára vonatkozóan egy másik érdekességgel is szolgáltak. A programokat követően a résztvevők énképük fizikai aspektusával kapcsolatban csak enyhe emelkedést tapasztaltak (0,08), míg fizikai edzettségük jelentősen emelkedett (0,4). A program lezárása után néhány héttel azonban fordult a kocka, az énkép fizikai aspektusát ítélték lényegesen pozitívabbnak (0,37), az edzettség pedig radikálisan csökkent (-0,26). A szerzők a két tényező között interakciós hatást feltételeznek, magyarázatuk szerint a program alatt a cél a túlélés, a résztvevők ilyenkor másokkal vetik össze fizikai edzettségüket, míg énképünk kevésbé számít. A program után azonban fizikai aktivitásunk csökken, énképünk az élmények értékelése során pedig pozitív irányba változik. Az énképre gyakorolt egyértelmű pozitív hatással azonban nem mindenki ért egyet. Egyesek szerint a programok kihívásai során elsajátított énhatékonyság-élmény nem mindig tud beépülni az énképbe és generalizálódni az élet más területeire. A metaelemzésben kimutatott megbízható, hosszú távú, pozitív hatás nem minden program esetében áll fenn, ezért érdemes lenne mélyebbre hatóan elemezni a változás jellemzőit (HATTIE és mtsai. 1997).

Az énképpel mint változóval szemben felhozott legerősebb ellenérvet – amely szerint a fogalom rendkívül tág és összetett, az élménypedagógiai programokkal nem hozható egyértelmű kapcsolatba, változása nem szisztematikus a különféle programokban – a *kontrollhely* vizsgálatát előnyben részesítő kutatók fogalmazták meg (HANS 2000; HATTIE és mtsai 1997). Hans (2000) programok kontrollhelyre gyakorolt hatását azért tartja sokkal inkább helyénvalónak, mert a fogalmat Rotter 1966-os elméletének megjelenése óta rendkívül jól körülhatárolták,³ korrelátumai széles körben vizsgáltak, és kapcsolatba hozhatók az élménypedagógiát alkalmazó programok különböző aspektusaival. Erős érv ezen felül a konstruktum használata mellett, hogy a különböző metaanalízisek eléggé nagy egyetértéssel kimutatják, hogy az élménypedagógián alapuló programok a résztvevőket a külső-belső kontroll dimenzióján a belső kontrollosság irányába tolják el (CASON-GILLIS [1994] 0,3-as; HATTIE és mtsai. [1997] 0,3-as; és HANS [2000] 0,38-as hatásméret). Ám azt is fontos figyelembe venni, hogy a túlzott belső kontroll nem előnyös, az egyének mindig rendelkezni fognak bizonyos mértékű, úgynevezett adaptív externalitással, ezért fennáll a lehetőség, hogy bizonyos programok esetében a hatásméret alacsonyabb vagy negatív értéket vesz

2 A zárójeles számok a hatásméret nagyságát jelzik.

3 Kontrollhelynek nevezzük az emberek azon tulajdonságát, hogy különböznek a tekintetben, milyen mértékű ok-okozati kapcsolatot tételeznek fel viselkedésük és az azt követő megerősítések között. A kontrollhely folytonos, belső és külső kontrollos végpontokkal rendelkező dimenzióként képzelhető el, mely dimenzión minden ember elhelyezhető. A belső kontrollos személyek hisznek abban, hogy a megerősítések előfordulását saját cselekedeteikkel befolyásolják. A külső kontrollos személyek szerint a megerősítések megjelenése rajtuk kívül álló tényezőtől függ (PHARES 1988/1966).

fel (HANS 2000). A kontrollhely változtatása szempontjából lényeges, hogy a program ott alvós, bejárós, vagy a kettőt ötvözi. A leghatékonyabbak a kombinált programok (0,53), mert lehetőséget adnak a tanultak belsővé tételére, valamint a több szituációra való általánosításra. Fontos a program célja is, mert a terápiás programok szignifikánsan nagyobb hatékonyságúak (0,64), mint a rekreációs (0,44), illetve a pedagógiai/fejlesztési/prevenációs célt kitűző programok (0,35). A kontrollhely belsőbbé válása támogatja az egyéni fejlődésre való odafigyelést, lehetővé teszi a fejlesztő értékelés hatékonyabb használatát. A megfelelő szekvenciában kapott kalandterápiás impulzusok segítik a reflektivitás fejlődését, a problémaközpontú tanuláshoz és az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák kialakulását.

A társas kapcsolati készségek fejlesztése szintén fontos helyet foglal el az élménypedagógiai szempontú programok tervezésében. Crompton és Stellar (1981) e készségek négy aspektusát különíti el: a baráti kapcsolatok kezelése, a faji integráció, a hátrányos csoportok befogadása, valamint a tanár–diák-kapcsolatok minőségének változása. A baráti kapcsolatokra való jótékony hatás egyértelműen kimutatható. A programok intenzív élménye elősegíti a szociális viselkedési formák előtérbe kerülését, valamint a viselkedés demokratizálódását. Az „etnikai összerázódással” kapcsolatos eredmények azonban már nem ennyire egyértelműek, annyi azonban kijelenthető, hogy az etnocentrikusság csökkentése fiatalabbak körében sikeresebb. A hátrányos csoportok befogadását illetően szintén pozitív változásról beszélhetünk, a hatás azonban korlátozódik a programok időtartamára. A tanár–diák-kapcsolatok esetében pedig a pozitív minőségi változásokat az idézi elő, hogy tanárát a diák az együttlét során több helyzetben, több szempontból ismeri meg; a tanárnak pedig több lehetősége van megtalálni diákjában az egyedit, az értékeset. Hattie és munkatársai (1997) társas kapcsolati készségekkel kapcsolatban a programokat követően jelentős pozitív (0,34), az utánkövetés során pedig mérsékelt pozitív változásról (0,17) számolnak be metaelemzésükben. A társas kapcsolati készségek pozitív változása „katalizálhatja” a diákok közti együttműködést, illetve az ezen alapuló folyamatokat, ami kitűnő alapul szolgál a kooperatív tanulási helyzeteknek. A tanár–diák-kapcsolatban megfigyelhető pozitív változások pedig támogathatják a tanár facilitátori szerepvállalását és a diákok egyéni fejlődési folyamataira, személyiségfejlődésére fordított figyelmét.

