

*Belényesi Emese - Budaváriné Béres Erzsébet -
Molnár Katalin - Pallai Éva - Stréhli-Klotz Georgina*

*Pedagógiai módszertani ismeretek
a közszolgálati pályorientációs
képzés oktatói számára*



*Belényesi Emese - Budaváriné Béres Erzsébet -
Molnár Katalin - Pallai Éva - Stréhli-Klotz Georgina*

*Pedagógiai módszertani ismeretek
a közszolgálati pályorientációs
képzés oktatói számára*

Nemzeti Közszolgálati Egyetem



A kiadvány a „KÖFOP-2.1.5-VEKOP-16-2016-00001 „A versenyképes közszolgálat személyzeti utánpótlásának stratégiai támogatása” című projekt keretében készült el és jelent meg.

Szerzők:

Dr. Belényesi Emese
Budaváriné Béres Erzsébet
Dr. Molnár Katalin
Dr. Pallai Éva
Stréhli-Klotz Georgina

Szerkesztette:

Stréhli-Klotz Georgina

Szakmai lektor:

Angyalné Kovács Anikó

Olvasószerkesztő:

Strángli Szandra Letícia

A kézirat lezárásának dátuma:

2018. október 8.

Kiadja:

© NKE, 2018

Felelős kiadó:

Prof. Dr. Kis Norbert
dékán

A mű szerzői jogilag védett. Minden jog, így különösen a sokszorosítás, terjesztés és fordítás joga fenntartva. A mű a kiadó írásbeli hozzájárulása nélkül részeiben sem reprodukálható, elektronikus rendszerek felhasználásával nem dolgozható fel, azokban nem tárolható, azokkal nem sokszorosítható és nem terjeszthető.

TARTALOM

Bevezetés – A belügyi rendészeti ismeretek oktatóinak rendvédelem iránti elköteleződésének erősítése	7
1. Új igények a tanulásban – Avagy mit akar a digitális nemzedék?	11
1.1. A digitális nemzedék sajátosságai	11
1.2. Tanulási modellek	19
1.3. Ajánlott irodalom	30
2. Motiváció és ösztönzés	32
2.1. Motiválás elméletben – A motiváció fogalma, a főbb motivációs elméletek	34
2.2. Motiválás a gyakorlatban	39
2.3. Gyakorlati fogások, motivációs „trükkök”	43
2.4. Belső és külső motivációs tényezők	53
2.5. Ajánlott irodalom	56
3. Tanulási keretek	57
3.1. A tanulás tanítása	57
3.2. A tanulás megszervezése	58
3.3. Ajánlott irodalom	62
4. Szakadjunk el a megszokottól – avagy hogyan tehetjük izgalmassá, mozgalmassá a foglalkozásokat?	63
4.1. A munkaformák jelentősége a tanításban	63
4.2. Hagyományos tanulásszervezés	64
4.3. A tanulást-tanítást támogató tanulásszervezés	65
4.3.2.1 <i>A kooperatív tanulás jellemzői</i>	67
4.3.2.2 <i>A kooperatív csoportok kialakítása</i>	67
4.3.3.1 <i>Páros munka</i>	68
4.3.3.2 <i>Brainstorming</i>	68
4.3.3.3 <i>Mozaik módszer</i>	69
4.3.3.4 <i>Cetli módszer</i>	69
4.3.3.5 <i>Problémaközpontú csoportmunka</i>	70
4.3.3.6 <i>Kooperatív vita</i>	70
4.3.3.7 <i>T módszer – tudjuk, tudni akarjuk, megtudtuk</i>	71
4.3.3.8 <i>Kérdezz! Felelek</i>	72
4.3.3.9 <i>Westminster</i>	73
4.3.3.10 <i>Zsebvágva</i>	74
4.3.3.11 <i>Asszociációs lánc</i>	75
4.3.3.12 <i>Asztalterítő</i>	75
4.3.3.13 <i>DÖNTS!</i>	76
4.3.3.14 <i>Esettanulmány</i>	77
4.3.3.15 <i>Puskáírás</i>	78
4.3.3.16 <i>Szimulációs, szituációs feladat, szerepjáték</i>	78
4.4. A pedagógus szerepe a konstruktív és kooperatív pedagógiában	81
4.5. Melléklet	83

4.6. Ajánlott irodalom.....	84
5. Motiváló visszajelzések, fejlesztő értékelés, stresszmentes számonkérés.....	85
5.1. A pedagógiai értékelés szerepe a tanulás folyamatában	85
5.2. A pedagógiai értékelés fogalma	86
5.3. A diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés.....	89
5.4. Viszonyítás az értékelésben	90
5.5. Az osztályozás és a szöveges értékelés.....	91
5.6. A tanuló fejlesztő értékelése	93
5.7. A tanuló minősítő értékelése	94
5.8. A drámajáték és a kooperatív technikák alkalmazása a fejlesztő visszajelzésekhez.....	99
5.9. Differenciált fejlesztés, személyre szóló értékelés	99
5.10. Pedagógiai mérés	100
5.11. Az érettségi követelmények alapján felkészülés/felkészítés az írásbeli és a szóbeli érettségi vizsgára	100
5.12. Vizsga, vizsgatípusok.....	100
5.13. Felkészítés az érettségire	101
5.14. Összegzés	105
5.15. Ajánlott irodalom.....	106
6. Nézzük más szemszögből! – új technikák és új generációk	108
6.1. Az action learning	108
6.2. Az akciótanulás-coach	112
6.3. Hogyan használjuk az oktatásban?	112
6.4. A gamification	114
6.5. E-tanulás, e-learning anyagok használata a tanulásban.....	118
6.6. M-learning anyagok használata	118
6.7. Ajánlott irodalom.....	121
7. Forráskezelés.....	122
7.1. Irodalomjegyzék:	123
8. Irodalomjegyzék	125

BEVEZETÉS –

A BELÜGYI RENDÉSZETI ISMERETEK OKTATÓINAK RENDVÉDELEM IRÁNTI ELKÖTELEZŐDÉSÉNEK ERŐSÍTÉSE

„Az iskola arra való,
hogy az ember megtanuljon tanulni,
hogy felébredjen tudásvágya,
megismerje a jól végzett munka örömét,
megízlelje az alkotás izgalmát,
megtanulja szeretni, amit csinál,
és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog.”

(Szent-Györgyi Albert)

Úgy véljük, ennél találóbb gondolatot nem is idézhetnénk egy pályaorientációs képzéshez készült pedagógiai módszertani kiadványhoz. Bár a kiváló iskolákban képződött, ezért azokról – és minden bizonnyal a tanulásról is – sokat tudó világhírű tudós sajátos definíciója az iskola általános céljairól szól, mi itt most az utolsó gondolatára helyezük a hangsúlyt. A pályaorientációs képzések célja elsősorban ugyanis az, hogy egy-egy szakmával mélyebben ismertessék meg a fiatalokat, amellyel megkönnyítik választásukat.

A projekt keretében végzett tevékenységek kidolgozásakor – így ennek megfelelően a módszertani kézikönyvben is – a pályaorientáció fogalmát sajátosan, a Magyarországon elfogadottól eltérő értelmezésben használjuk: így kifejezetten a közigazgatási pályaorientáció kérdésköreire és feltételrendszerére terjed ki, melynek alapján a pályaorientáció a fiatalok közszolgálati pályára irányításával szeretné támogatni az emberi erőforrás terület utánpótlás menedzsment folyamatait, hosszú távon biztosítani a megfelelően képzett és elhivatott munkaerőt.¹

A közszolgálati pálya a XXI. századi Magyarországon nem feltétlenül a legkeresettebb. Jóllehet a rendészeti hivatások inkább vonzzák a fiatalokat, a közigazgatási foglalkozásokat már kevésbé ismerik. Melyik kislány ne akarna rendőr, pláne tűzoltó lenni? A kislányokat jellemzően még nem érdekli ez a munka, mégis, mire legkésőbb 18 éves korukban a pályaválasztás kapujába érnek, sokan közülük is érdeklődéssel fordulnak a rendőri munka felé. A közigazgatás nem tart számot a gyerekek különösebb érdeklődésére, felnőtként mégis sokan kötnek ki végül valamilyen hivatalban.

Napjainkban mindkét szakterület szakember-utánpótlási nehézségekkel küzd. Ennek okait itt nincs mód és szükség részletezni. A felelős döntéshozók azonban úgy ítélték meg, hogy ebben az évben a közszolgálat fejlesztését szolgáló operatív program pályázati for-

¹ A hazai pályaorientáció módszerei és eszközei, a TÁMOP 2.2.2. projekt fejlesztése, a Konceptió a közigazgatási pályaorientációs képzés gyakorlati megvalósításához c. dokumentum 2.3 A pályaorientáció rendszere Magyarországon és a 4. A pályaorientációról általában c. fejezeteiben kerülnek részletesen bemutatásra.

rásából támogatnak egy nagy ívű felmérést és képzésfejlesztést. Ennek a közel féléves munkának az eredményeként születhetett meg jelen kiadvány is, amely a rendészeti és közigazgatási pályaorientációs képzésben oktató szakembereknek kíván pedagógiai módszertani segítséget nyújtani.

Közülük sokan rendelkeznek tanári szakképesítéssel, és ami annál is fontosabb, attitűddel és gyakorlattal is. Ám sokan csak a rendészetben vagy a közigazgatásban dolgozva kapcsolódnak be a pályaorientációs képzésekbe. A tanári mesterséget igazoló oklevelük nincs, így számukra minden olyan utólagos módszertani támogatás segíthet, amely a tanítás útvesztőiben segít nekik eligazodni, kiadványunk elsősorban tehát nekik szól. De természetesen azok a tanár kollégák is haszonnal forgathatják, akik a sokéves tudásukat szeretnék felfrissíteni, és egy kicsit speciálisabb, a pályaorientáció szempontjából fontos adalékokkal szeretnék kiegészíteni rutinjukat.

E helyütt feltétlenül beszélnünk kell arról, hogy véleményünk szerint téves az a feltételezés, hogy a tanári végzettséggel magától értetődően együtt jár a tanári kompetenciák megléte is. Elvileg nem kellene kétségbe vonni a tanári diploma értékét, gyakorlatilag azonban sajnos korántsem igaz, hogy aki tanári szakon végez, az megtanul tanítani. Tanulja ugyan a pedagógia történetét, elsajátítja a tanulás és tanítás fogalmainak lényegét, áttekintést kap az oktatási módszerekről, de az, hogy gyakorlatilag is megtanul-e tanítani, több más tényezőn is múlik.

Egyrészt azon, hogy a képző intézménye mennyire vette komolyan a tanítási gyakorlatot. Vagyis akkor, amikor a tanárjelölt élesben, hús-vér tanulókon is próbálgathatja oroszlánkörmeit, miközben érdemi visszajelzéseket kap arról, mit hogyan csináljon, így nemcsak a módszertan tanárától, hanem a kísérleti alanyoktól, a gyerekektől is.

Más tényező azonban a tanítási alkat kérdése. Van, akinek van a tanításhoz érzéke, ahogy mondják, erre született. Szinte hajtja a vágy, hogy amit tud, azt meg is mutassa, át akarja adni, nem sajnálja a tudást, sőt, örömét is leli abban, hogy taníthat másokat – és még többet is ad.. Megszereteti a tanulnivalót, képes érdeklődést kiváltani és fenntartani, képes saját lelkesedését ráragasztani a tanulni vágyóra. Nem elveszi, hanem meghozza és megerősíti a kedvet a tanuláshoz. És ez a nagy „titok” – ezt nem tudja mindenki, akkor sem, ha tanári oklevele van.

Hiába ugyanaz a tananyag, még sincs két egyforma tanóra, hiszen mindig új és új résztvevők jönnek, s persze a tanár is folyamatosan változik. Optimális esetben nem elfárad, kiég a szakmája gyakorlása közben, hanem ellenkezőleg: tudása, módszertani repertoárja gyarapszik, a személyisége érik és lelkesedése folyton nő, tanítványai sikereinek gyarapodásával az ő ereje és a tanítás értelmébe vetett hite is megsokszorozódik. Boldog, ha biztathat, adhat, taníthat. A tanítani vágyó szakembereknek ma már egész módszertani arzenál áll rendelkezésükre, hogy a fent leírt, egyszerűen definiált fogalmat – a tanítást – sikeresen, eredményesen, hatékonyan és nem utolsósorban boldogan végezzék.

Itt ezt az arzenált teljes egészében felvonultatni nem tudjuk, de ízelítőt kínálunk belőle. Egy „egyszerű” tanárnak is nagy a felelőssége abban, hogy mit ad át és tovább a tanulóknak. A jó tanár nemcsak a saját tárgyát tanítja, hanem szemléletmódot, értékeket közvetít, a tudást, a készségek sokaságát gyarapítja, amelyek nem bonthatók külön tantárgyakra. A pályaorientációs képzésekben oktató kollégák felelőssége azonban – túl a szakmai tudás

átadásán – a képzés nevéből adódóan arra is kiterjed, hogy munkájuk nyomán a fiatalokban felkeltsék az érdeklődést a rendészeti és közigazgatási pályák iránt. Ha jól csinálják, sokan már ebben az életkorban egy életre elköteleződnek.

Egy szomorú, szép történetben egy fiatal nőnek meghal az édesanyja, és nehéz szívvvel pakolgatja a konyhában az edényeket. A legfölső polcon egy régi díszes fémdobozra akad, s felrémlik neki az a kedves gyerekkori emlék, amint édesanyja minden étel készítése során belenyúl a dobozba, kivesz belőle egy csipetnyi valamit, és beleszórja az ételbe. A kislány sose látta, mi az. Mindig csak azt hallotta, hogy abból minden ételbe kell tenni, mert attól lesz igazán finom. Óvatosan leveszi hát a dobozt, de könnyűnek érzi, vélhetően kiürült. Amikor kinyitja, meglát benne egy megsárgult papírt, amire az van írva: szeretet.

Nemcsak a főzéssel van ez így, mindennel, a tanítással is. Szeretni kell – ennyi az egész. Magát a tevékenységet, és azt is, amit tanítunk: a témánkat, a tantárgyunkat, kinek hogy tetszik. És persze azokat, akiket éppen tanítunk: a diákokat, akármilyenek is. Mert hisszük, hogy mi, tanárok (is) tesszük őket olyanná, amilyenek. S ami talán különösen furcsán hangzik, de ugyanolyan fontos: szeretni és formálni kell önmagunkat is, a szerepünket. Azt, hogy éppen tanárosat játszunk. Sokszor kiderül, ez a szerep olyasmire tanít, amit e nélkül sose tudnánk meg, és olyasmit ad, amit e nélkül sose kaphatnánk.

A tanítványok pontosan visszatükrözik, amit „művelünk” velük. A módszertani segédletünk mögött álló országos kiterjedésű felmérés arról tanúskodik, hogy sok jelenleg dolgozó rendészeti szakembert köszönhetünk a pályaeorientációs képzésben munkájukat lelkesen és magas színvonalon végző oktatóknak. Ugyanezt szeretné elérni a hamarosan bevezetendő középiskolai közigazgatási pályaeorientációs képzés is.

Jelen kiadvány szerzői kissé rendhagyó módon szólnak az olvasókhhoz, a tanár kollégákhoz. Ezzel is arra akarjuk biztatni őket, hogy ők se féljenek személyesebb hangot használni a tanítás során a fiatalokkal. A régi, „vaskalapos” stílus a mai tizenéveseket már nem hozza lázba. A szerzők a közigazgatási és rendészeti felsőoktatásban dolgozva, a középiskolás korosztálynál alig néhány évvel idősebb fiatalokkal foglalkozva azt tapasztalják, hogy a közvetlen hangnem sokkal hamarabb segít megnyitni őket, és aki így szól hozzájuk, az jobban képes felkelteni az érdeklődésüket. Ezek a tanulók éppen azokból a középfokú intézményekből jönnek, ahol a jelen kiadvány célközönségét alkotó tanárok dolgoznak. Ha nagyon önzőek vagyunk, már csak ezért is fontos nekünk, hogy mit művelnek velük, hogyan készítik elő őket akár felsőfokú tanulmányaikra is. De ha ettől eltekintünk is – hiszen nem lesz mindegyikükből egyetemista –, a szakmájuk gyakorlása során mindegyiküknél megmutatkozik, hogyan kezdtek el érdeklődni a választott pálya iránt. Ilyenkor sokszor kiderül, hogy egy-egy jól irányzott tanári példamutatás áll a háttérben. Köszönet érte ezúton is azoknak, akiket illet.

A pedagógiai-módszertani eszköztár alább olvasható elméleti gyűjtögetése után aztán majd a tantermi tesztelés következhet. Mindenkinek, aki ezt a módszertani segédletet áttanulmányozza, azt ajánljuk, tegye próbára az itt leírtakat, s ha tetszik, alkalmazza őket bátran, találja meg bennük kedvét, örömét és önmagát. A jelen tananyaghoz tartozó módszertani képzéseken pedig a szerzők személyesen is készen állnak a további kérdések, javaslatok, ötletek megvitatására.

A témával kapcsolatos szakirodalom jegyzékét a kézikönyv végén találhatjuk, egyes fejezetrészek végén összegyűjtöttük továbbá azokat az irodalmakat, melyek további ötleteket adhatnak, vagy a továbbgondolásban segítik az olvasót.

A szerzők

1. ÚJ IGÉNYEK A TANULÁSBAN – AVAGY MIT AKAR A DIGITÁLIS NEMZEDÉK?

Szerző: Dr. Belényesi Emese

Sokunkban felmerülhet a kérdés: van-e szükség a digitális korban tanárookra? „A válasz mostanra már egyértelműen kiderült: határozottan igen. Sőt, bizonyos mértékig nagyobb szerepük van, mint korábban volt. A digitális világ sok lehetőséget, de számos új csapdahelyzetet is jelent a mai gyerekeknek. Ezért a pedagógusoknak kiemelkedő szerepe van abban, hogy kölcsönös bizalomra épülő és hiteles személyes kapcsolatba kerülve tanítványaikkal képesek legyenek segíteni őket abban, hogy minél okosabban használják ki a digitális fejlődés kínálta lehetőségeket és amennyire lehet, kerüljék el a rájuk leselkedő veszélyeket.” (Szabó, 2015)

A fejezet – a digitális nemzedék sajátosságainak és a tanulási stílusok és stratégiák bemutatásával – arra kívánja felhívni a figyelmet, hogy hatékony tanításuk a korábbiaktól eltérő, korszerűbb tanítási módszereket kíván. Az általános jellemzőkön túl szükséges figyelembe venni a tanulás egyéni eltéréseit is, és a tanítási módszereket, eszközöket úgy kell kialakítani, hogy azok alkalmasak legyenek a differenciálásra, illetve a tanulóktól elvárt kompetenciák fejlesztésére.

1.1. A digitális nemzedék sajátosságai

A tanulási stílus generációk közötti kutatásának alapja, hogy a különböző generációk eltérő sajátosságokkal rendelkeznek, más korszakban nőttek fel, más társadalmi, kulturális és politikai hatások érték őket. A generációs elméletet William Strauss és Neil Howe amerikai történészek alapozták meg az 1991-ben megjelent *Generations* című könyvükkel. Ebben azt állítják, hogy az egymást követő emberi generációk világlátásában, értékrendjében és viselkedésében egy mintázat fedezhető fel, ami ciklikusan ismétlődik. Szerintük egy ilyen ciklus (saeculum) hozzávetőleg egy emberöltőn át, 80 évig tart és az alábbi szakaszokból áll: (Szabó, 2015)

- **Felemelkedés (High)** – A krízis utáni időszak, amikor az új intézmények konszolidálódnak, az individualizmus pedig háttérbe szorul. Ilyen korszak volt például a Nyugat felemelkedése a második világháborút követően.
- **Ébredés (Awaking)** – A személyes hitelesség vágyából megszületik az egyéni autonómia, ezzel azonban gyengíteni kezdi az intézményrendszert. Erre jó példa a 60-as évek Amerikájának hippy korszaka, amely elhozta a tudatosság új ébredését.
- **Kibontakozás (Unraveling)** – Az intézmények meggyengülnek és az egyéni individualitás dominál. Ilyen volt az Egyesült Államok gazdasági fellendülése az 1980-as évek közepétől az ezredfordulóig.

- **Fordulópont (Fourth Turning)** – Ekkor történik a társadalom újraszerveződése. Az elavult intézményrendszer lebontásában és az egyének valamely új csoport felé való elköteleződésében csúcspontot ér el. Történhet békés vagy agresszív úton is.

Strauss és Howe szerint ezeknek az időszakoknak megvannak a maguk archetipikus embertípusai: a felemelkedés embertípusa az új értékek felé vágyódó próféta, az azt követő ébredés a szabadságkereső nomádoké, akiket a kibontakozás során vagyongyárpító hősök követnek, végül a fordulópontot elviselni kényszerülő művészek zárják a kört. Egy-egy ilyen időszak körülbelül 20 évet tart, és az aktuálisan ereje teljében lévő generáció aktivitása félmjelzi. A szerzők azt is kiemelik, hogy a próféta és a hős domináns generációk, vagyis meghatározó szerepet játszanak a fejlődésben, míg a nomád és a művész inkább elszennvedik az átalakulást, ezért ők az ún. recesszív generációk. (Szabó, 2015)

Strauss és Howe elmélete alapján a jelen korszakunkat alakító négy generáció: a Baby Boom, az X, az Y és a Z generáció. (1. ábra)

Baby Boom generáció	1945 és 1964 között születettek
X generáció	1965 és 1979 között születettek
Y generáció	1980 és 1995 között születettek
Z (digitális) generáció	1996 és 2009 között születettek

1. ábra: A négy domináns generáció (Szabó, 2015)

A **Baby Boom generáció (próféták)** a második világháború után születettek körét alkotja, ők abban az időszakban szocializálódtak. Alapvető jellemzőjük a tekintélytisztelő, alázat és nagyfokú alkalmazkodóképesség. Az aktív munkaerő-állományból nekik a legnehezebb a technológiai fejlődéssel lépést tartani. Alapvető igényük van a hosszú távú, biztos munkahelyre, a tényszerű, korrekt és múlton alapuló teljesítményértékeléseket szeretik. Ők még a hagyományos, frontális jellegű iskolarendszerben nőttek fel, nehéz számukra az online tanulást megszokni, sokan még a számítógépektől is távol tartják magukat.

Az **X generáció (nomádok)** tagjai fiatalként vagy fiatal felnőttként éltek meg a rendszerváltást, az internet és a számítógép elterjedését, valamint a mobiltelefonok megjelenését is. Leginkább a karrier, a státusz és az anyagi ösztönzők jellemzőek rájuk, szeretik a rugalmas képzési formákat, a kiscsoportos tréningeket, a munkahelytől távoli, elvonulós, bulizós lehetőségeket.

Az **Y generáció (hősök)** tagjai már a fogyasztói társadalom, a technikai újítások és az innováció világába születtek, számukra mindennapos az új technikai eszközök kipróbálása, jellemzően több digitális eszközt is egyszerre használnak. Szüleik kemény munkával töltött életét látva kifejezetten elutasítják a kemény, értelmetlen munkát, a hierarchiát és a tekintélytisztelőt is, őket leginkább az önmegvalósítással lehet motiválni. Fontos számukra a munka, a magánélet és a szabadidő egyensúlya, olyan munkahelyeken szeretnek dol-

gozni, ahol erre megfelelő rugalmasságot kapnak. Szeretik a versenyhelyzeteket, igényük van az önálló döntéshozatalra. Tanulni bárhonnán tudnak, minél több forrásból, annál jobb, a lényeg, hogy egyéni, interaktív, számítógéppel támogatott, rugalmas rendszerből tehessék azt meg. (Schäffe, 2015)

A **digitális bennszülött** és **digitális bevándorló** fogalmakat Marc Prensky vezette be a 2001-ben megjelent, „*Digital natives, Digital Immigrants*” című cikkében. A digitális bennszülötteket, vagy más néven a digitális nemzedéket az 1995 után születettek alkotják, ők alapvetően másként gondolkodnak, és más módon dolgozzák fel a környezetükből érkező információkat, mint a korábbi generációk. Ők ahhoz vannak hozzászokva, hogy minden információ azonnal a rendelkezésükre áll (hiszen az interneten szinte mindennek azonnal utána tudnak nézni), szeretnek egyszerre több dologgal foglalkozni, és sokkal hatékonyabbak csapatmunkában és hálózatban, mint egyedül. Igényük van az azonnali megerősítésre és a gyakori jutalmazásra. (Prensky, 2001/1.) Emellett azonban sokkal öntudatosabbak is, tisztában vannak azzal, hogy a tudás a kulcsot jelenti majd a megélhetésük szempontjából. (Prieara, 2015)

A **Z generáció (művészek)** egyik kiemelt jellemzője az értékek változása. Az információ bármikor elérhető számukra, de mivel nem tanulták meg a kritikai gondolkodást, hajlamosak mindent elhinni, amit az interneten olvasnak. Veszélyeztetettségük ebben a tekintetben a legnagyobb, hiszen véleményüket, értékítéletüket sokszor kizárólag az interneten olvasottak alapján határozzák meg. (Tari, 2011) A nagyfokú nyitottság miatt ráadásul pillanatok alatt alakítanak ki vadidegen emberekkel kapcsolatokat, ezzel párhuzamosan csökken az életükben a hosszú távú, igazi barátságok száma. Egyes kutatók a digitális generáció elmagányosodását is előre vetítik a valóságos térben. (Schäffer, 2015)

Változnak az iskolával kapcsolatos elvárásaik is – Holyoke és Larson (2009) kutatásukban azt állapították meg, hogy az ezredforduló generációja nem vállal akkora felelősséget az iskolai sikerekért és kudarokért, mint a korábbi generációk, sőt a tanulás iránti motivációjuk is sokkal alacsonyabb, mint az idősebb generációké. A környezeti változások közül az egyik legalapvetőbb változás a Z generáció számára a (közösségi) médiahasználat előtérbe kerülése, mely egyértelműen befolyásolja az idegrendszer működését. A digitális generáció gyakori médiahasználatra gyors és rendszeres figyelemváltásokat követel, mely a párhuzamos feladatkezelési (multitasking) képesség és gyakorlat erősödését is jelenti. (Szabó, 2015)

A kognitív funkciók fejlettsége tehát eltérő mintázatot mutat a korábbiakhoz képest, de a változás nem tekinthető egyértelműen negatívnak. Marcus Kolga Schlickum (2009) és munkatársai kutatásukban bizonyították, hogy az intenzív videojáték-tréning fejlesztette a pályakezdő sebészek virtuális valóságot imitáló endoszkópos szimuláción nyújtott teljesítményét.

Szabó Éva 2015-ben azonban arra is felhívta a figyelmet, hogy a teljes élethez szükség van megfelelő és hatékony társas készségekre és megküzdési stratégiákra is, úgy tűnik azonban, hogy ezzel még a digitális generáció is nehezen birkózik meg. Bár a felnőttek szemében rendkívül magabiztosnak, sokszor akár önelégültnek is tűnnek, a digitális kommunikáció adta lehetőségek hatására hajlamosak az elszigetelődésre, Chou és Edge 2012-ben tett kutatása pedig arra is rámutatott, hogy minél több időt tölt valaki a Facebook-on, annál elégedetlenebb az életével, és annál kevésbé érzi értékesnek magát.

Hozzájuk képest tehát a digitális bevándorlók (leginkább a Baby boom és X generációk) egy régi, elavult nyelvet beszélnek, a digitális bennszülöttek nyelvét csak „akcentussal” beszélnek – ilyen akcentusnak tekinthető például az e-mailek, dokumentumok kinyomtatása. Irreális lenne tehát elvárni a digitális generációtól, hogy ők alkalmazkodjanak a régi módszerekhez, a jövő útja – különösen az oktatásban – csak az lehet, ha szembenézünk a problémával és nemcsak a módszereket, hanem a tantárgyi tartalmakat is elkezdjük az új generáció nyelvére lefordítani.

A digitális generáció alapvető problémája, hogy az iskolában megszerezhető információ értéke folyamatosan csökken, nem adatokra van szükségük (hiszen azt az okostelefonon fél perc alatt megkeresik), hanem például olyan soft skillre, mint a prezentációs készség. (Prievara, 2015)

A Bill Gates Alapítvány felmérte a XXI. századi készségeket, vagyis, hogy a leendő munkáltatók milyen kompetenciákat várnak el a jövőbeni munkavállalóiktól. Ez az öt XXI. századi képesség az alábbi:

1. **Együttműködés** – Vagyis a diákoknak meg kell tanulniuk párban vagy csoportban dolgozni, a munkájukért közös felelősséget vállalni, közös érdemi döntéseket hozni.
2. **Tudásépítés** – Azt is szükséges a diákoknak megtanulniuk, hogyan építsenek fel új tudást, akár úgy, hogy több tantárgy területéről származó ismeretet kell ötvözniük.
3. **Értelmes és indokolt IKT-használat** – Vagyis nem az a megoldás, hogy mindig, minden helyzetben, mindenáron a legújabb technológiákat használjuk, hanem az, hogy az adott pedagógiai célnak megfelelően tudjunk és merjünk bánni ezekkel az eszközökkel.
4. **Valós problémák megoldása és innováció** – Vagyis a diákoknak el kell sajátítaniuk azt a képességet, hogy az iskolán kívüli világban létező valós problémákra keressenek megoldásokat.
5. **Önszabályozás** – Vagyis annak képessége, hogy a diákok előre megadott feltételek mentén tervezhetik, valamint újratervezhetik munkájukat. (Prievara, 2015)

Ezek alapján tehát a tanárok részéről is nagyon komoly szemléletbeli változásra van szükség annak érdekében, hogy a digitális generáció ezen kompetenciák birtokában kerüljön majd a munkaerőpiacra. (Prievara, 2015)

Az IKT-eszközök tanításban történő használatával kapcsolatban készített felmérés alapján kiderült, hogy a pedagógiai attitűd volt az egyetlen, ami szignifikánsan erős korrelációt mutatott, vagyis azok, akik a diák szempontjait tartják leginkább szem előtt, a diák oldaláról közelítik meg a hivatásukat, sokkal szívesebben használnak IKT-eszközöket, sőt, akár még technikai akadályokat is legyőzve fejlesztik magukat ezen a téren. Ezzel szemben minél inkább konstruktivista nézőpontot képvisel egy tanár, vagyis inkább a tanítás oldaláról közelít, annál kevésbé érzi az IKT-eszközök használatának szükségességét. (Prievara, 2015)

1.1.1. *A digitális nemzedék tanítása*

Középisikolai tanárként a Z generációval találkozunk a mindennapokban és saját élményként átélhetjük, hogy a digitális generáció számtalan területen különbözik a koráb-

bi generációktól, így számunkra az sem lehet meglepő, hogy a korábbi generációk esetén bevált pedagógiai gyakorlatok, tanítási és motivációs eszköztárak itt már nem mindig működőképesek. (Szabó, 2015)

Nézzük először a digitális generáció SWOT analízisét (2. ábra):

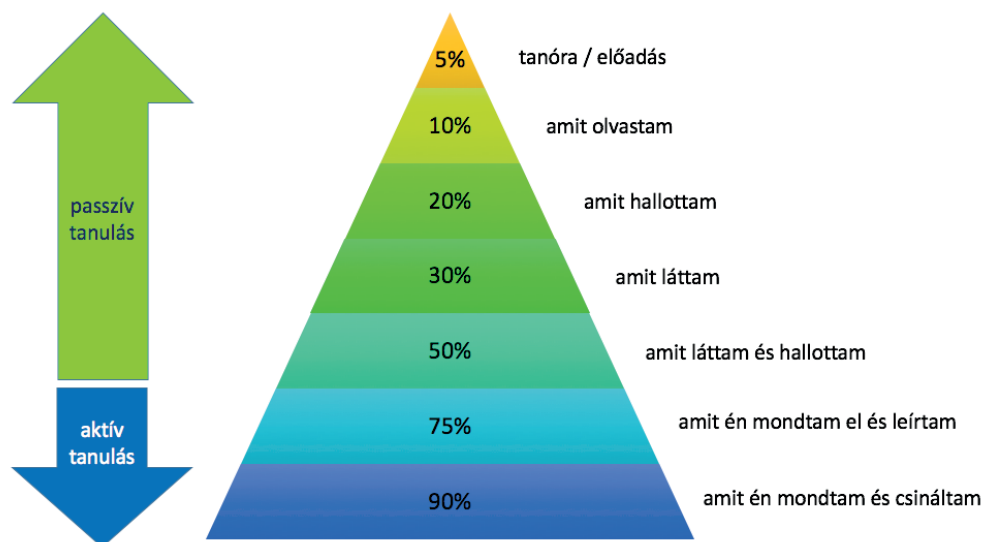


2. ábra: A Z generáció SWOT analízise (Schäffer, 2015)

A veszélyek között fontos még kiemelni az információs buborékokat is: a fiatalok már nem a hagyományos médiából, hanem a közösségi médiából szerzik az információkat. Ez azt a veszélyt hordozza magában, hogy mivel a közösségi médiában csak a hasonló gondolkozású személyekkel tartják a kapcsolatot, egysíkú információkhoz jutnak hozzá, és nem szoknak hozzá, hogy egy adott kérdést több irányból is megvizsgáljanak.

Elengedhetetlen, hogy a jövő oktatása az új elvárásoknak megfelelően sokkal interaktívabb és élményszerűbb legyen. Szükség van arra a szemléletbeli változásra, hogy ne csak a tanár tehessen fel kérdéseket, hanem a diák is – vagyis a frontális oktatás helyett alakuljon ki a kétoldalú kommunikáció, hiszen csak így biztosítható, hogy olyan gondolkodó felnőtteket sikerüljön felnevelni, akik már nem dőlnek be minden áltudományos hirdetésnek, amely napi szinten ömlik majd rájuk. (Schäffer, 2015) Számukra az értéket a közösségi média határozza meg: az a fontos és értékes, ami több kedvelést és megosztást kap, illetve az az értéktelen, ami negatív hozzászólásokat kap, illetve nem kelti fel a közösségi médiában az ismerősök figyelmét. Ez nem csak az értékrendre hat vissza, hanem komoly önértékelési zavarokhoz is vezethet.

A tanulási piramis modellje (3. ábra) tisztán mutatja, hogy milyen irányba kellene elmozdulnia az oktatásnak:



3. ábra: Tanulási piramis (Makó, 2015)

Valószínűleg a 21. század sokkal inkább az aktív tanulást várja majd el – a digitális átalakulás magával hozza a megváltozott igényeket is. Ideális lenne, ha a középiskolai oktatás is egyre nagyobb hangsúlyt tudna fektetni a diákok bevonására, az új módszerek alkalmazására, például projektmunka segítségével.

Bennett, Maton és Kervin 2008-as tanulmánya azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy ahhoz, hogy pontosan tudjuk, miben és hogyan kell változtatnia a tanároknak, szükség van megalapozott és tudományosan igazolható kutatásokra.

Tari Annamária 2015-ben említette könyvében a *Medical Daily* 2015. május 14-i cikkét, melyben azt olvashatjuk, hogy az emberi figyelem tartama jelentősen csökkent a digitális korban. 2000-ben még 12 másodperc volt, most már azonban csak 8 másodperc. Összehasonlításként egy aranyhal akár 9 másodpercig is képes figyelni.

A tanárok helyzetét nem csupán az nehezíti, hogy a digitális generáció bármikor bárminek utána néz, akár a tanóra közben is, hanem ráadásul legfontosabb hajtóereje a kényelemszeretet, nem szívesen kockáztatnak és kísérleteznek. (Schäffer, 2015)

A probléma tehát összetett – Susan Greenfield kutatása alapján az USA-ban a főiskolások 38%-a maximum 10 percig bírja ki anélkül, hogy ránézne valamelyik kütyűjére. Az egyetemi óra alatti multitasking bizonyítottan csökkenti a megértést (mintegy 11%-kal teljesítettek rosszabbul az óra végén lévő megértési teszten), de meglepő, hogy ugyancsak 11%-kal teljesítettek rosszabbul azok is, akik közvetlenül látták társaikat közösségi médiával foglalkozni, keresgélni, vagyis „bármely technológia figyelemelterelő hatása még a motivált diákokra is hat.” (Tari, 2015)

Tari Annamária (2015) arra is felhívja a figyelmet, hogy a multitasking valójában nem egy létező fogalom, hiszen ilyenkor valójában csupán nagyon gyorsan tudunk átkapcsolni egyik dolgról a másikra, ennek azonban ára van, hiszen a multitasking jelentősen csökkenti a hatékonyságot. Russ Poldrack kutatása alapján kiderült, hogy a tévzés közben tanulásra kért diákokon felmérve a megtanult információ nem a hippocampuszba kerül (ahol

kategóriákba rendeződne), hanem az agy striatum nevű részébe, ahol az új folyamatok és képességek tárolódnak. (Tari, 2015)

Ettől függetlenül azonban szükség van az infokommunikációs technika alkalmazására egyre nagyobb mértékben, hiszen ahogy Prensky (2010/2) is rámutat, a technika használata abban az esetben javítja a diákok iskolai tanulásban való elkötelezettségét, ha a technikát ők maguk választhatják meg, vagy ők maguk kezelhetik. (Szabó, 2015)

Annak ellenére azonban, hogy ez a generáció már az internet korszakában született és az iskolán kívüli életének jelentős részét kiteszi az online eszközök használata, a tanuláshoz mégsem használnak digitális eszközöket. Mivel nem tudnak róluk, a bevándorló tanárookra vár a feladat, hogy ezekkel megismertessék őket. (Prievara, 2015)

Li és Ranieri (2010) Kínában végzett kutatása rávilágít arra, hogy a digitális bennszülöttek nem tekinthetők homogén csoportnak. A digitális kompetenciával kapcsolatos vizsgálatokban kimutatták, hogy az eredményeiket nem befolyásolta szignifikánsan sem a számítógépek száma a családban, sem az internethez való hozzáférés, sőt még az internethasználat mennyisége sem, azonban abban jelentős különbségeket találtak, hogy melyik iskolában és melyik tanárok tanították őket.

A digitális nemzedék motiválásának egyik leghatásosabb eszköze a játékosítás (gamification), melyről bővebben a 6. fejezetben is szót ejtünk, illetve igyekszünk ötletekkel, tippekkel is segíteni az olvasóinkat.

A jelenleg aktív pedagógustársadalomnak muszáj alkalmazkodnia ehhez a megváltozott környezethez, ami nemcsak a módszertani jellegű változtatásokat jelenti, hanem elengedhetetlen a pedagógiai attitűdök és a pedagógus szerepfelfogásának megváltoztatása is. Szükség van arra, hogy a tanárok a tudás megszerzésének, szelektálásának és értelmes használatának tanítását helyezték előtérbe, hiszen a digitális generációt kevésbé kötik le a szóbeli magyarázatok vagy a hagyományos, táblára írt szemléltető eszközök.

A gyakran és gyorsan változó ingerekhez szokott diákoknál előtérbe kell, hogy kerüljenek a korábbi, frontális oktatáson alapulótól jelentősen eltérő pedagógiai módszerek, például a kooperatív oktatás, a projekt rendszerű tanítás és az ügynevezett problémaalapú oktatás. (Szabó, 2015) Ezeket lásd részletesebben a 4. fejezetben.

El kell fogadnunk a tényt, hogy a legújabb médiumok az iskolai oktató-nevelő tevékenység konkurenciáját jelentik. Ha nem akarunk csupa alulmotivált, nyugös gyerekekkel találkozni, akkor meg kell tanulnunk a mai multimédiás eszközöket használni. (Benedek, 2008)

Autry és Berge 2011-es kutatása arra is felhívja a figyelmet, hogy minél fiatalabbak a diákok, annál nagyobb igényük van a modern technológia használatára az osztályteremben.

A digitális nemzedék pedagógiai kihívásaira Karen Worley 2011-ben adott gyakorlati javaslatokat (Lásd: 1. táblázat):

Tanulási jellemző	Javasolt oktatási stratégia
a teljesítményre és a jegyekre fókuszál	<ul style="list-style-type: none"> • adjunk minél több lehetőséget a jegyek megszerzésére, • a tantárgy céljait részletesen adjuk meg
céltudatos	<ul style="list-style-type: none"> • legyenek tiszta elvárásaink és ezeket pontosan adjuk át a tanulóknak
asszertív	<ul style="list-style-type: none"> • tiszteljük a tanulók tudását és tapasztalatát, építsünk ezekre
magabiztos	<ul style="list-style-type: none"> • segítsünk nekik felismerni az információ és tudás közötti különbséget
szeretnek csoportban dolgozni	<ul style="list-style-type: none"> • vezessünk be csapatmunkát
csoport-orientáltak	<ul style="list-style-type: none"> • engedjük meg, hogy csoportban dolgozzanak
extrém igényük van a társaságra	<ul style="list-style-type: none"> • bátorítsuk az együttműködést és az interakciót
nagyon hamar unatkozni kezdenek a hagyományos oktatási módszerek alatt	<ul style="list-style-type: none"> • az oktatásról a tanulásra helyezzük át a hangsúlyt, • adjunk rövid, gyakorlati feladatokat, • adjunk lehetőséget a feladatok között a megbeszélésekre, • hívjunk vendégelőadókat, • engedjük meg a diákoknak, hogy felfedezzék a tanulást maguknak, • a számonkérés helyett engedjük meg nekik, hogy megmutassák, mit tudnak
technológiai igények	<ul style="list-style-type: none"> • merjük alkalmazni a technológiát az órákon, • engedjük meg, hogy online készítsenek házi feladatot, • legyen saját (valamilyen) közösségi média csoportunk az adott osztályra, • kommunikáljunk velük e-mailben
igény a párhuzamos feladatvégzésre (multitasking)	<ul style="list-style-type: none"> • engedjük meg, hogy a teremben lévő összes anyagot és eszközt felhasználhassák a tanuláshoz, • többféle lehetőséget biztosítsunk a tananyag elsajátítására (projektmunka, beszámoló, prezentáció, videó készítése stb.)
azonnali visszajelzés igénye	<ul style="list-style-type: none"> • mindig adjunk azonnali és konstruktív visszajelzést, • a kéréseiket és igényeiket mindig válaszoljuk meg

1. táblázat: Gyakorlati javaslatok a digitális nemzedék kihívásaira (Worley, 2011)

1.2. Tanulási modellek

Az elmúlt években láthatjuk és érezhetjük, hogy a digitális világban minden átalakul – nemcsak a tudás megszerzése és elérhetősége fontos, hanem ahogy számos kutatás is alátámasztja, agyunk is átalakul, másként veszi már fel az információkat és máshogyan tanul egy alfa generációs gyerek. Így felmerülhet a kérdés: hogyan tudunk mi tanárként segíteni abban, hogy a jövő generációja sokkal rugalmasabban és hatékonyabban tudjon tanulni?