Az akadémikus készségek fejlesztésére kevés programot terveznek, így a hatásvizsgálatok is rendkívül ritkák. Úgy tűnik azonban, hogy kiaknázatlan területtel van dolgunk, hiszen a kevés e célból kialakított program hatékonysága rendkívül jó (CASON–GILLIS [1994] 0,61-es; HATTIE és mtsai [1997] 0,46-os szignifikáns hatásméret)! Bár jóval kisebb mértékben, de ebbe az irányba mutat az is, hogy ha az iskola szervezi az élménypedagógiai programot, akkor a gyerekek *iskola iránti attitűdje* (CROMPTON–STELLAR 1981), valamint az *iskola látogatásával kapcsolatos attitűdjei* (CASON–GILLIS 1994) is pozitív irányba változnak. Az iskola iránti attitűd ilyen jellegű változása – az általános pozitív hatások mellett – erősítheti az egész életen át tartó tanulás koncepciójának elfogadottabbá válását a diákok körében.

A fent felsorolt négy tényező változásának tükrében elmondható, hogy a közös élmények a résztvevőkben elősegíthetik mind a tanulásról, mind a nevelésről kialakított kép módo-

sulását. Ilyen jellegű tapasztalatok birtokában könnyebben látják majd ezeket kétoldalú, kölcsönös folyamatoknak, melyekben a résztvevők viszonya nem alá-fölé rendelt, hanem partneri.

Napjainkban az élménypedagógiai programok hatékonyságvizsgálata során egyre nagyobb hangsúlyt kap az *egyéni különbségek feltérképezése* is. Fry és Heubeck (1998) például kimutatta, hogy az extrovertáltak és az introvertáltak teljesen más hangulati mintázatot mutatnak egy-egy táborozás alatt. Neill és Heubeck (1997) pedig ausztrál középiskolások megküzdési stratégiáinak vizsgálata során arra jutott, hogy az outdoor programok idején a diákok nagyrésznél előtérbe kerülnek aktív problémamegoldó stratégiák – a nem produktív, valamint a társas támogatást kereső stratégiákhoz képest –, amelyek jótékony hatást gyakorolnak a pszichológiai jóllétre (míg a másik két stratégia negatívan vagy sehogy sem kapcsolódik hozzá). A szerzők úgynevezett „outdoorprogram-specifikus megküzdési stratégiákat” is leírnak, melyek mindegyike pozitív szolgálatot tesz a tábor során. Ilyen az otthon felidézése (mely erőt ad a folytatáshoz); a tábortűz körül a problémák megosztása és a megoldási lehetőségek keresése; az egyedül töltött idő és a naplóiírás; valamint a korai lefekvés és a problémák elalvás előtti átgondolása. A problémamegoldó jelleg pedig könnyen beilleszthetővé teheti a kalandterápiás programokat a problémaközpontú vagy projekteket használó oktatási kontextusba.

A hatékonyságvizsgálat fontos összetevői olyan – inkább demográfiai jellegű – szempontok is, mint a *program hosszúsága*, hogy melyik ország kulturális lenyomatát viseli magán a *tábori kultúra*, hogy mennyi idősek a résztvevők, hogy ott alvós-e, vagy hogy mennyire specifikus a program célkitűzése (NEILL 2002). A kérdésekre adott válaszok jelenlegi ismereteink alapján a következőket mutatják: a leghatékonyabbak a 20 napnál hosszabb, ausztrál felnőtteket involváló (HATTIE és mtsai 1997), ott alvást és hazamenetelt kombináló terápiás célkitűzésű (HANS 2000) programok. Gyerekek esetében pedig a fizikai orientációjú, iskolai kontextust használó, ám iskolai környezettől távol lévő, ott alvós, legalább 1 hét időtartamú, képzett vezető által irányított programok a leghatékonyabbak, amelyek bevonják a gyerekek ötleteit, illetve olyan embereket (szülő, tanár stb.), akik nekik fontosak (NEIL 1994).

Vizsgálati szempontok a kivitelezők szemszögéből

A pedagógia esetében gyakori jelenség, hogy az elmélet nincs szoros kapcsolatban a gyakorlattal, és fordítva. Az előbbieken már megismerhettük azt, hogy az elméleti megfontolások szerint melyek a fontos tényezők a programok hatékonysága szempontjából. Most vegyünk szemügyre egy, a gyakorlatból kiinduló vizsgálatot! McRae (1990; idézi NEILL 1997) fókuszcsoporthoz szóló beszélgetésre kért fel különféle technikákkal dolgozó, élménypedagógiai programok vezetésével foglalkozó trénereket. A beszélgetés segítségével szempontsört állított össze, amely tükrözte a résztvevők véleményét e programok hatékonyságával kapcsolatban. Majd szempontsörtét gyakorlati szakemberekkel íteltette meg, azzal a kéréssel, hogy tegyenek X-et az outdoor programjuk hatékony működése szempontjából fontosnak tartott szempontok mellé. A résztvevők által kialakított hierarchia a következőképp alakult:

1. Azoknak az alapvető készségeknek a fejlesztése, amelyek lehetővé teszik a válogatott outdoor élményekben való részvételt – 100% tartotta fontosnak.
2. Azoknak az alapvető készségeknek a fejlesztése, amelyek a túléléshez kapcsolódnak – 86% tartotta fontosnak.
3. A fizikai erőnléthez való pozitív attitűd fejlesztése – 65,1% tartotta fontosnak.
4. A személyes értékek és képességek erősítése – 62,8% tartotta fontosnak.
5. A másokkal való kapcsolat erősítése – 55,8% tartotta fontosnak.
6. A szabadidővel kapcsolatos pozitív attitűd erősítése – 53,5% tartotta fontosnak.
7. A környezettudatosság kialakítása – 51,2% tartotta fontosnak.
8. A térképolvasásban és a navigációban való jártasság kialakítása – 46,5% tartotta fontosnak.
9. Az outdoor élmények tervezésével kapcsolatos készségek fejlesztése – 44,6% tartotta fontosnak.
10. A természet veszélyeivel való megküzdés – 39,5% tartotta fontosnak.
11. A tantervben megfogalmazottak bizonyos körének elsajátítása – 18,6% tartotta fontosnak.