Nézzük meg először a témához kapcsolódó legággabb fogalmat, a tanulást. A tanulás számtalan, egymástól eltérő szituációt és tevékenységet jelöl (4. ábra).



4. ábra: A tanulás típusai (Lappints, 2002)

Napjaink egyik legfontosabb pedagógiai kérdése, hogy mitől tekinthető eredményesnek vagy hatékonynak a tanulás. Az egyik felfogás szerint akkor hatékony a tanulás, ha az általa megszerzett tudás illeszkedik a meglévő tudás rendszerébe, és a tudást birtokló egyén számára **alkalmazható** a mindennapi tevékenységei során. (Nahalka, 2006)

John B. Carroll, az iskolai tanulás első modelljének megalkotója azt vizsgálta, hogy az iskolai tanulás sikerességét mely tényezők határozzák meg, és ezek a faktorok hogyan hatnak egymásra. Az ő értelmezésében a sikeres tanulás az aktív tanulási idő (mint a tanulásba befektetett legfontosabb erőforrás) fogalmára épül, melynek képlete az alábbi módon határozható meg:

$$\text{Sikeres tanulás} = \frac{\text{tanulásra fordított idő}}{\text{tanuláshoz szükséges idő}}$$

A tanulás eredményessége tehát a tanulásra fordított idő és a tanuláshoz szükséges idő hányadosaként értelmezhető. Modelljében a sikeres tanulást összesen öt tényező befolyásolja:

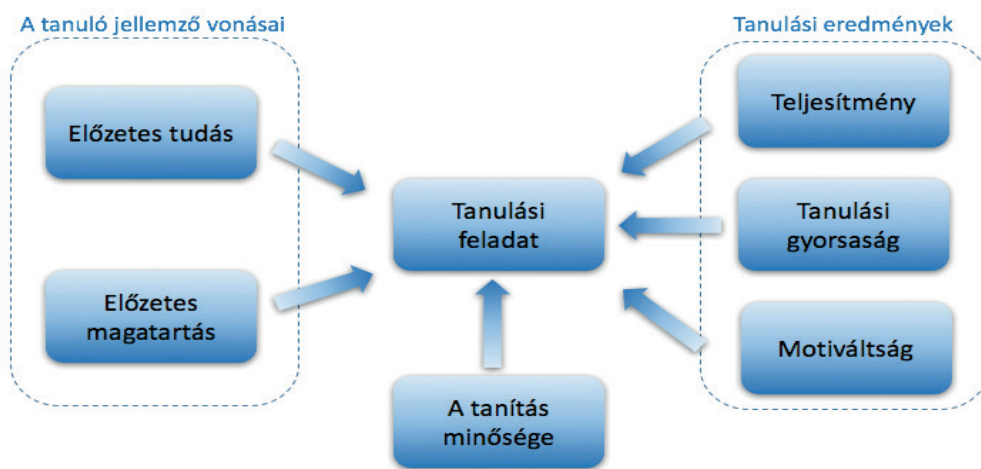
- a tanulásra fordított időt:
 - » a tanulási alkalmak száma és tartalma, illetve

- » a kitartás és a szorgalom,
- a tanuláshoz szükséges időt pedig:
 - » a tanulás képessége,
 - » a tanítás megértésének képessége és
 - » a tanítás minősége befolyásolja. (Virág, 2013)

A tanítás megértésének képessége összefüggésben van a tanulók tanulási stratégiáival, a tanítás minősége pedig fokozható, ha a tanári tevékenység minél jobban illeszkedik az egyes tanulók tanulási sajátosságaihoz. (Ollé, 2007)

Carroll 1993-as modelljéből kiolvasható, hogy a tanulás sikere és a tanulási (aktív) idő között szoros összefüggés van. (Lappints, 2002)

Benjamin Bloom 1972-ben ezt a modellt fejlesztette tovább rendszerszerűvé, az optimális tanulás elméletében a bemeneti és kimeneti tényezőket is meghatározta (Lásd: 5. ábra). Ebben a megközelítésben a tanulás eredményességének növeléséhez szükség van egyrészt az egyéni sajátosságokra épített megfelelő tanulási környezet kialakítására, másrészt a tanulásra fordított megfelelő mennyiségű idő biztosítására. (Ollé, 2007)



5. ábra: Bloom modellje az iskolai tanulásról (Lappints, 2002)

A modell hat kognitív követelményszintet és öt affektív követelményszintet határoz meg (6. ábra).



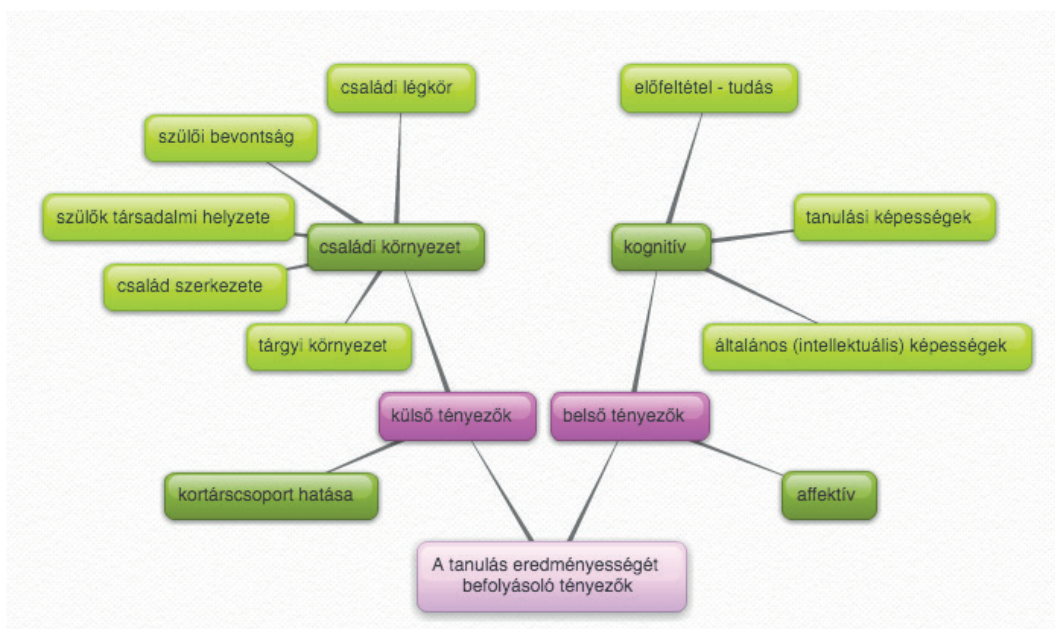
6. ábra: Bloom modelljének kognitív és affektív szintjei

A tanárok számára fontos üzenete a modellnek, hogy a tanítás minőségével ellensúlyozhatóak az egyéni különbségek. A mesterfokú tanulás (mastery learning) alapján a tanulási idő meghosszabbításával és jó stratégiával (melybe a minőségi tanítás is beletartozik) az iskolai oktatás körülményei között akár azt is el lehet érni, hogy a tanulók 80%-a megtanulja a tananyagot. (Lappints, 2002)

A tanulásra tehát a *külső és a belső feltételrendszer* is hatással van (Lásd: 7. ábra). A külső feltételek a tanulási környezetet jelentik, mely egy sok tényezőből álló komplex rendszer. Az otthoni tanulás legfontosabb tényezői a családi környezeti tényezők és a valóságos és virtuális kortárs csoport hatásai.

Az egyén pszichikus sajátosságai alkotják a belső feltételrendszert. A kognitív feltételek minősége határozza meg, hogy a diák mit, milyen módon és mennyi idő alatt képes megtanulni. Az affektív feltételek viszont a tanuláshoz való viszonyulást mutatják (például motiváció). (Lappints, 2002)

A tanulási motiváció és az önszabályozás magas szintje szintén az iskolai teljesítményhez társulnak. Az önszabályozás jelentőségét mutatják azok a kutatások, amelyekben kimutatták, hogy középiskolások között az önszabályozott tanulással, nagyobb céltudatossággal jellemezhető tanulók hatékonyabbak, elkötelezettebbek és célravezetőbb tanulási stratégiákat használnak. Akikre ez nem érvényes, azokra az iskolai célok hiánya, gyenge önkontroll jellemző inkább. (N. Kollár & Szabó, 2004)



7. ábra: A tanulás eredményességét befolyásoló tényezők (Lappints, 2002)

A képességet legtöbbször állandónak vagy nehezen változtathatónak tartják, az iskolai jó teljesítményt pedig sokszor csak a képességre vezetik vissza. Ezzel szemben számos kutatás alátámasztotta, hogy az iskolai teljesítményben nagy szerepe van a külső, környezeti tényezőknek. (Henderson, 1981)

Az iskolapszichológia egyik kiemelt feladata a tanulás hatékonyságának növelése. Az átlagos vagy kiváló képességűeknek fontos, hogy tehetségük kibontakozásában minél hatékonyabban tudjunk segíteni, a tanulási nehézségekkel rendelkezőknek viszont azért fontos, mert ezzel az iskolai elvárások minimumszintjét tudják teljesíteni. (Bernáth, N. Kollár & Németh, 2015)

Tanári oldalról megvizsgálva, így fogalmazható meg az egyik legalapvetőbb kérdés: „Hogyan tudjuk tanárként a hatékony tanulást elősegíteni?” Ezen kérdés megválaszolása kapcsán használható érdekes módszertanként a tanulási stratégiák és tanulási stílusok rendszere.

1.2.1. Tanulási stratégia – tanulási stílus

A tanulási stílust mint az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők egyikét már évtizedek óta kutatják, az elméleti hátterek különbözősége miatt azonban nincs egységes értelmezése. Gyakran összemosódnak a tanulási stílus, tanulási stratégia és kognitív stílus kifejezések is.

J. P. Das (1988) szerint a stratégia a látható szint, amelyet meghatároznak a tanulási feladatok és azok követelményei. A tanulási stratégia tehát a „tanulásra vonatkozó tervek, elhatározások rendszere, amelyek meghatározott célokra irányulnak, és amelyekre bizonyos tartósság és elrendezés jellemző”. Ezzel szemben a tanulási stílus az egyén tudásának,

tapasztalatainak összessége, melyek a feladat követelményeitől, a szituációtól függetlenül léteznek. (Lappints, 2002)

Didaktikai szempontból vizsgálva, a tanulási stratégia azt kutatja, hogyan szervezhető meg a tanítás optimálisan a tanulók eredményes tanulása érdekében. A tanulási modellek középpontjában a tanulók és a tanulási folyamat állnak, ezzel szemben a tanítási stratégiák a tanulók, a tanár és a tartalom által kijelölt területre fókuszálnak. (Virág, 2013)

Ollé János (2010) szerint a tanulási módszerek tehát olyan, a tanuláshoz alkalmazott technikák, tanulási tevékenységek, gyakorlatok, amelyekből felépül a tanulási stratégia.

Szitó Imre (1987, 2005) szerint a tanulási stratégia egy terv, amely egyrészt magába foglalja az információgyűjtés szakaszait, az információ feldolgozását, továbbá annak előhívását a problémamegoldás során. A kognitív stílus vagy tanulási stílus olyan különösen kedvelt és állandósult stratégiának nevezhető, amelyet a különböző helyzetektől függetlenül részesít előnyben az egyén.

Lukács István értelmezésében a tanulási stílus „egyfajta hajlam, fogékonyság egy sajátos, egyénre jellemző tanulási stratégia alkalmazására.” (Nahalka, 2006)

Ford és Chen szerint az „egyéni tanulási stílusa az információ felvételének és feldolgozásának rá jellemző módja.” (Bernáth és mtsai, 2015)

A szakirodalom áttanulmányozása alapján kijelenthetjük, hogy nincsen egységes definíció sem a tanulási stratégiára, sem a tanulási stílusra. Annyi bizonyos, hogy a kettő között erős összefüggés van, azokat különböző tényezők befolyásolhatják, például a tanulási környezet, a tanárok és szülők által megfogalmazott, külső elvárások, a diák saját magával szembeni saját, belső elvárásai, de akár idetartozhat a tanulásszervezés munkamódja is, például a frontális, tanári magyarázat, a projektmódszer vagy a terepmunka. (Bernáth és mtsai, 2015)

A tanulási képesség Szitó Imre álláspontja szerint a stratégiák révén megváltoztathatóknak tekinthető. Ilyen elemi tanulási stratégiák például az alábbiak:

- szöveg hangos olvasása,
- néma olvasás,
- elolvasott szöveg elmondása,
- elolvasott szövegről felvétel készítése és visszajátszása,
- ismétlés,
- beszélgetés a tanult információról,
- áttekintés,
- ismeretlen szó meghatározása,
- aláhúzás,
- parafrázis,
- jegyzetelés,
- tanári vázlat vagy ábra,
- összefoglalás,
- ábra készítése stb. (Szitó, 1987, 2005)

A komplexebb tanulási stratégiákban az elemi stratégiák sajátosan összekapcsolódnak, azok hatékonyabbá teszik a tanuló erőfeszítéseit. Ilyen például az *SQ4R* technika, mely Thomas és Robinson (1972) nevéhez fűződik, és az alábbi hat fő lépésből áll:

- **Scan:** Előzetes áttekintés – letapogatás – a szöveg bevezetőjének, összefoglalásának, alcímeinek, egyes bekezdéseinek áttekintése;
- **Query:** Kérdések alkotása – ez teszi lehetővé, hogy a passzív olvasóból aktív olvasóvá váljunk;
- **Read:** elolvasás – célja, hogy az előzőekben megfogalmazott kérdésekre választ tudjunk adni;
- **Reflect:** az elolvasottak átgondolása – megpróbáljuk összekapcsolni az elolvasott információt a korábban szerzett ismereteinkkel;
- **Recite:** felidézés – kizárólag az emlékezésre támaszkodva igyekszünk választ adni a korábbi kérdéseinkre;
- **Review:** ismétlő áttekintés – a felidézés elősegítése érdekében. (Szitó, 1987, 2005)

Mivel a különböző életkorokban eltérő, hogy a diákok mennyire tudnak komplex stratégiákat alkalmazni, a pedagógusok számára konkrét gyakorlati útmutatásként Szitó Imre (1987, 2005) azt javasolja, hogy az SQ4R technikát az alábbi fokozatokban érdemes megtanítani:

1. elolvasás – felidézés;
2. áttekintés – elolvasás – felidézés,
3. áttekintés – kérdések – elolvasás (aláhúzással) – felidézés;
4. áttekintés – kérdések – elolvasás – átgondolás – felidézés.

A tanulási stílus módszertanát kutatók legújabb törekvése, hogy a tanulással kapcsolatos fogalmakat (tanulási stílus, tanulási orientáció, tanulási mintázat stb.) egységes fogalomban egyesítsék. Zhang (2013) szerint az intellektuális stílus mint új fogalom magában foglalja az egyén által preferált információfeldolgozási és feladatmegoldási módot is. Az intellektuális stílus a szocializáció és a kultúra függvényében módosítható. (Bernáth és mtsai, 2015)

Összefoglalásként: Kiemelten fontos, hogy megtanítsuk a diákokat nemcsak hatékonyan tanulni, de első lépésként az is fontos, hogy tisztában legyenek saját tanulási stílus preferenciáikkal. Az élethosszig tartó tanulás elmélete szerint a diákok sokkal motiváltabbak tanulni, ha a saját tanulói erősségeikkel és gyengeségeikkel is tisztában vannak. (Coffield, Moseley, Hall és Ecclestone, 2004)

Ezért remélhetőleg a jövőben egyre inkább előtérbe kerül majd a tanulási stílus kérdőíveinek használata az oktatásban.

1.2.2. *A tanulási stílus preferenciák generációs különbségei*

Előljáróban elmondható, hogy a különféle tanulási stílus kérdőíveket készítő szerzők és a kutatók között is jelentős ellentmondás van abból kifolyólag, hogy a tanulási stílust mennyire tartják fejleszhetőnek. Némelyik megközelítés a tanulási stílust a személyiségből származtatja, ezért leginkább stabilnak, nehezen változtathatónak tartja. A korábbi tanulási tapasztalatok és a környezeti tényezők ebben a megközelítésben csupán a tanulási megközelítésekre és stratégiákra vannak hatással, a tanulási stílusra nem.

A pólus másik végén találjuk azokat a kutatókat, akik szerint a tanulási stílusunk akár feladatról feladatra vagy környezetről környezetre változhat.

Curry (1983) *hagyma-modelljében* (Lásd: 8. ábra) a legbelső réteg a kognitív személyiség, amely a leginkább stabilnak tekinthető, ezért a legkevésbé módosítható és változtatható. Ez az egyén megközelítése az információ adaptálására és asszimilálására, de az adaptáció nincs közvetlen viszonyban a környezettel.

A legkülső réteg az oktatási preferenciák szintje, amely az egyén által tanulásra választott környezetet jelenti, például: kiscsoportos tanulás vagy előadások látogatása. Mint legkülső réteg, ez a legkönnyebben megfigyelhető és a legkönnyebben befolyásolható.

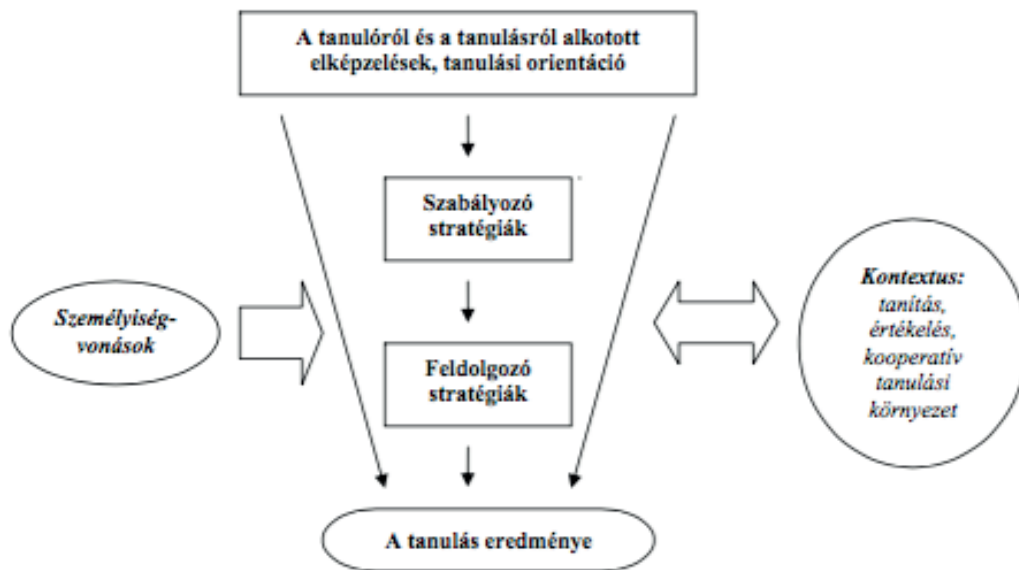
Az információ feldolgozási stílus alatt Curry az egyén intellektuális megközelítését érti, melyben az információt a klasszikus információ feldolgozási modell szűrőin keresztül szerzi meg (például: rövid távú, hosszú távú memória).



8. ábra: Curry hagyma-modellje (Curry, 1983)

A modell szintjei alapján összefoglalóként írt tanulmányában 21 viselkedési stílus kérdőívet rendszerezett és vizsgálta meg azok megbízhatósági jellemzőit. (Curry, 1983)

Kálmán Orsolya modelljében (Lásd: 9. ábra) a tanulási stílus változtatható és fejleszthető, alapvetően a tanulásról alkotott elképzelés, a tanulási orientáció, a tanulás szabályozása és a feldolgozó stratégiák mentén alakul ki az egyénre jellemző, domináns tanulási mintázat vagy stílus. Mindenekelőtt tehát a tanulásról alkotott elképzelések és a tanulási orientáció azok a tényezők, amelyek meghatározzák a többit, így ezeket tekinthetjük a legnehezebben megváltoztatható, legstabilabb elemeknek. A tanulási mintázatra ezen felül hatnak a személyiségvonások és a tanulási kontextus is. (Nahalka, 2006)



9. ábra: A tanulók tanulóról, tanulásról adott elképzeléseinek és a tanulás módjának, stratégiájának összefüggése és az ezeket befolyásoló tényezők (Nahalka, 2006)

Összegezve a fentieket, a tanulási stílus az egyik tényező, amely az iskolai teljesítményt befolyásolja. Jellemzője, hogy leginkább azon tanulási sajátosságokra épít, amelyekben az egyének különböznek egymástól.

Szitó Imre 1987-ben publikálta először tanulási stílus kérdőívét, melyben a tanulási stílus többdimenziós megközelítését alkalmazta. Az általa használt tanulási stílusok az alábbiak:

- információ felvételének módja,
- társas környezet,
- környezeti ingerek,
- motiváció,
- gondolkodási stílus. (Szitó, 1987)

A kérdőív 7 skálát tartalmaz: *Auditív, Vizuális, Mozgásos, Társas, Csend, Impulzív és Mechanikus*. Az iskolai teljesítménnyel (érdemjeggyel) való együtt járást vizsgáló kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy „azoknak a gyerekeknek volt jobb a tanulmányi átlaga és azok rendelkeztek a verbalitást igénylő tantárgyakban (magyar, orosz, biológia, matematika, földrajz, történelem, fizika) jobb érdemjegyekkel, akik a többi információfeldolgozási módhoz képest az auditív stílust részesítették előnyben.” (Szitó, 1987, 2005)

Az eredményt a kutatók azzal indokolták, hogy a tanárok által leginkább használt módszer a frontális oktatás, ami viszont erőteljesen az auditív feldolgozási módra épít.

A tananyag hangos felolvasása mint módszer, a modalitások összekapcsolása miatt hatékonynak tűnik, hiszen egyszerre háromfajta érzéketi modalitást igényel:

- a szöveg nézése a vizuális,
- a hangos olvasás az auditív,

- a szájmozgatás a kinezetikus modalitást.

A magas impulzivitással rendelkező diákok azonban gyenge tanulmányi eredményt értek el. A fő probléma, hogy a diákok nem tudják kivárni, amíg felszólítják őket, így sokszor maguktól kérdeznek, maguktól felszólalnak, vagyis a többiekhez képest fegyelmetlennek tűnnek. (Szitó, 1987)

A kérdőívet széles körben használták a közoktatásban, Békési Kálmán (2006) gimnáziumok, szakközépiskolák és szakiskolák diákjainál vizsgálta a tanulási stílus és az anyanyelv, matematika és történelem tantárgyteszteken mért eredmények kapcsolatát. A felmérésben Tóth László (2000) Tanulási stílus kérdőívét használták, ami azonban nagyrészt megegyezik a Szitó-féle kérdőívvel. (Bernáth és mtsai, 2015)

Békési kutatási eredményei alapján a Vizuális és Mozgásos tanulási stílussal rendelkezők mindhárom tantárgyi felmérésben jobban teljesítettek, míg az Auditív, Impulzív és Mechanikus tanulási stílus az alacsonyabb tantárgyi teljesítménnyel korrelált. (Bernáth és mtsai, 2015)

Bernáth László és munkatársai 2013-ban kezdték el a Szitó-féle Tanulási stílus-kérdőív fejlesztését, melyet végül több mint két év alatt négy lépésben valósítottak meg. Az elemzés főbb megállapításai az alábbiak:

- az **Auditív-befogadó** tanulási dimenzió inkább jellemző a középiskolásokra és egyetemistákra, vagyis ők magasabb pontszámot mutatnak az elhangzott szöveg felidézése, megjegyzése, felhasználása során;
- az egyetemisták szignifikánsan magasabb átlagpontszámot értek el a két **Vizuális skálán** (Vizuális-ábra és Vizuális-szöveg) mint az általános iskolások;
- az általános iskolások eredményei szignifikánsan magasabb pontszámot mutatnak a **Mozgás dimenziójában**, mint az egyetemistákéi;
- a **Csend** preferenciája leginkább az egyetemistákra jellemző;
- a **Társas skála** eredményei alapján levonható az a következtetés, miszerint az általános iskolások inkább preferálják a csoportos munkát, a középiskolások és egyetemisták kevésbé értékelik a társakkal való közös munkát;
- az **Intuitív skála** esetén megfigyelhető, hogy az általános iskolásokra és középiskolásokra sokkal erősebben jellemző, hogy az egyes feladatok, problémák megoldására anélkül jönnek rá, hogy az odavezető lépéseket tudatosan meg tudnák indokolni;
- az **Értelmes tanulás skála** preferenciája az életkor szerint nő, vagyis a középiskolai és egyetemi szinten a diákok egyre inkább alkalmazzák azokat a módszereket, amelyek a lényegkiemelést vagy a tananyag logikai struktúrájának megismerését segítik elő. (Bernáth és mtsai, 2015)

Az Értelmes tanulás skála eredményeit iskolatípus szerinti bontásban vizsgálva azt találták, hogy szignifikáns különbség van a középiskolásokon belül a gimnáziumba, illetve szakközépiskolába járók eredményei között. Bár a két alcsoport életkorát tekintve azonosnak tekinthető, az Értelmes tanulás iránti preferencia magasabb a gimnazisták, mint a szak-középiskolások esetében, ez utóbbiak pontszáma az általános iskolásokéhoz áll legközelebb. (Bernáth és mtsai, 2015)

A nemi különbségek szempontjából az Auditív-aktív skála (például a tananyag hangos felmondása) inkább a lányokra volt jellemző, míg az Értelmes tanulás skálán a fiúk értek el

szignifikánsan magasabb pontszámot, vagyis úgy tűnik, a fiúk azok, akik inkább az értelmes, logikai struktúrát tartalmazó tanulási stílust preferálják. (Bernáth és mtsai, 2015)

Alapvető kérdésként merülhet fel, hogy az életkori különbségek mennyiben adódnak az oktatási rendszer eltéréseiből, hiszen az általános, közép- és felsőfokú oktatásban eltérőek az alkalmazott pedagógiai módszerek és az elvárások, melyekhez eltérően alkalmazkodnak a diákok. Az eredmények azt is jelzik, hogy az adott iskolatípus milyen tanulási stílusokat támogat, részesít előnyben, amelyek segítik a tanulmányok sikeres elvégzését (például: Értelmes tanulás, Auditív-befogadó tanulási stílus), másik oldalról megfogalmazva az eredmények alapján arra is következtethetünk, hogy milyen tanulási stílusbeli változásokra van szüksége a diákoknak, ha az egyetemre szeretnének eljutni. (Bernáth és mtsai, 2015)

A tanulási stílus kérdőívet a szerzők leginkább preventív szűrőeljárásnak szánták, de természetesen az eredmények mind a csoport, mind az egyes tanulók szintjén többszintű információt hordoznak. A tanárok információt kapnak arra vonatkozóan, hogy az adott osztályban mi lehet hatékony, mi az a módszer, ami sokaknak segíthet.

A szerzők által javasolt másik terület a diákoknak szóló egyéni tanácsadás, melynek kapcsán nemcsak arra kaphatunk információkat, hogy milyen ingermodalításban és milyen környezeti és egyéb jellemzők szerint megy könnyen a tanulás, hanem a gyenge pontok felismerése és erősítése is kiemelt szerepet kaphat.

A pályaaorientáció kapcsán egyelőre kevés kutatás és adat van arra vonatkozóan, hogy a preferált ingermodalitás mennyiben tanulás, gyakorlás eredménye, vagy mennyiben függ az egyén veleszületett képességeitől. Bizonyos szakmák meghatározott ingerfeldolgozást követelnek meg, a szerzők kutatása alapján a bölcsészhallgatók inkább az Auditív-aktív, illetve Auditív-befogadó skálákon voltak magasabbak, a természettudományos szakra járóknál azonban jellemzőbben a Vizuális-ábra és a Szövegtanulás skálákon kaptak magasabb eredményeket. (Bernáth és mtsai, 2015)

Szító Imre (1987, 2005) szerint a tanulási stílus legnagyobb érdeme, hogy a tanuló számára elősegíti az új információ feldolgozó készségek kialakítását. A tanárok számára hasznos, ha ennek kapcsán jobban megértik diákjaikat, ez a kapcsolat javítását is elő tudja segíteni.

Az eddigiek alapján leszűrhető, hogy ha a diákok magukról tanulhatnak, saját tanulási stílusukat ismerik meg, ez már önmagában segíthet abban, hogy pozitívabban álljanak a tanárhoz és a tanuláshoz is, vagyis alapvetően a motivációjukat növeli.

A tanárok számára segítheti a tananyag adott osztályra, csoportra történő alakítását, adaptálását. Ha jól használjuk a tanulási stílusokban rejlő tudást, elkerüljük a beskatulyázást és fejlesztjük a diákok kompetenciáját a különbözőségek elfogadását illetően is.

A szakirodalom alapján tehát a tanulási stílusokat az alábbiakra célszerű használni:

1. Mindenekelőtt a tanuló és a tanár öntudatosságának növelésére használható. A tanulási stílusok ismeretének felhasználásával növelhető a tanulók és tanárok önismerete és öntudatossága is. (Coffield és mtsai, 2004)
2. Pályaaorientációban, karrier-tanácsadásban, a diákok továbbtanulási, valamint jövőbeni munkavállalását elősegítendő. Vannak olyan foglalkozások, amelyek bizonyos információfeldolgozást erőteljesebben követelnek meg, például az orvosi

egyetem sikeres elvégzésében a vizuális ingerfeldolgozás képessége kritikusnak tekinthető. (Bernáth és mtsai, 2015)

3. A tanulási stílusok ismerete segíthet a tananyag szerkesztésében, testre szabásban, hiszen „az eredményes, hatékony tanulásnak az is alapvető feltétele, hogy a hallgatók olyan tanulási feltételekkel, kialakított módszertannal, e-tanulási környezetben és tananyagokból tanulhassanak, amelyeket egyéni tanulási stílusukhoz igazíthatnak.” (Béres és mtsai, 2008)

Pongor-Juhász Orsolya (2016) a digitális nemzedék tanulási stratégiái kapcsán azt vizsgálta, hogy milyen generációs különbségek fedezhetők fel a tanulási stílus Béres és munkatársai (2008) által felállított dimenzióiban. A tanulási stílus preferenciák generációk közötti eltéréseivel kapcsolatos kutatás eredményeiből azt láthatjuk, hogy a digitális generáció tagjai kevésbé vizuálisak, alacsonyabb átlageredményeket mutatnak az auditív-befogadó skálán, kisebb igényük van a csendre, az értelmes tanulásra, ezzel párhuzamosan azonban az intuitív tanulási stílus preferenciájuk szignifikánsan magasabb, mint a korábbi generációk átlagai. A többi skálában – az auditív-aktív, a mozgás és a társas faktorokban – nem találunk szignifikáns eltérést a generációs csoportok között. Mivel a szignifikáns mértékű tanulási stílus specifikumok ennél a korosztálynál a csökkenés irányába mutatnak, ezért külön is érdemes hangsúlyozni azt az erősödő tendenciát, amit az intuitív tanulás terén tapasztalhatunk. Ennek a skálának a különleges szerepe akkor válik érthetővé, ha világossá tesszük, hogy ennek a generációnak a gondolkodását a lineáris logikai lépések mentén történő szisztematikus megközelítés helyett egy alapvetően holisztikus, heurisztikus jellegű markáns gondolkodásmód uralja, mely a párhuzamos információk feldolgozására sokkal inkább alkalmas módszernek tekinthető. (Pongor-Juhász, 2016)

Jelentős különbségeket találunk a digitális generáció napi tevékenységei tekintetében is, főleg a telefonálás, az üzenetküldés, az e-mailezés, a közösségi média olvasgatása, az online filmnézés és online vásárlás változók tekintetében. Az erre a korosztályra oly jellemző folyamatos online működésmód az internet használatában szélsőségesen magas, illetve alacsony jelenlétére szűkítve is érdekes specifikumokat hozott a tanulási preferenciákat illetően: a napi 7 óránál többet internetezők csoportja szignifikánsan eltért a Csend és az Intuitív skálákon a napi kevesebb, mint 1 órát internetezők csoportjától. (Pongor-Juhász, 2016)

A nemi különbségeket nézve azt látjuk, hogy az Értelmes tanulási stílust inkább a fiúk, az Auditív-aktív módot pedig inkább a lányok preferálják jobban, míg a többi faktor esetén nem tudunk ilyen egyértelmű eltéréseket azonosítani a két nem között. Ez összefüggésbe hozható olyan kognitív nemi sajátosságokkal, mint a férfiakra jellemzőbb racionalitás, rendszerezés, illetve a nőkre jellemzőbb empátiás, interperszonális stílus, mely alapvetően aktív beszédprodukción alapul. (Pongor-Juhász, 2016)

A Z generáció tanítási jellemzői és a tanulási stílusok között is felfedezhetők összefüggések: a felmért tantárgyaknál egyáltalán nem volt jellemző a mozgásos feladatok jelenléte a tanórákon, és a diákok Mozgás tanulási stílus preferenciája ennek megfelelően az utolsó helyen szerepelt. Hasonlóan a páros és kiscsoportos feladatok is csak ritkán fordulnak elő az órákon, a diákok Társas tanulási preferenciájának átlagértéke a felmért kilenc faktorból a legmagasabb pontszámot kapta. (Pongor-Juhász, 2016)

Összességében elmondható, hogy a tanulási stílus számos vizsgált dimenziója mentén felfedezhetők generációs különbségek. Természetesen ezeket a különbségeket nem lehet leszűkíteni az életkor okozta eltérésekre, hiszen például az iskolatípusok sajátosságai, az oktatási módszerek és a környezet elvárásai (iskola, szülők) is meghatározó szerepet játszanak ebben.

Az is látható, hogy bizonyos tanulási stílusokat egy-egy intézmény jobban preferál, vannak olyan tanulási stílus elemek, amelyek valószínűleg elősegítik a tanulmányok sikerességét (például: Értelmes tanulás), de vannak olyan preferenciák is, melyekre jelenleg úgy tűnik, nem épít az oktatás, így például a Mozgás, a Társas vagy az Intuitív tanulási stílus preferenciákat.

A világ és ezzel együtt a tanulási kultúránk is folyton változik. Ennek következtében a digitális korban fokozottabb a vizuális feldolgozás, az intuitív megközelítés kezd erősödni, mellyel párhuzamosan a részletekre irányuló, aprólékos és elemző gondolkodás egyre inkább háttérbe szorul. Az írásbeliség elterjedésével a korábban egyértelműen domináns bal agyfélteke helyett a digitális bennszülöttekre vélhetően már kiegyenlítettebb dominancia lesz jellemző. A jobb agyfélteke erősödése a téri-vizuális képességek, képzelet, humor és a részletekből egy egészet összerakni képes megközelítés fejlődését mutatja. (Gyarmathy, 2012)

Ezt a kulturális változást az iskolai tanításnak is figyelembe kell vennie. A digitális korban egyre gyakrabban előforduló teljesítményzavarok kezelésére olyan tanulási és tanítási módszerekre van tehát szükség, melyek ezekre a változásokra hatékonyan tudnak megoldást nyújtani. (Gyarmathy, 2012)

„Az írásbeliséghez kapcsolódó lineáris, logikai, analitikus gondolkodás mellé a digitális korban a holisztikus, átlátó, intuitív gondolkodás csatlakozik. Az információk több észlelési csatornán áramlanak az agyba. A nagy mennyiségű inger feldolgozása sokkal globálisabb, szerteágazó feldolgozó rendszert kíván. Nagy szerepet kap a tudat kapacitását nem kívánó, gyors és hatékony szelekció, az ingerek összeegyeztetése, egészékké alakítása. A korábbi egymásutáni, elemző ingerkezelés már kevés: sikeres csak az lehet, aki a tudatos, elemző információ-feldolgozás megerősítése érdekében rá tud hagyatkozni agyának a tudattól lényegében független, analóg működéseire.” (Gyarmathy & Kucsák, 2012, p.43.)

1.3. Ajánlott irodalom

GYARMATHY Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: *Digitális Nemzedék Konferencia Tanulmánykötet*. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1018> (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

GYARMATHY Éva - KUCSÁK Julianna (2012): *A digitális bennszülöttek képességprofilja*. Iskolakultúra 22. (9), 43-53.p.

SZABÓ Éva (2015): *A digitális szakadékon innen és túl. A tanárszerep változása a XXI. században.* <http://www.eltereader.hu/en/kiadvanyok/digitalis-nemzedekkonferencia-2015/> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)

SZITÓ Imre (1987, 2005): *A tanulási stratégiák fejlesztése. Iskolapszichológia 2.* ELTE, Budapest

TARI Annamária (2011): *Z generáció.* Tericum Kiadó, Budapest

TARI Annamária (2015): *#yz Generációk online.* Tericum Kiadó, Budapest

OLLÉ János (2007): *Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban.* Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest

PRIEVARA Tibor (2015): *A 21. századi tanár.* Neteducatio Kft., Budapest

2. MOTIVÁCIÓ ÉS ÖSZTÖNZÉS

Szerző: Dr. Molnár Katalin

Sokéves oktatói, tréneri tapasztalataink mutatják, hogy minden tanulás sikerének legalapvetőbb garanciája a motiváció. Minden azon múlik, sikerül-e felkelteni és fenntartani a tanulóban azt a belső késztetést, vágyat, hogy tanulni akarjon. Ha valakiben megvan az akarás, akkor kis túlzással bármit képes elérni, ha viszont nincs, akkor sajnos nincs mit tenni. Ahogy a népi bölcsesség mondja: nem akarásnak nyögés a vége. Azt is gyakran hallani, hogy ami nem megy, azt kár erőltetni. Hiába akarja más, ha maga az érintett nem, akkor nem megy. Az akarat viszont csodákra képes, az alábbi ábra ezt illusztrálja.

Melyik lépcsőfokon tartasz ma?



1. ábra: Motivációs lépcső (Forrás: Pinterest, 2017)

Tanárként természetesen vitába kell szállnunk azzal az állítással, hogy aki maga nem akar valamit, azt hagyni kell. Képzelnék csak el, hány kisgyerek szeretne megtanulni írni-olvasni az általános iskolában, de szerencsére nem kérdezik őket. Legtöbbjük ugyanis biztosan sajnálná a sok energia befektetését, ami a tanulással együtt jár.

Vajon a tanár képes-e megtalálni azt a módszert, amivel egy-egy ember olyasmire is ösztönözhető, amit elsőre nem feltétlenül akar? Sokan mondják, hogy nincs lehetetlen, csak tehetetlen. Valamiben, ami elsőre nehéznek, lehetetlennek tűnik, a lehetőséget észrevenni jelenti a legnagyobb tehetséget.

Az ember sokféle módon képes a *lehetetlen*-t *lehet*-té változtatni. Zelk Zoltán Vers a lehetről és a nem lehetről című költeményében így ír erről:

„A nem-lehetből, monddjad, még lehet másképp lehet, vagy már csak így lehet, hogy nem lehet más, csak a nem lehet?”

Ha a tanulás valakinek magától nem megy, igenis lehet neki segíteni, hiszen legfőképpen ez a tanár dolga. Nem mindegy, miként nézünk az előttünk fekvő akadályokra:



2. ábra: A lehet és a nem lehet (Forrás: www.nyelvilektorálás.hu, 2017)

Ebben a fejezetben nem kisebb kérdést teszünk fel az olvasónak, mint azt:

Meg akarja-e tanulni a motiválás mesterségét? Mert motiváció és motiválás szétválaszthatatlanul összefüggenek. Akinek nincs belső energiája, hogy saját magát ösztönözze, annak kívülről kell segíteni, persze csak akkor, ha kéri, vagy legalább elfogadja. Ha ugyanis a tisztelt olvasó akarja, könnyebben fog menni. Ha nem, akkor kicsit nehezebben, de mi akkor sem mondhatunk le arról, hogy fejezetünkkel felkeltsük az ő szándékát. Így akarván motiválni őt arra, hogy a motiválás mestersége igenis tanulható.

A tanári lét lényege – bármilyen furcsán hangzik is – elsősorban nem a tanítás. Ha jól végzi a dolgát, akkor a legtöbb, amit elérhet, hogy a hatókörébe kerülő, tanulni vágyó emberek motivációját megőrzi, a nem motivált vagy alul motivált embereket pedig felkelti és növeli. És egyáltalán ne higgyük azt, hogy ez kevés, mert ez a lehető legtöbb, amit tehet. Tulajdonképpen a tanulás tanítása az elsődleges feladat. Erről a későbbiekben (lásd a 3. fejezetet) még lesz szó.

Minden célcsoporthoz vezet ugyanis út, legfeljebb az egyik rövidebb, simább, egyenesebb, szélesebb, a másik hosszabb, göröngyösebb, kacskaringósabb vagy keskenyebb. A nehézség attól függően csökken, hogy mennyire sikerül megtalálnunk a közös hangot a célcsoporttal.

Sok tanár úgy érzi, igencsak kifogyott már a tanulásra biztató eszközökből, lehet azonban, hogy sose volt ezeknek birtokában, hiszen akinek motivációs eszköztára tele van, az pontosan tudja, hogy azokból egyszerűen nem lehet kifogyjni. Mindig meg lehet találni azt az egyet, amelyik éppen az adott szituációban és akkor használható. Az 1. fejezetben volt szó a differenciált tanulói igények felismerésének jelentőségéről. Ha a tanár ezzel tisztában van, akkor a motivációs eszközök közül ki tudja választani azt, amelyikkel az adott egyén leginkább motiválható.

Nincs az a központilag készült tematika, amelyet ne szabhatnánk saját magunkhoz és a célcsoporthoz. Ha ez sikerül, akkor már megtettük a legfontosabb lépést a motiválásban. Ne feledjük: a saját magunkéban is, hiszen, ha mi magunk nem tudunk azonosulni a tanítandó anyaggal, akkor a szándék, mellyel meg akarjuk győzni a tanulót, hogy ő azt elsajátítsa, teljességgel hiteltelen lesz.

2.1. Motiválás elméletben – A motiváció fogalma, a főbb motivációs elméletek²

A *motiváció* a Magyar Értelmező Kéziszótár 2006-os kiadása szerint: „indíték, ill. valame-ly cselekvésre készítő vagy érdeklődést, kíváncsiságot kiváltó tényezők együttese.”

Más meghatározás szerint azokat a késztetéseket hívjuk motivációnak, amelyek a szükségletet csillapító viselkedésekre irányulnak. Tágabb értelemben tehát minden célirányos viselkedés motivált viselkedés. (Egyetemi jegyzet, 2009)

Hogy mi készteti az embert a tanulásra, illetve hogyan lehet erre a tevékenységre rábírnivalakit, az az egyik kulcskérdés, amelynek megértéséhez szükséges megismerkedni a legalapvetőbb motivációs elméletekkel. Mindenekelőtt fontos tudni, hogy mi készteti az embereket valamilyen viselkedésre, azaz melyek a motiváció összetevői. Lássuk tehát ezeket.

Szükségletek

A *szükségletek* olyan belső állapotok, melyek valaminek a hiányát jelzik, melyek szükségesek a kielégítő állapothoz. Ezek általában sajátos viselkedésre késztetik az embert, s minél erősebb a szükséglet, annál intenzívebb lesz a cselekvés. (Egyetemi jegyzet, 2009)

Motívumok

„David McClelland szerint a *motívumok* érzelmi felhangokkal rendelkező ismeretkés-letek, amelyek bizonyos élményminőségek iránti preferencia vagy készenlét köré sze-rveződnek. A táplálékszükséglet például az éhségnek nevezett motivációs állapotot alakítja ki.” (Egyetemi jegyzet, 2009).

Hajtóerő (drive)

„A *szükséglet* és a *hajtóerő* fogalmainak elkülönítéséhez a homeosztázis elméleti keretét szokták felhasználni. Homeosztázisnak nevezzük a szervezet azon törekvését, hogy a vál-tozó külső környezettel szemben megőrizze belső környezetének állandóságát. [...] Ebben a fogalmi keretben a *szükséglet* az ideális értéktől való fiziológiai eltérés, és az ennek a nyomán fellépő aktivált állapot, vagy késztetés a *drive*.” (Egyetemi jegyzet, 2009)

Arousal

„Az agykéreg általános aktivitásának szintjét szokták illetni ezzel a magyarul nehezen kiejthető szóval. Az *arousal* részt vesz az éberség és a figyelmi összpontosítás fenntartásában, valamint az alvás – ébrenlét ciklus szabályozásában.” (Klein, 2009) Napjainkban a pszichológusok azt vallják, hogy az emberek az optimális arousal szint elérésére töreked-

² A motivációs elméletek összefoglalása részben Geringer Péter tanulmánya alapján készült. (Geringer 2016)

nek, ezért, ha annak szintje az optimális alá csökken, keresni fogják azokat az ingereket környezetükben, amelyek az arousal szint növekedéséhez vezetnek. A szükségletek, a motivációs állapotok, a nem optimális arousal szint bizonyos viselkedésekre készítetik az embereket. A tanár feladata például az is, hogy megtalálja azokat a célokat, melyek elérése kielégíti a tanuló szükségleteit.

Frusztráció

A tanulás kapcsán *frusztrációként* élhetjük meg azt az érzést, amikor a tanuló motivált állapotban van, hogy elérjen egy célt, amivel valamely szükségletét elégíthetné ki, de a tanár nem veszi észre, hogy a tanuló sokkal többre képes. Ennek a frusztráltságnak pedig lehet ösztönző hatása is, amikor például a tanuló – sokkal jobb teljesítménnyel – mindenáron föl akarja hívni magára a tanár figyelmét. A csalódás ugyanakkor teljesítménycsökkenéshez is vezethet, ha a tanuló hiábavalónak látja képességei további bizonygatását.

Pályaorientációs képzésekről lévén szó, a pályamotivációval és a teljesítménymotivációval érdemes foglalkoznunk. *Pályamotiváción* azon kézzelfogható indítékok működését értjük, melyek egy konkrét szakma, munkakör választására, az abban való helytállásra ösztönöznek valakit. A *teljesítménymotiváció* pedig egyfajta törekvés, mely az egyén teljesítményét a sikerrel vagy kudarccal kecsegtető tevékenységekben fokozza, vagy magas szinten tartja; s a munka eredményére, annak mennyiségi és minőségi jellemzőire irányul.

Bár az értékelés közelebbről az 5. fejezet témája lesz, de a teljesítménymotiváció kitűnő példája az, amikor a *versenyzést* mint ösztönző eszközt kissé körültekintőbben, differenciáltan értelmezzük, mégpedig „elsősorban az esélyek kiegyenlítésével és olyan megoldásokkal, amelyek a tanulók korábbi teljesítményükhöz viszonyított előrehaladásán alapulnak. [...] talán egy olyan értékelési rendszer lehet a megoldás, amely az előzetes tudástól némileg független. Így például mondhatjuk azt a tanulóknak, hogy aki jelenlegi teljesítményét a következő héten 20 százalékkal (a helyesen megoldott feladatok számát vagy az időtartamot tekintve) túlszárnyalja, megkapja a kisötöst. Esetleg olyan csoportok versenyezhetnek, amelyek előzetes tudásuk szerint kiegyenlítették.” (Fejes, 2014)

Természetesen meg kell említeni még a *tanulási motivációt* is, „hiszen a pedagógusoknak bizonyosan a céljaik közé tartozik a következők egyike: az óra, foglalkozás során a jelenlévők figyelmének irányítása, fenntartása; otthoni tanulásra, különféle feladatok, tevékenységek otthoni elvégzésre való ösztönzése; az adott tudományterülethez, tantárgyhoz való pozitív viszony kialakítása. E célok mind a tanulási motiváció témakörébe tartoznak.” (Fejes, 2014)

A pszichológiai szükségleteket számba vevő egyik legismertebb elmélet szerint három alapvető szükséglet van, amelyek a legerősebb motivációs bázist biztosítják. Az egyik a *valahova tartozás igénye*: fontos és jó megélni, hogy számítanak ránk, hogy megbecsülnek, egyfajta kapcsolati biztonságban lehetünk. A másik annak megtapasztalása, hogy meg tudunk csinálni valamit, *valamiben kompetensek vagyunk* és ezáltal önbizalomra teszünk szert. A harmadik pedig az *autonómia iránti igény*, amely saját tevékenységünk

szabályozását jelenti, utasítás és engedélykérés nélkül, a kezdeményezés, a befolyás és a felelősség hármasságával. (Flower, 2015)³

McClelland is azon a véleményen van, hogy alapvetően három szükséglet létezik. Szerinte a *teljesítmény elérésének*, a *valahová tartozás iránti igénynek* és a *hatalom iránti igénynek* a szükséglete domináns a motivációban. (Roóz – Heindrich, 2010)

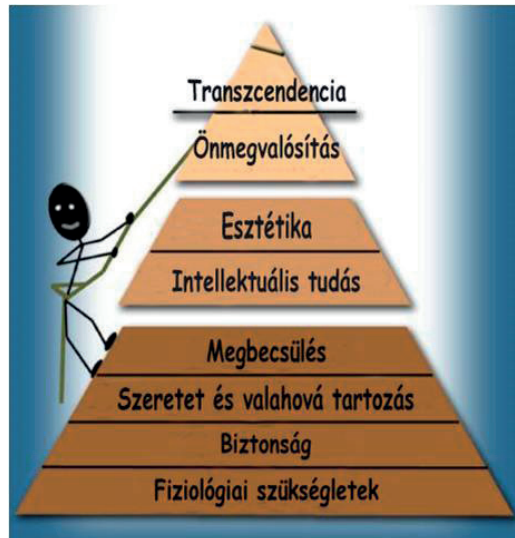
Az egyik legismertebb elmélet a motivációkutatás alaptétele, a Maslow-féle szükségleti hierarchia. (Maslow, 1970)



3. ábra: A Maslow-féle motivációs piramis (Forrás: www.tisztakommunikacio.hu)

A hierarchia első szintjén a legalapvetőbb *fiziológiai szükségletek* állnak, aztán sorrendben a *biztonság*, az igény a *szerepre*, az *önbecsülés* és végül az *önmegvalósítás* következnek. Az elmélet szerint az alsóbb szintű igényeknek elsőbbségük van a piramisban feljebb lévőkkel szemben, s csak akkor lehet a magasabb szintű igényekhez lépni, ha az alacsonyabb szintűeket kielégítették.

³ Lásd ehhez még dr. Lénárd Sándor előadását. Forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=pBIZFuGxsE4> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 14.)

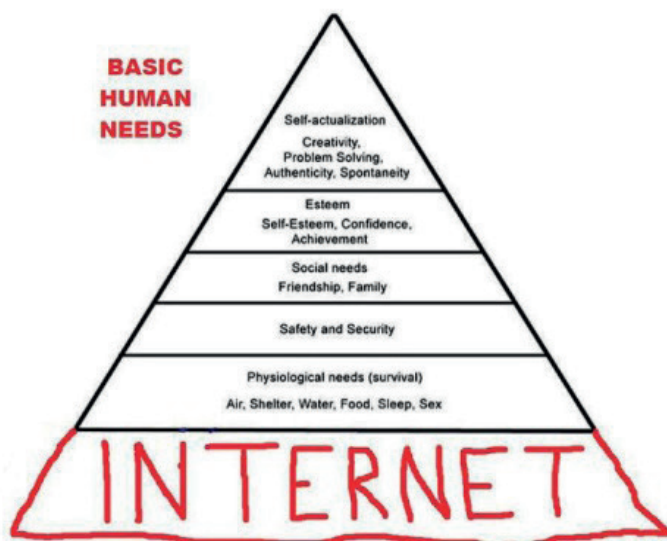


4. ábra: A Maslow-féle motivációs piramis a transzcendens szinttel kiegészítve (Kaser, 2017)

A Maslow-i elmélethez itt egy megjegyzést tennénk. A piramis tetején elhelyezkedő *transzcendencia* kifejezést könnyű félreérteni, de ez itt egyáltalán nem valami elvont, földön túli szférát jelent, hanem egyszerűen fogalmazva azt a jelenséget, amikor valakit az motivál, hogy azzal, amit csinál, valami jót, szépet, hasznosat adhasson másoknak. Örömet leli abban, amivel másoknak örömet szerez.

A klasszikusnak számító Maslow-i elméletet sok kritika érte az idők során, ezeket itt most nem részletezzük. Valahogy mégis, a mai napig is mindenki ehhez nyúlt vissza, tovább finomították, alakították.

Tipikusan XXI. századi változata például így néz ki:



5. ábra: A Maslow-piramis XXI. századi változata (Forrás: jezsuita.blog.hu, 2014)

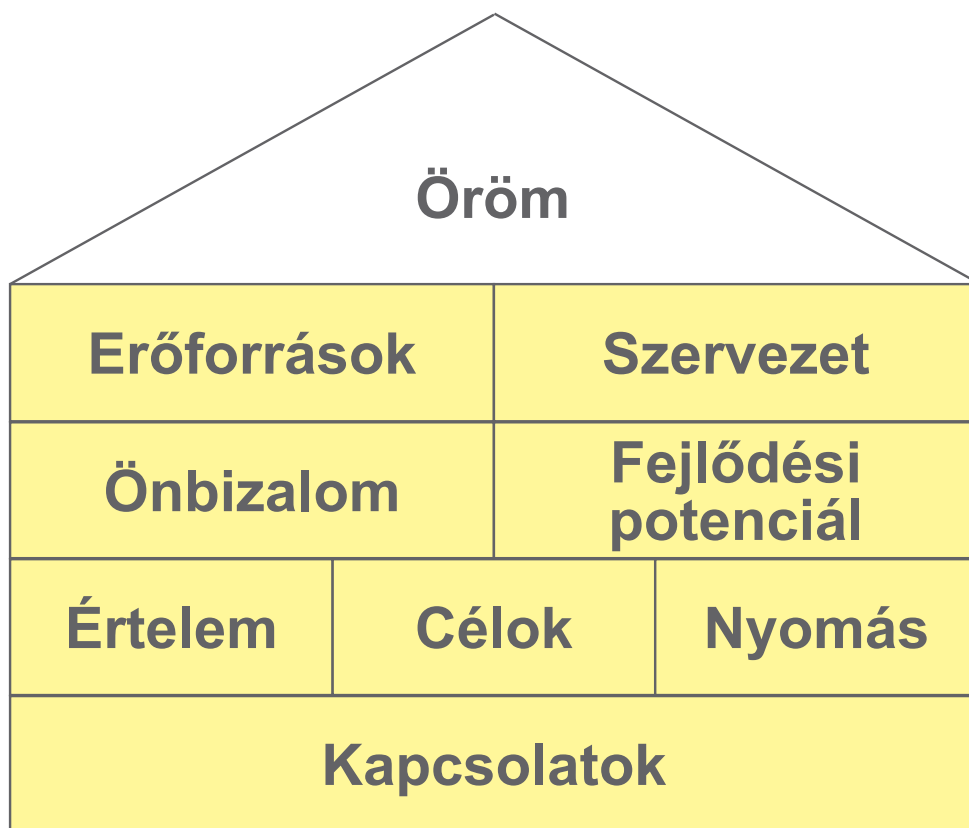
Természetesen a kép az interneten terjed. Valóban, mintha a mai tizenévesek a virtuális világ hálójában vergődnének, sajnos sokuknál az internet és számítógép okozta függőség már beteges. Ami a mi témánk szempontjából ebből fontos bizonyosság, hogy a mai középiskolás korosztály motiválási eszköztárából már egyszerűen nem lehet kihagyni az internetet. És ahhoz, hogy ebben sikeresek legyünk, nekünk, tanároknak kell módszertanilag „felnőnünk”. Az 1. és a 6. fejezetekben olvashatunk a modern oktatástechnikai eszközök között a számítógép, a digitális világ kínálta lehetőségekről.

A 6. fejezetben taglalt új oktatástechnológiai eszközök is nagymértékben alapoznak a motivációs elméletekre, leginkább *Pink 3.0 elméletére*, mely szerint az 1.0 motiváció az ember ősi biológiai szükségleteit foglalja magába, a 2.0 a jutalmazás – büntetés által formált viselkedést, míg a 3.0 azt, amikor az ember a feladat örömeért végzi a feladatot.

Az emberi szükségletek összefüggésrendszerét más szimbólummal is lehet ábrázolni. Érdeemes megismerni a motivációs ház modelljét is. (Blümmert, 2011)

A ház fundamentumát a *kapcsolatok*, a *kommunikáció* alkotja. A földszinten az *értelem*, a *célok* és a *nyomás* mint motivációs eszközök helyezkednek el. Az első emeleten található az *önbizalom* és a *fejlődési potenciál*. A második emeleten az *erőforrásokat* és a *szervezetet* találjuk. A tetőre pedig az *öröm* kerül. Az örömről a Maslow-elméletnél már szóltunk, itt is ugyanarról van szó. Ehhez legfeljebb még a Csíkszentmihályi Mihály (1997) által leírt *flow* jelenséget tehetjük hozzá, a magas színvonalú, igazi tanulás-tanítás élményben ráadásul annak nem csupán az egyén, de a csoport által megélhető formáját.

A piramishoz valamelyest hasonló motivációs ház-modell nem annyira a hierarchiát sugallja. Inkább azt fejezi ki, hogy az egyes motivátorok hogyan függenek össze, épülnek egymásra, és hogyan alkotnak együttesen egy szilárd felépítményt.



6. ábra: Motivációs ház (Blümmert, 2011)

Láthatjuk, hogy elméletek sokasága áll rendelkezésre, melyek megállapításai külön-külön, sőt olykor összefüggéseikben is helytállóak, de egyik sem magyaráz meg mindent a motiváció tárgykörében. Vagyis célszerű mindegyiket megismerni, és ezáltal átfogó ismeretekkel rendelkezhetünk ebben a témában, ám hogy mindez hogyan működik és főleg hogyan működtethető a gyakorlatban, a tanár motivációs műhelyében, azt a következő fejezetben próbáljuk meg áttekinteni.

2.2. Motiválás a gyakorlatban

Ahogy a 2.1. számú alfejezetben láttuk, az elméletek segítenek ugyan megérteni az emberi motiváció természetrajzát, de aki ezekből jelesre vizsgázik az iskolában, az attól még nem biztos, hogy tudni fog motiválni. És fordítva: vannak olyanok, akik elméletben mit sem tudnak a motiváció működési mechanizmusairól, egyáltalán arról, hogy ezt valaha bárkik tudományosan kutatták, vizsgálták, és különféle elméletekben leírták, vitatták, kiegészítették, soha nem tanultak ilyesmit, a gyakorlatban mégis tudnak mindent. Ők egyszerűen csak csinálják, magától értetődően, mintha a mások ösztönzése a világ legtermészetesebb dolga volna, és nekik valóban az, de nemcsak nekik, hanem a környezetük számára is.

Úgy gondoljuk, tőlük el lehet lesni azokat a technikákat, fogásokat, időnként kifejezetten trükköket, amelyeket sikeresen alkalmaznak. Érdemes azonban kicsit elemzőbben tekinteni ezekre a technikákra, mert valószínűleg van bennük valami közös. Nézzük ezeket!

2.2.1. *Az oktató személyiségében rejlő motiváló erő*

Talán a legkevésbé gondolnánk, hogy a legnagyobb motiváló erőt az ember saját magából, a személyiségéből merítheti. Ha valakinek motiválnia kell a másik embert, nem árt, ha tisztában van azzal, hogy saját személyisége alkalmas-e erre.

Sok olyan történetet hallani, hogy valaki azért választott ilyen vagy olyan mesterséget, mert az a személy, aki azt űzte vagy tanította, annyira elvárásolta, hogy ő is olyan akart lenni. Jogosan mondhatjuk egy ilyen esetben, hogy ez a személyiség varázsa. A lelkesedés, az elkötelezettség, a megszállottság, a szenvedély, amit abba fektetünk, amit szeretünk csinálni, szükségszerűen hozza magával a professzionalizmust, és ez nemcsak nekünk ad tartós erőt, ami véd a kiégés ellen, hanem mindazokat is energizálja, akik ezt látják, tapasztalják. Példakép lesz az ilyen tanár, rendőr, kőműves vagy énekes, így hasonlítani szeretne rá az ember.

A példaadás korántsem jelenti azt, hogy a példaképként választott tanár hibátlan. Nem is kell tehát annak tűnni, s hogy ne essünk a tévedhetetlenség, a tökéletesség illúziójának hibájába, időnként bizony be kell ismerni, és akár meg is kell mutatni azokat az oldalainkat, amelyekkel kevésbé büszkélkedhetünk. Hogy ezt belássuk, szakadatlanul foglalkozni kell az önreflexiónkkal, és tisztában kell lennünk azzal, mit tudunk és mit nem. Ez az önmegismerés igénye, amelyet a jó tanár egy pillanatra sem tehet félre.

Aki reális önismerettel rendelkezik, az tudja, hogy mindig van mit tanulnia, mindig van hová fejlődnie. Ezt most egyetlen, de annál aktuálisabb példával szeretnénk illusztrálni. A ma aktív tanárgenerációk többsége számára a digitális világ és ezen belül a közösségi média, valljuk be, még mindig kicsit idegen, sőt, sokunk számára minden bizonnyal az is marad. Ez pedig szükségszerűen növeli a távolságot a generációk között. A távolság viszont, mint fentebb láttuk, nem tesz jót a tanulás-tanítás hatékonyságának. A fiatalokat nyugodtan megkérhetjük, hogy kalauzoljanak el minket az ő világukban, amelyben sokkal magabiztosabban mozognak, mint mi, akár a közös, online játékok útján. Ha érzik, hogy szeretnénk megérteni a működésüket, szívesen segítenek nekünk, digitális bevándorlóknak. Nem beszélve arról, hogy az a helyzet, hogy a tanár kérdez, ő kér segítséget, kissé kilépteti őt és a tanulót is a klasszikus szereposztásból, ahol állítólag ez „normálisan” épp fordítva szokott lenni. Miközben persze ennek korántsem kellene így lennie, hiszen a tanítás-tanulás folyamata akkor a leghatékonyabb, ha az interaktív viszonyrendszeren alapul. Ha tehát egy tanár nem kezeli magabiztosan az oktatástechnikai eszközöket, de tudja, hogy van az osztályban olyan tanuló, aki imádja és játszi könnyedséggel teszi ezt, a legcélszerűbb megkérni őt, hogy segítsen, sőt, rá lehet bízni akár az egész feladatot. Aktivizálódva biztosan figyelni fog, boldog, hogy segíthet, és ezzel máris motiváltuk őt. Ráadásul technikai „bénázásunkkal” magunkat se hoztuk kellemetlen helyzetbe.

2.2.2. Motiválás = kommunikáció

A személyiségnek a legtokéletesebb jellemzője a kommunikáció: a stílus maga az ember. A motiváció tehát tulajdonképpen semmi különös, „csak” kommunikáció. Ugyanis minden ösztönzés – vagy annak ellenkezője – kommunikációs aktusokban nyilvánul meg. Aki tehát elég jó kommunikátor, az sokkal könnyebben lesz jó motivátor is. Hogy is volt annak idején a bogárral és a rovarral? *Nem minden jó kommunikátor jó motivátor, de minden motivátor jó kommunikátor.* Ehhez semmi speciális segédeszköz nem kell, hiszen ez a legegyszerűbb és egyben legnagyobb motiváló erő mindig velünk van. Gondolataink, érzelmeink, értékrendünk, nézeteink, véleményünk szüntelenül megnyilvánulnak a viselkedésünkben, a szavainkban, a stílusunkban és a nem verbális jelzéseinkben, sőt, a harmadlagos jelzéseinkkel is folyamatosan ezeket közvetítjük. Ha ezek adekvátak, azaz a helyzethez (ami maga a tanulási-tanítási folyamat), a szerepünkhöz (tanár, tréner, mentor stb.), a célközönséghez (tanulók, hallgatók, mentoráltak stb.) és nem utolsósorban saját magunkhoz, személyiségünkhöz illeszkednek, és kongruensek, azaz mindezekben a szinteken egybehangzóan és következetesen tudunk működni, az önmagában óriási motiváló erővel bír.

2.2.3. A jelenléti képzés ereje

Sokszor tapasztaljuk, hogy a motiválás kulcsát mindenki valamilyen kommunikációtechnikai fogásban keresi. Persze sok ilyen apró fogás leírható, és ezek tanulhatók is, de a fentiekből következően véleményünk szerint a legalapvetőbb erő mégis csak abban rejlik, ha a tanár és a tanulók személyesen találkoznak.

Egy másik területről, az előadó-művészetből származó hasonlattal élve, egy művészeti alkotás, kiváltképpen egy zenemű vagy színdarab sohasem önmagában hat. Nem véletlenül szánják ezeket előadásra, és adják is elő. Amikor az előadók megszólaltatják, életre keltik a kottában leírt hangjegyeket vagy a papírra vetett szavakat, valami különleges történik. Az alkotások nem egyszerűen a *befogadónak* készülnek, hanem *vele*. Csakis akkor válnak élővé és lépnek működésbe, ha a születés pillanataiban a befogadó is *jelen van*. Ahogyan egy előadás is mindig találkozás kell, hogy legyen alkotó és/vagy előadó/interpretátor és befogadó között, úgy a tanuláshoz-tanításnak is annak kell lennie. Ez a találkozás, annak minősége, semmi mással nem pótolható hatásmechanizmusa, intenzitása, dinamikája váltja ki azt az élményt, aminek a hatására mindkettőjükben megindul valami változás. Amit a közlő elindított, az terjed át a befogadóra, miközben a felek egy a hétköznapitól, az átlagostól eltérő, emelkedettebb szintre lépnek, szinte más dimenzióba kerülnek. Ennek hatalmas motiváló hatása van.

Az esztéták szerint ezért és csakis ezért érdemes eljönni otthonról és élő koncertre, színházba járni. Az ott megélt élményhez sem kottából, sem könyvből, de még csak hanglemezről vagy videofelvételről sem lehet hozzájutni. Meggyőződésünk szerint az élményszerzésnek ugyanilyen lehetősége a jelenléti képzés, de gyorsan hozzátesszük: *kizárólag a minőségi, jó színvonalú, azaz adekvát módszertannal tált jelenléti képzés.* Azért, hogy a tanár könyvből vagy újabban ppt-ről, azaz sokszor a falról, ráadásul mindenféle retorikai készség híján szárazon, monotonan felolvassa a tananyagot, majd lediktálja, kár a saját és

a tanulók idejét pazarolni. Ellenben a kettejük személyes jelenlétében rejlő lehetőségeket érdemes megismerni és a lehető legteljesebben kiaknázni.

2.2.4. *A tanár is a csoport része*

A tanulók nagyon kíváncsiak a tanárra is, nemcsak a tananyagra. Sőt, tulajdonképpen a tananyagra csak a tanár személyén keresztül lesznek kíváncsiak. Érdeklí őket, kik vagyunk, milyenek vagyunk, hogyan gondolkodunk, mit érzünk, de nemcsak tanári szerepünkben. Célszerű tehát az ebben rejlő motivációs lehetőségeket kihasználni. Ha például a tanuló az- zal áll elő, hogy kérdése van, vagy következő órán szeretne valamit megosztani velünk és a tanulótársakkal, szeretne valamit kipróbálni, nyugodtan engedjük neki. Komolyan hisszük, hogy a tanórákat, foglalkozásokat közösen alkotjuk meg egy-egy csoporttal.

A tanár is átváltozhat résztvevővé, nyugodtan belebocsátkozhat a közös játékba. Nagyon érdekes és inspiráló lehet szokatlan helyet elfoglalni a csoportban, és hagyni a fiatalokat irányítani (ez nekik is kedvükre szokott lenni). Ha a tanár is résztvevő, szerepe kissé meg- változik, és ezáltal a tanulók hozzá való viszonya is, sőt, az övé is a tanulókhöz. A felada- tok végrehajtása során elkezdene másképp, jobban koncentrálni. Olyasféle csoda képes megtörténni, amit *láthatatlan irányításnak* nevezhetünk. A csoport elkezd szinte automa- tikusan működni. Mindenki moderálja magát, viszi őket a különleges élmény a hatékony feladatmegoldások felé. Egyszerűen élvezik az együttlét és a közös munka örömét. Így is lehet tanítani, sőt! Még az is megeshet, hogy rájövünk, a nebulók nem ellenségek, hanem játékos, alkotó kedvű fiatalok, s ez minket is felfrissít, megfiatalít. A búvkörükbe kerülve fel- használhatjuk az ő kreatív energiáikat, s így együtt sokkal többre visszük, mint ha csak mi erőlködnénk azon, hogy rábírjuk őket, hogy csak tőlünk akarjanak tanulni.

Ha a foglalkozásokat a tanulók iránti nyitottsággal, valódi érdeklődéssel, tartalommal, tudással, élményekkel töltjük meg, akár vitatkozunk is, mert persze nem értünk mindenben egyet, akkor szívesen járnak az óráinkra. Rövid idő után a kezdetben befektetett többleten- ergia bőségesen megtérül, hiszen olyan kapcsolat alakul ki és mélyül el a tanulóinkkal, amire hosszú távon is lehet alapozni.

Egyszer csak azt vesszük észre, hogy nem is olyan nehéz mesterség ez a tanárság, és hogy a motiválhatatlan gyerek fogalma számárság. Igenis csökkenthető az állítólagos távolság tanár és diák között, annak ellenére, hogy szükségszerűen egyre nagyobb köz- tünk a generációs távolság. Hogy lesz-e ebből szakadék, amelybe belezuhanunk, vagy sikerül hidakat építenünk, az persze sok mindenben múlik, de hisszük, hogy a legnagyobb mértékben a tanár kezdeményező készségén, bátorságán és folyton gyarapítható pedagó- gia-módszertani eszköztárán.

2.3. Gyakorlati fogások, motivációs „trükkök”

2.3.1. A váratlan, a meglepetés ereje

A jó tanár bizonyos értelemben a bűvészhez is hasonlítható. A trükkökben a közönség azt szereti, hogy a bűvész mindig meg tud lepni valamivel, s hogy rejtve van a megoldás. Az eredmény kiszámíthatatlan, az alkalmazott módszer lényege, részletei láthatatlanok. A bűvészet egyszerre mesterség és művészet, és meggyőződésünk szerint tanárnak lenni is az. Bizonyos fogásokat megtanulva és tökélyre fejlesztve a jó tanár, ha nem is elkápráztatva, de magával ragadva közönségét – a tanulókat –, művészi fokon űzheti mesterségét. Sikerét nem a taps, de a tanulók érdeklődése, tanulása, sikeres előmenetele, tudása, érvényesülése, és a minket most érdeklő képzés esetében pedig a megalapozott és felelős döntésen alapuló pályaválasztása jelenti. Ráadásul ez a siker nemcsak az övé, de a tanítványoké, és nem utolsósorban a közösségé, amelyik ezáltal képzett, hasznos tagot, jó szakembert és hatékony munkaerőt nyer.

A bűvész trükkjeivel szemben azonban a tanár motivációs „trükkjeiben” nincs semmi becsapás. Csupán annyi a lényegük, hogy az alkalmazott módszer – egy ideig legalábbis – a motiválandó fél számára rejtve marad, nem érzékelhető. Ez az észrevétlen, azaz *diszkrét motiválás* művészete – hiszen van ilyen. Ha menet közben vagy utólag a tanuló rájön, mi volt a cél vagy az eszköz, az egyáltalán nem baj, sőt. Még az e fölötti jó érzését, örömét is fel lehet használni motivációs erőként. S mivel nem propagandisztikus manipulációról van szó, a láthatatlan módszer „leleplezése” sem a tanulóra, sem az azt alkalmazó tanárra nézve, sem pedig a tevékenységre nem jár semmiféle veszéllyel, negatív következménnyel. Lévén, hogy a hatékony tanulás a cél, ezért ezekről a módszerekről, mint a tiszta meggyőzés technikáiról beszélünk.

2.3.2. Az első benyomások jelentősége

Amikor először találkozunk egy csoporttal, mindenképpen meg kell ismerkednünk egymással. Minél rendhagyóbban történik ez, annál élvezetesebb és emlékezetesebb. A bemutatkozásnak nem csak az a lényege, hogy megtudjuk, ki kicsoda és honnan jött. Ez hamar unalomba taszítaná a résztvevőket, akik ráadásul már valószínűleg ismerik egymást, csak nekünk ismeretlen mindenki. Ők is kíváncsiak ránk, egészen addig, amíg unalomba nem taszítjuk őket a szokványos, sablonos bemutatkozásunkkal, illetve azzal, hogy arra kérjük őket, mutatkozzanak be a szokásos módon. Egy újszerű bemutatkozással már a találkozásunk elején felkelthetjük az irántunk, sőt az egymás iránti érdeklődésüket is. Nézzünk erre egy példát.

Biztosan érdekes lesz a résztvevőknek, ha kiderül, hogy ki milyennek ismeri magát, vagy a társait. Ha irányított kérdések mentén kell beszélniük magukról, az már kilendíti őket a szokásokból. Ha pedig egymást kell bemutatniuk jellemzéssel, kedvenc szokásokkal, személyleírással vagy bármilyen humoros módon, olyasmit is elárulnak, amit egyébként magukról sose mondanának el. Lehet kérni, hogy mondjanak a tanulók jelzőket, amelyeket

keresztneveikkel azonos kezdőbetűvel keresnek maguknak. Ezek is nagyon beszélések, legtöbbször lázba hozzák a passzívabb tanulókat is. Beindul a fantáziájuk, kíváncsiak lesznek egymás bemutatkozásaira, és persze észrevétlenül arra a tanárra, aki ilyen érdekes feladattal kezdi az órát. Kiváltképp, ha példamutató módon ő maga se marad ki a játékból, sőt, párba áll valamelyik tanulóval, és nyíltan beszél magáról, saját történetéről, motivációjáról, a tantárgyhoz való viszonyáról.

Ahogy fentebb már hangsúlyoztuk, a legjobb, ha a tanár is a csoport része. Játékos, kreatív formában ilyenkor tulajdonképpen megalapozza a felé irányuló érdeklődést. Hitelességből, bizalomból, őszinteségből „vizsgálják”, elsőként az osztályban. Ezekkel már jól lehet motiválni is, így szinte gyerekjáték magunk mellé állítani a tanulókat.

Talán többen most azt mondják, erre aztán végképp nincs idő, de ez nem így van. A közös munkához való „megágyazásra” nem szabad sajnálni az időt és az energiát, mert többszörösen megtérül. Talán itt elveszítünk fél vagy egy órát, de ez az idő visszajön, mivel olyan jó nexust segít kialakítani a csoporttal, amire egész közös tanulásunk során építhetünk.

Pályaorientációs képzésről lévén szó, adekvát és hálás kérdések a „Mi szél fúj ide?“, valamint a „Mit hoztál és mit vinnél magaddal? Ez az ismerkedés szándékosan előzi meg azt, hogy az előttünk álló programról, tantárgyról bármi érdemleges elhangozna. A színes jelzők, nevek, az igények és hozzájárulások nyugodtan felkerülhetnek a táblára, így hamarosan egy egész csinos kis kezdőcsomag körvonalazódik a csoporttagok „hozományából”, a tanulók szeme láttára. És itt át is térhetünk a következő motiváló trükkre, amely a nyilvánosság erejében rejlik.

2.3.3. Szemléltetés, kollektív memória – a nyilvánosság és a közös alkotás ereje

A fekete tábla és a fehér kréta annak idején a szó szoros értelmében igencsak száraz szemléltetésre adott lehetőséget. Koszos volt, poros, egészségtelen, ráadásul fekete-fehérben engedte csak láttatni a világot. Színes krétával maximum a tanév végét várva – mic-soda faramuci öröm! – a vakáció feliratot rajzolhattuk föl a táblára. Sok tanár nem is szerette használni a szemléltetésnek ezt a meglehetősen egysíkú módját, ami talán érthető is.

Amióta elterjedt a flipchart papír, a színes post-it-ek és filcek használata, szerethetőbb a jegyzetelés. Ráadásul nem is csak a tanárnak kell gyártania a falfirkákat, hanem a csoport kollektív alkotásaiként is készülhetnek a jegyzetek. A kollektív emlékezet számára csak a tanulás időtartamára érdekesek, vizualitásuk és a közös alkotás élménye miatt mégis sokáig felidézhetőek, hivatkozási alapként szolgálnak. Vázlatot, gondolati térképet lehet készíteni az együttes gondolkodás eredményeképpen, ami – közös alkotás lévén – nagyon motiváló tud lenni. És ami különösen fontos: szubjektív emlékezetünkben az alkotás folyamatának élményét is meg lehet őrizni, ami maradandóbb, és néha talán fontosabb is, mint maga az ábra.

Ne sajnáljuk hát „kitapétázni” post-it-ekkel a rendelkezésre álló – szerencsés esetben ragasztható – falfelületeket, hogy aztán hadd vándoroljanak, módosuljanak, gyarapodjanak és nyerjenek értelmet, találják meg a legjobb helyüket a feliratok, a gondolatok. A részt-

vevőket is biztathatjuk a ragasztgatásra, csinálhatunk parkoló pályát a közben felmerülő kérdéseknek. Ezek megválaszolására azonban mindig szakítsunk időt! Bátorítsuk őket a kérdésekre, a vélemények kimondására, kezdetben akár névtelenül is, például írásban. Később fokozatosan megszokják, hogy a kérdés természetes, hogy a válaszokat akár közösen is megfogalmazhatjuk, hogy nincs rossz vélemény, nincs buta kérdés, hogy együtt gondolkodva meg lehet ismerni mások véleményét, és ezáltal módosulhat, finomodhat a sajátunk. Nem csak érdekes, de hasznos is megtudni, hogy mások is hasonló cipőben járnak, vagy éppen egészen másképp gondolkodnak és éreznek. Így megtudják, hogy ezzel a kötetlenebb módszerrel aktívan és alkotóan sokat lehet tanulni egymástól, hiszen mindenki másképp csinálja, hogy szinte semmilyen kérdést soha nem lehet eléggé kivesézni, és mindig van hova fejlődni. Hogy hiába érezzük, hogy szinte már mindent tudunk, mindig jó újrendezni, ismételni, más-más megvilágításba helyezni a dolgokat. A tanulásnak ez a módszere nem csak hasznos, de szórakoztató és kifejezetten motiváló is.

Ha így kezdünk dolgozni, és így, ebben a szellemben folytatjuk a tanulást, hamarosan bizonyosan megtapasztalhatjuk, hogy a tanulók érdeklődéséért nem is kell különösebben küzdeni, az szinte magától megteremtődik és fennmarad. Valódi jele ennek, amikor a tanulók megkérdézik óra végén, hogy telefonjukkal lefényképezhetik-e a közös alkotást.

Tehát egy kis módszertani trükk, és nincs többé gondunk a fegyelmeléssel sem, amellyel pedig annyi tanár kolléga próbálkozik. Ilyen egyszerű a megoldás: érdekesen és élvezetesen, de dolgoztatni kell a tanulókat, és nem lesz sem idejük, sem pedig kedvük „rosszalkodni”. Ehelyett lelkesen dolgoznak majd, mert megérik a közös gondolkodás és alkotómunka örömét.

2.3.4. Az érdeklődés és a figyelem felkeltése, fenntartása, fokozása

A kíváncsiság motiváló erejéről már szoltunk, csak hogy a felkeltett érdeklődést fenn is kell tudni tartani. Ha a tanár nem unja, amit tanít, ha érdeklődik, sőt, lelkesedik saját tárgya, témája iránt, az már fél siker. Ha fel tudja kelteni mások érdeklődését is, az a siker további egynegyede. Az utolsó negyedét pedig akkor tudhatja hozzátenni az egészhez, ha az érdeklődést hosszabb ideig fenn is tudja tartani.

Köztudott, hogy a frontális módszer esetén a figyelem időtartama a klasszikusan 45 perces órákat figyelembe véve is aggasztóan kevés. Ráadásul a mai fiatal generációk töredezték, fókuszálatlan figyelmét még rövidebb ideig lehet fenntartani, frontális eszközökkel legalábbis biztosan. Valamit tehát ki kell találni. De szerencsére nem nekünk: a pedagógia gazdag módszertanában készen áll és vár minket egy sor jobbnál jobb megoldás. A 4. fejezetben részletesen lesz szó ezekről.

„Az innovatív oktatási módszerek (pl. kooperatív munka, projektmódszer) néhány valószínűsíthető motivációs hatása talán első pillantásra is nyilvánvaló. Például megtörik a monotonitást, változatosságot hoznak, cselekvésre készítetnek. Ugyanakkor néhány kedvező jellemző talán első ránézésre nem látható: az iskolai tanulási folyamatot a valóságos tanulási folyamathoz közelebb hozhatják e módszerek, a közösség alakulásában és a társas készségek formálódásában is szerepet játszhatnak, emellett a tanulók lehetőséget kaphatnak arra is, hogy az oktatás folyamatát befolyásolják, így érdeklődésüknek, előzetes

tudásuknak megfelelő nehézségű feladatokon, problémákon, alkotásokon dolgozhassanak.” (Fejes, 2014)

A tanulók nagyobb kedvvel dolgoznak és tanulnak, ha aktívan részesei lehetnek az órának. Csakhogy munkára bírni őket nem mindig lehet közvetlenül. Sokszor nyúgnek, kellemetlennek, egyenesen kínosnak érzik, ha beszélniük, főleg, ha szerepelniük kell. Ezért itt is érdemes trükkökhöz folyamodnunk.

Ha például egy későbbi feladathoz szükséges új ismeretet, apró mozzanatot megtanítnak valakinek, aki elsőként érkezik a tanterembe, úgy aktivizáljuk, hogy szinte észre se veszi, máris magától értetődően válik cinkosunkká. A rá bízott feladat felelősségét érezve és komolyan véve, büszkén adja tovább vadonatúj tudását az érkezőknek, ekkor még nem sejtve, hogy szerepe az erre a tudásra épülő feladat későbbi végrehajtásánál mennyire meghatározó lesz. Kíváncsi, mikor jut szerephez, hogyan jön játékba a frissen megszerzett tudása. Gyengéd irányítással, semmiféle erőszakot nem alkalmazva máris szerepbe tettük, és ennek megfelelően is fog viselkedni. Az aktivizálás, a résztvevővé tétel, a bevonás önmagában motiváló, mert az emberek általában szeretnek hozzájárulni a dolgok menetéhez, sokkal inkább, mint passzív szemlélői, netán elszenvetői lenni. Mindebből az következik, hogy a demotiválás legjobb eszköze a passzivitásba kényszerítés, ami hamar vezet unalomhoz, az érdeklődés hiányához. Így még annak is kedvét lehet szegni, aki kezdetben nem így indult neki a tanulásnak.

2.3.5. A három fókusz – a figyelem irányítása

Daniel Goleman (2014) *Fókusz* című könyvében írta le nagyon szemléletesen a figyelem irányításának hármasszempontú összefüggésrendszerét. Igaz ugyan, hogy ő a vezetői fókuszot vizsgálta, de ha a vezető irányítói szerepét tekintjük, akkor a tanár is egyértelműen ebbe a kategóriába sorolható. Vagyis mindaz, ami egy vezetőre érvényes, a tanárra is igaz. Az irányítói funkciót betöltő személynek ráadásul eggyel összetettebb, ezáltal nehezebb dolga is van. Nem csak saját, de az irányítási kötelezettsége következtében mások figyelmét is terelnie kell, és ezt nagyon áttételesen teszi.

Goleman három fókuszról beszél. A figyelem egyik fókuszában a *kommunikátor saját maga* helyezkedik el: az, ahogyan gondolkodik, beszél, vagy viselkedik. Mindezekre figyelni és mindezeket befolyásolni nagyon nehéz, de tanulható, kialakítható, a jó értelemben vett rutin szintjére emelhető. Ha ez megvan, csakis akkor lehetséges, hogy a kommunikátor koncentrációs energiájának nagyobbik része a *tevékenységére irányulhasson*, esetünkben a témára, a tantárgy tartalmára, az üzenetre, amit át szeretnénk adni. Ez a második fókusz is meglehetősen energiaigényes, így hát legjobb lenne ezt is olyan szintre automatizálni, hogy ne kelljen állandóan azon izgulni, hogy szakmailag rendben van-e, friss-e, amiről beszélnünk kell. Ha ez a kettő rendben, akkor jöhet a harmadik fókusz. Ez pedig a *másik személy*, a kommunikátor aktuális partnere vagy partnerei, a tanítási szituációban a tanuló/tanulók.