A hierarchiában egyes pontokon egyezést találhatunk a kutatók szempontjaival – a másokkal való kapcsolat erősítése \approx társas kapcsolati készségek, a tantervben megfogalmazottak bizonyos körének elsajátítása \approx akadémikus készségek. Bár látható az is, hogy a gyakorlati szakemberek gondolkodásmódja, súlypontozása eltér az akadémikus irányvonalától. Az élménypedagógiai programok gyakorlati szakemberek által összegyűjtött szempontjainak sorrendje illeszthető a problémaközpontú vagy a projektekkel operáló tanulás elveire (1. és 2. pont), valamint a kooperatív tanulás és a fejlesztő értékelés szakirodalmában megfogalmazott célokhoz is (4. és 5. pont). Az élménypedagógiára épülő alkalmak tehát jól használhatók az említett pedagógiai területek módszertani újításaihoz. Íme egy példa a pedagógiai elemek élménypedagógiai alkalmazására!

A KOSSUTH ZSUZSA GYERMEKOTTHON VÁNDORTÁBORA AZ ÓRSÉGBEN

A terápiás hatással rendelkező élménypedagógiai programok leírásának szempontjai

A gyermekotthonunkban alkalmazott programot Neill 2002-es, valamint Bandoroff és Newes 2004-es (idézi SZABÓ 2006) leírása alapján, az általuk fontosnak tartott szempontok mentén tárgyaljuk. Elsőként a tábor olyan alapparamétereivel foglalkozunk, mint az időtartam, a környezet, a csoportnagyság, valamint a csoport jellemzői. Ezt követően a tábor filozófiáját, a program szerkezetét, nehézségét, valamint az aktivitások formáját írjuk le. Kitérünk a kihívások, a kockázatok észlelésére, valamint a lehetséges örömforrások elemzésére is. Szem előtt tartjuk a facilitálás módjait, az instrukciós technikákat, a viselkedéses problémák

kezelését, valamint az instruktorok élményeit. Végül elemezzük a módszer tágabb alkalmazásának lehetőségeit. A szempontokat a szakirodalmi bevezető tükrében, a kapcsolódási pontokra összpontosítva tárgyaljuk.

A tábor keretei

Az időtartam és a környezet ■ A „Komplex integrációs programok a bicskei Kossuth Zsuzsa Gyermekotthonban” (TAMOP 5.2.5./08/1/A 2008–0026) nevű pályázat által támogatott 10 napos tábor első és utolsó napja utazással telt. Többnyire az Őrségi Nemzeti Park területén vezettek a túraútvonalak. Egy-egy faluban, sátrakban aludtunk. Az étkezésről magunk gondoskodtunk. A helyi önkormányzat vagy a szállásadó bocsátott rendelkezésünkre fürdési lehetőséget és mellékhelyiséget.

A csoport nagysága és jellemzői ■ Míg a kalandterápiás programok esetében a tipikus csoportlétszám 6–14 fő, a mi táborunkban 24 gyermek vett részt. Közülük különleges ellátást 22 fő, speciális ellátást 2 fő igényel. Hogyan érhető el pedagógiai változás ilyen méretű és személyiségállapotú csoporttal? A problémamegoldást igénylő helyzetekben csoportbontás alkalmazásával. A csoportokra bontást a tábor folyamán többször is alkalmaztunk. Még a tábor elején négy csoportba osztottuk a gyerekeket. Minden gyerekcsoporthoz 1–1 felnőtt tartozott. A csoportok feladata volt, hogy figyelemmel kísérjék egymást. Együtt vettek részt a vetélkedőkben, valamint a túrákon is együtt kellett menniük. A túrák során folyamatosan változott, hogy melyik csoport az irányító/térképolvasó, az összekötő, valamint a sereghajtó. Az egyes túrák során felmerülő problémahelyzetek megoldása is közös munka volt.

A tábor filozófiája, illetve a programok felépítése

A tábor filozófiája

A gyermekotthonban élő gyermekek sajátosságainak – negatív színezetű énkép, probléma-helyzetekben a külső kontrollós megoldási módok preferenciája, sokszor differenciálatlan, rosszul alkalmazott társas kapcsolati készségek – figyelembevételével, a tábor tervezésekor az élménypedagógia nyújtotta lehetőségek kézenfekvőnek bizonyultak. Mind a tapasztalati tanulás, mind a természeti környezet hatóerejét kiemelkedőnek véltük, mivel legfőbb célunk az volt, hogy az együtt töltött idő során a gyerekek megtapasztalhassák, hogy életük mely területeire milyen mértékben lehetnek hatással, egy olyan környezetben, ahol nem mindig válnak be a megszokott viselkedési sémák, helyzetekre alkalmazott forgatókönyvek. Az élményekre helyezett nagyobb hangsúllyal az ágenciaélményt szerettük volna erősíteni. Az egyik fő üzenetnek az alkotó jelenlét fontosságát tekintettük. A konstruktivitás és az ágencia megélése végett célul tűztük ki, hogy az ilyen táborokban szokásos táborvezetői felelősségből fakadó tekintély megtartása mellett a résztvevők partneri viszonyára irányítjuk a figyelmet. Mind a kommunikáció, mind a tevékenységszervezés terén célunk volt a peda-

gógusok facilitátori szerepe felé történő elmozdulás. Ezzel összhangban azt is közvetítettük, hogy egy-egy kihívással való szembesüléskor nem feladatok kiosztása történik, inkább egy közös probléma együttes megoldása.

A fentiek támogatása érdekében fontos szerepet szántunk a reflexiónak. Mivel a táborban nem a hétköznapi környezetben alakulnak ki új helyzetek, fontosnak tartottuk, hogy részt vegyünk a tapasztalatok, élmények feldolgozásában. A fejlesztő értékelés szakirodalmában nagy segítséget nyújtott, mivel negatív önértékelésű és külső kontrollal rendelkező gyermekekről volt szó. A kapott értékelés elfogadását segítően igyekeztünk azt közvetíteni, hogy a felmerülő gondolatok és vélemények megoszthatók. A problémaközpontú megközelítés és az egyéni fejlődési folyamatokra irányuló egyidejű figyelem erősítése céljából hangsúlyoztuk, hogy a kihívásokra választ kell adnunk, de ezt nem a résztvevők közötti versenyként, hanem együttműködésből fakadó problémamegoldásként kell felfognunk. Mindenki annyit tesz hozzá a megoldáshoz, amennyi tőle telik. A túrák során szerzett tapasztalatok generalizálása végett kiemeltük, hogy az átélt élményeknek milyen kontextusokban vehetjük még hasznát. Ebből a szempontból egy-egy túra lényege felfogható például sportteljesítményként, gondolatébresztő szemlélődésként vagy társas kikapcsolódásként.

A program nehézsége és szerkezete

A kalandterápia hatékonyságában szerepet játszik, hogy az „emelkedő nehézségű szekvenciák kezdeti sikereket nyújtanak, támogatják a képesség, a »meg tudom csinálni« érzését, miközben ellensúlyozzák a negatív önértékelést, a tanult tehetetlenséget és a dependenciát” (SZABÓ 2006). Ennek tükrében igyekeztünk a túrákat úgy összeállítani, hogy ne legyen túlzottan magas a mérce. A környezetről leírtakból látható, hogy nem volt különösebben vadregényes vagy nehéz a tábor – tekintettel a fiatalabb, első alkalommal túrázó résztvevőkre (kb. 50%). A dombos terep adottságait figyelembe véve a távok sem tekinthetők túl megterhelőnek: 1. nap 4 km, 3. nap 25 km, 5. nap 35 km és 7. nap 35 km (a legnehezebb terep). A 4 túranap mindegyike után pihenőnapot tartottunk. Ennek ellenére a 3. és az 5. nap túráját nem sikerült sötétedés előtt teljesíteni. Első alkalommal még segítségül hívtuk a gyermekotthon mikrobuszát (6 fős csoportokban szállított bennünket a szálláshelyre), a második alkalommal azonban fontosnak tartottuk a táv teljesítését, így sort kerítettünk éjszakai tájékozódásra is. Úgy tapasztaltuk, hogy a feladat szubjektív nehézségét nem pusztán a tényleges akadály vagy probléma határozta meg, hanem a problémák megoldása során mutatott külsőkontroll-élmény („Úgyis értünk jön a mikrobusz.”), az énkép, valamint az önértékelés stabilitása („Úgysem fejezzük be.”, „Úgysem tudjuk megcsinálni.”) is erősen befolyásolta.

Az aktivitások formája és szekvenciája

A tábor során az „aktivitást” nem pusztán a túrák jelentették, hanem a pihenőnapokon játszott játékok, közös tevékenységek, valamint fordított nap. A túrák jellegéről és sorrendjéről már fentebb szoltunk. A szabadnapokon játszott játékok során a közös élmény

intenzitásának növelése céljából a *Beugró* című tévéműsorból vett játékokat – „Zsebszöveg” és „Váltóláz” - alakítottunk a saját igényeinkhez. A játékok szabályainak módosításába, a szituációk és a mondatok kitalálásába is bevontuk a gyerekeket. Az autentifikációt szolgálta az „ajándékozás” is, amely magját tekintve azonos a találmányra húzott társ már megszokott megajándékozásával, azonban annival több, hogy az ajándékot ebben az esetben – a körülményekből adódóan – nem lehetett megvásárolni, hanem egyéni kreativitást használva, a természet által kínált alapanyagokból kellett elkészíteni.

A tábor során szerzett akadémikus tudás elaborálását a 7. napon rendezett vetélkedő segítette. A vetélkedőben a túrák során is együtt dolgozó négy csapat versengett egymással. Kérdésekre kellett válaszolniuk, amelyeket két csoportba soroltunk. A földrajzi, valamint természetismerettel kapcsolatos kérdések mellett helyet kaptak a társakra és a tábor vezető felnőttekre irányuló kérdések is a közös élmény intenzitásának növelése céljából.

A 8. napon már nem mentünk tovább. Ekkor rendeztük meg a fordított napot. Ennek lényegét az ágenciaélmény teljes körű megtapasztalásában láttuk. Alapjában véve a gyerekek átvették mindazokat a szerepeket, amelyeket mindaddig a felnőttek vittek. Meg kellett szervezniük a közös étkezéseket a rendelkezésre álló anyagi forrásokból, a programok tervezése, valamint az alapvető önellátási feladatok is az ő kezükbe kerültek. A felnőttek – természetesen – kérésre segítséget nyújtottak. A fordított napot annak együttes értékelése, valamint az utolsó közösen elköltött vacsora zárta.