Ha a tanár az energiái nagy részét azzal tölti, hogy saját magára és a témára figyel, nem marad ideje a tanulókra figyelni, ez pedig mindjárt érezhető, és azonnali a hatása is: a tanulók se fognak figyelni rá. Ha pedig nem figyelnek rá, akkor arra sincs semmi esély,

hogy rajta keresztül elkezdenek figyelni a lényegre, a tananyagra. És körbeértünk: a három fókusz egymásból fakad, a három kellő arányú váltogatásának képessége a legfontosabb egy irányítói szerepben, így a tanárban is.

Ha tehát elfogadjuk, hogy a tanár feladata a mások figyelmének irányítása, akkor nyilvánvaló, hogy azt kell elérnie, hogy a tanulók figyelme arra irányuljon és tartósan azon is maradjon, ami a lényeg, vagyis a feldolgozandó, megértendő, megtanulandó feladatra. Ahhoz, hogy ez megtörténjen, a tanárnak tehát előbb magára kell irányítania a tanulók figyelmét, hiszen ahogy fentebb már kifejtettük, a személyén keresztül érheti el leginkább, hogy az általa képviselt tudás, nézet, érték stb. felkeltse a tanulók érdeklődését. Ha ezt eléri, példaképnek tekintve őt a tanulók elkezdenek akarni valami olyasmivé formálódni, amilyen a példakép. És ebben a pillanatban, ennek a ténynek a motiváló erejével *válík változtathatóvá a tanuló figyelmének fókusza*: rá lehet irányítani a figyelmét saját magára és a többi tanulóra. Hogy ez sikerült-e, azt abból tudjuk lemérni, ha *létrejön egy olyan szintű egymásra figyelés, együttműködés, amelyik korábban nem jellemezte a csoportot*. Erre a csoporttagok is érzékenyen reagálnak. A csoportos fókuszált figyelem hatására aztán szükségszerűen elkezdenek figyelni a lényegre: az éppen születő gondolatokra, a munkára, a feladatra, a témára.

Kell-e győzködni bárkit is arról, hogy ebben az üzemmódban *sokkal hatékonyabban zajlik a munka, és az aktívan közreműködő résztvevők lényegesen hosszabb ideig képesek figyelni*? Aki nem hiszi, járjon utána. Csakhogy ehhez bizony végig kell járnia azokat a szinteket, amelyeken keresztül a hármas fókuszálás menete automatizálható.

Úgy véljük, ezután már az is egyértelmű, hogy a tanár figyelmének középpontjában többé nem saját maga, de még csak nem is a téma kell, hogy álljon, hanem a tanulók, a maguk egyéni, majd az ezekből összeálló csoportos igényeikkel, kérdéseikkel, kompetenciáikkal, hozzájárásaikkal. Aki így tud irányítani tanulócsoportokat, nemcsak kedvelt tanár lesz (hiszen ki ne szeretné, ha rá figyelnek?), de hatékony is.

Ha már az irányítás és a vezetés is szóba került, ezen a ponton még egy pillanatra érdemes visszatérni az elméletek közül egy olyanra, amelyik nem elsősorban motivációs elméletként, hanem a vezetői stílusokról szóló legidézettebb nézetként illik ide.

A vezetői stílusok Kurt Lewin nevével fémjelzett tipológiájából⁴ (Czuprák-Kovács, 2013) a demokratikus attitűddel rendelkező vezetői stílus nemcsak a vezetés, de a tanári irányítói tevékenység hatékonyságának kulcsa is lehet. A *demokratikus irányítási stílust* jellemzi, hogy a másik fél partnernek tekintése és bevonása megteremti annak élményét, hogy a résztvevők a csoport értékes részének tekintik magukat, s önmagukat megvalósítva, kiélhetik kreativitásukat is. A tanítási-tanulási folyamatot ilyen módon működtető tanár a tanulókkal való együttműködést, így a közös nevezőt, konszenzust keresi, s az abban való részvételre alapoz. Ennek a demokratikus irányítási stílusnak szerves része a helyzetre és személyre orientáltság. Felismerve a helyzeteket és a személyes igényeket, a tanár az azokhoz legadekvátabb motivációs eszközöket tudja kiválasztani. Ehhez viszont az kell, hogy maximálisan tudjon figyelni a tanulókra. Ezen a ponton érnek össze Lewinnek a csoportokról és Golemannak az irányítóról alkotott megfigyelései, s térhetünk rá a differenciált motiválásra.

⁴ Forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=satfAW5Ksoc> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 14.)

2.3.6. Differenciált motiválás

Ha az eddig olvasottak alapján kellőképpen meggyőződött az olvasó arról, hogy a motiváció tulajdonképpen kommunikáció, és hogy a tanár személyiségéhez, a tanítandó tárgyhoz és a tanulókhöz szabva lehet a leghatékonyabban motiválni, akkor most nézzük, mik azok a tényezők, amelyek mentén ez a differenciálás a legegyszerűbben leírható.

Sokat gondolkodtunk azon, hogyan lehetne rendszerbe foglalni a differenciálás szempontjait, s végül arra jutottunk, hogy a motiváció = kommunikáció alaptételből érdemes kiindulni. Ebből az egész differenciált motiválás levezethető. De mielőtt részletezzük a differenciálást meghatározó tényezőket, feltétlenül beszélni kell arról, hogy az ember emocionális és racionális oldala felől máris kétféle alapú motiválásról beszélhetünk.

Emocionális alapú motiválás	Intellektuális alapú motiválás
<p>Hiába is tagadjuk, az ember érző lény. Legbiztosabban a legtöbb emberre az érzelmein keresztül lehet hatni. Ha a másik ember érzelmeit ismerjük, és elismerjük az azokhoz való jogát, és érzéseit maximálisan tiszteletben tartjuk, akkor azokat kiválóan használhatjuk az ösztönzés alapjául. Soha nem szabad azonban visszaélni velük, kihasználni, érzelmileg manipulálni a másikat. Messze nem erről beszélünk. Amennyiben a motiválás egyenes, tiszta szándékú (és tanulás esetén mi másról is lehetne szó?), akkor nyilvánvaló, hogy csakis a pozitív érzelmek játékba hozása lehetséges. Emlékezzünk csak: a motivációs elméleteknél tanultuk, hogy a valahova tartozás, az elfogadás, az elismerés iránti vágy minden egészséges ember számára pozitív motiváló erővel bír. Gyengéd odafigyeléssel és türelemmel még azokat is meg lehet erre a működésmódra tanítani, akik gyerekkorukban nem erre szocializálódtak.</p>	<p>Az ember ugyanakkor racionális lény is. Gondolatai, véleménye is befolyásolható, sőt, van, akinél az ezekre hatás dominál. Van, akit egyszerűen az észére hatva meg kell győzni valaminek az értelméről, hasznosságáról, és kész elfogadni, megtenni valamit, amit egyébként nem akart. Ezért nem haragudni kell rá, hanem megérteni, hogy dominánsan így, azaz racionálisan működik, és ha a mi dolgunk a motiválása, akkor nekünk kell ehhez alkalmazkodni, és ezen a módon hatni rá. Ha náluk néhányszor következetesen alkalmazzuk a racionális meggyőzés – valljuk be, időnként kissé idő- és energiaigényes – módszerét, elérhetjük, hogy egy idő után olyan fokú bizalom alakul ki bennük irántunk, hogy a későbbiekben megspórolhatjuk a sok magyarázkodást, a motiválás e fáradságos módját.</p> <p>A humorról</p> <p>Tipikusan intellektuális alapú motiváló eszköz a humor is, amely kiváló és hatásos lehet, feltéve, ha a motiválandó személy is érti és szereti a humort. Ha nem, akkor épp az ellenkező hatást válthatjuk ki vele.</p>

1. táblázat

Forrás: Saját szerkesztés

Ha tisztában vagyunk az ember működésének alapjaival és a kommunikáció tényezőivel, akkor azokhoz tudjuk szabni a motiválás eszközeit. Tudjuk, hogy annak, aki hatékonyan akar kommunikálni, mindig, minden körülményt figyelembe kell vennie. Nincs ez másképp

a motiválásnál sem. Hogy éppen mit érdemes, lehet vagy éppen kell használni valaki ösztönzésére, az a kommunikáció tényezőitől függ. Vegyük sorra ezeket röviden.

Ki motivál? – Az adó és a kódolás

A tanítási-tanulási (közlés)folyamatban az adó maga a tanár, aki a tanítás során kódolja a közlendőjét. Az ő jelentőségét tulajdonképpen már szinte teljes egészében átbeszéltük a 2.2.1. számú alfejezetben. A személyiségében, valamint szakmai és szociális kompetenciáiban rejlő lehetőségek kihasználása, ezek fejlesztése elsősorban az ő felelőssége. Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy a saját magával való törődéshez neki is motiváló munkahelyi környezetre van szüksége. Kommunikációs készségeit, motivációs eszköztárát folyamatosan fejlesztenie, gazdagítania kell, s ehhez meg kellene kapnia minden segítséget. Jelen kézikönyv és a hozzá kapcsolódó módszertani képzések ehhez kívánnak hozzájárulni.

Kit motiválunk? – A vevő és a dekódolás

A tanítási-tanulási folyamat másik főszereplője a vevő, esetünkben a tanuló, az ő feladata az adó által kódolt üzenet dekódolása. A tizenéves korosztállyal sosem volt könnyű dolgozni, hiszen kamaszkorban, gyerekből lassan fiatal felnőtté válás közben rávenni őket a tanulásra eleve lehetetlen küldetésnek tűnhet. Pedig nem az, csak a hozzájuk illő eszközöket kell megtalálni. A mai tizenévesek generációja ráadásul egészen más kihívások elé állítja a tanárokat, mint korábban. Az ő korosztályi sajátosságait nem lehet figyelmen kívül hagyni, amikor motiválásról beszélünk. Erről az 1. fejezetben részletesen olvashattunk.

Józsa és Fejes (2012) alapján: „A tanulás iránti motiváció korosztályonkénti összehasonlítása eredményeként szembesülhetünk azzal, hogy a tanulók életkorának előrehaladtával az iskolához és a tanulásához való pozitív attitűd kifejezetten csökkenni látszik. A kutatók azt találták, hogy addig, míg az 5. osztályosok 43%-a élvezzi az iskolai munkát, a 11. osztályosoknak mindösszesen a 28%-a. A kutatók kitérnek arra, hogy az iskolához való pozitív viszonyulást és a tanulási motivációt jelentős mértékben képes növelni: az iskola pozitív légköre, a rendszeres együttműködés gyakorlata, az elfogadó közösség, a társas támogatás, valamint facilitáció, illetve a csoport motiváló ereje.” (Bárányné – Horváth – Militinyi – Ráczné, 2013)

Jelezzük-e, hogyan hat ránk, amit a másik mond és tesz? – A visszajelzések adása és vétele

A kommunikáció és a motiválás talán legfontosabb tényezője a visszajelzés. Mégis úgy tapasztaljuk, hogy manapság a legtöbben ezt hanyagolják el, vagy akár teljesen ki is hagyják a tanítási-tanulási folyamatból. Amit megcsinál a másik, azt divat szinte észre sem venni, sőt, pozitívan visszajelezni is nehéz. Ám ha valami hiányzik, nem történik meg, vagy netán nem egészen jól vagy kifejezetten rosszul sikerül, akkor azonnali a negatív visszajelzés. Ez aztán szükségszerűen szegi kedvét a másiknak.

Amikor visszajelzésről beszélünk, annak nemcsak verbális eszközeire gondolunk. Ilyenre nem mindig van idő és alkalom, sőt, nem is biztos, hogy mindig szükséges. A 'köszönöm' szó varázsigé, főleg olyan szituációkban, amelyekben első látásra nem is odavaló. Ez a szó bárhol, bármikor, bárkitől és bárkinek jól jön, ha előzőleg az illető tett valamit. Akkor is, ha a kötelességét teljesítette, esetünkben például egy tanuló válaszolt egy tanár által feltett kérdésre, elkészítette a házi feladatát stb. Miközben ezek a diák kötelességei, korántsem magától értetődő, hogy megteszi őket, vagy hogy szívesen teszi meg. Ha megköszönjük, akkor egy kis személyességet viszünk a helyzetbe, elérhetjük, hogy akár „csak” a kedvünkért tegye meg. Eleinte ez is elég motiváló lehet. Aztán lassacskán magától is rájön, vagy ha mégsem, akkor gyengéden rávezethetjük, hogy ha dolgozik, abban nemcsak szó szerint véve van köszönet (a mi kimondott köszönetünk), hanem önmaga számára is. Hiszen tudása gyarapodik, a folyamatosan gyakorolt feladatok, cselekvések nyomán szükségszerűen következnek be az apróbb-nagyobb sikerek, amelyek aztán önmagukért beszélnek.

A szóbeli dicséret persze a legnagyobb szó, de sokszor a 'látom', 'értem', 'igen', 'persze' szavak is kiválóan alkalmazhatók.

Egész tárháza van azonban a nem verbális visszajelzéseknek is. Csak néhány példa, amelyek mind-mind a másikra való odafigyelésről tanúskodnak:

- szemkontaktus tartása;
- értő, befogadó, nyílt, derűs tekintet;
- mosoly a tekintetben, az arcon;
- bólintás, bólogatás;
- biztató gesztusok, bátorító kézmozdulatok;
- érintések;
- úgynevezett szemmagasság a partnerrel (ha áll, felállok hozzá, ha ül, leülök hozzá, vagy őt biztatom arra, hogy alkalmazkodjon hozzám);
- nyitott testtartás, odafordulás – nemcsak tekintettel, hanem fejjel, vállóvval, felsőtesttel, testtartással is;
- kedves, biztató hang;
- a térköz csökkentése.

A visszajelzések adása mellett ugyanolyan fontos ezek vétele is. A motiváló személynek érzékeny vevőkészülékkel kell rendelkeznie, amellyel folyamatosan figyelemmel kíséri a partner verbális és nem verbális jelzéseit, és a fenti eszköztár birtokában készen áll – és tud is – reagálni azokra.

A visszajelzéseknek nemcsak a minősége, azaz a legkülönbözőbb jelzések finom változatossága, de a mennyisége is fontos. A jól eltalált arányok és a kellő időzítés ugyanolyan fontosak.

Hol és mikor motiválunk? – A szituáció és a kontextus

A tanítási-tanulási szituáció lényege a tudásátadás és a szemléletformálás, a tanulók kompetenciafejlesztése. A szóban forgó szituáció még közelebbi meghatározó jellegzetessége, hogy pályára orientáló képzésekről van szó. Vagyis nem egyszerűen tanan-

nyagot tanítunk, hanem azt is el szeretnénk érni, hogy tanulóink minél nagyobb arányban válasszák a közigazgatási vagy a rendészeti szakmákat. A szituáció helye és a feladat teljesítéséhez rendelkezésre álló időtartam adottak. Az ország közel 100 középiskolája a maguk meghatározott tanulási környezetével, illetve a közigazgatási és rendészeti pályorientációs képzési formák megszabott időkereteivel nagyon konkrétan behatárolják a lehetőségeket.

Ráadásul mindezt abban a tágabb kontextusban kell elhelyeznünk, hogy mindkét szakma ma Magyarországon utánpótlással küzd. A fiataloknak ezekre a pályákra való orientálása – figyelemmel a társadalmi környezet, az említett szakmák presztízsének, valamint a szakmai kihívások változásaira –, sokkal nehezebb, mint 15, 10 vagy akár csak 5 évvel ezelőtt is.

Mire kell, hogy ösztönözzük a másikat? – Az üzenet

Az sem mindegy, mire kell ösztönöznünk a tanulókat, vagyis mi a tanítás során az üzenet szorosabban vett tárgya. Ne feledjük, neheztelt terepen kell helyt állnunk: a célcsoport figyelmét a közigazgatás vagy a rendészet mibenlétének, egy ország életében játszott fontos szerepének, felépítésének, működésének megragadása a téma, s mindezt úgy, hogy ne csak megértse a jelölt, de kedvet is kapjon hozzá. Valljuk be, ez van olyan nehéz, mint a számok, az irodalom, a nyelvtan, a történelem, a kémia, a fizika, a biológia vagy a földrajz. Hozzáteve, hogy az általános tantárgyakat csupa olyan kolléga tanítja, akik legalább tanultak a tanításról. A közigazgatási és rendészeti pályorientációs képzésben oktató kollégák viszont többségében nem, ők „csak” a saját szakmájuk jó ismerői és gyakorlói. Hogyan gondolhatnánk, hogy egyszerű dolguk van, amikor nekik kellene képbe helyezniük a fiatalokat az adott szakterületeken? S ha nem is lesz mindegyik tanulóból közhivatalnok, rendőr vagy tűzoltó, de legalább addig eljuttassuk őket, hogy a törvényt ismerő és tisztelő tudatos állampolgárok legyenek. Nem kis feladvány, nem kis felelősséggel. Vajon tisztában van-e ezzel minden pályorientációs képzésbe bekapcsolódó kolléga? Akarja-e ezt és képes-e rá?

Hogyan és mivel motiválunk? – A közlés csatornái és a stílus

A kommunikáció három nagy csatornáját a *verbális*, a *nem verbális* és a *szimbolikus* vagy *statikus* kommunikatív jelzések alkotják. Mindhárom a maga teljes arzenáljával be-dobható a motiválás érdekében.

A verbális kommunikáció szavak általi, nyelvileg megformált közlést jelent. Az ehhez szükséges eszköztár (szótár) és szabályrendszer (nyelvtan és stílus) magas fokú ismerete szükséges az adekvát közlésekhez. Aki szóban szeretne ösztönözni, annak nincs más dolga, mint nyelvi eszközeit úgy megválasztani, hogy azok illeszkedjenek a befogadóhoz, esetünkben a tanulóhoz, persze ez egyáltalán nem könnyű. Figyelembe kell vennünk a másik fél nyelvi kompetenciáit, intellektuális képességeit, előzetes tudását, ismereteit, iskolázottságát, életkorát. Eltalálni azt a szintet, ami még nem kevés, de már nem sok az adott tanulói célcsoportnak – ráadásul úgy, hogy ők is sokfélék – az egyik legnehezebb kihívás. Nagyon jó segítség ehhez a szótáraink összehangolása, amivel megint csak úgy

tűnik, sok idő elmegy, de nem vész el, hanem megtérül: elkezdünk lassan egy nyelvet beszélni, ami a minimálisan szükséges alapja a közös munkának, tanulásnak.

Hogy konkretizáljuk ezt az elvontan hangzó alapelvet: gondoljunk a közigazgatás és a rendészet szaknyelvére. Annak használata a gyakorló szakemberek számára olyan természetes, mint hogy levegőt vesznek. De a középiskolásoktól majdhogynem semmi nem áll távolabb, mint ez a száraz, elvont, hivatalos, steril stílus. Gondoljunk csak bele, mennyire idegen ez nekik. Nem lehet elvárni, hogy egyik napról, tanóráról, hétről a másikra hirtelen elsajátítsák ezt a nyelvezetet. Játékos módszerekkel (pl. csoportos szógyűjtés, saját szótárkészítés, vetélkedő) sokat tudnánk nekik ebben segíteni már a tantárggyal való ismerkedés legelején.

A nem verbális kommunikáció megnyilvánulhat látható, azaz vizuális jelzéseken át. Van, akinek a vizualitás számít. A tanár tekintete, arcjátéka, gesztusai, testbeszéde, mozdulatai láttán indul be nála a késztetés, hogy egy feladatban részt vegyen. A biztatás, mosolygás, bólogatás, előrehajlás stb. egy-egy gesztusa sokkal többet jelenthet, mint bármilyen szép szavak.

Beszéd során a szavakat akusztikus úton ejtjük ki. Ezek a jelzések is kiemelkedően fontosak, hiszen van, aki a hangokra érzékeny. Vokális csatornánkban százszor több lehetőség rejlik, mint amennyit gondolni merünk és általában használunk.

A taktilis jelzések motiváló erejéről is szólnunk kell. Biztosan van, akinek vállveregetés, hátlapogatás, egy jelképes, gyengéd hátveregetés, egy simogatás, egy ölelés, egy arcpaskolás stb. segít, ez lendíti át a holtpontra, itt azonban figyelembe kell vennünk az egyéni és a kulturális sajátosságokat, mivel a jó szándékú fizikai kontaktust sok esetben az intim szférába való behatolásaként, zaklatásként élik meg a célszemélyek.

A harmadlagos jelzések motiválásban kihasználható fogásairól is érdemes említést tennünk. A tanár már küllemében is motiváló lehet. Aki rendezett, ápolat külsejével, mindig a helyettséghez adekvát megjelenésével, maga körül rendet tartva, környezetére vigyázva jár-kelel a tanulók között, már csupán ezekkel is képes magára vonni a tanúk önkéntelen figyelmét. Ha szavainak és nem verbális jelzéseinek ellentmond a harmadlagos csatornáin közvetített kép, azzal képes kioltani a másik kettő hatását is.

Mi zavarja, hátráltatja, akadályozza a motiválást? – A kommunikációs zajok

Kis túlzással azt mondhatnánk, bármi. Minden olyasmi, ami nem adekvát, azaz nem illik sem a motiváló, sem a motiválandó személyhez, sem a szituációhoz, sem a témához és a feladathoz, sem a rendelkezésre álló kommunikációs csatornához. Ami működik szóban, az nem feltétlenül működik írásban. Ami hatott tegnap, az már nem hat ma. Ami működik az egyiknél, az nem működik a másikonál, és így tovább. Rossz hír tehát, hogy zavar bármelyik kommunikációs tényezőnél felléphet. Nem is ez a kérdés, hanem az, hogy ezt vajon észleli-e a tanár, és ha igen, milyen gyorsan. S ha észleli, akar-e és tud-e vele mit kezdeni? Van-e a tarsolyában olyan eszköz, amelyikkel a legodaillőbb módon tudja megszüntetni, csökkenteni vagy kompenzálni a motiválást akadályozó, zavaró, megnehezítő tényezőt? Ha igen, akkor semmi baj, lehet tovább dolgozni, haladni. Szinte biztosak lehetünk abban, hogy aki idáig eljutott a motivációról szóló velünk gondolkodásban, a legkisebb zavaró tényezőt is felismeri,

és nem hagyja annyiban a dolgot: megkeresi és meg is találja a kiutat a pillanatnyi üzemzavar okozta demotiváltságból. Mert olyan mindig lehetséges, hogy egyszer csak megáll a tudomány, nem működik a megszokott, a már jól bevált, így rendkívüli megoldásokat kell kitalálni vagy megalkotni.

Ha az okoz zavart, hogy valamely tanulónál az addig jól működő motivációs eszközeink mindegyikével kudarcot vallunk, teljesen elfogadhatónak tartjuk, ha ezt egészen egyszerűen bevalljuk az érintettnek, s tőle magától kérünk segítséget a megoldás megtalálásához. Ha erős, mély kapcsolatot sikerült kialakítanunk egymással, akkor a zavar valószínűleg csak átmeneti, és kölcsönös erőfeszítéssel, odafigyeléssel, türelemmel, szeretettel megszüntethető. Az őszinteség, a bizalom ilyenkor tökéletesen elegendő motiváló eszköz.

2.4. Belső és külső motivációs tényezők

Természetesen az (lenne) a legideálisabb, ha valakit egyáltalán nem kell(ene) buzdítani, ha csinálna mindent magától. Ám nem mindenki van annyi belső igény, erő, elszántság, vágy, kitartás, ami kellő hajtóerőt ad a cselekvésre, jelesül a tanulásra. Mindenképpen szükség van tehát a külső ösztönzésre, ráadásul a differenciáltság jegyében annak legváltozatosabb eszközeire. Hiszen minden ember más és más, nem ugyanarra a „nyomógombra” működnek. Sőt, a motivátorokból egy személyen belül is több van, amelyek – mint a motivációs elméletekből láthattuk – egymással bonyolult összefüggésrendszert is alkotnak.

2.4.1. Motivátorok és demotivátorok

Mielőtt arról beszélénk, hogy mi hogyan tudunk motiválni másokat, érdemes átgondolnunk, hogy vajon minket hogyan lehet ösztönözni valamire, vagy épp ellenkezőleg: hogyan lehet kedvünket szegni. Törekedve a teljességre, egészítsük ki magunkban a két alábbi egyszerű mondatkezdést:

1. Lehoznám a csillagokat is az égről, ha...
2. A világból ki lehet kergetni azzal, ha...

Az első kérdésre adott válaszokból elég pontosan megkapjuk a számunkra hatásos motivációs eszközöket, a másodikból pedig a minket demotiválókat. Ha ezzel megvagyunk, képzeljük el, hogy másoknak vajon ugyanezek-e a motiváló és demotiváló tényezők, vagy el tudunk képzelni ezektől eltérőeket is. Vagyis érdemes úgynevezett motivációs/demotivációs térképet készítenünk saját magunkról és másokról. Az alábbiakban ehhez kínálunk egy kis segítséget. A szavak összegyűjtésekor figyelembe vettük a motivációs elméletek kapcsán tanultakat.

2.4.2. A motiválás és demotiválás „szótára”

Az alábbi táblázatba a motivátorok és demotivátorok szinonimaszótárát igyekeztünk feltölteni. Ezek a fogalmak egymással összefüggő rendszert alkotnak. Érdemes összegyűjteni őket, mert nem biztos, hogy elsőre eszünkbe jutna, hogy ennyi mindent jelenthet ez a

két fogalom. Ha ennyi felől közelítjük, talán több lehetőséget látunk arra is, hogy a motiváló, és ne a demotiváló tényezők közül válogassuk az eszközeinket.

Motivátorok	Demotivátorok
partnerség	hierarchia hangsúlyozása
aktivitás	passzivitás
változatosság	monotonitás, gépiesség, unalom
mobilitás	röghöz kötöttség
közvetlenség	távolságtartás
információ	információ hiánya
rendszeres visszajelzés	visszajelzés hiánya
egyensúly, harmónia	diszharmónia
igazságosság, korrektség	igazságtalanság, inkorrekttség
biztonság	bizonytalanság
kiszámíthatóság	kiszámíthatatlanság
rugalmasság	rugalmatlanság, merevség
állandóság	változékonyság
bizalom	bizalmatlanság
autonómia	önállótlanág
segítő, fejlesztő kontroll	állandó és ok nélküli ellenőrzés
csoportos interdependencia	egyszemélyi dependencia
érdeklődés	érdektelenség
figyelem	figyelmetlenség
valahova tartozás érzése	kítaszítottság, kirekesztés érzése
elfogadás	elutasítás
tolerancia	intolerancia
türelem	türelmetlenség
nyugalom	nyugtalanág, idegesség, frusztráltság
barátságosság, együttműködés	hidegség, ridegség
segítség	segítség megtagadása
energia	lehangoltság
törődés	elhanyagolás
lelkésítés, ambicionálás	kiégés
ösztönzés, noszogatás	lebeszélés, elkedvetlenítés
pozitív visszacsatolás	negatív visszacsatolás
elismerés	elismerés hiánya

Motivátorok	Demotivátorok
buzdítás	letörés
dicséret	szidás
öröm, flow	bánat, lehangoltság, szomorúság, depresszió
humor	közöny
béremelés	bércsökkenés
jutalom, jutalmazás, biztatás	jutalom hiánya, büntetés, fenyegetés, fenytítés
támogatás, önzetlenség	önzóság, irigység, féltékenység
kedvesség	gorombaság

2. táblázat

Forrás: Saját szerkesztés

Sokat segít, ha tudjuk, mitől működnek és mitől nem működnek az általunk motiválandó személyek. Ha valóban szeretnénk eredményes motiválók lenni, már csak azt kell elérnünk, hogy lehetőleg a pozitív motivációs eszközöket tartalmazó készletünkből válogassunk. Mindenkivel azt alkalmazzuk, amelyik számára a leginkább hatásos.

A motivációs térképezést – akár a fenti két kérdés segítségével, vagy ennél direkterbb vagy indirekterbb módon, játékos formában – elvégezzhetjük a tanulóinkkal is.

2.4.3. Végül: a jutalmazásról és a büntetésről

„A jutalmazás és a büntetés talán az elsők között jut eszünkbe, ha motivációs fogásokon gondolkodunk. Minden bizonnyal azért, mert gyakran megtapasztalhatjuk, hogy e stratégiák azonnal és jelentősen befolyásolhatják a viselkedést. Ugyanakkor arról viszonylag kevés szó esik, hogy e megoldások csak bizonyos körülmények között hatékonyak, hatásrendszerük rendkívül összetett, és ha nem körültekintően alkalmazzuk ezeket, hosszú távon céljainkkal éppen ellentétes következményekkel járhatnak.

Az oktatáspszichológiai szakirodalomban szinte közhelyszámba megy, hogy a jutalom akkor hatékony, ha rutinszerű feladatok esetén alkalmazzák, továbbá elsősorban a verbális visszajelzés, a nyilvános elismerés, a váratlan és kicsi, kevésbé feltűnő jutalmak esetén nem kell tartani a motiváció csökkenésétől. Újszerű, kreatív feladatmegoldást igénylő, vagy önmagukban is élvezetes feladatok esetében nem javasolt a jutalmazás. Bár rövidtávon jelentősen befolyásolható a viselkedés jutalmakkal, a jutalom megvonása után egyrészt a tanuló együttműködése gyakran megszűnik, másrészt a tudás értékéhez való viszony is kedvezőtlenül alakul. Azonban ezek a szempontok alig jelennek meg, amikor az osztálytermi gyakorlatban előkerülnek a jutalmak.

A büntetés kapcsán csak egyetlen megjegyzésre szorítkoznánk: hatékonysága jelentősen függ többek között attól, hogy milyen a kapcsolata a büntetést adó és a büntetést elszenvedő személynek. E téma a tanár-diák viszony jelentőségére hívja fel a figyelmet, ami akár

unalmasnak is tűnhet. Csakhogy a gyakorlatban alig sikerül ezeket az evidensnek tűnő elveket megvalósítani. Ha a tanuló és a pedagógus nincs jóban, a büntetés aligha érheti el célját, inkább a kapcsolat további rovására megy. Ennek ellenére mégis számtalan esetben hallhatunk olyan büntetésekről, amelyek éppen e viszony javulását akadályozzák meg (pl. eltiltás osztálykirándulásról és egyéb olyan szabadidős lehetőségektől, amelyek kiváló lehetőséget biztosíthatnak a tanár-diák viszony alakítására).” (Fejes, 2014)

2.5. Ajánlott irodalom

BLÜMMERT, Gisela (2011): Vezetői tréninggyakorlatok. Z-Press Kiadó Kft., Miskolc

FEJES József Balázs (2014): Miért olyan nehéz motiválni? http://www.tani-tani.info/miert_olyan_nehez (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 14.)

FOWLER, Susan (2015): Motiváció magasabb szinten. HVG Kiadó Zrt., Budapest

GERINGER Péter (2016): A munkatársak motiválása. Belügyi Szemle 2016/3. szám, 73–94. p.

3. TANULÁSI KERETEK

Szerző: Dr. Molnár Katalin

A tanulást többféleképpen értelmezhetjük.

Köznap értelemben tanulásnak nevezünk mindenféle elsajátítást, azt a tevékenységet, amelynek révén olyan ismeret, tudás, képesség birtokába jutunk, amelyet előtte nem tudtunk.

Pedagógiai értelemben tanuláson a nevelés-oktatás során elsajátított ismeretek, jártasságok és készségek kialakítását, képességek fejlesztését értjük.

Pszichológiai értelemben pedig tanulás minden olyan változás a pszichikus jellemzőkben (teljesítményben, tudásban, viselkedésben), amely külső hatásra, tapasztalás, gyakorlás révén jön létre. (Horváth, 2016)

A tanulást végző szándéka szerint a tanulás lehet *szándékos*, amikor is akarati erőfeszítéssel tanul meg valamit; illetve nem szándékos, *spontán* tanulás, amelynek során különösebb erőfeszítés nélkül sajátít el valamit.

A tanulásnak megkülönböztetjük *mozgásos* (motoros) formáját, amely mozdulatok, cselekvések elsajátítását jelenti; érzékelési-észlelési (szenzoros vagy perceptuális) formáját, amikor az érzékelés, észlelés működésében bekövetkező változás tapasztalatok, gyakorlás hatására történik; s végül a *verbális* tanulást.

A tanulás különböző keretek között történhet. „A formális tanulás (formal learning) a hagyományos oktatási rendszer keretein belül történik erre a célra létrehozott intézményekben, pontosan definiált időbeosztással, előre meghatározott tanulási tartalmakkal és szabályozott belépési, kilépési és a rendszeren belüli továbbhaladási feltételekkel. A formális tanulás szakaszait a részvételt és a követelmények teljesítését igazoló, államilag elismert bizonyítványok zárják. A nem formális tanulás (non-formal learning) az oktatási rendszer fő áramán kívül történik és nem mindig jellemző rá a részvétel végbizonyítvánnyal történő elismerése. Ide tartoznak a munkaerő-piaci tréningek, szakmai továbbképzések, civil szervezetek, pártok, művészeti és sportegyesületek szervezésében történő képzések, tanfolyamok.” (Etenim Kft, 2006; Komenczi, 2001)

Középiszkolai tanulók pályaaorientációs képzéséről lévén szó a továbbiakban a pedagógia értelemben vett, verbális formájú, formális tanulásról beszélünk. A tanulási keretekről szóló fejezetben az érdekel bennünket, hogy mit tehetünk annak érdekében, hogy a tanulók tanulási szokásai, képességei terén pozitív irányú, hatékony változásokat tudjunk elérni.

3.1. A tanulás tanítása

„Alvin Toffler (1970) kijelentése, miszerint a XXI. század »analfabétái nem azok, akik nem tudnak írni és olvasni, hanem azok, akik nem tanultak meg tanulni«, már 30 évvel ezelőtt megfogalmazódott, igazságtartalma azonban napjainkban vált leginkább egyértelművé. A megfelelő tanulás képessége nélkül elveszünk a töméntelen információhalmazban, nem

tudunk boldogulni sem a hétköznapi szituációk megoldásra váró problémáiban, sem pedig szociális kapcsolataink megfelelő irányításában.” (Molnár, 2010)

Ha azt szeretnénk, hogy tanulóink hatékonyan tanuljanak, arra meg kell őket tanítani. Sajnos egyáltalán nem biztos, hogy az általános iskolából ezt a tudást hozták magukkal, s otthon sem feltétlenül vannak ebben segítségükre a szülők. A középiskolában van erre utoljára esély, s talán még valamennyi idő is.

A tanulás tanítása, azaz a tanulásmódszertan legalább négy dolgot jelent. (Horváth, 2016)

Az első a tanuláshoz való viszony formálása. Apáczai Csere János így fogalmazta ezt meg: „Fáradj, míg ez múlandó életben vagy; holtod után bizony eleget nyughatsz. A boldogság mindenkor munkát követel.”

A második a tanuláshoz szükséges alapképességek intenzív fejlesztése. A beszéd, az olvasás, a figyelem, a memória, a gondolkodás, a logika és az önművelés tartoznak ide, amelyek nélkül nincs hatékony tanulás.

A harmadik a helyes tanulási szokások kialakítása. Ide tartoznak az alábbiak:

rutintevékenységek kialakítása; heti terv, napirend; felelősségre vonhatóság; elég a jó, nem kell a tökéletes; időmérés; játék, képzelőerő; zenehallgatás; egyértelmű kezdőpont; segítségkérés.

A negyedik pedig a konkrét tanulási módszerek és technikák elsajátítása. Ezek az előzetes átnézés; elolvasás; kérdések szerkesztése; átgondolás; felidézés; visszaadás; ellenőrzés; a tankönyv használata; parafrázálás; hívószavak gyűjtése; jelek alkalmazása.

A helyes tanulási szokások kialakításához tartoznak még az alábbiak:

- szokások megformálása: törekvések, elhatározások;
- rossz szokások fokozatos átalakítása, jó szokások elsajátítása;
- igényesség kialakítása, belső igény, készletetés;
- iskolai és otthoni tanulási szokások összhangja;
- kötelezettségek önmagunkkal szemben, iskolával szemben, szüleinkkel szemben;
- rendszeresség;
- kitartás.

(Répásiné, 2016)

3.2. A tanulás megszervezése

A tanulási folyamatot az iskolarendszerű képzés jobb híján még mindig tanórákra bontja. A tanárok ezért legtöbbször szükségszerűen 45 perces (tan)órában gondolkodnak, ami meglehetősen limitált időkeret. Jobb esetben hetente több alkalommal ismétlődik a találkozás az adott tanár és tanulócsoporthoz (osztály) között, de lehet, hogy csak heti egyszer találkoznak. Korántsem biztos azonban, hogy egy megkezdett gondolatnak, tudásanyagnak 45 perc alatt a végére lehet érni, így kénytelen-kelletlen szegmentálódik a tudás- és ismeretanyag. Ez a mesterséges feldarabolás a legkevésbé sem ideális. Ezért a tanárnak nagy felelőssége van abban, hogy hogyan tervezi meg a több, egymáshoz kapcsolódó tanórából álló időszakokat. A 45 perces órákon felül hetekben, hónapokban, félévekben,

tanévekben is kell gondolkodnia, amelyek beosztását nagyon tudatosan kell megterveznie. Ahhoz, hogy ezt megtanulja, módszeres gyakorlásra volna szüksége.

A jelenléti képzés (más néven kontakt oktatási környezet) elnevezések nem véletlenek. Nemcsak azt jelentik ezek a kifejezések, hogy térben és időben együtt van jelen, tehát személyes kontaktusban van a tanuló és az oktató. A jelenlét azt is jelenti, hogy közös idejük van. Ebben a közös jelen időben nemcsak fizikailag, de lelkiileg és szellemileg is részt kellene venni. Ám csak akkor, ha a résztvevők közötti kapcsolaton van a hangsúly. Azáltal, hogy személyes kapcsolat jön létre köztük, szükségszerűen meg kell történnie valaminek: egy speciális hatásnak kell érvényesülnie, amely e közvetlen kontaktus nélkül nem jönne létre. A közös idő tehát ezáltal sokkal értékesebb, mint a résztvevők külön ideje.

Ráadásul az oktató nemcsak a saját idejével, hanem a jelen lévőkével is gazdálkodik ebben a szituációban. Mivel ő a tanulási folyamat irányítója, egyértelmű, hogy neki kell strukturálnia a közös időt. Ha ezt jól csinálja, akkor a tanóra olyan tartalommal töltődik meg, amelyre a résztvevők egyénileg nem tudnának szert tenni. Ily módon kihasználhatják a személyes találkozásban, a kollektivitásban rejlő energiákat, tudásokat és sokféleséget, amelyek révén egyfajta utánozhatatlan komplex kölcsönhatásban tudnak együtt dolgozni, tanulni. Ehhez azonban megfelelően kell mozgatni a jelenlévőket, időben és térben is. Nézzük először az időstrukturálást.

3.2.1. *Időgazdálkodás*

A tanulás, akár az egész emberi élet, folyamatos versenyfutás az idővel. Mindig az időből van a legkevesebb. Ezért a rendelkezésre álló idő maximális kihasználására kell törekedni, egyetlen perc elvesztegetése is luxus. A jelenléti képzések esetében nincs bosszantóbb, mint az elfolyt, nem jól felhasznált idő. A haszontalanul töltött órák, napok, hetek és évek bosszúsága idegörlő. Hányszor fogalmazódik meg egy-egy rossz tanóra után a kérdés: Ezért ültünk itt ennyit? Ezt otthon a könyvből is megtanulhattuk volna, semmi értelme nem volt itt tölteni a drága időnket. Hogy a „tanár” felolvassa, falra vetítse, elsorolja, amit mi magunk, nélküle is megtehetnénk. Ez valóban időpocsékolás és semmi értelme.

Amellett, hogy igyekeznünk kell elkerülni az efféle idő- és energiapazarlást, meg kell tanulnunk az idő megsokszorozásának módszereit. Ezt a legkülönfélébb munkaformák alkalmazásával tehetjük, amelyek bemutatása a 4. fejezetben található. A legegyszerűbb megoldás a csoportok párhuzamos munkája, illetve a World Café vagy az Open Space technika.

3.2.2. *Óratervezés*

Amikor megtervezzük az órát, akkor a feldolgozandó tartalmat, tananyagmennyiséget a rendelkezésre álló időbe igyekszünk beleerőszakolni. Vagyis többnyire éppen az ellenkezője történik annak, ami ideális lenne. Ha valóban minőségi tanításról beszélhetnénk, akkor a célt és annak eléréséhez szükséges tudáselemeket először is az adott célcsoporthoz kellene igazítanunk. A legfontosabb szempont, hogy mi az, ami a korosztálynak adekvát, és az elvárt eredmény eléréséhez vezet. Majd az ehhez szükséges időt kiszámítva kap-

nánk meg a kurzus időtartamát. Az idő beosztása pedig a folyamat lépésről lépésre történő megtervezését jelentené. Ez esetben optimális időközönként tartanánk megfelelő mennyiségű szüneteket, azaz úgy, ahogyan egy-egy feladat, munkaforma dinamikája és tartalma igényelné. Könnyű kitalálni, hogy így az óraközi szünetek a legkevésbé sem 45 percenként következnenek be. Vagyis mindez, amiről itt beszélünk, egyelőre ábránd.