Az észlelt kockázat

A kockázattal és felelősséggel való tényleges szembesülés céljából 4 csapatot alkottunk a 24 gyermekből, és minden túrát egy csapat vezetett. Az elől haladók feladata tájékozódás volt. A hátul lévők pedig az, hogy figyeljenek, el ne hagyjunk senkit. A csoportok alakításával a kooperatív tanulásban alapvető építő egymásrautaltságot és a személyes felelősséget igyekeztünk megvalósítani. A csapatokon belül is tovább osztottuk a feladatokat: iránytű, térkép használata, jelek észrevétele (2 fő). A csapatok kialakításának egyik eredménye az volt, hogy a létszám ellenőrzésekor nem kellett kettes sorba állítani a gyerekeket, csupán fel kellett kérni minden csapatban egy főt, hogy hívja össze a többieket, és ellenőrizze, hogy megvannak-e. A tényleges problémahelyzetek (Merre menjünk? Ki maradt le? Megvan-e mindenki?) növelték a gyerekek felelősségérzetét és bevonódottságát.

Az, hogy az első két túrát nem tudtuk maradéktalanul teljesíteni, növelte az észlelt kockázatot. A résztvevők megtapasztalhatták, hogy milyen eredménye van annak, ha közös problémánkat (eljutni estig a következő táborhelyre) nem oldjuk meg időben. A harmadik túra során az éjszakai „séta” nagymértékben növelte a krízishelyzetben az együttműködést, majd a hetedik napon erős motivációs alapként szolgált az utolsó táv teljesítéséhez.

Választható kihívás

A kockázat vállalását azzal érhetjük el, ha észlelhető, és nem túlságosan fenyegető a „veszély”. Tapasztalatunk szerint a kis távolságok, valamint a közeli segítség tudata biztonságérzettel töltötte el a résztvevőket. A fizikai veszélyek mellett jelentősnek láttuk az érzelmi kockázatvállalást is. A fordított napon például a teendőkben önként lehetett részt venni. Többen ki is szálltak a tényleges kivitelezésből az érdekegyeztetés kapcsán jelentkező feszültség és felelősség hatására. A korábban kelők szembesültek először a feladat nehézségével, majd önkéntes vezetők vették kezükbe a párbeszéd irányítását. A kialakult dialógusban disszonáns hangok is megjelentek. A gyerekek egy része nem tartotta megfelelőnek a mások által elfogadott vezetőket, valamint a többiek választásait. Számukra lehetővé tettük, hogy az aznapra szánt közös pénz rájuk eső részével gazdálkodjanak (900 Ft). Körülbelül 8 gyerek élt is a lehetőséggel. De amikor szembesültek a helyzettel, hogy a falu boltja csak délután nyit, és akkor sem biztos, hogy kapható lesz minden, amit szeretnének, egy felnőtt segítségét kérték. Új céljuk az lett, hogy együtt mennek el a szomszéd faluba – egészen addig, amíg fel nem merültek bizonyos kérdések. Van-e ott bolt? Nyitva van-e? Mi kapható benne? Mivel csak az első kérdésre kaphattunk kielégítő választ, felhagytak a tervvel. Csatlakoztak a többiekhez. Ők már egy felnőtt segítségét kérték, és megszervezték, hogy a sofőrrel elvitetik képviselőiket (egy lányt és egy fiút) a legközelebbi városba, és ott vásárolják meg a szükséges élelmiszert. Ehhez természetesen meg kellett tervezniük az egész napi étkezést, és a csapatnak el kellett fogadnia a közösen kialakított tervet. Kalkulációjukhoz igénybe vehették a felnőttek tudását is, de ezt a lehetőséget nem ajánlottuk fel automatikusan. Rá kellett jönniük, hogy milyen információra van szükségük, és azt kitől tudják megszerezni. Ez az első pillanatokban kis hezitálást okozott, de viszonylag hamar felismerték, hogy milyen kérdésekkel érik el céljaikat. Az önálló feladatmegoldást választók, miután mind egyéni, mind közös megoldási kísérleteik igen bizonytalannak tűntek, csatlakoztak a többiekhez. Mivel egy mikrobusz volt, nekik is a megbízottak utazását kellett választaniuk, emellett rájöttek, hogy annál jobban tudnak gazdálkodni a közös pénzből, minél többen adják össze a részüket. Ezt a lépést nehéz volt megtenni, mert be kellett ismerniük, hogy a korábban választott stratégia nem működött. Segítette őket, hogy a felnőttek is megbízták a bevásárlással a gyerekek többsége által választott képviselőket. Így végül a tábor összes résztvevőjének felhatalmazásával oldhatták meg a feladatot, méghozzá igen sikeresen (még desszertre is jutott pénz)!

Öröm

A kihívásokkal való megküzdés és a kockázatvállalás nem képzelhető el megfelelő „jutalmak” nélkül. A belső motiváció növelése céljából nem adtunk külső jutalmakat, hanem a tábor légkörét és helyzeteit igyekeztünk úgy alakítani, hogy jutalom értékű legyen a részvétel. A konstruktivitás megélését, valamint a kompetenciaélmény kiteljesedését szolgálták a gyerekek által szervezett programok – maffiás játék – vagy a spontán közös éneklés,

amelyet egy felnőtt és egy gyerek kísért gitárjátékával. Ennek eredményeként készült el a tábor dala is. A konstruktivitás megélését, az énbevonást, illetve az érzelmi differenciációt szolgálta a hazautazás előtti napon tartott ajándékozás is. A nevek kihúzása után mindenki azt kapta feladatul, hogy adjon valamilyen ajándékot annak, akit húzott. Az ajándékot a nap folyamán kellett megtalálnia vagy elkészítenie, de nem vásárolhatott semmit. Az ajándékok átadását követően a gyerekek erős pozitív érzelmekről számoltak be mind az ajándékozás-hoz, mind a tábor egészéhez kapcsolódóan. Az érzelmi lezárás, a másokra való figyelés és az egymásra hangolódás légkörének létrehozásában szerepe volt egy játékos vetélkedőnek is, amelyben a gyerekek nemcsak földrajzi, illetve természetismerettel kapcsolatos kérdéseket kaptak, hanem társakra, valamint a tábort vezető felnőttekre vonatkozókat is.

A saját konstruktivitásból és kompetenciából fakadó örömeztést tábori naplóval is igyekeztünk segíteni. Ebben helyet kapott minden, megfelelő formában megfogalmazott hozzászólás, érv, kritika és dicséret. Érzelmi involváló hatását nemcsak a megosztott gondolatok, egyedi történetek, hanem az egymásról készített rajzok is jelezték. E vonalat vitte tovább a tábort lezáró, személyre szabott oklevél is, amelyre a tábort szervezők gyerekek fejlődéséről alkotott gondolatai mellett a gyerekek önmagukról alkotott véleménye is felkerült. Így e gondolatoknak nagyobb érzelmi értékük volt a résztvevők szemében.

A pedagógiai működés

A facilitálás módjai

Ahhoz, hogy kialakulhasson az együttműködés, az alkotó részvétel és a csoport tagjainak partneri viszonya, figyelniünk kellett arra, hogy az alapvető szükségletek ne okozzanak gondot. Az érzelmi és a fizikai biztonság, az elfogadottság érzése és az alapvető biológiai szükségletek kielégítése hatványozott fontosságú egy ilyen, kihívást jelentő program esetén.

Úgy gondoltuk, hogy a gyerekek fizikai és pszichés biztonságérzetét növeli a kiszámítható környezet kialakítása. A táborozás előtt kötöttünk egy szerződést, amelyben megjelöltük azokat az alapvető – főként biztonsági jellegű – szabályokat, amelyek betartása nélkül nem tudjuk vállalni a tábor megszervezését. Ezeket a jelentkezőknek el kell fogadniuk. A tábor életét igyekeztünk strukturálni, a kialakult napirendet tartani, ezzel is növeltük az átmeneti élethelyzet kiszámíthatóságát.

A biztonságérzet mellett az elfogadottság érzésének fenntartása is alapfeltétele volt annak, hogy a tábor céljainak eléréséhez közelebb kerüljünk. A felnőttek és a gyerekek partneri viszonyának tisztázása mellett fontos volt számunkra a gyerekek közötti, előítélettől lehetőség szerint mentes kommunikáció, valamint a felek elvárásainak egyeztetése. A tábor szabályainak kialakítása is közösen történt. A feladatokat igyekeztünk megosztani. A napirend kialakításába bevontuk a gyermekeket is. Az általunk mutatott minták alkalmazásának fontos szerepet tulajdonítottunk, ezért a fordított napon a gyermekek kezébe adtuk a döntés felelősségét, majd a tapasztalatokat közösen feldolgoztuk.

Itt merül fel az a kettősség, amely a tábor állandó dilemmája volt: hogyan teremtsünk kiszámítható környezetet, elfogadó légkört, miként tegyük hozzáférhetővé és követhetővé a mintákat úgy, hogy a legkevésbé gátoljuk a kedvező egyéni és csoportfolyamatokat – az aktivitás növekedését, működőképes közösségi kultúrát, a konstruktivitás és ágencia élményének megtapasztalását? Az első napokban mi nevezük meg a megoldandó feladatokat, de a megoldások keresésébe bevontuk a gyerekeket is. Ahogy haladt előre a közösség szokásainak kialakulása, úgy adtunk egyre nagyobb teret nekik. E folyamat csúcspontja a fordított nap volt. A dilemma feloldásában hangsúlyos szerepet kapott a visszajelzés és az értékelés. A problémákra születő megoldások sokfélesége, a résztvevők aktivitása megtartható volt amellet, hogy a program elejétől nagy súlyt vetettünk rá, hogy meghatározzuk azokat a kulcsszavakat, fogalmi csomópontokat, amelyekre felfűztük a tíz nap eseményeit.

Egy ilyen folyamat természetesen nem feszültségmentes. A felmerülő különféle vélemények és érzelmek megosztására is nagy hangsúlyt kellett helyoznunk ahhoz, hogy a gyerekek sajátjuknak érezzék a döntéseket. A megbeszélések és a véleménymegosztó fórum jellegét öltő közös tábori napló megfelelően szolgálták ezt a célt. A napló bevezetését mi kezdeményeztük, de nem mondtuk meg, hogy mit lehet bele írni. A használatba vétellel fokozatosan alakult ki az említett „fórum szerep”. Megjelentek kritikus, néhol kifejezetten a táborvezetőkkel szemben „ellenzéki” hangvételű vélemények is. Ezek segítették a kérdések tényleges végiggondolását és azt, hogy az esetleges pozitív vélemények is őszintébbnek tűnjenek. Valódi vita generálódott a lapokon egyes kérdésekben.

A párbeszéd relevanciáját növelte, hogy a három nagyobb túra reggelén törekedtünk arra, hogy ne irányítsuk a kettőtől erősebben a készülődést. A túrák során is folyamatos párbeszéd zajlott a célszerűbb napirendről, időfelhasználásról, valamint a hatékony feladatmegosztásról, amelyet esti közös beszélgetés zárt le.

A fordított nap esetében a hatékony megküzdési stratégiák támogatásának céljából igyekeztünk korábban megfelelő mintákat nyújtani. Figyeltünk a kommunikáció stílusára (erőszakmentes kommunikáció, üzenetek), tartalmára (problémaközpontú megfogalmazások, a személyes felelősségi körök hangsúlyozása), és a döntési helyzetekben, a megbeszélések során mindig az egész tábor részvételével, közösen döntöttünk. Csak ennek szavatolásával hoztuk tényleges döntési helyzetbe a gyerekeket.