Amit tehetünk, hogy a magyar középiskolai oktatás szisztémája szerint rendelkezésünkre álló 45 perceket felosztjuk és előre megtervezzük az ezen keretek közötti legoptimálisabb tanulási folyamatot. Tudnunk kell, mit akarunk elérni és milyen úton. Ehhez kell kiválogatnunk az egész tananyagból azokat a részeket, amelyekhez feltétlenül szükséges a személyes jelenlét. A kevesebb több elve alapján ne tervezzük túl magunkat. Azokkal a témákkal foglalkozzunk az órán, amelyekkel a tanulók nem boldogulnak önállóan. Ha megtanítjuk őket önállóan, azaz nélkülünk – de nem feltétlenül egyedül – akár együtt, csoportosan hatékonyan tanulni, akkor több időnk marad a közös időben olyasmivel foglalkozni, ami felkelti az érdeklődésüket, amiért érdemesnek tartják az órára való bejárást. Valószínűleg e kapcsán a tanárok többsége nem is gondolja, hogy a lehetőség rendelkezésére áll – tudniillik a tananyag szelektálásáról, súlyozásáról, az órai és az önálló munka felosztásáról lehet dönteni. Pedig nagyon is lehet, sőt, éppen ez volna a tanári alkotómunka egyik alfája. A kevés időbe nem lehet, de nem is kell mindent belezsúfolni. Nem lehet rázúdítani a tanulókra a tananyagot, mert csak elvesznek benne, és az elveszettség érzésétől hamar elmegy a kedvük a tanulástól.

Az óratervezés írásos formája az óravázlat, vagy újabban – ha élményszerű, tréning módszerrel történő kiscsoportos tanulásról van szó – a *forogatókönyv*. Ennek elkészítése nem pusztán adminisztratív aktus, hanem nagyon is praktikus segítsége a tanárnak. Egy fajta támasz, amelyre alapozhat, amittől szükség esetén eltérhet. Miközben készíti, már ráhangolódik az előtte álló foglalkozásra, a célcsoporthoz, a körülményekhez és nem utolsósorban önmagához szabja a feladatokat, megtervezi az időt, átgondolja és összekészíti a szükséges taneszközöket, szemléltető eszközöket. Vagyis felkészülten érkezik a tanulók közé, és ez minden egyes megnyilvánulásán érződni fog. Ha el kell térni az előre megtervezett folyamat egyes lépéseitől, tudja, mitől tér el, és azt is, mihez tér vissza. Ez természetesen nem jelent merev, rugalmatlan működést, nem kottából játszik. De ha ő írta a kottát, ő készítette a koreográfiát, az azt jelenti, ismeri, érti, átlátja és jó eséllyel a lehető legteljesebb mértékben végig is tudja vinni, megvalósítva azt a célt, melyet kitűzött. Így a tanulók azt érzik, hogy jó kezekben vannak, és könnyebben rábízzák magukat az irányítóra. Egyszerűen érezhető, hogy ura a helyzetnek, a folyamatban mindennek és mindenkinek helye, szerepe, értelme és jelentősége van. Vagyis az eredmény érzékelhető, látható lesz, ami jó érzéssel, elégedettséggel, a hasznos időtöltés élményével ajándékozta meg nemcsak a tanárt, de a tanulókat is.

3.2.3. A térhasználat

A tanulási környezetről az 1. fejezetben részben már volt szó. A kontakt tanulási környezet tárgyi feltételeinek egyike maga a rendelkezésre álló tér. A magyarországi középiskolai oktatásban jellemzően ez hagyományos méretű és elrendezésű tantermeket jelent. Ez a

klasszikus frontális munkaformához illik, rendszerint eleve úgy is van berendezve, de a modern munkaformákhoz egyáltalán nem passzol.

A modern munkaformák szempontjából leghátrányosabb tanterem-berendezés természetesen rögzített padosorokból vagy egymás előtti sorokba rendezett székekből és asztalokból áll. Előbbiben semmilyen átrendezési lehetőség nincs, utóbbiban azonban igen. A kérdés, hogy felismerjük-e, hogy ezzel szabadon élhetünk, s ha felismertük, élünk-e a lehetőséggel.

A bútorok átrendezése már önmagában is szimbolikus üzenettel bír. Ahogyan általuk megváltoztatjuk a tér berendezését, azzal nemcsak a teret strukturáljuk, hanem a munkaformát is meghatározzuk. S mivel a munkaforma a tanulási folyamatot strukturálja, ezáltal a tanulás hatékonyságára is hatással vagyunk.

A frontális munkaformához tartozó hagyományos térelrendezést mindenki ismeri, javarészt ebben szocializálódtunk, és még ma is ez dominál az osztálytermeinkben. Hátrányait mindannyian ismerjük. Órákon keresztül figyelni egy irányba, egyetlen szereplőre, beszélőre (aki az idő 90 százalékában a tanár, legfeljebb időnként a felelő) eleve meglehetőseningerszegény kommunikáció. Ezt megtörni, átalakítani, időről időre a tartalomhoz illeszkedően változtatni már önmagában is figyelemfelkeltő, és kétséget kizáróan hatékony.

Körben elhelyezett székek, akár asztalokkal (ha írni is szükséges), vagy asztalok nélkül, kisebb-nagyobb csoportokhoz berendezett asztalok székekkel, U alakban, félkörben történő elhelyezkedés, pódium- vagy színpadszerű alakzat, ahol a figyelem fókuszában az aktuális szereplő áll vagy ül, ezek mind megannyi vizuális és térköz-szabályozási ingert idéznek elő, amelyek segítik a koncentrált munkát. Élünk velük bátran! Szokjuk meg és szoktassuk rá a tanulókat is! A kezdeti csodálkozás után látványos lesz a különbség a csoporttagok aktivitásában. Márpedig a tanulási folyamatba való minél aktívabb bevonódás, a tevékeny részvétel motiváló, így szükségszerűen növeli a tanulás hatékonyságát.

3.3. Ajánlott irodalom

D. MOLNÁR Éva (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. Iskolapedagógia, 2010/11. szám, 3. p.

ETENIM Kft. (2006): Az informális és nem-formális tanulási keretek között szerzett tudás elismertetése.

HORVÁTH Judit (2016): A tanulás támogatása és tanítása (ppt)

KOMENCZI Bertalan (2001): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00050/2001-06-eu-Komenczi-Europai.html> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)

RÉPÁ SINÉ VADON Katalin (2016): A tanulás tanítása (ppt) http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/R%C3%A9p%C3%A1sin%C3%A9%20Vadon%20Katalin_A%20tanul%C3%A1s%20tan%C3%ADt%C3%A1sa%2020161027.pdf (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 28.)

4. SZAKADJUNK EL A MEGSZOKOTTÓL – AVAGY HOGYAN TEHETJÜK IZGALMASSÁ, MOZGALMASSÁ A FOGLALKOZÁSOKAT?

Szerző: Dr. Pallai Éva

Fejezetünk a kooperatív és konstruktív pedagógiai technikákkal foglalkozik. Bemutatjuk a munkaformák szerepét a tanításban, az egyéni és csoportos feladatok helyét, szerepét, lebonyolításának optimális menetét, a kooperatív technikák alkalmazásának lehetőségeit és néhányat ezek közül. Kitérünk arra, hogy ezeknek a technikáknak az alkalmazása során a pedagógusoknak milyen szerepekben kell jelen lenniük a folyamatokban, azok moderálásában, facilitálásában, a tevékenységek, tanulók, csoportok támogatásában.

4.1. A munkaformák jelentősége a tanításban

A korábbi fejezetekben megismerhettük a tanulási kereteket, a tanulás szervezését, az óratervezés, az időgazdálkodás, a motiválás fontosságát. A következőkben a munkaformákról ejtünk szót.

Ami a tanulónak munkaforma, az a tanárnak tanulásszervezési mód. A két fogalom tehát szoros kapcsolatban áll, ugyanis az alkalmazott módszer egyenes következménye a munkaforma, vagyis a tanuló által végzett tevékenység. A pedagógia számos munkaformát ismer és alkalmaz a tanulási céltől függően, hiszen a tanulási cél határozza meg azt, hogy melyik munkaformával tudjuk a legoptimálisabban elérni azt.

A tanár abban a szerencsés helyzetben van, hogy számtalan munkaforma közül választhat, és maga is kitalálhat olyan foglalkozási formát, amely a célcsoporthoz és a tanulási célhoz legjobban igazodik. Ugyanakkor nem szabad megfeledkeznie arról sem, hogy milyen igényeik vannak a tanulóknak, mivel tudja az érdeklődést felkelteni, fenntartani, hogyan tudja bevonni őket a munkába.

A munkaformák kialakításánál nagyon fontos annak az alapelvnek a figyelembevétele, hogy minél passzívabb a tanuló az órán, annál kevesebb átadott információra fog emlékezni mondjuk egy átlagos, egy-két hetes időszakra visszamenőleg.

Amikor a tanuló csak a tanár előadását látja, hallja, annak mindössze 5–10%-ára emlékszik vissza. Ha ez kibővíül azzal, hogy a témához ő maga is olvas, vagy megnéz egy rövidfilmet, akkor az emlékezés 30%-ra nő. Ezek azonban még mindig a passzív tanulás jellemzői és mutatói.

Amikor a tanuló maga is aktív részese egy tanulási folyamatnak, vagyis ő maga készül fel egy témából, ő mondja el, írja le, vagy készíti el az adott feladatot, például prezentációt vagy projektet, akkor az emlékezés akár 75–90% is lehet.

Ezért fontos, hogy a tanár a jól megválasztott munkaformával a tanuló aktivitását kihasználva, őt tevékeny résztvevőjévé tegye a tanítási-tanulási folyamatnak.

A továbbiakban a leggyakrabban használt munkaszervezési formákat mutatjuk be.

4.2. Hagyományos tanulásszervezés

4.2.1. Frontális munkaszervezés, frontális oktatás

Ha egy órát úgy szervezünk meg, hogy annak főszereplője a tanár, aki magyarázatokat ad, közlésekkel, utasításokkal, kérdésekkel uralja az órát, akkor úgynevezett *frontális foglalkozást* tartunk, amelyben az együtt tanulók tevékenysége párhuzamosan, egy időben, gyakran azonos ütemben folyik a közös oktatási célok érdekében.

Ezt a hagyományosan szervezett órát az iskolai éveink alatt mi is megtapasztalhattuk. A mai magyar oktatásban még mindig ez az egyik leggyakrabban előforduló módszer.

Frontális munkaformákban a tanuló passzív befogadó, az óra célja az ismeretátadás, amely nem kívánja meg a tanulói aktivitást, vagy ha igen, az csak a tanár felhívására, felszólítására történik meg. Az ilyen órán csupán a megszólított tanuló szerepel, az óra „főszereplője” a tanár, mert ő az információ, a tudás birtokosa, átadója. A frontális órán a kiadott munka ellenőrzése, számonkérése, a hibák kijavítása történik meg, az órai tevékenységeket a tanár irányítja, a tanuló nem kezdeményező, csupán végrehajtó, illetve passzív befogadója az átadott információnak. Ebben a munkaformában a tanár-diák interakció igen csekély, az osztálytermi munka a versengésen és az egyéni tanuláson alapul.

Bár ez a munkaforma nem túl látványos, mégis azt kell mondanunk, hogy vannak olyan tevékenységek, amelyeknél jól használható. Frontális megoldást leginkább új fogalmak bevezetésénél, új anyagot közlő óráknál alkalmazunk. Mivel az ilyen típusú órákon kevés lehetőség adódik a tanulók bevonására, a tanárnak nehéz a figyelmet és az érdeklődést 40–45 percig ébren tartani, ezért inkább azt javasoljuk, hogy a frontális részek az adott órából legfeljebb 5–10 percet vegyenek igénybe.

A frontális órákon a tanítás egy, a tanár által korábban, logikusan felépített gondolatmenet alapján fut, előzetesen elkészített óravázlat szerint, ami azt is jelenti, hogy egyszeri, kevesebb felkészüléssel, ám a vázlat többszöri felhasználásával sokszor tudunk ugyanolyan vagy korábbiakhoz hasonló órát tartani.

Az óra alatt a feldolgozandó témát a tanári magyarázat, kérdés-felelet, közös megbeszélés teheti színesebbé, de a tanulók egy helyben ülnek, nem mozognak, az interakció kevés, az órán egy-egy tanuló áll fel vagy megy ki a táblához. Az egyéni munka értékelése a kérdésekre adott válaszok, dolgozatok, tesztek alapján történik, a tanár által felállított egyenérték alapján, kevésbé egyéniesített módon.

Mit kap mégis a tanuló a frontális órától? Sok információt a tanártól, önmaga pedig türelmet, önfegyelmet, figyelni tanulást. Ugyanakkor a tanuló inkább tűr, mint kezdeményez, nem ötletel, és nem tanulja meg, hogyan kell másokkal együttműködve proaktívnak lenni.

4.2.2. Önálló munka

Az önálló munka lényege, hogy *a tanuló egyedül, önállóan, egyénileg megoldandó feladatokon dolgozik*. Az egyéni munka alkalmazható új ismeretek megszerzésére, a korábban tanult alkalmazására, rögzítésére, rendszerezésére, értékelésére.

A tanár a feladatokat nem szabja az egyénekre, minden tanuló egyedül, ugyanazt a feladatot végzi. Ebben a munkaformában a tanulók személyiség- és képességbeli különbségei nem feltétlenül dominálnak a feladatok választásánál. Önálló munkát egyénileg, párban és csoportban egyaránt lehet végezni.

Az egyedül végzett munka hatékonysága úgy fokozható, ha az egyéni munka időszakában a nehézségekkel küzdő tanulók számára – vagy legalább egy részüknek – egyénre szabott segítséget nyújt a tanár.

Az egyéni munka gyakori módja az úgynevezett **rétegmunka**, amelynek az a lényege, hogy a tanulók „képességei” alapján az osztályt csoportokra osztják, s ennek megfelelően kapnak az egyes rétegek nehéz, közepes vagy könnyű, egyénileg megoldandó feladatot.

Amikor az egyéni, önállóan megoldandó feladat meghatározásakor tekintettel tudunk lenni az egyes tanulók előzetes tudására, feladatmegoldó szintjére, az egyéni tanulási szituáció motiváló hatására, akkor *teljesen egyénre szabott munkáról*, ha hasonló szintű tanulók számára adunk azonos feladatot, akkor *részben egyénre szabott munkáról* beszélünk.

4.3. A tanulást-tanítást támogató tanulásszervezés

4.3.1. Differenciált tanulásszervezés

Differenciált tanulásszervezésről akkor beszélünk, amikor *a tanuló az egyéni képessége alapján különleges bánásmódban részesül.*

Ez megvalósulhat speciális iskolai, vagy osztály differenciálással, amikor például tehetségeket gondozunk, vagy gyógypedagógiai osztályokat hozunk létre. Esetünkben azonban inkább a tanórai differenciálásról beszélünk, amikor a tanulók egyéni jellemzőik alapján kapnak vagy vállalnak feladatokat. Ez lehet egy kiselőadás megtartása, önálló megfigyelések készítése, kísérletek bemutatása stb.

A differenciált munkaforma célja a tehetséges tanulók támogatása, a lemaradók felzárkóztatása. A munkaforma megvalósítható egyénileg, csoportosan, párosan is.

A differenciálás szempontjai lehetnek a következők:

- érdeklődés szerinti csoportbontás,
- tartalmi differenciálás,
- szervezeti tanulócsoporthoz bontás,
- a tanulási követelmények differenciálása.

A differenciált tanulásszervezés átmenetet képezhet a hagyományos tanulásszervezés és a konstruktív pedagógia között.

4.3.2. A konstruktív pedagógia és a kooperatív tanulásszervezés

A konstruktivista pedagógia *gyűjtőfogalom*, mely nem módszer, hanem *egy fajta szemlélet*. Arra épül, hogy a tudást mindenki maga építi fel, és ebben a gondolkodási folyamatban a tanulónak és tanárnak aktívan kell részt vennie, ehhez másokkal együtt kell működ-

nie. Ezt a statikus tananyagokkal nem tudjuk elérni, de az életszerű helyzetek átélésével és a tapasztalatok megszerzésével igen.

A konstruktivista pedagógia olyan sajátos tanulási környezetet igényel, amelyben a tanulók együtt dolgozhatnak és segíthetik egymást, a tanulás során változatos eszközöket és információs forrásokat használnak, problémákat oldanak meg, egymással folyamatosan kommunikálva.

A konstruktív pedagógia alkalmazásának több feltétele van. Például az, hogy a tanulók előzetes tudását figyelembe kell venni a tudásépítés során, a tanulást játékos elemek egészítik ki, az életből vett példákkal, szituációkkal szereznek élethez közeli tapasztalatokat. A feldolgozott feladatok változatosak, több szempontból közelítik meg az adott problémát, az órai vagy órán kívüli munkában a problémamegoldás a hangsúlyos. A tanulási folyamatban az önellenőrzésnek nagy szerepet biztosítanak, a pedagógus megfigyelő, támogató, tutor, facilitátor szerepben van, kíséri a tanulási folyamatot.

A tanulásszervezés kérdésében a hagyományos, frontális munka túlsúlya helyett a tanulók együttműködésén, cselekvéses tanulásán alapuló *kooperatív tanulásszervezést* részesítjük előnyben. Ennek során lehetőség van párhuzamos interakciókra, az irányítás indirekt módon történik, a munkaforma főszereplője a tanuló, aki a folyamat szerves része.

„*A kooperatív tanulás* „a résztvevők együttműködésén alapuló kiscsoportos tevékenység, mely különböző célok elérésére szerveződhet, segítheti az egyes tanulók tanulmányi fejlődését, illetve hozzájárulhat az együttműködéshez szükséges képességek és készségek kialakulásához, a reális önértékelés és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez. [...] lehetőséget nyújt a szociális magatartásformák gyakorlására, a saját gondolatok és érzések pontos és differenciált kifejezésére, a logikus érvelés és következtetés, a társak érzelmeit figyelembe vevő vitakészség elsajátítására. A közös célok, felelősség és az eredményekben való közös osztozás elősegíti a mások iránti tisztelet és segítőkészség, a reális énkép kialakulását.” (Kotschy, 1997)

A tanórákon ez sokféleképpen valósulhat meg. Lehet egyszerű módon, például, ha a diákok párokban, röviden megvitatják egy-egy téma legfontosabb kérdéseit, de alkalmazhatunk bonyolultabb elemeket, gyakorlatokat is, például csoportos munkát vagy szimulációs feladatokat, projekt munkát stb.

A mai korra a tevékenységek különböző területeit a team-munka, a kapcsolattartás, a hatékony koordináció, a munkamegosztás jellemzi, ezért már az iskolai munkában is érdemes alkalmazni ezeket.

4.3.2.1 A kooperatív tanulás jellemzői

A kooperatív tanulás nemcsak tanítási módszer, hanem filozófia is – állítja Norm Green, a kooperatív tanulás nemzetközi szakértője. A kooperatív tanulás mint módszer a konstruktív tanulási elméletre épül.

A kooperatív tanulásban a tanulók együtt munkálkodnak egy közös cél érdekében. A tanulói tevékenység összehangolt, melynek során fejlődnek a szociális, kommunikációs, együttműködési készségeik, közösen érik el a sikert, együtt tanulják meg a folyamatokat, partnerként tekintenek egymásra és tevékenységük függ egymástól.

A kooperatív tanulásban a tanulók 4–6 fős csoportokban közösen dolgoznak, ami együttes felelősséget is jelent a csoport eredményéért és saját hozzájárulást nyújtanak a csoport teljesítményéhez. Érvényesül az egyidejű, párhuzamos interakció alapelve is, ezzel tapasztalatot szereznek a több szálon futó kommunikáció előnyeiről, hátrányairól, a konfliktusok kezeléséről, az érdekek érvényesítéséről, valamint a másik segítségéről.

Fejlődik a tanuló empátiája, toleranciája, szociális érzékenysége és megtapasztalja az építő egymásrautaltság érzését. Fontos, hogy a közösen megalkotott szabályokhoz és a csoport értékeihez is igazodnia kell, a csoport tagjai mindannyian egyenrangúak, amit ugyancsak tanulnia kell a tanulónak.

Változik a tanár-diák viszony is, hiszen a tanárnak is partnerként kell kezelnie a tanulót.

4.3.2.2 A kooperatív csoportok kialakítása

Kooperatív tanulás céljából a 4–6 fős csoportokat heterogén módon célszerű összeválogatni, úgy, hogy a gyengébb képességű tanulók is szóhoz juthassanak. A csoporttagok kiválasztása számos szempont szerint történhet: véletlenszerűen, szimpátia alapján, teljesítmény szerint vagy a peremhelyzetben lévő tanulók érdekeit szem előtt tartva, játékos formában, a tanár vagy a tanulók által megállapított módon stb.

Amikor a csoporttagok képesség és érdeklődés szempontjából közel azonos szinten állnak az adott tananyag tekintetében, úgynevezett *homogén csoportot* szervezünk. *Heterogén csoportszervezésről* akkor beszélünk, ha a csoporttagok az előbbi szempontok alapján jelentősebb eltérést mutatnak az adott témában. A csoportok kialakítását követően célszerű csoportszerepeket meghatározni, így minden tanuló a képességeinek megfelelően vehet részt a csoportmunkában, s ezzel megvalósulhat az, hogy a tanulók egymástól hatékonyan tudnak tanulni.

A csoport tagjai között a hatékony együttműködés egyik alapja az egyenlő arányú munkamegosztás, valamint a kölcsönös felelősségvállalás, amelyet többek között csoportszerepek meghatározásával lehet elérni.

A csoportmunkának számos előnye van. Például megtanulnak a tanulók alkalmazkodni, mások ötleteit elfogadni, meglátják, hogy egy probléma megoldásához számos úton lehet eljutni. A csoportos munkavégzés növeli az összetartozás érzését, ezen kívül jó hatással van az érvelési technika fejlődésére, a meggyőzésre, az érdekérvényesítésre vagy a kompromisszumra törekvés készségére is.

4.3.3. A kooperatív tanulás néhány változata⁵

4.3.3.1 Páros munka

Lényege a tanuló párok kialakítása, amely alapján a párosban kialakul a bizalom, a feladatokban vállalt munka mennyisége pedig azonos. A páros munkától meg kell különböztetnünk a tanuló párok fogalmát. Páros munka esetében két, hasonló képességű tanuló működik együtt a feladat megoldásán. Tanuló párokról akkor beszélünk, amikor egy jobb és egy gyengébb képességű tanuló közösen tanul. Ebben az esetben a jobb képességű gyermek a tanár szerepében is tevékenykedik, így megvalósul a tanítva tanulás.

Különösen jól alkalmazható a páros munka egy probléma megbeszélésénél, közös vitánál, páros érvelésnél, de felhasználhatjuk csoportos feladat felvezetőjeként is úgy, hogy az adott témát először párban dolgozzák fel a tanulók, majd csoportokban azzal, hogy a páros munka eredményeire építenek.

4.3.3.2 Brainstorming

Ez a legismertebb ötletelési technikák egyike. *Egy megadott fogalomhoz, témához, tényhez a tanulóknak kell a tiszta, céltudatos gondolkodástól elrugaszkodva, szabadon asszociálni, összegyűjteni mindazt, ami az eszükbe jut. A spontán kijelentéseket rögzítjük, ábrázoljuk, s ezek megmutatják a tanulók érdeklődésének, valamint korábbi, meglévő ismereteinek teljes spektrumát.* Előnye, hogy a csoport rövid idő alatt sok ötletet halmozhat fel. A módszer fejleszti a nyitott gondolkodást és mindenkit bevon a feladatba.

A módszer lényege, hogy a felvetett problémára mindenki szabadon asszociálhat. Ezzel fejleszti az asszociációs képességet, a lényegkiemelés képességét és bővíti az ismereteket is. A felvetődött ötleteket címszavakkal írásban rögzítjük, majd, amikor már a tanulók kifogytak az újabb ötletekből, közösen is átbeszéljük a felírtakat. Sokszor az első ránézésre viccesnek, butának vagy túl szélsőségesnek tűnő ötletekből lesznek a legjobb végső megoldások.

Az ötletbörze módszerét például problémamegoldásokhoz, egy téma különféle nézőpontjainak összegyűjtéséhez lehet alkalmazni.

Fontos, hogy a tanulói légkör elfogadó legyen minden megnyilvánulással szemben, ne legyen jobb vagy rosszabb ötlet, éppen ezért egymás ötleteit nem minősíthetik a tanulók. A hangsúly a közös gondolkodáson és elemzésen, majd a közös döntés meghozatalán és a végrehajtáson van.

A brainstorming szabályai:

⁵ A továbbiakban bemutatott módszerek egy része a SZAKMA Módszertár – Készült a Szociális és Munkaügyi Minisztérium és a Nemzeti Szakképzési Intézet támogatásával a Szakiskolai Fejlesztési Program keretében. (www.szakma.hu) A kiadvány címe: Blazovicsné Varga Marianna, Csiszár Zsolt, Dankó Ibolya, Lauthné Uri Csilla, Németh-Szabados Klára, Szabó Marianne, Szabóné Vég Annamária, Szklenár Judit: Szakma Módszertár – Nemzeti Szakképzési Intézet Szakiskolai Fejlesztési Program II. 2006. A gyűjteményből változatlan formában kerültek a fejezetbe, a feladatok nagy részét a szerző által továbbfejlesztett változatok teszik ki, illetve saját fejlesztésű gyakorlatok is olvashatók.

- A mennyiségi szempont megelőzi a minőséget. Mindenki akadálytalanul kimondhatja a gondolatait.
- Nincs rossz megoldás – a pillanatnyilag értelmetlennek tűnő ötletek is hasznosnak bizonyulhatnak a későbbiek során.
- Egymást kinevetni, bírálni tilos.
- Mások ötleteit tovább lehet fejleszteni.
- A brainstorming addig tart, amíg valakinek vannak ötletei.

Nagyon fontos, hogy érthetően fogalmazzuk meg a felvezető, indító kérdést, minden ötletet jól láthatóan fel kell írunk, majd a végén közösen kell áttekintenünk a kapott ötleteket, amelyekből a tanulók kiválaszthatják azokat, amelyekkel részletesebben akarnak majd foglalkozni például önálló munka vagy projektmunka során.

4.3.3.3 Mozaik módszer

A csoporttagok részeredményei összeadódnak, és ebből tevődik össze a teljes ismeretanyag. A megtanulandó ismeretanyagot a csoportlétszám szerinti egységekre bontják.

Ezt követően minden csoport kap egy feldolgozandó szövegrészt vagy egységet. A csoport dönti el, hogy közösen dolgozik, vagy újabb csoportokat létrehozva külön-külön, majd összeadják a tudásukat.

Ezt követően a feldolgozott ismeretanyagot, résztemát prezentálással megtanítják társaiknak.

A feldolgozás módjára adhatunk ötleteket vagy konkrét technikákat is a tanulóknak. Ezzel javítható a saját, otthoni tanulási technikájuk is. Kérhetjük, hogy írjanak vázlatot a témáról, készítsenek róla elmetérképet vagy tanulást támogató ábrákat. Le is rajzoltathatjuk, vagy montázst is készíthetnek a témából. Minél kreatívabb a módszer, annál élvezetesebb a feladat megoldása.

4.3.3.4 Cetti módszer

A cetti módszer az egyik leggyakrabban és szinte mindenre alkalmazható módszer, amelynek számos felhasználási módja, területe van. A felhasználás körének csak a tanár találékonysága, fantáziája szabhat határt.

A módszerrel könnyen, gyorsan tudunk csoportokat mozgatni, színesebbé tehetjük az órát, ez segíti a rendszerezési képességet, a fogalomtanulást.

A következő példákon keresztül bemutatunk néhány módot, amikor a cetti módszert bevetjük a tanórán.

Fogalom tanulására: egy fogalmat gépeljünk le nagy betűmérettel egy A/4-es lapra, majd ollóval vágjuk szét a mondatot úgy, hogy egyes szavak vagy szókapcsolatok egészben maradjanak, de ne lehessen azonnal következtetni a fogalomra az egyes részekből. A felvágott darabokat egy borítékba tesszük, körbeadjuk, mindenki húz egy darabot. A feladat, hogy rakják össze a fogalmat a kivágott részekből. Ha egy borítékba több fogalmat is rakunk szétvágva, még érdekesebb a munka. Amikor a csoport jelzi, hogy kész van, hangosan felolvassa az összerakott fogalmat. Amennyiben a fogalomalkotás helyes, úgy

megismételjük, kicsit még beszélgetünk róla, majd lezárásként ismét felolvassuk a helyes fogalmat az elmélyítés érdekében.

Amennyiben nem jól rakták össze a fogalmat, akkor a beszélgetés még izgalmasabb, hiszen a hibák kielemezését is elvégezhetjük.

Rendszerek kialakítása: Amikor egy nagy rendszer sok kisebb alrendszerből és összetevőből áll és azoknak sok jellemzője van, az ilyen bonyolult rendszerek felépítése egyszerűen megtanítható a cetli módszerrel. (Persze, alkalmazhatunk rá rajz- vagy elemetérkép-készítést is.)

Előzetesen egy nagyobb lapra leírjuk a rendszer elemeit, majd valamennyi elemet kivágjuk és borítékba helyezzük. A rendszerelemek összefoglaló nevét, illetve a nagy rendszer nevét nem rakjuk a borítékba, ezeket vagy a táblára ragasztjuk ki, vagy a földre helyezzük, hogy mindenki jól láthassa. A borítékból minden tanuló húz egy-két elemet, és megpróbálja elhelyezni az adott fő témához. Amikor minden cetli a földre vagy a táblára került, közösen kielemezzük, hogy mindegyik jó helyen van-e, ha nem, akkor miért nincs megfelelő helyen, hová kellene kerülnie és miért.

A rendszerezési feladatot úgy is végeztethetjük, hogy „vaktérképet” rajzolunk egy nagy lapra, amely egy olyan ábra, ami egy szervezetet, rendszert mutat be. –Az egyes elemek helyét kihagyjuk, és azt kérjük a tanulótól, hogy a térkép megfelelő helyére illessze a korábban kihúzott cetlit. A feldolgozás módja ilyenkor az, hogy a kihúzott cetlikkel, egyesével mennek a tanulók a táblához, és helyezik el az általuk helyesnek vélt helyre a cetlit, indoklással együtt.

4.3.3.5 Problémaközpontú csoportmunka

Ennek során különböző helyszíneken valósulhat meg a kooperáció (például könyvtárban, tanteremben, terepen, hivatalban, ügyfélszolgálaton, információs pontokon stb.).

Ezt a típusú munkamódszert olyan összetett feladatok megoldására alkalmazzuk, amelyek több, jól körülhatárolható altémára, résztémára bonthatóak. Minden csoport (3–6 fővel) csupán egy résztémával foglalkozik, majd a tanulócsoporthoz a kreatív terepmunkát követően bemutatják az eredményeket, és a résztémákat egy egészévé rendezik, ami a feladat közös, sikeres megoldását eredményezi.

4.3.3.6 Kooperatív vita

A módszer segítséget nyújt a diákok kommunikációs készségeinek és retorikai képességeinek fejlesztésében. A kooperatív vita során minden vitázó félnek lehetősége van a megszólalásra, bizonyos szabályok betartásával.

Első lépésként a vita vezetője – esetünkben a tanár – szembenálló, illetve egymást kiegészítő állításokat fogalmaz meg a vita tárgyával kapcsolatban. A mondatokat jól látható helyekre teszi a teremben. Megkéri a tanulókat, hogy válasszanak maguknak egy állítást és álljanak az állítás mellé. A választással már ki is alakultak a vitacsoportok, amelyeknek a működését a tanár koordinálja.

A tanár időhatárt szab, vagy szabhat a választott mondat, állítás melletti érvek gyűjtésére,

de dönthet úgy is, hogy kevés gondolkodás után fejből érveljenek a tanulók a téma mellett, ez utóbbi azonban jelentősen megnehezíti a feladat megoldását.

Az érvek összegyűjtése után minden csoport választ egy képviselőt, úgynevezett szószólót. A képviselők leülnek egy asztalhoz, és vitakorongokat kapnak. (A vita hosszúságától, a résztvevők számától függően 3–6 darabot.) A csoportok felsorakoznak képviselőik mögött, és szintén kapnak vitakorongokat. A csoportkorongoknak az a funkciója, hogy a háttérben ülők is beleszólhatnak a vitába, illetve odaadhatják képviselőjüknek, ha annak elfogytak a korongjai, és még érvelne az állítás mellett. Mikor egy-egy képviselő elmond egy érvet, állítást, egy korongot köteles az asztal közepére helyezni. A korong szabályozza a megszólalások számát. Egy érv egy korongot ér. Ezzel a technikával nemcsak a vita hosszát szabályozzuk, hanem a vitázókat is arra készítjük, hogy precízen és tömören fogalmazzanak.

A módszer növeli az összetartást, az érvelési és a problémamegoldó készséget, a beszédképességet, valamint a pontos és kifejező fogalmazást.

4.3.3.7 T módszer – tudjuk, tudni akarjuk, megtudtuk

A módszer jól használható új ismeretek közös megszerzésére, előismeretek összegyűjtésére. A feladatban segítségünkre van egy háromszlopos T-táblázat, amely a tanulási folyamat előkészítésére és monitorozására szolgál.

A feladat előkészítése során kinyomtatjuk azt a rövid, szöveges részt, amellyel új információt szeretnénk megosztani a tanulókkal. Mielőtt kiosztanánk, hogy elolvassák, megkérdezzük, mit tudnak az adott témáról, és mit akarnak megtudni róla, a folyamat végén pedig azt, hogy mit tudtak meg.

Ezután a tanár felvezeti a témát és megkérdezi a tanulókat, mit tudnak róla. Addig beszélgetnek, amíg néhány olyan tényt összegyűjtenek, amelyekben a tanulók viszonylag biztosak. Ezeket beírjuk a nagy táblázat „tudjuk” oszlopába, valamint mindenki a füzetébe, vagy a kiosztott 3T munkalapra. Ugyanígy járunk el a „tudni akarjuk” oszlop esetében is azaz a különbséggel, hogy ennek az oszlopnak a kitöltését már a tanár irányítja kérdésekkel. Ezután a tanulók segítségével csoportokba rendezhetjük a felmerült tényeket, gondolatokat. A csoportosítás után a kategóriákat áttekintve újabb ötletek merülhetnek fel, amelyekkel kiegészíthetjük a megfelelő csoportokat. Tehát az első és a második oszlopot még az előre fénymásolt szöveg olvasása előtt ki kell tölteni a közös munka során.

Munka közben megjelennek azok a területek, amelyeken bizonytalanság mutatkozik, ezek kérdések formájában bekerülnek a „tudni akarjuk” oszlopba. Ezután még végiggondolhatják, mire kíváncsiak a témáról, s ez is felkerül a táblára és a munkalapokra.

Ennek a feladatnak a lebonyolítása többféle munkaformában is történhet, például az ötletbörze eredményének rendszerezésével a táblánál, de akár a padokban, asztaloknál is, vagy kiscsoportban is dolgozhatnak.

A tanárnak a kérdések áttekintése után az a feladata, hogy kioszsa az előre kiválasztott és fénymásolt szöveget. (Ha a feladatot házi feladatnak szánjuk, akkor meghatározzuk a könyvből az elolvasandó oldalakat, vagy ha internetes forrást adunk, akkor ezt jelöljük meg.)

Amikor az olvasással végeztek, a harmadik oszlopra irányítjuk a tanulók figyelmét,

hogy összeírjuk, „mit tudtunk meg”. A tanár megkéri a tanulókat, hogy a legfontosabb új ismereteket jegyezzék fel a munkalapon a táblázatba a középső oszlop megfelelő kérdéseivel egy vonalba. Az új ismereteket, amelyekre nem számítottak, lejjebb írják az oszlopban.

Ezután a tanulók elmondják a többieknek, hogy mit jegyeztek fel a „megtudtam” oszlopba, majd beírják az új ismereteket a közös, nagy táblázatba. Ekkor összehasonlítják, mennyit tudtak eredetileg, mennyi új ismeretet szereztek, s azt is megnézik, hogy választ kaptak-e az eredetileg felmerült kérdésekre. Eldöntik, mit tegyenek a még megválaszolatlanul maradt kérdésekkel, ez elvezetheti őket egy újabb hasonló feladathoz is.

A feldolgozást érdekesebbé tehetjük úgy, hogy ha csoportokban dolgoznak, mert akkor a csoport közösen keresi az új információkat, és minden csoport felolvas egy új állítást, s a tanár megkérdezi, hogy megtalálta-e másik csoport is ugyanezt az információt. A következő csoport csak olyan információt mondhat, amely még nem hangzott el korábban. Így több körben is szerepelhetnek a csoportok, esetleg versenyezhetnek, ki talált több új információt.

Zárásként, levezetésként még beszélgethetünk a tanulókkal arról, hogy mennyire találták érdekesnek, értékesnek az új információkat, megkérhetünk valakit, hogy foglalja össze az elhangzott információkat stb.

Tudom	Tudni szeretném	Megtudtam
Előismeretek: tények, ismeretek, amelyekkel már a tanulás kezdetekor rendelkeznek a tanulók.	Kérdések, amelyek a témáról való beszélgetés során felmerülnek és amelyekre választ kell keresni.	Az információgyűjtés során szerzett válaszok. Új, váratlan ismeretek, információk.

1. ábra: 3T táblázat egy téma feldolgozásához. Forrás: Blazoviczné Varga Marianna, Csizsár Zsoltné, Dankó Ibolya, Lauthné Url Csilla, Németh-Szabados Klára, Szabó Marianne, Szabóné Vég Annamária, Szklenár Judit: Szakma Módszertár – Nemzeti Szakképzési Intézet Szakiskolai Fejlesztési Program II. 2006

A 3T munkalap mintáját a melléklet tartalmazza.

4.3.3.8 Kérdezz! Felelek.

A gyakorlat az egykor nagyon népszerű televíziós vetélkedő műsor pedagógiai célú átirata.

A módszer célja, hogy egy fogalom összes jellemzőjét megismerjék a tanulók, rendszerezzék az ezzel kapcsolatos ismereteiket.

A gyakorlatot párban és csoportokban is lehet végeztetni. A feladat a tanár részéről kíván előkészületeket azzal, hogy előre el kell készíteni egy 12 pontból álló – lehetőleg viccesen és nem egyértelműen, de egyes szám első személyben fogalmazott meghatározás-halmazt egy-egy fogalomra, tárgyra, személyre – a tananyagtól függően.

A feladat kiválóan alkalmazható ismétléseknél, összefoglalásnál, fogalmak, csoportosítások tanulásánál.

A feladat menete: a csoportok vagy párok megalakulását követően a tanár az előre

elkészített feladatlírásokból elmondja a kitalálendő dolgot. „Egy személy vagyok.” „Egy tárgy vagyok.” „Egy fogalom vagyok.” „Egy hely/helyszín vagyok.” Ezt akár fel is írhatja a táblára.

A párok vagy csoportok ezután mondanak egy számot 1 és 12 között, ezt a számot a táblára írja fel a tanár, ugyanis ezzel jelzi, hogy az adott dologhoz tartozó állítást már kikérték, azt a következő csoport már nem kérheti ismét.

A tanár felolvassa a számhoz tartozó meghatározást, és a tanulók ennek alapján megpróbálják kitalálni, kit vagy mit személyesít meg. Ha ez nem sikerül nekik, akkor a sorban következő csoport / pár mondhat egy másik számot, amely szintén felkerül a táblára. Az újabb meghatározás alapján ismét megkísérelhetik kitalálni a feladványt, és ha ez sem sikerül, úgy a következő csoporton a sor. Addig kérhetnek újabb meghatározást, amíg ki nem találják a feladványt.

Minden kártya / feladvány 12 pontot ér. A feladványt kitaláló csoport / pár által szerzett pontot a következőképpen kell kiszámolni: ha például öt meghatározás megismerése után sikerül kitalálni a feladványt, úgy a csoport / pár hét pontot szerez. Ha egy kérdés után kitalálja, akkor 12 pontot, ha tíz kérdést követően, akkor 2 pontot szerez stb. A játékosok csak akkor kérdezhetnek rá a kitalálendő dologra, ha sorra kerülnek. Lehet azonban úgy is alakítani a játékszabályt, hogy „rablás” van, aki tudja a megoldást, az bekiabálhatja és elviheti a pontokat.

A kitalálendő dologra csak egyszer szabad rákérdezni. A rosszul tippelő csoport/pár ki is eshet a játékból.

Ezt a feladatot bemelegítésként is lehet játszani, három-négy körnél azonban nem érdemes több feladványt feltenni, mert onnantól a tanuló számára hamar unalmassá válhat a gyakorlat.

4.3.3.9 Westminster

Ez a módszer használható kommunikációs és kooperációs készség fejlesztésére, olvasott informatív szöveg (akár tankönyvrészlet) tartalmának összefoglalására, ismétlésre.

Minden tanuló elolvassa vagy meghallgatja az új anyagot bemutató szöveget, és átgondolja, illetve bejelöli a legfontosabb információkat.

Közben a kiválasztott szöveg kulcsszavait (kb. 16–20 db-ot) hosszában kettéhajtott A4-es lapokra írjuk és a szöveg logikáját követve megszámozzuk. A páratlan és a páros számú kártyákat külön kupacba gyűjtjük, és háztetőszerűen egymás tetejére rakjuk őket, úgy, hogy a legkisebb számú lap legyen legfelül, a legnagyobb legalul (illetve legbelül).

Ezután az osztályt két csapatra osztjuk, akik – mint az angol parlamentben – leülnek egymással szemben. A két csoport közé rakunk egy asztalt, amire felállítjuk az összehajtott lapokat, úgy, hogy minden csapat csak az egyik oldalukat, és egyszerre mindig csak a legfelső kártyát lássa. Leülünk az asztalhoz, és egy kérdéssel elindítjuk a szöveg összefoglalását.

Az egyik csapat képviselője beszélni kezd a témáról, úgy, hogy felhasználja az összefoglalásában a legfelső kártyájukon lévő szót (akár többször is). Ha a másik csapat egy tagja úgy érzi, a saját információjával folytatni tudja az összefoglalást, szót kér. Először meg kell nevezniük, szerintük melyik szó szerepelt az előző csapat kártyáján (ha sikerül, akkor

pontot kapnak), majd az egyik csapattag folytathatja az összefoglalást. A mi feladatunk pedig annyi, hogy sorra felfedjük a csapatok számára a következő kártyát, ha sikeresen beépítették az összefoglalásba a legfelső kártyán szereplő kulcsszót.

Végig felváltva beszélhetnek a csapatok. Minden csapattagnak sorra kell kerülnie, de a többiek is kiegészíthetik az összefoglalást, illetve kérdésekkel segíthetik csapattársukat.

A feladatot játszhatjuk úgy is, hogy a csapatok versenyezzenek a pontokért, az nyer, aki végül a másik csoport több kulcsszavára jön rá.

4.3.3.10 Zsebrevágva

A módszer célja a tanulók ismeretanyagának bővítése, elmélyítése, rögzítése. A tanulók aktívan sajátítják el az új témával kapcsolatos legfontosabb információkat. A módszer felkelti a tanulók kíváncsiságát azáltal, hogy fokozatosan össze kell gyűjteni a témával kapcsolatos legfontosabb információdarabkákat, azokat le kell írni, illetve ismételni. Végül már az órán megtanulják a szükséges információkat.

Minden tanuló kap egy olyan cédulát, amely egy mondatban közöl valamilyen, a témával kapcsolatos információt (tényt, adatot). A tanuló azt elolvassa, minden részletét megjegyzi, (akár szó szerint megtanulja) és a papírcsíkot zsebre teszi.

Ezután a tanulók felállnak a helyükről, körbejárnak, és váltakozó partnerrel találkozva elmondják egymásnak azt az információt, amit a saját cédulájukon olvastak és megjegyeztek, valamint természetesen meghallgatják a társaik által megtudott információkat is. A kapott információkat egy papírlapon vagy egy füzetben rögzítik. Miközben beszélgetnek, kérdezik egymást, a zsebre tett papírcsíkot azonban nem vehetik elő.

A cél az, hogy a tanulók viszonylag rövid idő alatt minél több információt gyűjtsenek össze és jegyezzenek meg a témával kapcsolatban. (A feladatot úgy is el lehet végezni, hogy a tanulóknak a kapott információkat nem kell feljegyezniük, de igyekezniük kell minél több információt fejben tartani.)

A megadott idő leteltét követően a további feldolgozás többféle módon történhet.

Egyik lehetséges mód, hogy 4–6 fős csoportokban plakáton, strukturált listán, térképen vagy táblázatban – egymást segítve, kiegészítve – rendszerezik a „begyűjtött” információkat. A plakátokat kiragasztjuk a falra, és a tanulók közösen áttekinthetik.

A másik mód, hogy a tanulók helyet foglalnak, és egymás után felolvasnak egy-egy begyűjtött információt. A már elhangzott információt más már nem mondhatja ismét.

Amikor felolvassa a tanuló a mástól begyűjtött információt, megkérdezzük, hogy ki az, akinél az adott szöveg szerepel a zsebre vágott cetlin, majd, amikor jelentkezik a szöveg gazdája, megkérdezzük, hogy helyesen írta-e le az, aki felolvasta. Ha nem, akkor felolvas-tatjuk a szöveg eredeti tulajdonosával, ezzel is ismételve az anyagot. Addig folytatjuk ezt, amíg az összes információ el nem hangzott.

A kör legvégén megkérdezzük, hogy van-e olyan szöveg, amit senki sem olvasott fel. Ha van, azt is felolvasatjuk az érintett tanulóval.

Ezzel a módszerrel elmélyítjük a tudást, mivel ugyanazzal a problémakörrel kapcsolatban rengeteg információt kap a tanuló, hallja, le is írja és ismétli. Ezzel jól rögzül a feldolgozott anyag.

4.3.3.11 Asszociációs lánc

Ez a módszer egy téma asszociatív megközelítésére alkalmas.

A táblára felírunk egy szót vagy fogalmat, ami az óra témájával kapcsolatos, és a tanulók érzelmeire is hatást gyakorolhat. Kérdőjelet rajzolunk a szó mellé, és elkezdjük a láncot egy olyan fogalommal, amely az elsővel összefüggésben van.

A tanulók feladata, hogy a mindenkor utolsó elhangzott szóhoz asszociáljanak. A tanulók szabadon bekiabálhatnak, de ha körben ülnek, az ülésrendet is követhetjük.

Az elhangzott asszociációkat sorban felírjuk közben egy fóliára. Ez alapján a későbbiekben beszélgetést, kutatómunkát kezdeményezhetünk, vagy olvasási feladatot fogalmazhatunk meg a soron következő tananyagegységhez. (Például: „Olvasd el a ... részt: Melyek azok a fogalmak, ill. nevek, amelyek szerepelnek a szövegben?”)

Kombinálhatjuk ezt a feladatot a *nyitott, vagy befejezetlen mondattal*, vagy a „nekem a ...-ról az jut az eszembe, hogy...” kezdetű mondattal. A befejezetlen mondat kiváló óraindító gyakorlat.

4.3.3.12 Asztalterítő

A módszer célja, hogy a tanulók egy adott témával vagy problémával kapcsolatban megfogalmazzák ötleteiket, véleményüket, megismerjék és kommentálják másokét, és kis csoportban közös véleményt alakítsanak ki.

A módszer arra is alkalmas, hogy egy témakörhöz tartozó, de az információkat több halmaz szerint csoportosítható ismereteket közösen rendszerezék, majd a tanítva tanulást alkalmazva bemutassák.

A tanulók négy fős csoportokban helyet foglalnak az „asztalterítővel megterített” asztalok körül. (Az asztalterítő mintát a 2. ábra mutatja.) Minden tanulónak van egy saját mezője és mindenkinek más színű filctolla. Középen található a csoport közös mezője.

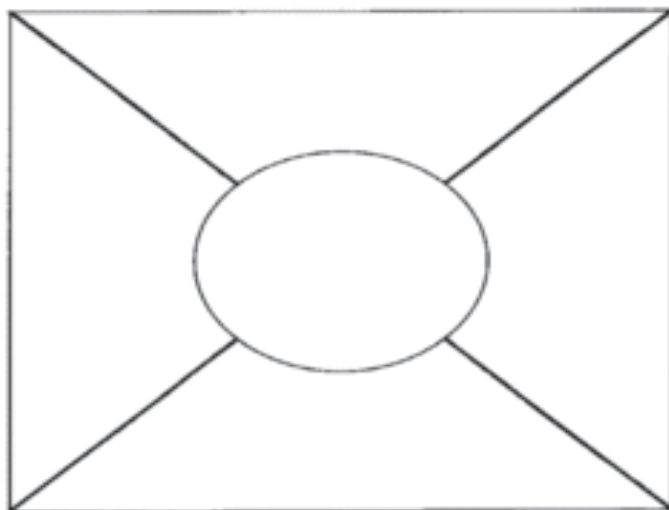
A saját területén mindenki felírja a központi kérdéshez, problémához kapcsolódó véleményét, ötleteit. Két-három perc után fordítanak a terítőn, elolvassák, amit a mellettük ülő társuk írt, és írásban kommentálják azt, de közben nem beszélgethetnek a témáról.

Addig forgatják a terítőt, míg mindenki elolvasta, és kommentálta az asztalnál ülő összes társa ötletét, véleményét, és a többiek megjegyzéseivel ellátva visszakapta a sajátját.

Ekkor már szabad beszélgetni: a feladat az, hogy megegyezzenek, mi kerüljön a csoport véleményének összefoglalásaként a közös területre. Amiben megállapodtak, középre feljegyzik, és mindannyian aláírják. Plénumban a csoport egy képviselője beszámol a közös eredményről.

Amennyiben ismeretek rendszerezése a cél, a középső mezőbe felírják a fő témakört, majd az ahhoz tartozó egyes elemeket, részhalmazokat a papír négy mezőjébe beírják, megbeszélik, majd valaki a csoportból az osztály előtt bemutatja.

A módszer felhasználható ötletgyűjtéses projektekhez, következő dolgozathoz, vagy probléma-megoldási javaslatok, vélemény összegyűjtéséhez már egy konkrét kérdéssel vagy tézissel kapcsolatban.



2. ábra: Asztalterítő minta. Forrás: Blazovicsné Varga Marianna, Csiszár Zsoltné, Dankó Ibolya, Lauthné Uri Csilla, Németh-Szabados Klára, Szabó Marianne, Szabóné Vég Annamária, Szklenár Judit: Szakma Módszertár – Nemzeti Szakképzési Intézet Szakiskolai Fejlesztési Program II. 2006

4.3.3.13 DÖNTSI!

A módszer célja, hogy a tanulók játékos formában – de nem szerepet játszva – megbeszéljék, hogyan döntenének egy fiktív konfliktushelyzetben.

A tanulóknak bemutatunk egy filmrészletet, felolvasunk egy, a témánkhoz tartozó szövegrészletet vagy egy újsághírt, vagy elmesélünk egy történetet, amely problémás esetet tartalmaz. Addig a pontig ismertetjük a cselekményt, amíg az esetben érintettek döntéshozatalra nem kényszerülnek.

Az eset kiválasztásánál ügyeljünk arra, hogy a tanulók saját élettapasztalataik és ismereteik alapján képesek legyenek belehelyezkedni a szituációba és döntést tudjanak hozni a megadott idő alatt, további információk beszerzése nélkül. Fontos az is, hogy ne egyértelműen eldönthető esetet válasszunk, a vita ugyanis hamar ellaposodik és okafogyottá válik, ha minden tanuló azonnal tudja, hogyan döntene, illetve, ha a csoport tanulói nagyjából azonosan látják a helyzetet.

Az eset megismerése után 2–3 perc alatt minden tanuló átgondolja és címszavakban leírja magának, hogyan döntene.

Majd két csoportra, döntő és megfigyelő játékosokra bontjuk az osztályt. A döntő játékosok feladata, hogy 10–15 perc alatt megbeszéljék a helyzetet, és közös döntést hozzanak, szem előtt tartva az érintettek céljait, lehetőségeit és a jogi helyzetet. A megfigyelő játékosok közben feljegyzik, milyen érvek és ellenérvek hangzanak el a vita során.

Az idő lejártá után a megfigyelők elmondják, mit figyeltek meg a döntéshozatal folyamatával kapcsolatban, és mit gondolnak a csoport döntéséről. Mely érvek hatottak legerősebben a döntő játékosokra a beszélgetés során? Az érzelmi vagy a tárgyilagos érvelési kísérletek voltak hatásosabbak? Mennyire próbáltak belehelyezkedni a döntést hozó játékosok az egyes érintettek helyzetébe? A megfigyelők mennyiben érveltek vagy döntöttek volna másként? Miért?

4.3.3.14 Esettanulmány

A módszer célja a problémamegoldó, elemző ismeretszerzés a konkrét esetek és a hozzájuk tartozó dokumentumok elemzésével. Az esettanulmány az exempláris, feladat-orientált, a valósághoz szorosan kapcsolódó tanulás egyik fő módszere, melynek során a valóság eseményeit és történéseit egyszerűsített és sarkított formában tanulmányozzák a tanulók. Célja, hogy a tanulók a konkrét esetekből általános érvényű megállapításokat tegyenek és közben kulcskifejezéseket sajátítsanak el.

Az esettanulmány-alapú ismeretszerzés segít az egyénnek felülkerekedni a szabályokon és a lexikális tudáson alapuló felületes tanuláson azáltal, hogy a tudást egy magasabb szintre emelve, szövegkörnyezet-függő tudásbázist alakít ki. Ez kvázi szakértői ismeretekkel ruházza fel az egyént. A jelenség – főként a felnőttképzésben – szembetűnő és minőségi javulást eredményez; a résztvevők a hagyományostól eltérő tanulási módszert használva egy racionálisabb, analitikusabb gondolkodásmódra állnak át. Az esettanulmány-alapú oktatás és módszertan az esettanulmány elemzésén alapszik.

Az esettanulmány (eset) egy adott döntési helyzet vagy probléma értelmezés nélküli leírása. Ez rendszerint egy valós történet tényszerű feldolgozása, de (ritkábban) lehet fikció is vagy valódi eset a releváns szereplők, helyszínek, szervezetek átnevezésével. Az élethelyzethez / problémához kapcsolódó tények, események időrendben történő leírásán kívül nem jelenik meg benne semmilyen elemzés, szubjektív állásfoglalás vagy konklúzió levonása.

Iskolai keretek közt különösen alkalmas a módszer a tanulókat közvetlenül érintő témák feldolgozására, melyekben – érintettségük miatt – egyébként nehezebben nyilatkoznak meg. Olyan közéleti problémák feldolgozására is jó a módszer, melyeket hajlamosak a tanulók leegyszerűsítve, feketén-fehéren látni, vagy amelyek felett egyszerűen csak átsiklanak („engem nem érint”).

Újságokból, magazinokból folyamatosan gyűjtünk aktuális, konfliktust hordozó híreket, tudósításokat és hozzájuk kapcsolódó háttéranyagot, melyek alkalmasak tantárgyunk bizonyos tartalmainak megvilágítására. Az eseteknek alkalmasnak kell lenniük arra is, hogy általános következtetéseket vonhassanak le belőlük a tanulók. Készítsünk hozzájuk feladatlapot, illetve, ha szükséges, egy dossziét a háttéranyagokkal. Az esettanulmány feldolgozható projektmunka keretében, de kiváló csoportos feladatnak, esetleg házi feladatnak is.

A tanulók a tanórán megismerkednek egy konkrét esettel, majd megkapják az ehhez tartozó dossziét, melynek segítségével kiegészíthetik az eset megítéléséhez szükséges ismereteiket. Az anyagok ismeretében megvizsgálják az esetet az érintettek szemszögéből és külső szemlélőként is.

Ehhez segítő kérdéseket kapnak a feladatlapon: Kiket érint az eset? Milyen helyzetben vannak az érintettek? Mik a probléma főbb okai? Milyen fázisokra osztható az eset alakulása? Mi a végeredmény? Milyen külső feltételek gyakorolnak hatást az esetben érintett személyekre? Milyen nyilvánvaló vagy feltételezhető célokat követnek az érintettek? Milyen eszközöket használnak fel érdekeik érvényesítéséhez? Hogyan látják és kommentálják maguk az érintettek az eseményeket? Milyen információkra lenne még szükség, hogy minél jobban bele tudj helyezkedni az érintettek helyzetébe? Te másként jártál volna el? Ha igen, hogyan, és miért? Hogyan oldanád meg a felmerült és azonosított problémákat a rendelkezésre álló információk alapján?

Több szereplőt érintő eseteknél lehetőség van arra is, hogy minden csoport más-más szereplő perspektíváját elemezze. Az elemzést plénumbeszélgetés zárja.

4.3.3.15 Puskáírás

A módszer új anyag önálló feldolgozására, illetve a tartalmak egyszerűsítésére, a lényeg kiemelésére alkalmas.

A tanulók először egyedül elolvassák az új információkat hordozó szöveget (tankönyvrészletet vagy egyéb informatív szöveget), és szövegkiemelő filc segítségével kiemelik a legfontosabb információkat. Ezeket címszavakban, vázlagszerűen átírják egy A4-es lapra.

A tanulók ezután párban összevetik munkáikat, mindkét A4-es lapot átolvassák, és szövegkiemelő filccel kijelölik azokat az információkat, melyeket mindketten lényegesnek tartottak.

Ezután elfeleznek egy új A4-es lapot, és az így kapott fél lapra jegyzetelnek. A betűméret maradjon ugyanakkora, amekkora az előző lapon volt.

A jegyzeteket négyes csoportokban összehasonlítják, megbeszélik, és készítenek egy újabb közös, még jobban lerövidített változatot. Ismét kiemelik a leglényegesebb elemeket, majd egy A4-es lap felét is megfelelve, feljegyzik azokat. Ezt mindaddig kell ismételni, amíg egy A4-es lap 1/8-ának megfelelő méretű puskát nem kapnak. Ideális esetben végül a papíron csak néhány szó szerepel.

Végezetül megpróbálhatjuk a folyamatot visszafordítani: a tanulók feladata, hogy a papíron levő információk segítségével megpróbálják feleleveníteni az összes információt, amit a legelső lapra felírtak, ezáltal mintegy „kicsomagolva” az elraktározott információkat.

Kiscsoportokban az óra végén rendezhetünk próbafelélést is, kisorsolva a felelőt, aki a legutolsó lappal (vagy az utolsó előttivel) összefoglalja a szöveg információit.

4.3.3.16 Szimulációs, szituációs feladat, szerepjáték

E módszerekben erőteljes a kognitív motiváció, vagyis a tanulók értelmére, érdeklődésére, kíváncsiságára, tudásvágyára ható ösztönző tényező. A szimuláció, a szituációs feladat, a szerepjáték olyan oktatási módszerek, amelyek alkalmazásával a hallgatók különböző fogalmakat, eseményeket, jelenségeket gyakorlati úton és a tapasztalati tanulás segítségével sajátítanak el.

Szimulációs feladatok, gyakorlatok

Szimulációról akkor beszélünk, amikor egy valós társadalmi vagy fizikai jelenség bizonyos elemeit úgy dolgozzuk fel, hogy a valósággal a tanuló elvonatkoztatott módon kapcsolatba kerül és *a szimulált jelenség részesévé válik*. A szimulációk, helyzetek a valóság leegyszerűsített változatai, amelyek egy helyzet egészére terelik a résztvevők figyelmét az apró részletek helyett. Az oktatásban az interperszonális szimulációt alkalmazzuk gyakrabban, de sokszor előfordulhat gép-ember szimulációs kapcsolat is. A személyek közötti szimuláció esetén a hallgatók egy csoportja testesíti meg a szimulált valóságot.

A szimulációs helyzet leírása a forgatókönyv, amely a valós/fiktív helyzet leegyszerűsített változatát bemutató, a háttérrel, körülményeket, szereplőket leíró rendszerint 1–2 oldalas összefoglaló, abban minden releváns tény, információ szerepel, amelyekkel a résztvevőknek tisztában kell lenniük, mivel ez képezi a kontextust.

A szerepleírások, szerepkártyák a különféle érdekeket megtestesítő szerepek leírása, szereplők meghatározása, külön-külön szerepkártyákkal. Egyes esetekben az egyéni szerepkártyák konkrét instrukciókat is tartalmazhatnak arra nézve, hogyan viselkedjen az adott szereplő, milyen álláspontot képviseljen, mihez ragaszkodjon, miben engedhet (ettől eltérő esetekben a szimuláció írója dönthet úgy, hogy a szereplőre bízva a viselkedésmódot, a képviselt álláspont kialakítását). Dinamikus szimuláció esetén célszerű időről időre olyan új tények, körülmények stb. megadása, amelyekre a résztvevők tekintettel kell, hogy legyenek.

A szimulációnak két típusát ismerjük, a statikus és dinamikus szimulációt.

Státikus szimuláció esetén a feladatban a résztvevők az adott szerepbe helyezkedve cselekednek, tárgyalnak, hoznak döntéseket – amennyiben a gyakorlat célja a *vita generálása, a szerepek kiosztása konkrét instrukciókkal párosul*, célszerű egymással szemben álló érdekeket, álláspontokat kiosztani a résztvevőknek, hogy azok mentén alakuljanak ki a viták a résztvevők között. *A vita folyamatába az oktató/moderátor/facilitátor nem szól bele* gyakorlat közben, a szimuláció mederben tartásáért a résztvevők felelnek – a moderátor megvárja a feladat befejezését, és ezt követően értékeli ki közösen a csoporttal a látottakat, hallottakat.

Dinamikus szimulációt valósítunk meg akkor, amikor a tanár/moderátor/facilitátor, időről időre „belenyúl” a gyakorlat végrehajtásának folyamatába, és új, *fiktív események bekövetkezését vagy a körülmények változását deklarálja* valamilyen formában, s ezekkel jelentős hatással van a folyamat addigi eredményére, az események jövőbeni alakulására. Ilyenkor a résztvevőknek nem csupán a kiosztott szerepek mentén történő döntéseikre, tárgyalásaikra kell tekintettel lenniük, hanem folyamatosan reagálniuk kell az új helyzetre, körülményekre.

Szerepjáték, szituációs feladat

Szerepjáték vagy szituációs feladat esetében valaki *felveszi egy másik személy szerepét vagy funkcióját, viselkedési formáit*, behelyezkedik egy előre megírt, felvázolt helyzetbe, eseménybe. Az oktatásban a szerepjátékok alkalmazásának komoly lehetőségei vannak, mert bármilyen témakörben jól alkalmazhatóak, akár elképzelt, akár valós helyzetek, sze-

mélyek megformálásában, különböző nézetek ütköztetésében, problémás helyzetek megoldásában.

Struktúrájában és típusaiban a szimulációval azonos.

A szerepjáték a hallgató közvetlen élménye, megélése alapján motivál, élményszerű, ezért hosszan tartó tudást biztosít. Ugyanakkor időigényes mind az előkészítése, mind a jelenléti órán való alkalmazása, ezért ritkábban vehető be a módszerek közé. Elsősorban jelenléti képzésekben, vagy olyan virtuális tanteremben használható, amely lehetővé teszi a tanulók egyidejű és interaktív jelenlétét.

A szimulációs, szituációs feladat, szerepjáték feldolgozása és értékelése:

A szimuláció (szituációs feladat, szerepjáték) szerzőjének (ha az elválik a tanártól) fontos didaktikai feladata eldönteni, mi a szimulációs feladattal a tanár célja, milyen szerepek szerepeljenek a szimulációban, valamint, hogy kell-e irányítani a szimulációban résztvevőket, vagy megengedi a feldolgozott téma az improvizálást.

Más, csoportos feladat feldolgozáshoz hasonlóan fontos katalizátora lehet egy-egy szimulációs gyakorlatnak annak átbeszélése, csoportos feldolgozása, ahol a szimulációban részt vevők és a külső megfigyelők is elmondhatják a gyakorlat közben átélt érzéseiket, döntéseik indítékait, levonhatják a tanulságokat, összefoglalhatják a történeteket, s ezeket összeköthetik a tananyag lexikális részével.

A szimuláció, szituációs feladat vagy szerepjáték feldolgozása során annak *kimenete sok tényezőtől függ*: típusától (statikus vagy dinamikus), a szerepek mögött megadott instrukcióktól vagy azok hiányától, az álláspontokat kialakítók értékrendjétől, személyiségétől, vitakultúrájától, a csoportdinamika befolyásoló hatásától és – dinamikus szimuláció esetén – a beavatkozás tartalmától. Az értékelés történhet egy *előre megadott értékelési szempontrendszer* szerint, amelyben kombináltan jelenhet meg a feladat lexikális szempontból „fő üzenete” megértésének mértéke, valamint a szerepekben megadott érdekek maximalizálása, figyelembe vehető továbbá a hallgatók lexikális tudásba ágyazott improvizatív készsége.

A szituációs feladat *célja tehát a problémamegoldás bemutatása, gyakorlása, amellyel fejlesztjük a problémamegoldó, érvelési technikákat. A módszerrel felvetett problémák/konfliktusok megoldásait a tanulók később, az életben is tudják alkalmazni*, Plénumban a csoportok egy-egy képviselője beszámol a szituáció megoldásáról, illetve arról, hogy sikerült-e, és ha igen, milyen módon sikerült megoldani a problémahelyzetet.

4.3.4. Projekt alapú oktatás

A projektmódszer olyan tanulási egység, amely az egészből indul ki, és ehhez rendeli a részleteket. Arra készíti a tanulókat, hogy összegezzék az ismereteiket az adott témával kapcsolatban, ezzel az integrált megközelítést részesíti előnyben, továbbá az önálló és a csoportokban (úgynevezett teamekben) történő feldolgozásra serkenti a résztvevőket.

Eredménye egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás. A középpontba állított téma rendszerint gyakorlati jellegű.

A projekt alapú oktatás jellemzője, hogy a tanulók motivációját fokozza, élénkíti a fantáziát és a munkakedvet, segíti a problémamegoldó cselekvést, erősíti az önbizalmat, fejleszti a kommunikációs és együttműködési készséget, a kreativitást. Továbbá segíti a felfedező tanulást, új módszerekkel ismerteti meg a tanulókat, megtanítja a team-munkában való tevékenykedést.

A projektmunka célja a cselekvő aktivitás kialakítása, valós problémahelyzetek megoldása, a saját környezetből szerzett problémák megoldása, döntés lehetősége, az „akkor és ott” tanulás lehetőségeinek biztosítása a tanulók számára.

A differenciálás a teljes tevékenységrendszeren végigvonul, melyben feladatunk a sokféle, többszintű megoldás.

A téma kiválasztásában, tartalmában és terjedelmében a csoport érdeklődésére és képességére alapozunk, számolunk a szervezeti keretekkel, az időtartammal, szemléltetéssel, eszközökkel. Fontos, hogy a tartalomban való differenciálási lehetőség támaszkodjon a tanulók igényére, míg a tartalom mennyiségében, mélységében alapozzon a már meglévő tapasztalatokra.

A projekttema megtalálása után a tevékenység indulhat gyűjtőmunkával, élményt adó helyszíni látogatással, egy filmrészlettel stb., majd következhet a beszélgetőkör létrehozása, amely különböző megközelítésben világítja meg a témával kapcsolatos ötleteket.

A produktum elkészülte után következik az értékelés: egyrészt megtörténik a projektben részt vevők munkájának áttekintése, másrészt a külső értékelés során kiállítjuk a tevékenységek produktumait, meggyőződünk a projekt sikerességéről.

A projektmunka legfőbb értéke, hogy a pozitív élményekkel fejleszti a személyiséget, kialakítja a cselekvő aktivitást, valós problémahelyzeteket old meg, sok tapasztalatot ad a tanulónak, a saját környezetéből szerzett problémák megoldásával, döntések meghozatalával az életre nevel.

A közigazgatási pályaorientációs képzés leendő témakörei között számos olyan lehetőség rejlik, amelyben a projekt munkát alkalmazhatjuk. Például, hogy menjenek el az okmányirodába, nyissanak ügyfélkaput, kezdeményezzenek eljárást, foglaljanak időpontot, váltsanak ki diákigazolványt, lakcímkártyát, készítsenek eljárási dokumentumokat stb.

4.4. A pedagógus szerepe a konstruktív és kooperatív pedagógiában

Az eddig leírtak alapján egyértelműen látszik, hogy a konstruktív és kooperatív pedagógiában a hagyományos tanári szerep nem alkalmazható, illetve a tanár nem a hagyományos értelemben van jelen az osztály életében.

Sokkal nagyobb szerepet kap a csoporttevékenységek támogatása, mentorálása, facilitálása. A tanár nem a hagyományos értelemben vett irányító, „megmondó ember”, hanem a tanulási folyamatok kísérője, támogatója, aki a partnerség szellemében, folyamatos, fejlesztő visszajelzésekkel tereli, ösztönzi az osztályban folyó munkát, teret adva a kreativitásnak.

Mivel a konstruktív pedagógia elsősorban a hogyanra, a fejlődésre fókuszál, a tudás megszerzésének módját tartja fontosnak és azt mondja, hogy a tanuló nem befogadó, nem

a meglévő objektív tudás megszerzésére irányuló tevékenységet kell folytatnia, ezért a tanárnak is ehhez a folyamathoz kell igazodnia. A tanuló rendelkezik alapvető nézetekkel, ismeretekkel, benyomásokkal a világról, és ezek alapján igyekszik saját tudását, világképét kialakítani.

Amikor tanárként a tanulást facilitáljuk, nem „didaktikai diktátorokként” lépük fel, hanem a tanulás erőforrásaiként, akik másokat képessé tesznek a tanulásra.

A moderátorok, facilitátorok a tanulókkal segítő viszonyban állnak, akik maguk a tanulóval közösen felelnek a tanulási folyamatokért. Fontos, hogy a tanár-diák kapcsolat a tanulók önirányításra nevelését célozza meg. Jellemzője a bizalom légköre, a feltétlen elfogadás és a kölcsönös információcsere a facilitátor és a tanuló között. A tanár ebben a folyamatban érzékeli és figyelembe veszi a tanuló szükségleteit, megosztja személyes tapasztalatait a tanulóval, nyitott a diák kezdeményezéseire. A tanár rugalmas az irányítás és a csoportos munkavégzés kereteinek meghatározásában és alakításában is.

4.5. Melléklet

3T MUNKALAP

Tudom	Tudni akarom	Megtudtam

Forrás: Blazovicsné Varga Marianna, Csiszár Zsoltné, Dankó Ibolya, Lauthné Url Csilla, Németh-Szabados Klára, Szabó Marianne, Szabóné Vég Annamária, Szklenár Judit: Szakma Módszertár – Nemzeti Szakképzési Intézet Szakiskolai Fejlesztési Program II. 2006

4.6. Ajánlott irodalom

KAGAN, Spencer (2001): Kooperatív tanulás. Ökonet Kft, Budapest

NAHALKA ISTVÁN (1997): Konstruktív pedagógia. Egy új paradigma a láthatáron I-III. Iskolakultúra, 1997/1.,2.,3.

KOTSCHY BEÁTA (1997): Kooperatív tanulás. In: Báthory Zoltán–Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon, II. kötet. Keraban, Budapest.

HORVÁTH Attila (1994): Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben. Budapest: IFA OKI Iskolafejlesztési Központ.

ARATÓ Ferenc – Varga Aranka (2006): Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe – első kiadás PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológiai Tanszék, Pécs, - második kiadás (2008) Educatio Társ. Szolg. Kht. Bp.

BÁRDOSSY Idikó – DUDÁS Margit – PETHŐNÉ NAGY Csilla – RISKINNÉ RIZNER Erika (2002): A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetősége a tanárképzésben, Pécs-Budapest, PTE

ORBÁN Józsefné (2009): A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás. Pécs, Orbán&Orbán Bt.

ORBÁN Józsefné (2011): Kooperatív technikák – Az együttműködő tanulás szervezése-PTE

E-tananyag: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/index.html. Utolsó letöltés dátuma: 2018.10.08.

Blazovicsné Varga Marianna, Csiszár Zsoltné, Dankó Ibolya, Lauthné Url Csilla, Németh-Szabados Klára, Szabó Marianne, Szabóné Vég Annamária, Szklenár Judit: Szakma Módszertár – Nemzeti Szakképzési Intézet Szakiskolai Fejlesztési Program II. 2006

5. MOTIVÁLÓ VISSZAJELZÉSEK, FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS, STRESSZMENTES SZÁMONKÉRÉS

Szerző: Budaváriné Béres Erzsébet

Minden emberi munkának, teljesítménynek szüksége van a visszajelzésre, a megerősítésre és/vagy a hibajelzésre. Tudnunk kell, mit hogyan csináltunk, mit kell megőriznünk, min kell változtatnunk, hogyan haladjunk tovább. A közelebbi, illetve a távolabbi célok megválasztása és az oda vezető út, módszerek megkeresése is feltételezi a kiindulópontot, a helyzet tisztán látását. Útközben is tájékozódnunk kell, észre kell vennünk azt is, ha eltévedtünk és tudnunk kell, hogy mikor értünk célba.

Az embernek saját teljesítménye és erőforrásai ismerete jelenti a tájékozódási pontot, a fogódzókat – és egyben a motiváló tényezőket is – a jobb teljesítmény elérésére, a sikerélmény megszerzésére.

Az iskola vonatkozásában létfontosságúak tehát azok a tényezők, illetve folyamatok, amelyek a teljesítményekről tájékoztatnak, visszajelzést adnak. (Tóth - Dr. Tóth, 1999)

A pedagógiai értékelés meghatározó szerepet tölt be a tanítás-tanulás rendszerében. Segítségével megállapíthatjuk, hogy a tanulók tudása mennyiben van összhangban a tervezett célokkal és követelményekkel, mennyiben mutatja, hogy elértük azokat a tanítási-tanulási folyamat egy adott szakaszában. Az értékelés alapvető célja tehát, hogy szervezett módon pedagógiai információkat gyűjtsünk, és azok alapján differenciált visszajelentéseket szervezzünk. (Báthory, 2000)

A fejezet célja, hogy megismertessen a pedagógiai értékelés alapfogalmaival, meghatározza a funkcióit az oktatás folyamatában, és bemutassa a tanórai értékelés fontosabb módszereit, különös tekintettel a támogató és fejlesztő értékelésre.

A téma kapcsán értelmezzük a pedagógiai értékelés fogalmát, képet alkotunk a pedagógiai értékelésnek a tanítási-tanulási folyamatban és az oktatási rendszerben betöltött szerepéről, elemezzük az értékelési funkciók és az egyes értékelési módok közötti különbségeket. Fókuszba helyezzük, és részletesen bemutatjuk a napjainkban egyre nagyobb létjogosultságot szerző támogató, fejlesztő értékelést. Külön alfejezetet szánunk a tanulók érettségi vizsgára történő felkészítésének / felkészülésének.

Szándékaink szerint a fejezet az elméleti alapozás mellett a gyakorlatban is hasznosítható ismereteket nyújt a tanároknak, akik oktató munkájuk során mindennap értékeli tanítványaik teljesítményét és próbálnak tanulókat támogató, reális visszajelzést adni.

5.1. A pedagógiai értékelés szerepe a tanulás folyamatában

A középiskola, néhány úttörőnek számító kivételtől eltekintve, folytatja az általános iskola oktatási hagyományait: szövegszerű tudást ad át, majd kér számon a tanulóktól. Az oktatás jellemzően a tanulói oldalon az ismeretek megjegyzéséből és azok visszamondásából, míg a tanári oldalon az ismeretek átadásából és azok számonkéréséből áll.

Napjainkban azonban a pedagógia már ennél jóval gazdagabb lehetőségeket kínál mind a tananyag megismertetésére, megtanítására, mind az elsajátított ismeretek és készségek/kompetenciák értékelésére.

Milyen visszajelzésre és értékelésre van szükségük a tizenéves tanulóknak ahhoz, hogy a legjobbat hozzák ki magukból? Mindenkinek másra, mert különböző személyiségek, különböző az indíttatásuk, más és más az a cél, amit el akarnak érni. Vannak azonban olyan alapvető igényeik, amelyek mindannyiukra jellemzőek, ilyenek egyebek között a nyugodt, stresszmentes tanulási légkör, a „rájuk szabott, érthető” tananyag, a tanulást segítő taneszközök biztosíttatása és nem utolsósorban az elfogulatlan és bátorító tanári visszajelzés és értékelés.

A tanulók munkájának megszervezésekor a tanároknak sincs könnyű dolguk, szorítja őket az idő, a 45 perc kevés a gyakran túlméretezett, nehéz tananyag átadására és a gyakorlásra. Nehéz feladat megfelelően motiválni a tanulókat és megfelelni a szülői, iskolai elvárásoknak is. Olyan órát kell szervezniük, ahol tanítás közben a tanulók munkáját együtt és külön-külön is figyelemmel tudják kíséni, olyat, amelyben a pedagógiai eszköztárukból – mint bűvész a kalapjából – mindig elő tudják varázsolni az adott tanulócsoporthoz leginkább illeszkedő módszereket és eszközöket. Ők is emberek: lehetnek fáradtak, lehetnek dekoncentráltak, sőt néha még türelmetlenek is., de ha megfelelő a viszonyuk a tanítványaikkal, ők ezt természetesen megértik. Minden a kölcsönösségen alapul, mert a tanítás a tanuló és a tanár közös „projektje”, egymás nélkül nem tudnak messzire jutni.

A fentiek elmondhatók a tanítás egészére is, de igazak a tanítás folyamatában kulcsfontosságú pedagógiai értékelő tevékenységre is. Mivel az értékeléssel kapcsolatban különböző elvárások fogalmazódnak meg mind a tanulóknak, mind a szülők, mind az iskola oldalról, nem könnyű feladat szakszerűen és egyben emberségesen értékelni.

Az értékelés legtradicionálisabb módszere az osztályozás, ez a tanár és a diák által is a legismertebb értékelési mód, ezért az elkövetkezőkben az ettől szemléletében és alkalmazásában eltérő értékelési lehetőségekkel szeretnénk részletesebben foglalkozni.

Kezdjük a pedagógiai értékelés fogalmának kibontásával.

5.2. A pedagógiai értékelés fogalma

Mielőtt megfogalmazzuk, hogy mi is a pedagógiai értékelés, próbáljuk felidézni azokat a szavakat/jelzőket, amelyek az értékelés kapcsán először (volt diákként, gyerekek szüleiként) eszünkbe jutnak, talán így: dolgozat, felelés, kivételezés, jó jegy, rossz jegy, súgás, puskázás, izgulás, igazságtalanság, jutalom, büntetés, félelem és még folytathatnánk a felsorolást. (Folytassuk is!)

Talán nem tévedünk nagyot akkor, ha úgy gondoljuk, hogy kevésbé szerepelnek a felsorolásban (vagy hiányozni fognak a felsorolásból) azok, a tanári értékelő tevékenységet pozitívan megítélő jelzők, amelyek elvárhatóak lennének egy kiegyensúlyozott, megnyugtató és támogató értékelés alapján, például ezek a jelzők: szakszerű, elfogulatlan, profi, nem közhelyes, nem kivételező, nem megalázó, nem bántó, segítő, személyre szabottan véleményt mondó, humoros, szellemes.

Annyi bizonyos, hogy a pedagógiai értékelés nem egyenlő a dolgozatíratással és az érdemjegyek osztogatásával. Ennél sokkal gazdagabb és összetettebb tanári feladatot jelent, lehetőséget a tanulás/ismeretszerzés segítésére, a tanulók személyiségének, reális önértékelésének fejlesztésére.

Az értékelés felelősséggel is jár. Ez egyben az értékelésnek a tanulók életében játszott szerepére is felhívja a figyelmet. Ki ne emlékezne tanuló korából sérelmekre, nehezen gyógyuló lelki sebekre, amelyeket egy matematikai feladat hibás megoldása vagy egy hamis énekhang után kapott odavetett tanári „megjegyzésként”. Nem lett matematikus, és nem lett operaénekes sem. Talán sohasem lett volna, de a kudarcra még hosszú ideig emlékszik. A tanuló, legyen kisgyerek vagy kamasz, nagyon sérülékeny, nem mindig tudja helyén kezelni, megfelelő módon fogadni a tanárától kapott, akár jóindulatú vagy jobbitó szándékú értékeléseket.

Az osztályozás – az értékelésre használt eszközökkel, például: osztályzat, pontozás, százalékos értékelés, szimbólumok, tárgyak, metakommunikatív eszközök, illetve ezek kombinálása – a pedagógiai értékelés tradicionális eszköze, nem tartalmaz elég információt sem a hibákról, sem azok kijavításáról. Ezért indult évtizedekkel ezelőtt mozgalom a pedagógusok körében az osztályzattal történő értékelés egyeduralkodó ellen. Ne legyen osztályzat, csak szöveges értékelés, legalább az alsó tagozaton, legalább első osztályban ne kapjon a gyerek osztályzatot. Akármilyen furcsa, de a kezdeményezés többek között azért nem hozott az egész iskolarendszert is érintő változásokat, mert a szülők döntő többsége a szöveges értékelést is azonnal jeggyé szerette volna konvertáltatni a tanárokkal. Hiába kapott a tanuló részletes, árnyalt szöveges értékelést a teljesítményéről, a szülők azonnal azt kérdezték, hogy: jó, jó, de ez a „pontosan formálja a betűket” szöveges beírás hányas osztályzat lenne? A tanárok számára is nagyon idő- és munkaigényesnek tűnt a minden tanulót személyre szólóan és részletezően elemző írásbeli értékelés elkészítése, ezért panelmondatokat kezdtek használni, ami aztán már nem sokban különbözött a jeggyel való értékeléstől.

Még napjainkban is központi helyet foglal el a tanuló teljesítményének megítélésében az osztályozás és az osztályzat. Az osztályozás gyors, megszokott, érthető, tulajdonképpen becslés, mert nem tartalmaz elég információt a tanár számára és tud nagyon negatív hatással is lenni a tanuló személyiségének fejlődésére. Mind az érdemjegy, amit a tanuló az egyes teljesítményeire, mind az osztályzat, amit a tanuló félévkor, illetve év végén az addigi munkája értékelésére kap, szorongást generálhat, önértékelési zavarokat okozhat, kényszerteljesítményekre ösztönözhet. Mégis a pedagógiai értékelésben továbbra is első helyen áll, és ha borúlátóak lennénk, azt mondhatnánk: marad is első helyen.

Itt az alkalom, hogy a más szemléletet képviselő és más eszközöket használó új értékelési lehetőségek megismertetésével lefaragjunk az osztályozás előnyéből.

Térjünk hát rá először a pedagógiai értékelés meghatározására, majd a támogató, fejlesztő értékelés lehetőségeinek bemutatására.

A szakirodalomban a pedagógiai értékelésnek (nem meglepő módon) különböző megközelítéseivel és megfogalmazásaival találkozunk. Az alábbiakban bemutatunk néhány definíciót, amelyek eltérőek ugyan, de mindegyik kiemeli az értékelési folyamat jellegét és összetett feladatrendszerét.

Az értékelés olyan pedagógiai folyamat, amely magába foglalja a minősítést, a tájékoztatást, a szelektálást, a motiválást; mindemellett megerősítheti vagy elbátoríthatja a résztvevőket, valamint mintát adhat mások és saját magunk értékeléséhez is. Azaz nem csupán tényfeltáró tevékenységet jelent, hanem olyan eszköz, amely folyamatokat, változásokat indukálhat mind az egyéneken, mind pedig a csoportokban. Ebből adódóan az értékelés során nyert információknak helyállónak (validnak), megbízhatónak, és változásokat is magukban foglalónak kell lenniük. (Tóth - Dr. Tóth, 1999)

Más megközelítésben: A pedagógiai értékelés tehát a tanítás során elérni kívánt célok és az elért eredmények összevetése. Minél több hasznosítható információ összegyűjtése annak megismerésére, hogy a tanulók a tanulási folyamatban mennyire értették meg a tananyagot, milyen mélységben sajátították el a továbbhaladáshoz szükséges ismereteket és tananyagban rejlő összefüggéseket, szükséges-e újabb, tanár által nyújtott segítség a továbbhaladáshoz. (Báthory, 1997)

A pedagógiai értékelést röviden úgy definiálhatjuk, hogy az a *tanári* tevékenység, amely során a tanulói teljesítmény eredményessége összehasonlításra kerül az esetleges hiányosságaival.

Annyit megállapíthatunk, hogy a pedagógiai értékelés összetett tanári tevékenység, így hatással van a tanulási folyamat egészére, és optimális esetben partneri viszonyt feltételez a tanár és diák között. Az oktatás minden szintjén valódi, fejlesztő értékelés csak bizalmi légkörben valósulhat meg.