A konkrét következmények szerepe

A táborozás körülményeinek megfelelő alakításával a természetben töltött napok kihívásai a személyes felelősség megtapasztalásának legegyszerűbb formáit biztosíthatják. Az is fontos körülmény, hogy ezek kevésbé ember által kreált kihívások: a természetet nehezebb hibáztatni. A vadonban felmerülő problémák megoldására tett kísérletek eredményeit a résztvevők a saját bőrükön érzik (az étel beszerzése és elkészítése, az élelem és a víz besztása, a sátrak megfelelő felállítása...).

A konkrét következményeknek hatványozott jelentőségük volt a fordított nap során. Itt már tudatosabb célmeghatározásra és kivitelezésre volt szükség, valamint a felelősségi

körök explicit tisztázására is. A következmények „húsbavágóak” voltak, és külső körülmények okolásával láthatóan nem kerültünk közelebb a problémák megoldásához.

A visszajelzés és értékelés szerepéről fentebb leírtak mellett az is lényeges tényező a konkrét következmények szempontjából, hogy a gyors, több irányból érkező visszajelzés segített kontextusba helyezni az éppen átélt élményeket, tapasztalatokat, valamint segítette egy saját olvasat létrehozását.

Instrukciós technikák

A túrák során a problémák megfogalmazásakor ügyeltünk arra, hogy a problémákat közösen leküzdendő kihívásokként értelmezzük. A feladatok szétosztása önkéntes alapon folyt, de a vállaltak végrehajtását megköveteltük. Ettől eltérő helyzet állt fenn a túrák közötti időszakokban. A gyerekek felelősségi körének bővülésével párhuzamosan egyre kevésbé direktív módon kommunikáltunk, ezzel elősegítettük a személyes felelősség nagyobb észlelését. A mondatok megformálásával és tartalmával abba az irányba tereltük a gyerekek figyelmét, hogy mi az, amit ők maguk is meg tudnak tenni. Erős figyelmet igényelt – különösen a fordított nap során – annak a reagálási módnak a fenntartása, amely a gyereket a kérdések megoldásának irányába mozdítja el, növeli énhatékonyság-élményüket. („Kellene egy táska. – Igen, jó lenne egy táska.” „Oda tudod adni a táskád? – Persze.”).

Módszerek a viselkedéses problémák visszaszorítására

A felmerült viselkedéses problémákat először az érintett és az egyik felnőtt beszélgetésével, majd – ha ez nem vezetett eredményre – a tábor résztvevőinek fórumán próbáltuk megoldani. A legtöbb viselkedéses probléma háttérben az állt, hogy időről időre felmerült a kérdés: miért ilyenek a programok, miért nem hatékonyabb/szórakoztatóbb a felnőttek tevékenysége, miért ilyenek a körülmények... vagyis eleinte leginkább fogyasztóként vagy felhasználóként, és nem résztvevőként kívántak bekapcsolódni a gyermekek. A tábor végére jelentős változást tapasztaltunk ezen a téren. Érdekes volt megfigyelni, hogy minél aktívabb szerepet kaptak, annál kevésbé kellett fegyelmeznünk őket. A nagyobb szabadságot nagyobb mértékű személyes felelősségként élték meg. Ehhez természetesen elengedhetetlen volt az elfogadó légkör, valamint a működőképes viselkedési minták megtapasztalása. A csoportos feladatmegoldás és a konkrét, életszerű kihívások csökkentették a fegyelmezésre fordított energiát, így ez a kérdés viszonylag háttérbe szorul. Az együttműködés és a saját hatékonyság témája hangsúlyosabb szerepet kapott.

Az instruktorok élményei, az élménypedagógiai helyzetek

Nemcsak a mi táborunk esetében erős a mintaadás szerepe. Szabó (2006) vizsgálata is azt mutatta, hogy „erősen megjelenik a modell alapján történő tanulás (modeling) lehetősége, ami főleg defenzív kliensek esetében lehet hatásos”. Felfedezés értékű volt például a fordí-

tott nap esetében, ahogy láttuk a gyerekeket önállóan megoldani egy egész nap feladatait. Vagy erős bevonó ereje volt az ajándékozás és a lezáró vacsora hangulatának. Hiszen olyan gyerekekkel is ki tudtunk alakítani egy új, személyesebb kapcsolatot, akikkel ez korábban nem volt meg.

Az élménypedagógia tágabb alkalmazási köre

A fent leírtak sok szempontból igazolják a kalandterápia multimodális alkalmazhatóságát. A módszer hatékonyságát elősegítő tényezőkre helyezett hangsúly azt is garantálhatja, hogy ne csak a professzionális outdoor tréningek keretei között aknázzuk ki a benne rejlő lehetőségeket. Az erdei iskolák és a vándortáborok kivitelezésekor az említett pedagógiai és terápiás jellegű hatásokra sokkal nagyobb figyelmet lehetne fordítani. A táborok szellemiségében történő hangsúlyeltolódás mellett az irányított, tréningjellegű elemek beillesztése is megvalósíthatónak tűnik.

Az egyik legfontosabb eredmény a gyerekek felelősségi és alkotási körének szélesedése volt. Ezzel összefüggésben indokoltnak látjuk a kalandterápiás alkalmak nagyobb rendszerbe foglalását. Fontos lenne a hatások fenntartása céljából az együttműködés a gyerekeket más téren támogató szakemberekkel.

Az élménypedagógia és a kalandterápia alkalmazásával kapcsolatosan még sok a megválaszolatlan kérdés. Többek között az sem tisztázott, hogy kik azok, akiknek a leginkább hasznos egy ilyen élmény (kérdés, hogy tisztázható-e egyáltalán). A fent leírt tapasztalatok alapján merjük azt állítani, hogy a gyermekvédelem hatókörébe került gyermekek nagy részének személyiségfejlődésére kifejezetten pozitív hatása van egy-egy ilyen projektnek.