Tanárként többször átéljük, amikor a tanuló felelete után azonnal osztályzatot is kell adnunk, de nem biztos, hogy mindenre oda tudunk figyelni, nem biztos, hogy elfogulatlanok voltunk, ahogy az sem, hogy nem befolyásolta a döntésünket semmi külső körülmény (például a tanulók magatartása, személyes problémák stb.).

Sajnálatos tény – a tapasztalható kisebb változások ellenére is –, hogy a tanárképzés során nem kapott és a mai napig nem kap elég figyelmet a tanárjelöltek felkészítése az értékelésre. Az „értékeljünk szakszerűen” szlogent hangoztató képzések és tanfolyamok általában egyszerű mérési-értékelési feladatokat tartalmaznak, és azokra készítének fel, olyanokra, amelyek mögött nincsenek valódi tanulói teljesítmények, arcok, sem pedig tekintetek.

A pedagógiai értékelés sokrétű és árnyalt információszerzést tesz lehetővé a tanuló tanulmányi munkájáról, azt mondhatjuk, hogy minél változatosabb formában és tevékenységek közepette értékelünk, annál jobban működik az (oda-) visszacsatolás a tanuló teljesítményéről. Hogy miért fontos ez? Mert ezeknek az információknak a birtokában biztosabb „kézzel” támogatjuk, erősíthetjük, korrigálhatjuk a tanulók munkáját.

A tanárnak saját munkája megítéléséhez is értékes információkkal szolgál az értékelés: a tanulók teljesítménye tükrében értékelni tudja saját munkáját is, figyelembe tudja venni ezeket a tanítási órák tervezésekor, például, hogy milyen témák elsajátítása megy nehezebben a tanulóknak és módszereit ennek figyelembevételével hogyan válassza meg.

A pedagógiai értékelés során a tanulók teljesítményét ahhoz hasonlítjuk és ahhoz viszonyítjuk, hogy mennyit sikerült elsajátítaniuk az adott tantárgy követelményeiből (de nem mindegy, hogy hogyan).

5.3. A diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés

A tanulók teljesítményének értékelését többféle cél érdekében végezhetjük el, és az többféle szerepet tölthet be az oktatási folyamatban. A pedagógia hagyományosan három lehetőséget kínál.

A *diagnosztikus értékelés* célja információk szerzése a pedagógiai döntések meghozatala előtt (milyen alapokkal, ismeretekkel, képességekkel kezdenek el az oktatás folyamatában egy tanulási szakaszt).

A *formatív értékelés* döntően a tanulás folyamatában szerez információt a tanulók teljesítményéről, a továbbhaladást gátló nehézségekről, így lehetőséget teremtve a szükséges beavatkozásra, a differenciálás megszervezésére, illetve a megerősítésre is.

A *szummatív értékelés* a tanulási folyamat zárása, gyakran, vagy szükség szerint minősíti és rangsorolja a tanulókat.

Lényeges, hogy a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelést egymástól elkülönítsük, és funkcióinak megfelelően alkalmazzuk azokat. A különféle értékelések megtervezésekor először mindig az értékelés célját kell tisztázni, érdemes végiggondolni, hogy *miért, mit, kik és hogyan* értékelnek.

A tervezett értékelés lehetőséget ad a tanulói teljesítmény változásának és alakulásának követésére és a folyamatos visszajelzésre.

Mit? (Kit?)	Ki?	Milyen rendszerességgel?	Milyen formában?
Amit értékelnünk kell	Akik értékelik	Az értékelés rendszeressége	Az értékelés formája
tanulmányi munka	szaktanár/ön/társ/ csoport értékelés	esetenként	érdemjegy, szóbeli, írásbeli értékelés

1. táblázat: Az értékelés rendje (Tóth - Dr. Tóth, 1999)

Az értékelés lehetséges céljai közé tartozhat a tanítási-tanulási folyamat tervezése, a tanulói tudás fejlesztése, illetve az elért tudásszint minősítése. Ezután azt kell eldönteni, hogy melyik tudásterületre irányuljon az értékelés. Az értékelést elsősorban a tanár(ok) végzi(k), azonban lényeges annak a lehetőségnek a felvetése is, hogy például a formatív értékelés esetében a diákokat is bevonjuk-e az értékelésbe. A válasz egyértelmű: igen!

E három alapkérdés tisztázását követően érdemes megtervezni, hogy hogyan, milyen eszközzel végezzük az értékelést, tisztáznunk kell továbbá azt is, hogy alkalmazunk-e osztályozást vagy sem.

Diagnosztikus	Formatív/alakító/fejlesztő	Minősítő/szummatív, összegző
A tanulási folyamat elején és közben. Kiindulópont a javító-fejlesztő beavatkozáshoz.	A tanulási folyamat közben. A tanulási folyamatban a fejlesztést, a megerősítést szolgálja, korrekciós lehetőséget biztosít a tanuló számára. Nem osztályzat.	A tanulási folyamat végén. Összegző-lezáró értékelés, minősíti a tanuló tudásszintjét, és elhelyezi egy rangsorban. Osztályzat.

2. táblázat: Diagnosztikus, formatív és szummatív értékelés

Forrás: saját szerkesztés Cseh Ágnes Gabriella: A tanulói értékelés széles körű értelmezése a gyakorlat számára alapján⁶

A tanítási-tanulási folyamaton belül a pedagógiai értékelés különböző funkciói: a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelés egymástól jól elkülöníthetőek, tanári szemszögből nézve lényeges, hogy ezeket *elkülönítve alkalmazzuk*, vagyis egy adott értékelési helyzetben *ne keveredjenek az értékelési funkciók*.

Mivel a modern pedagógiai értékelés fejlesztési céljaihoz, mint már többször utaltunk rá, a fejlesztő értékelés áll a legközelebb, bemutatására külön alfejezetet szánunk.

5.4. Viszonyítás az értékelésben

Mihez viszonyítsunk?

Értékelés előtt fontos tisztázni, hogy mihez viszonyítva történjen a tanulói teljesítmények értékelése. Háromféle viszonyítási mód lehetséges: a követelményekhez, a tanulócsoporthoz többi tagjához vagy a tanuló korábbi teljesítményéhez viszonyított értékelés.

Ezek a viszonyítási módok – gyakran az osztályozáskor is – ellentétbe kerülhetnek egymással. Előfordulhat, hogy a tanuló önmagához képest fejlődött, de átlag alatti teljesítményt nyújtott és nem érte el még a minimális követelményszintet sem. A probléma feloldása csak a jól kommunikált (szöveges) értékelésben jelenhet meg. Fontos, hogy az értékelés átlátható és előre tisztázott szempontok alapján történjen. Így mód van egyrészt a tanuló egyéni teljesítményéhez viszonyítva fejlesztő értékelést adni, majd az előre tisztázott követelményekhez viszonyítva minősítő értékelést végezni.

Mivel az értékelés alapja a viszonyítás, az értékelés előtt mindig meg kell határozni, és a tanulók számára is egyértelművé kell tenni, hogy mi fogja képezni a viszonyítás alapját. A két leggyakoribb viszonyítás: a *kritériumorientált* (általában a kerettanterv alapján készülő tanterv szolgál alapjául), és a *normaorientált* (egy kiválasztott minta szolgál alapjául, illetve az, hogy a tanuló teljesítménye hol helyezkedik el tanulócsoporthoz többi tagjához viszonyítva).

⁶ http://www.tani-tani.info/082_cseh

A *kritériumorientált* értékeléskor a teljesítményt a követelményekből kiindulva és azokhoz viszonyítva határozhatjuk meg, így meg tudjuk vizsgálni, hogy a tanuló milyen szinten érte el az előre meghatározott, pontosan körülírt követelményeket. A kritériumorientált értékeléskor jellemezni tudjuk azt is, hogy a tanuló az elért szinten milyen gondolkodási műveletek elvégzésére képes. Ez alapjául szolgálhat a diákok (egyénilleg) tervezett fejlesztésének.

Az értékelési folyamatban a teljesítményeket egymáshoz vagy egy másik csoport átlagához viszonyíthatjuk. Ezt nevezzük *normaorientált* értékelésnek. Ezáltal meg lehet határozni, hogy a vizsgált teljesítmény melyik (az alsó, a középső vagy a felső) teljesítménysávba tartozik és ez alapján el tudjuk készíteni (szükség esetén) a csoporton belüli rangsorolását.

Nem feledkezhetünk meg arról, hogy a legfontosabb és legpontosabb információt a tanulók teljesítményéről és annak fejlődéséről a *tanulók önmagukhoz való viszonyítása* adja.

5.4.1. A tanulók értékelése

A tanulók teljesítményének értékelésére ki kell választani az értékelés céljához leginkább illeszkedő módszereket, amelyekkel aztán pedagógiai információkat gyűjthetünk.

A módszerek kiválasztását körültekintő tervező és előkészítő munka kell, hogy megelőzze, amely tekintettel van arra, hogy például milyen funkciói lehetnek a tanulói értékelésnek, milyen módon végezhetjük azt el, mihez viszonyíthatjuk majd a diákok teljesítményét, illetve, hogy milyen követelményeknek kell a tanulói értékelésnek megfelelnie ahhoz, hogy a tanulók tudásának fejlődését nyomon követhessük, és a hatékony fejlesztésüket megtervezhessük.

5.5. Az osztályozás és a szöveges értékelés

Az osztályozás

A félévi és év végi osztályozás elsődleges funkciója a dokumentálás: számszerűsítve láthatjuk a tanuló előrehaladását, vagyis az osztályozás elsősorban adminisztratív eszköz, egyfajta lehetőség a szummatív értékelésre. A mindennapi gyakorlatban az osztályzatok alapjául szolgáló érdemjegyek más funkcióban is használatosak, például az osztályozás gyakran a motiválás eszköze, a tanulók azért kapnak jegyeket, hogy a tanár biztassa vagy éppen elmarasztalja őket. Ezek azonban az osztályozás eredeti funkcióit félreviszik, így gyakran előfordul, hogy az osztályzatok nem megbízhatóak, a tanuló tudásán kívül sok egyéb – oda nem tartozó – tényezőt is magukban foglalnak (például a tanuló személyiségét, szorgalmát, magatartását stb.). (Molnár –Vígh, 2013)

A szöveges értékelés

Az osztályzatokkal kapcsolatosan már utaltunk rá, hogy – főként az alsó tagozaton – milyen üzenetet hordozhatnak a tanulók számára az érdemjegyek, hogy azt a saját személy-

iségük minősítéseként fogadják. Amikor az osztályozásnak személyiségformáló hatása van, jóval túlmutat az eredeti funkcióján. Ennek megelőzése érdekében ajánlott a szöveges értékelés rendszeres és gyakori alkalmazása. (Későbbiekben: fejlesztő értékelés)

5.5.1. Belső és külső értékelés

További tisztázandó kérdés, hogy ki vagy kik végezzék el a tanulói értékelést. Az értékelés formája szerint megkülönböztethetünk belső és külső értékelést. A két értékelési formát tovább bonthatjuk az értékelő személy és az értékelés célja szerint.

A tanulók teljesítményének egyik leggyakoribb ellenőrzési fajtája a *belső értékelés*. Az iskola saját pedagógusai vesznek részt az értékelésben egyrészt úgy, hogy az adott tanulóközösség tanítási folyamatában nem érintett pedagógust vonnak be, illetve, hogy az értékelés kívülről kapott elvárások alapján szerveződik.

Külső értékelés alkalmával a tanulók egyéni és a tanulócsoport együttes teljesítményének vizsgálata külső értékelők bevonásával, külső szakemberek által készített mérőeszközökkel történik. A legismertebb nemzetközi összehasonlító mérések: PISA-mérések; a közoktatás kötelező országos kompetenciamérései.

	BELSŐ	KÜLSŐ
ELŐNYE	a teljesítményt méri, figyelembe véve a pedagógiai környezetet (például hátrányos helyzetű diákok száma), ismerős környezetben, az iskola tanárai végzik, iskolán belül a tanulócsoportok összehasonlítására ad alkalmat	a teljesítményt méri, függetlenül a pedagógiai környezettől (például hátrányos helyzetű diákok száma), külső, független értékelők végzik, országos és/vagy nemzetközi összehasonlításra ad alkalmat
HÁTRÁNYA	iskolán belüli összehasonlítást tesz csak lehetővé, nem biztosított az értékelők elfogulatlansága	csak a teljesítményt méri, függetlenül a pedagógiai környezettől

3. táblázat: A külső és belső értékelés előnyei és hátrányai
Forrás: saját szerkesztés Tóth - Dr. Tóth, 1999 alapján

A tanulói értékeléskor lényeges elem még az is, hogy a tanár folyamatosan ellenőrizze, hogy mennyire megfelelő az értékelés. A tanulói értékelés eredményének függetlennek kell lennie a körülményektől, az értékelő személyétől. Fontos szem előtt tartani, hogy azt értékeljük, amit célként jelöltünk meg és ugyanarra a tudásra ugyanazt az értékelést adjuk.

5.6. A tanuló fejlesztő értékelése

A *fejlesztő értékelés* a tanulási folyamat meghatározó és szerves része. Ha valamit meg akarunk tanulni, szükségünk van a visszajelzésekre arról, hogy hol tartunk a tanulási folyamatban, mire van még szükség, mit kell másképp csinálnunk. A fejlesztő értékelés megvalósításának legfontosabb előfeltétele, hogy olyan légkört és helyzetet teremtsünk, amelyben a tanuló szívesen vesz részt hibáinak, hiányosságainak a feltárásában és abban, hogy ezeket ki is javítsa. Ezért a fejlesztő értékelésnek fontos szerepe van a tanulók önértékelésének fejlesztésében is.

A fejlesztő értékelés nem képzelhető el ideális csoportkörnyezet és megfelelő úgynevezett osztályklíma nélkül. Mivel a fejlesztő értékelés szerves része a tanári mellett az egyéni, a páros és a csoportos értékelés is (nem frontális), a tanulócsoporthoz fel kell nőnie ehhez a feladathoz.

A tanítási-tanulási folyamatot segítő, formáló formatív értékelést a másik két értékelési funkcióhoz (a diagnosztikus és a szummatív értékeléshez) képest a közelmúltig ritkábban, az iskolai gyakorlatban a szükségesnél kevésbé alkalmazták.

A fejlesztő értékelés az osztálytermekben a tanulók fejlődésének és tanulásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, melynek célja a tanulási igények meghatározása és a tanítás azokhoz való igazítása. Ez alapján a fejlesztő értékelés célja a tanulási folyamat támogatása azáltal, hogy a tanárok és a diákok információkat gyűjtenek arról, hogy a tanuló a célokhoz, az elvárt szinthez képest hol tart a fejlődésben. Az értékelés eredményét pedig arra használják fel, hogy az oktatási folyamat szereplői megállapítsák, hogy mi a teendő a továbblépés érdekében. (*Országos Közoktatási Intézet, 2009*)

A fejlesztő értékelés komplex értékelés, mely során először a pozitívumokat, majd a hiányosságokat és a problémákat, végül pedig a változáshoz, változtatáshoz szükséges konkrét javaslatokat beszéljük meg a tanulóval. Nyelvileg pontos megfogalmazású, személyre szabottság jellemzi.

A szöveges fejlesztő értékelés egy tanulási folyamat közben mindig a konkrét teljesítményre, és nem a tanuló személyiségére vonatkozik. (Hunyadyné és M. Nádasy, 2004)

A szöveges minősítő értékelésnek kötetlen és kötött formáit ismerjük és használjuk. Ezek azonban nem pillanatok általsugallt rögtönzések, hanem átgondolt, a tanuló és a tanár által is ismert szempontok szerinti értékelések.

A szöveges minősítő értékelés interaktív, a tanulók nem csak meghallgatói, hanem aktív részesei is annak: magába az értékelésbe a tanulók mint érintettek kerülnek bevonásra (hiszen az ő teljesítményükről van szó).

A tanítási-tanulási folyamatban végzett fejlesztő értékelés elsősorban azáltal járul hozzá a tanulói teljesítmények javításához, hogy a tanulási célok pontos ismertetésével átláthatóvá teszi a tanuló számára is a tanulási folyamatot.

A tanulók fejlődését nyomon követő és támogató értékelésnek rendszeresnek és folyamatosnak kell lennie, amelyhez célirányosan alkalmazott változatos értékelési módok és eszközök tartoznak.

A tanulói önértékelés és a csoportos értékelés szerves része az értékelésnek. Arra azonban figyelmet kell fordítani, hogy az értékelés ne legyen ad hoc jellegű, hanem tervezett,

előre elkészített és a megbeszélte szempontok alapján történjen. A tanulók legyenek felkészítve rá, és kapjanak megfelelő segítséget az értékeléshez, mert ez számukra – többek között érintettségük miatt – sem lehet könnyű feladat.

5.6.1. A fejlesztő értékelés hat alapeleme a hozzá kapcsolódó tanári feladatokkal

A fejlesztő értékelés tárgykörében végzett esettanulmányok és a kapcsolódó kutatások által kijelölt alapelemek:

Az interakciót és az értékelési eszközök használatát ösztönző kultúra kialakítása az osztályteremben.

Tanulási célok meghatározása és az e célok elérése felé való egyéni haladás nyomon követése.

Változatos tanítási módszerek alkalmazása a tanulók eltérő igényeinek kielégítése érdekében.

Változatos módszerek alkalmazása a diákok tanulásának értékelése során.

A tanulói teljesítményről adott visszajelzés és a felismert igényekhez való alkalmazkodás a tanításban.

A tanulók aktív részvétele a tanulási folyamatban.

(Brassói – Hunya - Vass, 2006)

Az esettanulmányok megállapításai közül a legmeglepőbb az, hogy a tanárok az esetek mindegyikében mind a hat elemet beépítették a mindennapi gyakorlatukba. Bár különböző hangsúlyt kaptak az egyes elemek (egyes tanárok például a diákoknak adott visszajelzésre helyeztek nagyobb hangsúlyt, mások inkább arra összpontosítottak, hogy változatos tanulási lehetőségeket biztosítsanak tanítványaiknak), az elemek mindegyikét felhasználták a tanítás és értékelés során. Így olyan keretet, nyelvet és eszközrendszert hoztak létre, ahol a tanításról és tanulásról alkotott felfogásukat a fejlesztő értékelés elemei határozták meg. (Brassói – Hunya - Vass, 2006)

5.7. A tanuló minősítő értékelése

Minősítő értékelésről akkor beszélünk, amikor az értékelés' célja nem a tanulás segítése (fejlesztő értékelés)⁸, hanem egy teljesítményrangsor kialakítása vagy annak eldöntése, hogy valaki megfelel-e bizonyos előírt kritériumoknak.

5.7.1. A fejlesztő értékelés és minősítő értékelés megkülönböztetése

A tanulói értékelés talán egyik legfontosabb eleme, hogy a fejlesztő és a minősítő célú értékelést pontosan elválasszuk és megkülönböztessük úgy, hogy az a tanulók számára

⁷ <http://tanmester.tanarkepzo.hu/ertekeles> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 20.)

⁸ http://tanmester.tanarkepzo.hu/fejlesztzo_ertekeles (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 20.)

is egyértelmű legyen. Gyakori, hogy a minősítő értékelés szerepét túlhangsúlyozzák, vagy összemoszák a fejlesztő értékeléssel.

A minősítő értékelés és a fejlesztő értékelés között többféle szempontból is jelentős különbséget kell tennünk. A minősítő értékelés gyakran egy alkalomhoz kötődik, elsősorban a tanulás végeredményére fókuszál, van tétje, befolyásolja a diákok előmenetelét, hatása pozitív és negatív is lehet.

A fejlesztő értékelést a tanárok a diákok bevonásával közösen, folyamatosan végzik a továbbfejlesztés érdekében, alacsonyabb tétje van és elsődleges célja a pozitív hatás elérése. A fejlesztő - és a minősítő értékelés munkaformáit – hasonlóan a pedagógiai értékelés funkciói esetében megállapítottakhoz – *elkülönítve alkalmazzuk*, vagyis fontos, hogy egy adott értékelési helyzetben ne keveredjenek az értékelési munkaformák.

Fejlesztő értékelés	Minősítő értékelés
Értékelő megbeszélés, dialógus	Témazáró dolgozat
Dicséret, bírálat (drámajáték, kooperatív technikák alkalmazásával)	Félévi, év végi osztályzat
Tesztek gyakorlása, fejlesztő értékelése Esszéírás gyakorlása, fejlesztő értékelése Projektszerű feladatok gyakorlása, fejlesztő értékelése	Tesztek minősítéssel <i>Esszék minősítéssel</i> <i>projektszerű feladatok minősítéssel</i>

4. táblázat: Fejlesztő és minősítő értékelés leggyakoribb formái

Forrás: Saját szerkesztés http://tanmester.tanarkepzo.hu/fejleszto_ertekeles_alapjan

5.7.2. A tanulást támogató értékelés

A tanulást támogató értékelés során a tanulók számára egyértelművé kell tenni az adott óra céljait és azt, hogy hol tartanak a tanulási folyamatban a célok elérésében. A tanulói teljesítményekről sokféle, akár egyszerű, különösebb előkészítést nem igénylő módszerekkel, megfelelő tanulási körülmények biztosításával (például kérdések megfogalmazásával, gondolkodási idő hagyásával a kérdések megválaszolásához) gyűjthetünk információkat. Lényeges, hogy a tanulók reflektáljanak a tanulási folyamatra, értékeljék saját és társaik teljesítményét. Alapvető tanári feladat a tanulási folyamat céljainak megfeleltetett feladatok készítése, meglévő feladatok megítélése, valamint a tanulási célokhoz illeszkedő adaptálása. (Einhorn, 2012)

A tanítási-tanulási folyamatban alkalmazható fejlesztőfeladatok alapvető célja, hogy a tanulási folyamatot segítsék, így a feladatok általában egymásra épülnek, sorrendjük kötött: az egyszerűbbtől haladnak a bonyolultabbig, az előzetes tudás megszerzésétől sok apró résztevékenység elvégzését követően építik fel a tanulást az elsajátítandó tudásig. E feladatok alkalmazásakor a diákok aktív résztvevői a tanulási és értékelési folyamatnak. (Einhorn, 2008)

5.7.3. *A tanulói és tanári visszajelzés*

A visszajelzés a tanuló teljesítményére adott olyan tanári reflexió, amely nem tartalmaz végleges minősítést. A tanulási folyamatba történő olyan beavatkozás, amely a tanulót segíti és orientálja a kívánt teljesítmény elérésére.

A visszajelzés a tanulás segítségével egy időben a tanuló személyiségének fejlesztésére is törekszik, annak igényeit tiszteletben tartja.

5.7.4. *A fejlesztő visszajelzések jelentősége*

Az oktatás célja az, hogy a tanulók a tananyagból egyre több hasznosítható ismeretet sajátítsanak el úgy, hogy közben megismerik és átlátják az összefüggéseket, és nem utolsósorban az a cél, hogy ez ne megpróbáltatás, hanem öröm legyen a számukra. Az új megismerésének öröme, a felfedezés izgalma kellene, hogy jellemezze a tanulás folyamatát. Tudjuk, hogy ez a legtöbb esetben sajnos nem valósul meg.

Vizsgáljuk meg most ezt a helyzetet csupán annak a szempontnak a figyelembevételével, hogy kapnak-e elegendő támogatást a tanulók a tananyag megértéséhez, pozitív visszajelzést a gyakran kudarcos próbálkozásaikhoz!

A tanulók nagyon érzékenyek, de ez nem csak a mai fiatalokra jellemző, ilyenek voltak régen is. Egy-egy megerősítő, bátorító mondat csodákra képes, gyakran pályát meghatározó jelentőséggel bír, mint ahogy egy életre el is veheti valamitől a tanuló kedvét. A tanár legnehezebb feladatai közé tartozik az elfogulatlan, de helytálló véleménynyilvánítás és visszajelzés.

Tanítás során a tanár folyamatosan jelzéseket ad a tanulóknak, orientálja, motiválja, bátorítja őket, javítja esetleges tévedéseiket, a visszajelzések figyelembevételével folyamatosan alakítja a tanulási folyamatot.

A fejlesztő értékelés alkalmazása nemcsak a tanuló tanulási folyamata szempontjából hangsúlyos, hanem tanári nézőpontból a tanítási folyamat fejlesztése szempontjából is. Különösen lényeges a tanári önreflexió képességének elsajátítása. Erre lehetőséget biztosít az, ha megfigyeljük és folyamatosan értékeljük a tanári munkánkat.

5.7.5. *A tanítás során alkalmazható fejlesztő pozitív és negatív visszajelzések*

Az érdemjegyhez kapcsolt és az önálló szöveges visszajelzés folyamatos és követhető támpontot ad a tanárnak a tanuló fejlődéséről, a tanulónak saját teljesítményéről.

Emellett:

- igazodik a tantárgy specialitásaihoz,
- igazodik a tanulók érzelmi képességeihez, életkorához,
- személyes, mert figyelembe veszi a tanuló mindenkori (látható) állapotát,
- árnyalt, mert a legapróbb részletekre is utalni tud,
- konkrét, mert követi az értékelést megelőzően megadott szempontokat,

- informatív, mert addig folyik, amíg nem érkezik visszajelzés a megértésről,
- utal a fejlődésre, a megtorpanásra,
- nem ítélkezik, nem minősít,
- buzdít, pozitív visszajelzést ad,
- segítséget ad a differenciálás megtervezéséhez.
- Az értékelés alapelvei tömondatokban:
- Személyre szóló legyen,
- fejlesztő, ösztönző jellegű legyen,
- ne legyen megtorló, fegyelmező jellegű,
- folyamatosságot biztosítson,
- követelményrendszerre épüljön,
- biztosítsa a szóbeli és írásbeli értékelés egészséges arányát,
- legyen tárgyyszerű,
- félelemmentes légkörben történjen.

(Tóth - Dr. Tóth, 1999)

Értékelési tanácsok tanároknak:

- Ne minősíts!
- Biztass, bátoríts!
- Ne általánosíts!
- Ne indulatból mondj véleményt!
- Adj javítási lehetőséget!
- Működj együtt a tanulóval!
- Ne támogasd a mellébeszélést!
- Ne feledd, te is voltál diák!

Szóbeli szöveges értékelés

A szöveges értékelés fontos értékelési és egyben fejlesztési terület, igaz, időigényes. Gyakran hallható bírálat a mai generációval kapcsolatban, hogy csak a kütyüiket nyomkodják és nincs semmilyen kapcsolatuk a környezetükkel. Nem motiváltak megszólalásra, elszoktak tőle, és ez természetesen így van az iskolában a tanítási órákon is. A jegyadás kényszere miatt az értékelés is időről-időre ezért már leggyakrabban írásban történik.

Értékelési körülmények: azonnali reflektálás lehetősége, általában kevesebb ideje van a tanárnak véleményének, valamint értékelésének átgondolására, nincs lehetőség, vagy csak korlátozottan van mód a korrekcióra. Pozitívum, hogy az értékelésbe a tanuló és a tanulócsoporthoz is bevonható.

Írásbeli szöveges értékelés

Az értékelés gyakori, de időigényes formája. Részletező, átgondolt, személyes hangú (lehet).

Értékelési körülmények: késleltetett visszajelzés, gyakran túl tömör, egyszavas; megszokott, gyakran általánosító véleményt közlő. A szöveges értékelés gyakran az érdemjegynek megfelelően szabványmondatokban történik, amely csak kódolása a numerikus értékelésnek.

Az értékelés személyhez szóló, személyesebb hangú formája (lehet).

5.7.6. Az értékelés során alkalmazható pozitív visszajelzések szóbeli és írásbeli nyelvi fordulatai

Fontosnak tartjuk, hogy foglalkozzunk az értékeléskor a tanárok által használt vagy használni javasolt nyelvi fordulatokkal.

Többször utaltunk már a fejezetben arra, hogy nem is gondoljuk tanárként, hogy milyen hatást tud gyakorolni a tanulóra egy-egy értékelő megjegyzés.

Ezért fontos, hogy:

- Kerüljük az általánosító megjegyzéseket, akár pozitív (Mindenki ügyes volt! – ez még hagyján!), akár negatív (Itt mindenki lusta! – biztos? és, aki nem?).
- Fogalmazzuk meg röviden és egyértelműen értékelésünket. Használjunk egyszerű bővített mondatokat.
- Ne viccelődjünk a tanuló kárára például szólások, közmondások, idézetek citálásával (mint például: „Áll, mint szamár a hegyen”, Bálám szamara), még jó szándékkal se tegyük. („Egy, csak egy legény van talpon a vidéken”)

Javasolt nyelvi fordulatok:

- Próbáld újra! / Fuss neki újra! / Kezdd el újra! / Na, még egyszer!
- Nyugalom, menni fog! / Gyakorold még! / Ellenőrizd még egyszer! / Olvasd el újra a kérdést! / Értelmezd a feladatot! / Gondold át még egyszer, biztos ez a kérdés?
- Ne bonyolítsd, csak egyszerűen! / Egy elem még hiányzik, gondold újra végig!
- Használd a jegyzeteid! / Minden benne volt! / Logikusan építetted fel a feleleted!
- Majdnem tökéletes! / Tökéletes! / Remek, csak így tovább!

Talán túl triviálisnak tűnik, de egy-egy, az értékelésben jól elhelyezett dicséret csodákra képes, és a gyakorlat is azt mutatja, hogy nem lehet elégszer dicsérni a tanulókat.

Az értékelések során alkalmazott pozitív vagy negatív visszajelzések hatása legtöbbször kiszámítható, ezért érdemes tudatos használatukra különös figyelmet fordítani.

Tanár	Visszajelzés	Tanuló
Talán csak bátorítani kell!	Próbáld újra! (ösztönöz)	Bízok bennem! (pozitív hatás)
Mit találjak ki még, hogy újra megpróbálja?	Gondold át még egyszer!	Megpróbálom, hátha most sikerül! (pozitív hatás)
Lusta, nem tanul, megbuktatom!	Nem tanultál, meg fogsz bukni! (ráhagy)	Nem érdekel az egész! Na és akkor mi van? (nincs hatással a tanulóra)

5.táblázat: Az értékelések során alkalmazott visszajelzések hatásai

Forrás: Saját szerkesztés

5.8. A drámajáték és a kooperatív technikák alkalmazása a fejlesztő visszajelzésekhez

Drámajátékok az értékelés során is kiválóan és kreatívan alkalmazhatók. A kooperatív technikákról szóló 4. fejezetben már szoltunk a módszer lebonyolításáról.

5.9. Differenciált fejlesztés, személyre szóló értékelés

A pedagógiai értékelést a tanítási-tanulási folyamatban többféle cél érdekében, *differenciált* módon végezhetjük. A differenciált fejlesztés lényege a nyitottság, a rugalmasság, az igazíthatóság és a segítő szándék érvényesítése.

A differenciálást szolgálja a tanév tanítási folyamat eleji diagnosztikus értékeléskor a különböző tesztekkel végzett helyzetfeltárás, amely elsősorban a tanárnak szól, az eredmények a tanár tervezési munkáját hivatottak segíteni. A formatív értékelés a folyamat közbeni segítséget, korrigálást és megerősítést szolgálja, a folyamat végi, szummatív értékelés a megfogalmazott célok tükrében végzett minősítést jelenti. A tanítási-tanulási folyamat közben, a formatív értékeléskor gyakran szervez a tanár olyan értékelési alkalmakat, amikor a tanulók értékelhetik saját és társaik teljesítményét. A pedagógiai értékelés differenciált jellege mindezek mellett még arra is vonatkozik, hogy az értékelést az oktatási rendszer különböző szintjein is végezhetjük. (Vidákovich, 1990; Báthory, 2000)

Ha megfelelő diagnosztikus eljárásokkal fel tudjuk tárni, hogy kinél milyen kompeten-ciaterületen mutatkoznak elsősorban hiányosságok, akkor megszervezhető ezeknek a területeknek a differenciált fejlesztése.

Sajnos még nagyon kevés területen rendelkezünk az ilyen képességdeficiteket pontosan behatároló diagnosztikus eljárásokkal és az egyes jól körülhatárolt képességeket⁹ fejlesztő feladatsorokkal.

A különböző értékelések után (diagnosztikus, formatív, szummatív), azok eredményeinek figyelembevételével a tanár feladata, hogy megvizsgálja, és azokhoz igazítsa a különböző tanulói teljesítmények fejlesztésének lehetőségeit, és kidolgozza az egyéni tanulási / fejlesztési utakat.

A differenciálás alapja, hogy nem ugyanazt és nem ugyanúgy kell tanítani és számon kérni minden tanulótól, mivel a tanulók sem egyformák. Ezt az alapvetést a tanítás gyakorlatában már elfogadja a pedagógusok döntő többsége, azonban azt, hogy ugyanezt a megkülönböztetést a pedagógiai értékelésnél is alkalmazni lehetne, sőt, kellene, még kevesen, pedig szükség lenne a követelmények és a hozzájuk kapcsolódó értékelés differenciálására is. Az egyéni tanulási tervek kialakítása azt jelenti, hogy a tanuló bizonyos tudásterületeken (például bizonyos tantárgyakból) magasabb teljesítményt vállal és ennek fejében lehetősége nyílik, hogy más területeken alacsonyabb teljesítmény is elegendő legyen. A középiskola (és a kétszintű érettségi, valamint a választható érettségi tárgy) tulajdonképpen ezt képviseli, de a követelmények differenciálása már kiterjeszthető lenne az

⁹ <http://tanmester.tanarkepzo.hu/kepesség> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 20.)

általános iskolára is, és az sem elképzelhetetlen – vannak már rá nemzetközi tapasztalatok –, hogy már a közoktatásban is megjelenjen a választható tárgyak rendszere.

A differenciálás értelemszerűen nemcsak a tanulás tartalmára, hanem módszereire és eszközeire is vonatkozhat. Eszerint ugyanahhoz a végeredményhez – tehát ugyanahhoz a tudáshoz – különböző utakon is el lehet jutni, és a különböző tanulók igényeinek különböző utak felelhetnek meg.

5.10. Pedagógiai mérés

A legmegbízhatóbb adatokat a tanulók teljesítményéről a pedagógiai méréssel kaphatjuk. A pedagógiai mérés során a tanuló megfigyelhető viselkedését, létrehozott produktumát előre meghatározott kritériumok és szempontok szerint egy mérőeszközzön rögzített skálához illesztjük, hogy az elért eredményt számszerűsíteni tudjuk. (Báthory, 2000)

A pedagógiai mérés folyamatának fontos jellemzője a szervezettség. Ez azt jelenti, hogy először a mérési célokat kell pontosan meghatározni. Ezt követően tárhatjuk fel a mérés tartalmát, a követelményeket és készíthetjük el a mérőeszközöket. (Csapó, 2005)

A mérőeszközök alkalmazásakor számítani kell arra, hogy az eredményeket mérési hiba befolyásolja. A mérési hiba teljesítménybefolyásoló hatását az objektivitás, a reliabilitás és a validitás kritériumának biztosításával lehet kontrollálni. A tesztek készítésekor a validitás növelésére, vagyis a mérési céloknak megfelelő feladatok készítésére és kiértékelésére kell hangsúlyt fektetni. A szakemberek az értékelést gyakran jellemzik dinamikus folyamatnak, míg a mérést statikusnak. A pedagógiai mérés a pedagógián belül egy külön szakterület. Ez egy komoly előképzettséget igénylő értékelési tevékenység.

5.11. Az érettségi követelmények alapján felkészülés/ felkészítés az írásbeli és a szóbeli érettségi vizsgára

A pedagógiai értékelés folyamatában elérkeztünk a vizsgákhoz. Először definiáljuk a vizsga fogalmát, jellemezzük a vizsgatípusokat, meghatározzuk az érettségi területeit és funkcióit, majd ezt követően jellemezzük a vizsgafelkészülés folyamatát, a tanári feladatokat a vizsga működtetésében. Végül az írásbeli és szóbeli érettségi értékelésével foglalkozunk.

5.12. Vizsga, vizsgatípusok

A vizsga előre meghirdetett követelmények és előzetesen tisztázott módszerek szerint lebonyolított mérési-értékelési eljárásként definiálható, amely a szummatív értékelést szolgálja. (Báthory, 2000)

A vizsgán a tanulási-tanítási folyamat során megszerzett tudás mérése, valamint értékelése a cél.

A vizsga egyaránt belső és külső minősítő értékelési eljárás, eszerint két típusát különböztetjük meg. A belső vizsgát/értékelést az adott intézményben helyi követelmények alapján, iskolai szinten összeállított írásbeli feladatokkal és értékelési eljárásokkal végzik. Ide tartoznak például az iskolai szintfelmérők, a középszintű érettségi értékelése és lebonyolítása.

A külső vizsgákat/értékeléseket központi, egységes követelmények alapján központilag összeállított írásbeli feladatokkal és értékelési eljárásokkal végzik. Itt a szóbeli tételsort is központilag állítják össze és az jellemzi, hogy külső vizsgabizottság értékeli a tanulót. Külső vizsgák például: a nyelvvizsgák, a középiskolai írásbeli felvételi, valamint az emelt szintű érettségik.

5.13. Felkészítés az érettségire

A tanári munkát a vizsgák többféle szempontból is befolyásolják: meghatározhatják a tanítási-tanulási folyamat tartalmát, módszereit, mérési-értékelési eljárásait, a tanulók tudásának fejlődését. Ezért egyrészt lényeges feladat annak ismerete, hogy a vizsgán milyen módszereket alkalmaznak, hogy a tanár hatékonyan fel tudja ezekre készíteni a diákokat. Másrészt az érettségi és a felvételi példája is mutatta, hogy a vizsga lebonyolításába, a feladatok létrehozásába és fejlesztésébe, az eredmények értékelésébe is bevonják a tanárokat, így a vizsgáztatás jellemzőiről is pontos ismeretekkel kell rendelkezniük. Harmadrészt pedig a vizsgák működéséből a tanítási gyakorlatra vonatkozóan lehet fontos következtetéseket levonni. (Vígh, 2007)

Az érettségi vizsga (írásbeli, szóbeli; középszintű, emelt szintű) szerves része az adott tantárgy tanulási folyamatának, mondhatjuk úgy is, hogy a tanulási folyamat lezárása. Nagyon régen a tanulók rettegett réme volt a „Matúra”, napjainkra ez az érzés a tanulók döntő többségében már csak kisebb izgalommá és viselhető stresszé szelődött. Ez alól csak azok a tanulók képeznek kivételt, akiknek a továbbtanulásukhoz mindenféleképpen szükséges a jó pontértékű érettségi eredmény.

Mind a közismereti (történelem, földrajz, belügyi rendészeti ismeretek stb.), mind a szakmai tárgyak (egészségügy, pedagógia, rendészet, rendészeti ügyintéző stb.) oktatása rendszerben kiadott kerettanterv alapján történik. Ugyanígy rendelet szabályozza az egyes tantárgyak érettségi követelményeit és a hozzá tartozó érettségi vizsgát is.

Az érettségi vizsgán csak a kerettantervben meghatározott és az érettségi követelményekben szereplő adatokat lehet szóban és írásban követelni a tanulótól. Az érettségi vizsgán döntően hagyományos értékelés folyik, új elem azonban a projektérettségi lehetősége (csak, ha az érettségi követelmények ezt lehetővé is teszik).

A fejlesztő és a minősítő értékelés szétválasztásának egyik jó példája lehet a projektérettségi. Ebben a diák és a tanár közösen választja ki a megfelelő témát, a tanár folyamatos értékelése alapján történik az önálló projekt elvégzése például kérdőívvel, interjúval, audiovizuális eszközökkel, az eredmények írásbeli dokumentálásával. Ezt követően a szóbeli érettségin be kell mutatni a produktumot. Így egyrészt a produktumot minősítik, másrészt a témavezető tanár a folyamatot is értékeli. (Falus és Jakab, 2005)

Ebben a példában tehát szétválik a tanuló fejlődését szolgáló értékelés, a minősítés elsődleges szempontja pedig a létrehozott produktum minősége lesz.

A kerettantervi és az érettségi dokumentumok mindenki számára elérhetőek, közismereti tárgyak esetén az Oktatási Hivatal (a továbbiakban: OH), szakmai tárgyak esetén a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (a továbbiakban: NSZFH) honlapján. Ugyanitt megtalálhatóak az elmúlt évek őszi és tavaszi érettségi vizsga-időszakainak feladatlapjai is - javítási útmutatóval (középszinthez és emelt szinthez tartozó), a közép és emelt szintű szóbeli érettségi vizsgák témakörei (nem a tételek címei; mert középszinten az iskola tanára készíti el a szóbeli tételsort, az emelt szinten pedig független tételkészítő bizottság, a tételsor minkét esetben titkos, emelt szint esetében a vizsga után is az marad).

5.13.1. *Első érettségi vizsgarész: az írásbeli vizsga*

Középszinten a feladatlapot a tanulók az iskolájukban oldják meg, a vizsgaleírásban szereplő feltételek mellett (120 perc, egyszerű kérdések, 60 pont, esszé jellegű kifejtős feladatok, 2 feladat, 40 pont).

Emelt szinten a feladatlapot a tanulók az OH, illetve az NSZFH által kijelölt iskolában vagy helyszínen oldják meg, a vizsgaleírásban szereplő feltételek mellett (180 perc, egyszerű kérdések, 60 pont, esszé jellegű kifejtős feladatok, 3 feladat, 80/ felezve 40 pont).

5.13.2. *Javaslatok a felkészüléshez, jó tanácsok a feladatlapban szereplő feladatok megoldásához*

Rövid, egyszerű választ igénylő feladatok esetén:

- a korábbi évek feladatlapjainak megoldása, majd javítási útmutató szerinti javítása,
- a tipikus, gyakran visszatérő feladattípusok áttanulmányozása,
- a feladatértelmezés gyakorlása, megoldási metódusok, gyakori hibák javítása,
- a feladatok pontozásáról információadás.

Esszé jellegű feladatok esetén:

Gyakran vannak a vizsgákon esszé típusú feladatok, melynek oka, hogy a kidolgozás olyan átfogó ismeretet kíván a tanulóktól, amely lehetőséget ad annak vizsgálatára, hogy képesek-e összefüggően, logikusan, a megadott szempontok figyelembevételével, saját szavaikkal, idő és terjedelmi korlátokat is szem előtt tartva, egy adott témáról beszélni, illetve írni.