ÖSSZEZGÉS

Saját tapasztalatunk alapján úgy gondoljuk, hogy a fentiekhez hasonló kihívásoknak való sikeres megfelelés a kontrollhely belsőbbé válását, az önértékelés javulását és a kezdeményezőkézség erősödését ténylegesen előmozdítja. Az új helyzetekben, új emberekkel együtt tevékenykedve könnyebben vonják kétségbe a résztvevők a korábbi – sokszor nem hatékony, esetleg destruktív – társas forgatókönyvek, gyakorlatok kizárólagosságát. Az új gyakorlatok és a közösség hosszabb idő alatt kialakuló saját kultúrája megfelelő alternatívaként jelenhet meg. A csoport tagjai új helyzetekbe merik hozni magukat, új megoldási módokat próbálhatnak ki, és visszajelzést kaphatnak tevékenységükről.

E tényezőknek is köszönhető, hogy a rendkívüli, nagyobb érzelmi hatást keltő helyzetek, amelyekkel egy élménypedagógiát alkalmazó foglalkozás során találkozhatnak a résztvevők, kedvező irányú változásokat indíthatnak el a személyiségfejlődésben. Ezt követően a hétköznapi helyzetekben is építhetünk az élménypedagógia, tevékenységközpontú pedagógia által nyújtott lehetőségekre, és támogathatjuk a további pozitív változásokat. A kaland adhatja

az indító lökést, a szélesebb pedagógiai szakirodalom pedig azt a gyakorlati eszköztárat és elméleti hátteret, vagyis tágabb kontextust, amely támogatja a pozitív folyamatok további fennmaradását.

A magyar szakirodalomba való – jóllehet esetleges – betekintés alapján úgy gondoljuk, hogy vannak olyan elméleti és gyakorlati megközelítések, amelyekbe jól illeszkedik az élménypedagógia. A módszer kiterjedt nemzetközi szakirodalma és széles körű gyakorlata, valamint az ismert alkalmazások sokfélesége mutatja, hogy egy jól adaptálható és alakítható módszerről van szó. Sokrétű felhasználását indikálja, hogy különféle körülmények között, eltérő célokkal került kipróbálásra. Ennek következtében pedig sokféle módszertani elem, ötlet vehető át és kombinálható újra. A megfelelő célok kiválasztásával, valamint a módszerek, stratégiák kombinálásával e módszer optimális hatékonysággal illeszthető pedagógiai eszköztárunkba.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- BERMAN, D. S. – DAVIS-BERMAN, J. (1995): *Outdoor education and troubled youth*. ERIC Digest ED385425.
- BERMAN, D. – DAVIS-BERMAN, J. (2000): *Therapeutic uses of outdoor education*. ERIC Digest ED448011.
- BUNTING, C. J. – DONLEY, J. P. (2002): *Ten Years of Challenge Course Research: A Review of Affective Outcome Studies*. Poster presented at the 6th Coalition for the Education in the Outdoors Research Symposium, January 11–13, Bradford Woods, IN.
- CASON, D. – GILLIS, H. L. (1994): A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescents. *The Journal of Experiential Education*, 17(1), 40–47.
- CROMPTON, J. L. – STELLAR, C. (1981): Do outdoor education experiences contribute to positive development in the affective domain? *Journal of Environmental Education*, 12(4), 21–29.
- DURLAK, J. A. – MEERSON, I. – FOSTER, C. J. (2003): Meta-analysis. In Thomas, J. C. – Hersen, M. (eds): *Understanding research in clinical and counseling psychology*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- FRIESE, G. – PITTMAN, J. – HENDEE, J. (1995): *Studies of the use of wilderness for personal growth, therapy, education, and leadership development: An annotation and evaluation*. Moscow, ID: University of Idaho Wilderness Research Center.
- FRY, S. K. – HEUBECK, B. (1998): The effects of personality and situational variables on mood states during Outward Bound wilderness courses: An exploration. *Personality and Individual Differences*, 25, 649–659.
- HANS, T. (2000): A meta-analysis of the effects of adventure programming on locus of control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 30(1), 33–60.
- HATTIE, J. – MARSH, H. W. – NEILL, J. T. – RICHARDS, G. E. (1997): Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of Educational Research*, 67, 43–87.
- KAPLAN, S. (1995): The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169–182.
- LIPSEY, M. W. – WILSON, D. B. (1993): The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181–1209.
- MCRAE, K. (1990): Introduction to the purposes and practices of outdoor education. In McRae, K. (ed.): *Outdoor and environmental education: Diverse purposes and practices*. Macmillan, Melbourne, Victoria, Australia, 1–27.

- MÉSZÁROS ISTVÁN – NÉMETH ANDRÁS – PUKÁNSZKY BÉLA (2000): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest, 205–208.
- NEILL, J. T. (1994): *The effect of Outward Bound high school programs on adolescents' self-concept, mental health, and coping strategies*. Unpublished honours thesis. Australian National University, Canberra, ACT, Australia.
- NEILL, J. (1997): *Outdoor Education in the Schools*. What can it Achieve. 10th National Outdoor Education Conference, Sydney, Australia, 20–24 January.
- NEILL, J. T. – HEUBECK, B. (1997): *Adolescent coping styles and outdoor education: Searching for the mechanisms of change*. Paper presented to the 1st International Adventure Therapy Conference, University of Western Australia, Perth, W. A., Australia, 1–5 July.
- NEILL, J. (2002): *Meta-Analytic Research on the outcomes of Outdoor Education*. 6th Biennial Coalition for Education in the Outdoor Research Symposium. Bratford Woods, IN 11–13 January.
- PHARES, E. J. (1988 [1966]): *Kontrollhely*. In Szakács F. (szerk.): *Személyiség-lélektani szöveggyűjtemény IV/1*. Tankönyvkiadó, Budapest, 101–152.
- SZABÓ GÁBOR (2006): *Az Outdoor módszer alkalmazásának lehetőségei a tanácsadásban*. Kalandterápiás beszámoló. ELTE PPK Tanácsadás Szakpszichológus Képzés.