Felkészülés az esszé jellegű feladatokra:

- lényeg kiemelése, kulcskifejezések kigyűjtése;
- tételmondatok gyűjtése;
- a megadott kidolgozási szempontok értelmezése;
- forráselemzési technikák tanulmányozása, szövegháló készítése;
- tartalmi összefüggések felismerésének gyakorlása;
- lehetséges logikai lépések tervezése;
- vázlatkészítés;
- tagolás gyakorlása;

- korábbi esszék gyakorló elemzése.

5.13.3. *A második érettségi vizsgarész: a szóbeli érettségi vizsga*

Középszinten: a szóbeli vizsga a tanulók iskolájában zajlik, saját tanáruk a kérdező tanár. A vizsga tételhúzással (A és B feladatrész) kezdődik, majd 30 perc felkészülési idő áll a tanuló rendelkezésére, ez alatt javasolt (de nem kötelező) a feleletvázlat készítése (ezt le kell adni az érettségi elnöknek). A feleletadásra 15 perc áll a tanuló rendelkezésére, feleletét bármelyik feladatrésszel kezdheti. Használhatja a vázlatát, a megengedett eszközök közül a tételéhez tartozókat. Feleletének értékét növeli a határozott, meggyőző előadásmód. Az értékelés központilag megadott szempontsor alapján történik.

Emelt szinten: a szóbeli vizsga az OH, illetve az NSZFH által kijelölt helyen zajlik, egy független vizsgabizottság előtt. A vizsga tételhúzással kezdődik (A és B feladatrész), majd 30 perc felkészülési idő áll a tanuló rendelkezésére, ez alatt javasolt (de nem kötelező) feleletvázlat készítése (ezt le kell adni az érettségi elnöknek). A feleletadásra 20 perc áll a tanuló rendelkezésére, feleletét bármelyik feladatrésszel kezdheti. Használhatja a vázlatát, a megengedett eszközök közül a tételéhez tartozókat. Feleletének értékét növeli a határozott, meggyőző előadásmód.

A tanuló érettségi vizsgán nyújtott teljesítményének értékelése független kell, hogy legyen a tantárgyból a tanév(ek) során nyújtott teljesítményétől és az arra kapott érdemjegyeitől.

5.13.4. *Javaslatok, jó tanácsok az eredményes szóbeli feleletre történő felkészüléshez*

Segít, ha az OH és az NSZFH honlapján megjelentett témaköröket áttekintjük, anyagot gyűjtünk, vázlatot készítünk, lényegkiemelést gyakoroljuk, időtervezett előadást tartunk, témataartást gyakoroljuk, tömör fogalmazást gyakorolunk (mellébeszélés elkerülésével), témához illő példák bemutatását gyakoroljuk, valamint nyelvi fordulatok megfelelő alkalmazását gyakoroljuk.

A tanulók figyelmét fel kell hívni a testbeszédnek üzenet-jellegére (szemkontaktus, testtartás, kézmozgás, lábmozgás) és a megjelenéssel kapcsolatos elvárásokra (alkalomhoz illő, de kényelmes öltözet az elvárás).

5.13.5. *Az írásbeli és a szóbeli érettségi vizsgarész értékelése*

A középszintű érettségi vizsgán az adott tantárgy tanára a vizsgabizottság tagjaként javító és kérdező tanári feladatokat is ellát.

A feladatlap javításakor a javítási útmutató alapján javít, attól nem is térhet el. A javítási útmutatóban talált hiba vagy más probléma esetén észrevétel az OH és az NSZFH vizsgaszervezőjénél kell tennie.

Emelt szinten az adott tantárgyhoz központi szinten jelölik ki a vizsgabizottság elnökét és a tagokat. Mindnyájan – a vizsgabizottság tagjaként – javító és kérdező tanári feladatokat látnak el.

A feladatlap javításakor a javítási útmutató alapján javítanak, attól nem is térhetnek el. A javítási útmutatóban talált hiba vagy más probléma esetén észrevételt az OH és az NSZFH vizsgaszervezőjénél kell tenni.

Az írásbeli érettségi vizsgán az egyes vizsgatárgyak javítási útmutatói az adott tárgy érettségi vizsgáját követő napon kerülnek fel az OH és az NSZFH honlapjára.

Az írásbeli vizsgán maximum 100 pontot érhet el a vizsgázó.

A szóbeli vizsgán az értékelés középszinten az érettségi bizottság elnöke által jóváhagyott értékelési útmutató alapján, emelt szinten pedig a központilag összeállított és jóváhagyott értékelési útmutató alapján, pontozólapon történik.

A szóbeli vizsgán maximum 50 pont adható. Az érettségi bizonyítványban az érdemjegy mellett a százalékos értékelést is szerepeltetni kell.

Vizsgatárgyanként külön értékelés történik. Az elégséges osztályzatnak két feltétele van: egyrészt el kell érni az összes pontszám 25 %-át, másrészt az írásbeli és a szóbeli vizsgarészen külön-külön is legalább 12 %-os teljesítményt kell nyújtani.

Emelt szinten plusz 50 pont jár abban az esetben, ha a vizsgázó az érettségi vizsgán legalább 45%-os teljesítményt ért el.

Osztályzat	Középszint (százalékban)	Emelt szint (százalékban)
jeles	80 – 100	60 – 100
jó	60 – 79	47 – 59
közepes	40 – 59	33 – 46
elégséges	25 – 39	25 – 32
elégtelen	0 – 24	0 – 24

6. táblázat: Az érettségi vizsgán elérhető pontszámok százalékos teljesítésének osztályzatban történő kifejezése

Forrás: Saját szerkesztés a 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet 41. § (3) alapján¹⁰

5.13.6. A vizsgán a tanulói teljesítményeket befolyásoló pszichológiai tényezők

Számítani kell arra, hogy a tanulók vizsgateljesítményét befolyásolni fogják bizonyos tipikusnak mondható pszichológiai tényezők, mint például az izgulás, vizsgadruk, szorongás, kimerültség, szülői elvárások teljesítésének kényszere, félelem a vizsgázó teljesítményének kedvezőtlen megítélésétől, ellenszenvesnek látott/gondolt tanárok közreműködése a vizsgán.

¹⁰ http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=30517.356536

Vannak már technikák a vizsga okozta stressz oldására, ezekre fel lehet hívni a tanulók figyelmét, de arról is tájékoztatni kell őket, hogy vannak olyan dolgok, amelyeken nem tudnak változtatni, azokat el kell fogadniuk.

Amit az iskola mint vizsgaszervező és a tanár mint vizsgán értékelőként közreműködő tehet, az egyrészt az, hogy megfelelő körültekintéssel működik közre a tanuló felkészítésében, másrészt, hogy megpróbál optimális vizsgakörnyezetet teremteni: világos, csendes teremről, friss levegőről, vízről gondoskodni és nyugodt légkört biztosítani a tanuló számára.

Az érettségi vizsgát szabályozó rendeletek:

100/1997 (VI.13.) kormányrendelet az érettségi vizsgaszabályzatok kiadásáról

40/2002 (V.24.) az érettségi vizsga részletes követelményei

Az érettségihez kapcsolódó további információk letölthetők az Oktatási Hivatal www.oktatas.hu és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal www.nive.hu honlapjáról.

5.14. Összegzés

A fejezetben áttekintettük a tanulói értékelés alapjait, megismerkedtünk néhány, az iskolai gyakorlatban alkalmazható módszerrel, különös tekintettel a tanulók fejlesztő értékelésére.

A pedagógiai értékelés az oktatási rendszer több szintjén alkalmazható, visszajelzései révén optimalizálhatja és javíthatja az oktatás rendszerének hatékony működését. E folyamat lényeges jellemzője, hogy a pedagógiai információkat szervezett módon, vagyis a célokból kiindulva, tervszerűen és tudatosan gyűjtjük össze.

Meggyőződésünk, hogy a tanulói teljesítmények megítélésében és fejlesztésében a pedagógiai értékelés részeként a fejlesztő értékelés mind a tanárok, mind a tanulók számára átlátható és következetes fejlesztést tesz lehetővé.

Jelenleg a tanárok döntő többségének értékelő tevékenysége még az osztályzásra korlátozódik, amelyről Báthory, 2000-ben tett egyik lényeges, már közel húsz éve tett megállapítását idézve elmondhatjuk, hogy „aki főként csak osztályoz, vélheti, hogy értékel; pedig inkább csak lejáratja a pedagógiai értékelést”.

Bizakodásra ad okot, hogy az utóbbi években a fejlesztő értékelést hasznossága és a gyakorlat által bizonyított használhatósága folytán egyre több tanár alkalmazza, illetve az is, hogy a tanárképzésben is kezd egyre ismertebbé válni.

Ezzel a fejezettel reményeink szerint, ha többet nem is, de annyit sikerült elérnünk, hogy az osztályzás egyeduralmát kicsit csökkentve, felkeltettük tanár kollégáink érdeklődését a fejlesztő értékelés megismerésének és alkalmazásának tanórai kipróbálása iránt.

5.15. Ajánlott irodalom

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit (2009): A tanulás tervezése és értékelése. Edukáció Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.

Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák – különbségek: Egy differenciális tanulásmélet vázlata. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.

Brassói Sándor, Hunya Márta és Vass Vilmos (2005): A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. Új Pedagógiai Szemle

Csapó Benő (2002a): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai műveltség. Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2002b): Mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2003): A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): A tanulás fejlesztése. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Csapó Benő (2004): Tudás és iskola. Műszaki Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2005): Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése. Nemzeti Felnttképzési Intézet, Budapest

Einhorn Ágnes (2008): Fejlesztés vagy vizsgatréning? A fejlesztő- és mérőfeladatok különbségei. In: Bánkuti Zsuzsa és Lukács Judit (szerk.): Tanulmányok az érettségiről. Hátszvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban (2005). Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (2004, szerk.): Osztályozás? Szöveges értékelés? Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

Knausz Imre (2008): Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest.

Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2006, szerk.): MAGTÁR – Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez 3. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Nagy József (1993): Értékelési kritériumok és módszerek. In: Vidákovich Tibor (szerk.): Pedagógiai diagnosztika 2. Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged.

Nagy József (2010): Új pedagógiai kultúra. Mozaik, Szeged.

Ollé János és Szivák Judit (2008): Osztályozás, értékelés. In: Réthy Endréné (szerk.): A tanítás-tanulás hatékony szervezése: Adalékok a jó gyakorlat pedagógiai alapjaihoz. Educatio, Budapest.

Orosz Sándor (1995): Mérések a pedagógiában. Veszprémi Egyetem Pedagógia-Pszichológia Tanszék, Veszprém.

Vidákovich Tibor (1990): Diagnosztikus pedagógiai értékelés. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Vidákovich Tibor (2001): Diagnosztikus tudásszint- és képességvizsgálatok. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón: Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Tankönyvkiadó, Budapest.

Vidákovich Tibor (2008): A pedagógiai hozzáadott érték értelmezése és alkalmazása az iskolai hatékonyság vizsgálatában. In: Korom Erzsébet (szerk.): Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság: összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból. Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged.

6. NÉZZÜK MÁS SZEMSZÖGBŐL! – ÚJ TECHNIKÁK ÉS ÚJ GENERÁCIÓK

Szerző: Stréhli-Klotz Georgina

Mint ahogy azt az 1. fejezetben is kifejtettük már, a Z generációnak, majd később az alfáknak vagy netgenerációnak már másra jár az agya, más az érdeklődési köre és a türelmi szintje is. Ebből adódóan az oktatástechnológiáknak is változniuk kell és ezekhez az új igényekhez kell alkalmazkodniuk. Ebben a fejezetben a legújabb trendeket (és azok közül is a bevált módszereket) mutatjuk be. Elsősorban az elméleti háttér ismertetésére törekedtünk, hiszen ez biztosítja azt az alapot, amelyből a tanórák összeállításakor beépíthetők lesznek a módszerek. Ezt követően minden technikánál, módszernél adunk ötleteket, igazodási pontokat a gyakorlati felhasználáshoz. Gyekeztünk olyan fórumokat, elérhetőségeket, irodalmat összegyűjteni, ahol a kollégák osztják meg tapasztalataikat, eredményeiket – természetesen mindezt online.

6.1. Az action learning

Az action learning (akciótanulás-módszer) technikáját elsősorban a vezetőképzésben alkalmazták, majd egyre szélesebb körben kezdték el használni. A nagyobb cégek mára már a beosztottak, illetve a különböző szakterületek munkájának és együttműködésének összehangolására is alkalmazzák e technikát. Az alapokat a coaching-szemlélet adja, a fő különbség a csoportos megoldásban rejlik.

A coaching során a „coach” alapvetően személyre szabott szolgáltatást, támogatást nyújt alanya, a vezető számára azáltal, hogy a hibás viselkedésmódokat kiszűri és a folyamatos visszajelzések révén a jó megoldások felé tereli a vezetőt. Ennek eredményeként nő a teljesítmény, jelentős javulás érhető el az együttműködés területén, valamint a vezetői stílus megválasztásában és a delegálásban egyaránt.

A coaching mára már sokak számára ismerős terület, általában a felsővezetők vezetői készségfejlesztésére és támogatására szolgál. Gyakorlatilag ez egy személyre szabott tanácsadási rendszer, melynek lényege, hogy a vezetőket támogassa a munkájukból fakadó problémás helyzetek kezelésében, amely alapvetően a vezető készségfejlesztésével jár együtt. Az üzleti coaching-on túlmenően számos fajtája van a fejlesztési eszköznek, létezik például „life coaching” az üzleti szférán kívül eső területen, illetve a beillesztés támogatásaként. A folyamat során az interakció főleg a vezető és a coach között jön létre, azonban a coaching-szemlélet az oktatásra és a gyerekek coaching-szemléletű fejlesztésére is kiterjed. Ezen a területen is folyamatosan születnek az újabb megoldások.

Az utóbbi években egy új irány jelent meg a vezetőképzés rendszerében, az úgynevezett team coaching. A technika hasonló, viszont itt a coach az egyén helyett már egy csoportnyi egységet vezet. Az üzleti coachingon túlmenően e fejlesztési eszköznek számos fajtája van. A tréninghez hasonlóan a team coaching is kis csoportban zajlik. A fő különbség

azonban mégis az, hogy nem kizárólag a vezetői problémákkal foglalkozik, hanem sokkal inkább a problémás helyzetekkel vagy csoportdilemmákkal. A módszer nagyobb hangsúlyt helyez az együttműködésre, ami által megmutatja azt, hogy a szereplők hogyan képesek a leghatékonyabban közösen dolgozni. Jegyzetünk tárgya, az *akciótanulás-módszer* a team coaching egyik válfaja. A coachinghoz hasonlóan ebben is egyre több eredményt érnek el iskolai környezetben, sőt most már a kisgyerekekkel is egyre több intézményben használják a technikát.

De mi is az akciótanulás?

Röviden megfogalmazva: „Az akciótanulás nem más, mint cselekvésen keresztüli tanulás kontrollált környezetben.” (O’Neil, 2007)

A módszer Reg Revans nevéhez fűződik, aki a ’40-es, ’50-es években fejlesztette azt ki. Reg Revans viszonylag korán, tizenévesen fedezte fel az információ megosztásának fontosságát. Édesapja a Titanic-katasztrófa vizsgálóbizottságának tagja volt, melynek keretében a túlélők tapasztalataiból következtetett a végzetes baleset körülményeire. A vizsgálat azt mutatta ki, hogy a baleset elkerülhető lett volna, ha a lényeges információkról (arról, hogy közeledik a hajó egy jéghegyhez) mindenki a megfelelő időben és minőségben részesül. Reg Revans-ban ekkor fogalmazódott meg, hogy a kérdésekben mekkora lehetőség lakozik. Felismerte, hogy a „*mi?*” kérdésekre kell, hogy keressük a választ – vagyis a pusztán információkra és tényekre – ahelyett, hogy a „*miért?*” típusú kérdésekkel, vagyis a mellékes dolgokkal foglalkoznánk. Talán mindenki számára ismerős az a helyzet, amikor egy feladat kiadását követően a beosztott elsősorban azzal foglalkozik, hogy azt miért éppen neki kell megoldania, és miért nem másnak. Vagyis még véletlenül sem azzal, hogy mit kell tennie, és azt hogyan fogja tudni megoldani.

A módszert kezdetben szénbányákban és kórházakban alkalmazták, majd – a sikeren felbuzdulva – a számítástechnikai, elektronikai és telekommunikációs eszközöket gyártó multinacionális cégek kezdték el használni, de az Amerikai Egyesült Államok egyik legnagyobb pénzügyi szolgáltatója szintén ezt alkalmazza. Több nemzetközi informatikai szektorban tevékenykedő vállalat pedig kiterjesztette és bevezette a módszert a legtöbb leányvállalatánál. A privát szféra mellett az állami szervezetek körében is elterjedt, használja például az Amerikai Egyesült Államok Védelmi Minisztériuma és a Federal Deposit Insurance Corporation (FDIC), valamint a Department of Justice is. (Lanahan – Maldonado, 2008)

Az akciótanulás alapvetően a kompetencia-alapú tréningek egyfajta továbbgondolása. A tréning módszertanának elemeire épít és azok elveit használja a megoldások során. Nagy előnye, hogy a tapasztalati tanulást veszi alapul, így konkrét problémák megoldásán keresztül tanulnak és fejlődnek a résztvevő vezetők. A résztvevők érkehetnek a szervezet hasonló területéről és teljesen különböző szakterületről is, és a témaválasztásnak nem kell feltétlenül közvetlenül kapcsolódnia minden résztvevőhöz, hiszen az akciótanulás céljának elérése szempontjából lényegtelen ez a kérdés. Tehát a team tagjai dolgozhatnak ugyanannak a szervezeti projektnek a különböző szeletein, vagy akár teljesen különböző projekteken is. A tréningek során egyszerű, sematikus feladatokon keresztül jutnak el a felismeréshez, melyből levonhatják a megfelelő következtetéseket. A feladat szempontjából a konklúzió a lényeg, melyet sok terület köré építhetünk. A módszer azonban a tekintetben meghaladja a tréning módszertanát, hogy közelebb hozza a résztvevők és csapat tagjait

a problémához, így rövid idő alatt olyan megoldás születhet, mely azonnal adaptálható a mindennapi munka során.

A módszer lényegét Marquardt 2004-ben 6 komponensben foglalta össze, melyek alapját képezik az akciótanulás módszertanának. Ezen elemek hatékony működtetése adja a technikában rejlő lehetőségeket, melyek gyors, hatékony és a tapasztalatok szerint rendkívül látványos eredményeket hoznak a szervezetek életében. A módszer ezáltal fókuszáltabban képes kezelni a kihívásokat. Az egyes elemeket a következő ábra foglalja össze, ezt követően pedig az elemek rövid kifejtésére törekszünk.



1. ábra: Az action learning 6 összetevője¹¹
Forrás: saját szerkesztés.

6.1.1. A probléma

Az akciótanulás középpontjában a probléma, vagyis a projektet, szervezetet érintő kihívás, egy nehéz ügy vagy feladat áll. Fontos, hogy ezek a problémák mind nagy jelentőséggel bírnak az egyén, a csapat és/vagy a szervezet szempontjából, valamint elmondható, hogy általában sürgős megoldást kívánnak és a csapat felé elvárás ennek a problémának a megoldása. Amellett, hogy a csoport a probléma megoldására fókuszál, megadja a tanulás, a közös tudás megteremtésének a lehetőségét, ezenfelül az egyéni fejlődésnek is teret biztosít. Ezzel együtt a csoport és a szervezet készségei, képességei egyaránt képesek fejlődni. A megoldásra váró szituáció lehet egyszerű kimenetelű vagy komplex probléma is, habár a nem egy megoldást magában rejtő kihívások több lehetőséget biztosítanak a résztvevők számára.

¹¹ A szerző saját szerkesztése Marquardt (2004) alapján.

6.1.2. A csoport

Az akciótanulás kulcsfontosságú eleme a csoport (vagy team). Ideális esetben a csoport 4–8 fős, akik résztvevőként vannak jelen és dolgoznak a szervezeti problémán, hogy megtalálják a megoldást. A csoport általában eltérő háttérrel és szakmai tapasztalattal rendelkezik, amely biztosítja, hogy új, friss szemlélettel tekintsenek a megoldandó helyzetre és ösztönözze a résztvevőket az eltérő perspektívák, vélemények megismerésére. A probléma jellege nagyban függ a csoport összetételétől. Az akciótanulás során a probléma jellegétől függően a csoport állhat önkéntes jelentkezőkből vagy kijelölt tagokból, különféle szakterületek vagy szervezeti egységek munkatársaiból, más szervezetek vagy szakmák képviselőiből, továbbá magában foglalhat beszállítókat és fogyasztókat egyaránt.

6.1.3. Kérdések

A kérdések témakörét ebben a részben csak röviden említjük meg, mivel a jegyzet később egy teljes fejezetet szentel ennek a témakörnek, hiszen ez az egyik legfontosabb eleme ennek a módszertannak.

Az akciótanulás a kijelentések és vélemények helyett a kérdéseket és a visszajelzéseket részesíti előnyben. A jó kérdésekre, de sokkal inkább a jó válaszokra fókuszál, arra helyezi a hangsúlyt, hogy mi az, amit tudunk, és mi az, amit nem. Az akciótanulás a kérdések folyamatán keresztül foglalkozik a problémával, mely által tisztázható a probléma és annak természete. Ezt követően visszajelez, és azonosítja a lehetséges megoldásokat, csak ezt követően a szükséges intézkedéseket. A fókusz a kérdéseken van, ezek tartalmazzák a legjobb megoldásokat és a legjobb válaszok magjait. A kérdések építik a csapatot, kialakítják a párbeszédet és segítik az együttműködést, emellett támogatják a kreatív megoldásokat és a rendszerben gondolkodást, valamint fokozzák a tanulási eredményeket.

6.1.4. Action

Az akciótanulás folyamatában elvárás, hogy a csoport képes legyen dolgozni a problémán. A csoport tagjainak maguknak kell megtenniük a szükséges lépéseket vagy biztosítaniuk, hogy az elvárásaik implementálhatóak legyenek. Ha a csoport csak elvárásokat fogalmazott meg, elveszti az energiáját, kreativitását és elkötelezettségét. Ebben az esetben nincs értelmes vagy praktikus tanulás a folyamat és a reflektálás alatt. Ez esetben nem biztos, hogy egy ötlet vagy terv hatásos és beépíthető is lesz. Az akciótanulás fokozza a tanulást, mert alapot és kapaszkodót biztosít a visszajelzés kritikus pontjaihoz. Az akciótanulás folyamata során a résztvevők lépésről lépésre keretezik újra a problémát és határozzák meg a célokat és a résztvevők csak ezt követően határozzák meg a stratégiát, majd a szükséges intézkedést.

6.1.5. A tanulás

A tanulás egy szervezeti probléma megoldását biztosítja azonnal, a szervezet számára rövid időn belül és kifizetődően. A tanulás nagyobb, hosszán tartó, összetett előnyt jelent a szervezet számára, ugyanakkor a tanulásból származó nyereség minden csoporttagot, valamint a csoport egészét érinti. Így az akciótanulás során szerzett tapasztalati tanulás nagyobb stratégiai értéket jelent a szervezet számára, mint a problémák megoldása során szerzett közvetlen, taktikai előny. Ennek megfelelően a módszer egyforma hangsúlyt helyez a tanulásra és az egyéni fejlődésre, valamint a csapatra és a probléma megoldására. Minél okosabbá válik a csoport, annál gyorsabbak és magasabb minőségűek lesznek az akciótanulás ülésekből eredő döntések és az intézkedések.

6.2. Az akciótanulás-coach

A coaching esetében szükséges, hogy a csoport a fontos (például a tanulás), valamint a sürgős (például a probléma megoldása) dolgokra fókuszáljon. Az akciótanulás-coach visszajelzéssel segíti a csoportot a tagok tanulása, illetve a problémamegoldás módja tekintetében. A kérdések szakaszában a coach engedélyezi a tagok számára, hogy reflektáljanak arra, amit hallottak, vagyis ezáltal segít nekik abban, hogyan keretezzék újra a problémát, valamint hogyan adnak visszajelzést egymásnak, hogyan terveznek és dolgoznak, milyen feltételezések alakultak ki bennük, végül melyek a hiedelmeik és intézkedéseik. A coach szintén segíti a csoportot abban, hogy arra fókuszáljon, hogy a tagok mit szeretnének elérni, mit találnak nehéznek, melyek azok a folyamatok, amelyeket használnak, és ezek mivel járnak együtt.

A kompetenciafejlesztésen túl azonban számos célra lehet használni ezeket a tréningeket: a tréningen a résztvevők új szemléletet képesek magukévá tenni, mely a közös gondolkodásra és a tapasztalatok megosztására épül.

6.3. Hogyan használjuk az oktatásban?

A 3. fejezetben szóltunk a kooperatív technikák és a projektalapú tanulás hatékonyságáról az új generáció oktatásában. A generációk igényein és érdeklődési körein túl, ha figyelembe vesszük azt, hogy mely készségek lesznek kiemelkedően fontosak a jövőben¹², akkor érzékelhetjük, hogy az action learning pontosan ezek fejlesztését célozza, hiszen a tanulási és innovatív készségek között megjelenő három fő kategória az alábbi:

- 1) Kreativitás, innováció,
- 2) Kritikai gondolkodás és problémamegoldás,
- 3) Kommunikáció és együttműködés.

Ez a fajta gondolkodás magával hozza a csoportos feladat- vagy problémamegoldást.

¹² Partnership for 21st Century Skills www.p21.org (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.23.)

Így a gyerekeket egy hatékonyabb problémamegoldási módszertan elsajátítására is felkészíthetjük, a kommunikáció, az asszertív kommunikáció és az együttműködés fejlesztésével párhuzamosan. Az egyes projektek kidolgozása során a csoportmunka élménye mellett a vezetett megoldások alkalmazásával a tanulók egy más szemlélet elsajátítására is képesek lesznek. A coaching és problémamegoldó szemlélet beépül a mindennapi tevékenységükbe, ezáltal hatékonyabbá válnak a későbbi munkahelyi környezetben, ugyanakkor az élet más területein szintén eredményesebben győzhetik le az akadályokat.

A kérdések – mitől lesznek jók a kérdések?

Mint ahogy azt az elméleti háttér bemutatásában is leírtuk, a technika kulcsa a jó kérdés. Nézzük, mitől lesz jó egy kérdés.

Fran Peavey (2011), a stratégiai kérdések használatának egyik úttörője a következő hasonlattal élt: *„A kérdések hasonlítanak ahhoz a feszítővashoz, amelyet a festékes vödör beszáradt fedelének felnyitására használunk. Ha a feszítővas rövid, csak arra használhatjuk, hogy kinyissuk vele a festékes vödört, ha azonban egy hosszabbhoz sikerült hozzájutnunk – egy dinamikus kérdéshez hasonlóan – nem csak a vödört tudjuk vele kinyitni, hanem a festéket is megkeverhetjük. Ha a helyes kérdést használjuk, elég mélyre tudunk vele hatolni, hogy minden kreatív megoldást előhozzunk a vödör aljáról.”*

Miközben a hatásos kérdés jellegzetességeit nem könnyű azonnal felismerni, sokkal könnyebb azonosítani magát a lényeges kérdést. Életünk során számos megoldandó problémával és megválaszolandó kérdéssel találkozunk, ugyanakkor ezek közül nagyon nehéz azonosítani és meghatározni az igazán hatékonyakat. Ha azonban ez a nehéz feladat sikerrel jár, az lényeges hatással van egész későbbi életünkre is. Ilyen első fontos kérdés lehet a pályaválasztás. Mi szeretnék lenni? – ez talán az első olyan fontosabb kérdés, amellyel fiataloként valamennyien szembesülünk. Az erre adandó válasz nagymértékben meghatározza a későbbi iskoláztatásunkat, illetve azokat a közösségeket, ahol a következő éveinket el fogjuk tölteni.

A hatásos kérdezés az, amely:

- kíváncsiságot kelt a hallgatóban;
- továbblendíti a beszélgetést;
- ösztönzi a provokációt;
- feltérképezi a felületi jellegzetességeket;
- generálja a kreatív és új lehetőségeket;
- generálja az energiát és az előrehaladást;
- a figyelmet becsatornázza, és a vizsgálatra fókuszál;
- a résztvevőkkel marad;
- elér egy mélyebb jelentésig;
- több kérdést vet fel.

A hatásos kérdések felépítése és megértése napjaink tudásalapú gazdaságának egyik fontos eleme. A szakértők a hatásos kérdések három dimenzióját azonosították:

- Szerkezet;
- Fókusz;

- Feltételezés.

Mindegyikük a tanulás minőségéhez és a tudás létrehozásához járul hozzá, amely a másokkal való beszélgetésből szűrhető le.

6.4. A gamification

A gamification (magyarul játékosítás) általános megfogalmazása szerint a játék mechanikai és dinamikai elemeinek alkalmazása alapvetően nem játékos közegben egy kívánt viselkedésforma elősegítésének céljából, amely egy igen erőteljes és fontos stratégia az emberek motivációjának növelésére és magatartásuk befolyásolására. (Bunchball, 2010)

Egy másik megfogalmazás szerint a gamification a játékos gondolkodás és a játékmechanizmusok folyamata annak érdekében, hogy a felhasználókat bevonja és problémákat oldjon meg. (Zichermann, 2011)

Tehát a gamification lényege, hogy játékelemeket használunk olyan területeken, melyek nem kapcsolódnak a játékhoz. A gamification arra törekszik, hogy az emberekben rejlő verseny, teljesítmény vagy például a közösségi élmény megteremtésének motivációját kihasználja. Ezeket a folyamatokat a játékmechanizmus fogalmaként összegezhethetjük, hiszen minden játék hasonló szisztémára épít.

- **Pontok:** a folyamatos visszajelzést adják meg, az additivitást, mely együtt jár a növekedés élményével.
- **Szintek:** a növekedés, illetve a fejlődés élményét biztosítják.
- **Kihívások:** a folyamatos érdeklődést, motivációt tartják fenn. Akkor a leghatékonyabb, ha ezek rövid távon elérhetőek és közepes nehézségűek.
- **Virtuális javak és jutalmak:** a jutalom megszerzése szintén a visszajelzés és a teljesítmény elérésének mutatója.
- **Ranglisták:** fenntartják a versengést és a társas összehasonlítást teszik lehetővé.
- **Ajándékok:** ezek általában megoszthatóak a társakkal, mely által így szövetségeket, csoportokat hozhatnak létre, a kapcsolatépítésben jó alapot jelenthetnek.

A másik fogalom, mellyel e témában gyakran találkozhatunk, a játékdinamika, melynek hat típusát különböztetjük meg:

- **Jutalmazás:** a szinteket, a pontozást, illetve a megszerzhető javakat jelenti.
- **Státusz:** általában a ranglisták szolgálnak a státusz meghatározására. Megmutatja az egyén helyét, szerepét a csoportban.
- **Teljesítmény:** a státusszal kéz a kézben jár.
- **Önkifejezés:** egyes játékokban a résztvevők saját karaktert alkothatnak.
- **Versengés:** a versengés az egyik alap ösztönzője a gamifikált tanuláshoz.
- **Altruizmus:** ezáltal az önfeláldozás is megjelenhet a résztvevők körében.

A gamification megszületéséhez nagyban hozzájárultak a felgyorsult társadalmi változások, a növekvő generációs különbségek, valamint az Y és Z generáció megjelenése és gondolkodásmódja. A kilencvenes években született és az elmúlt években az iskolapadot koptató Z generáció tagjai már a számítógépek világába születtek (Tari, 2011). Könnyen sajátítják el a technológiai újításokat, nyitottak és gyorsan tanulnak. Öntudatosak, akik

tudják, mit szeretnének, jóval több információt képesek gyorsan feldolgozni, mint elődeik, ebből adódóan türelmük is jóval alacsonyabb, mint elődeiké. Nehezen viselik a frontális előadások metodikáját. Az információtechnológia mindennapi alkalmazásának megteremtésével a távolságok megszűntek, a falak leomlottak, bárholnan képesek elvégezni a munkájukat és kommunikálni, kapcsolatot tartani. Ebből adódóan kommunikációs stílusuk is eltérő. Jól látható, hogy ez a generáció már sokkal rugalmasabb, mobilisabb és nehezen bírja a monotonitást, számukra nagyon fontosak a kihívások, és folyamatosan keresik a lehetőségeket és az új, izgalmas kihívásokat. Amennyiben nem találják meg számításaikat, hamar elvesztik érdeklődésüket.

A gamification jelentős részben épít az Y, valamint a munkaerőpiacon hamarosan megjelenő Z generáció elvárásaira és szemléletmódjára, hiszen az oktatásban és a munkában is változásra van szükség ahhoz, hogy az új generációk érdeklődését fenntartsuk és teljesítményüket növeljük.

6.4.1. Felhasználási területek

A cégek ma már számtalan helyen alkalmazzák a gamifikált megoldásokat, annak érdekében, hogy egy általuk elvárt viselkedést kiváltsanak. A módszert leggyakrabban a fogyasztás növelésére vagy marketing célra használják, például egy termék bevezetésére vagy elterjesztésére, de megjelenik a fitness vagy az oktatás területén is. Először 2002-ben, Nick Pelling írásában merült fel a fogalom és az eljárás, azonban ekkor – kidolgozatlansága miatt – még nem terjedt el. Népszerűsége 2010-ben kezdődött, mikorra már nagyobb nemzetközi cégek alkalmazásaiban is megjelent. Az első játékos megoldások a repülőtérsaságok utazási pontgyűjtő akciói voltak, melyek az elköteleződést voltak hivatottak növelni. A mára mindenki által ismert megközelítés lényege, hogy az utasok a megtett távolság arányában pontokat gyűjtenek, amelyeket utazási kedvezményekre, ingyenes jegyekre vagy ajándékokra is beválthatnak.

A metódus jelenleg is a marketing területén a legelterjedtebb, de mára e területen kívül is egyre több helyen találkozhatunk játékos megoldásokkal, például a munkahelyi motiváció, a társadalmi problémák kezelése vagy az egészségügy területén. Ez utóbbira példa az *S Health* mobiltelefonos alkalmazás, amely nem csak a megtett távolságot, lépéseket vagy a pulzusszámot kíséri figyelemmel és ábrázolja grafikus, könnyen érthető formában, de a nyújtott teljesítményt is jutalmazza díjakkal és üzenetekkel. A kiskereskedelemmel foglalkozó amerikai *Safeway* élelmiszer-üzletlánc alkalmazása vásárlási szokásainkat követi nyomon, és profilunkhoz állít be egyedi kedvezményeket, valamint a vásárlástól függően kedvezményre váltható pluszpontokat nyújt a benzinvásárlás során. Az egyik leghíresebb megoldás Svédország és a Volkswagen együttműködésében jött létre, a *Speed Camera Lottery*, melynek a gyorsajtás megelőzése a fő célja. (You-kai, 2013)

A megengedett maximális sebességet túl nem lépő autósok lottószelvényt kapnak, amellyel sorsoláson vehetnek részt. Magyarországon napjainkban még gyerekcipőben jár a játékosítás, azonban hatalmas léptekkel fejlődik e terület és számtalan helyen alkalmazzák a játékosítás megoldásait. Leginkább az üzleti életben találkozhatunk vele, az elköteleződés, illetve a fogyasztás növelésére. (Stréhli-Klotz, 2015)

A játékosítás technikai kialakításánál lényeges szempont, hogy a feladatok és az elérendő célok összhangban legyenek a képességekkel, hiszen a túl könnyű feladat nem vált ki érdeklődést, a túl nehéz pedig frusztrációval és a feladat elkerülésével jár, amivel egyben az érdeklődés elvesztése következhet be. Ahogy Csíkszentmihályi Mihály is megfogalmazta 2010-ben, a flow élmény megteremtésével vagyunk képesek elérni a legjobb teljesítményt. A játék során a játékosok személyiségüktől és egyéb tényezőktől függően különböző érzelmeket élnek át, a játék pedig segíti a negatív érzelmi hatások pozitív élménnyé alakítását, illetve a pozitív élmények fokozását. (Lazaro, 2004)

A játékosok a kitartó gyakorlás értékes hozadékait maguk is felismerik és számos fontos személyiségvonásukat tudatosan is fejlesztik, többek között ilyen a kitartás, a kreativitás és a rugalmas gondolkodás. (McGonigal, 2011)

Egy rendszer kialakítása során azonban számos tényezőre figyelemmel kell lenni, főleg az oktatás és a munka területén való alkalmazása során.

6.4.2. A játékosítás és a motiváció kapcsolata

Az alfejezetben nem célunk a motiváció ismételt bemutatása, csupán a gamification mechanizmus megértésének kiegészítéseként utalunk vissza a motivációról szóló 2. fejezetben már leírtakra. Külföldi példákból jól látható, hogy a játékosítás megoldásai a marketing területén vagy az életmódváltás támogatása során is jól használhatóak. A játékosok saját akaratuknál fogva akár hónapokat is eltölthetnek azzal, hogy egy problémát vagy egy problémás szituációt megoldjanak, amely által észrevétlenül fejlesztik képességeiket, készségeiket. (Gee, 2008)

A játékosítási megoldások adaptációs nehézségeinek megértése érdekében nézzük meg, miért is építenek a játékok a fent említett tényezőkre? Harlow majmokkal végzett kísérletei¹³ óta tudjuk, hogy létezik belső motiváció, amely eredményeként örömet leljük a feladat megoldásában. Hasonló következtetésre jutott Daniel H. Pink 2010-ben, ő volt a *Motiváció 3.0* elméletének megalkotója. Elmélete szerint az 1.0 motiváció az ember ősi biológiai szükségleteit foglalja magába, mint a lét- és fajfenntartás. Ha éhesek vagyunk, arra irányul késztetésünk, hogy kielégítsük ezt a vágyunkat és együnk, de ha meglátunk egy vonzó férfit/nőt, akkor arra érzünk késztetést, hogy még közelebbi kapcsolatba kerüljünk vele.

A Motiváció 2.0-át a társadalmi változások hívták életre. Ahogy megjelentek a termelő vállalatok, egyre inkább felmerült a kérdés, hogy hogyan lehetne elérni a magasabb teljesítményt. Ez a jutalmazást és a büntetést, mint külső motivációs elemeket tartalmazza, vagyis a kutatók és gyakorlati szakemberek egyaránt arra jöttek rá, hogy a jutalmazással el lehet érni bizonyos cselekvések megvalósulását, a büntetéssel pedig el lehet kerülni nem kívánt viselkedéseket.

¹³ Harlow zár kísérlete: Harlow kezdetben a motivációt és azon belül is a jutalmazást és büntetést szerette volna vizsgálni akkor, amikor majmoknak záratokat adott és azt szerette volna, hogy kinyissák őket. Meglepődve tapasztalta, hogy nem kell semmit tennie, mert majmok önmaguktól nekiálltak a feladatnak. Hosszú ideig próbálgatták kinyitni a záratokat: néha otthagyták, majd többször visszamentek és addig próbálkoztak, amíg sikerült megoldaniuk a „feladványt” és kinyitották a zárat.

Megállapítható, hogy sokkal jobban teljesítünk olyan tevékenység kapcsán, melyet szeretünk is és szívesen csinálunk, vagyis rendelkezünk a feladatteljesítés iránti belső motivációval. E 3.0 motiváció lényege nem a biológiai szükségletek kielégítése és a jutalom elérése, hanem ezeket azért végezzük, mert az adott feladat megoldása vagy cselekvés végzése önmagában jutalomértékű számunkra, mint a korábbi példa során említett kismajmoknak a zár kinyitása. Pontosán erre az alapvetésre, a belső motiváció és az ebből fakadó öröm fontosságára épül a gamification is. Gondoljunk bele, mennyire el tud mélyedni életünk párja vagy gyermekünk egy-egy stratégiai játékban, sokszor még a vacsorára hívó szót sem hallja meg. Világosan látható, hogy e mögött nem a biológiai szükségyszerűség, a külső jutalom elérése vagy a büntetés elkerülése áll, hanem a tevékenység végzése által okozott öröm. (Stréhli-Klotz 2015)

6.4.3. *A gamification és az action learning együttes használata az oktatásban*

Az akadálypályák felállítása az egyik leghatékonyabb eszköze a gamification oktatásban való használatának. Így akár a tanulói autonómia és bevonás is megvalósítható azáltal, hogy a csoport együtt alakítja ki a rendszer bizonyos részeit(például a dolgozat kérdéseit, melyekből a tanár kiválogatja azt, amit végül feltesz a vizsgán, vagy a tanár csak a kereteket adja meg), és a teljesítmény mérését és értékelését problémaként kezelve a rendszer együttes kialakítása lesz a cél.

A folyamat tervezése során a lényeg a közös célok vállalása. Fontos, hogy ezek rövidtávúak legyenek, a képességekhez mérten alakítsuk a célok elérésének időtartamát (napokban, hetekben gondolkozzunk). Ezek keretében a cél a saját akadálypályák megalkotása, melyben megtervezhető, hogy ki melyik területtel foglalkozik, vagy ki mire fókuszál. Vagyis: az, hogy ki mit vállal magára a munkából.

Az értékelési rendszer szintén szerves részét képezi a módszer oktatásban való alkalmazásának. A szintek és az eléréshez szükséges teljesítmény meghatározása jól lefordítható a hagyományos osztályzatokra. Az egyes szintek elérését érdemes lehet hónapos vagy hetes időszakra bontatni, a feladatok és az elsajátítandó anyag jellegétől függően. Amennyiben ezeket ellenőrzőpontokhoz rendeljük, akár a féléves osztályzatok mennyisége is összegyűjthető. Emellett egyéb pontok is szerezhethők a kidolgozott rendszerben. A legtöbb esetben a hagyományos oktatásban jelen lévő szintfelmérőkre adható játékosított megoldás. Például házi feladtnál plusz pontot ér, ha az hiánytalan és minden helyes, szintén plusz pont a röpdolgozat, de adható bónusz érték egyéb plusz vállalásokra, mint például olvasónapló írása vagy mások segítése. Fontos azonban, hogy a versengés és az együttműködés megfelelő arányát fenntartsuk az osztályban projektfeladatok vagy kooperatív munka által, valamint, hogy a projektekben a csoportok összetételét folyamatosan változtassuk. Ezek csak alapgondolatok, melyek tananyaghoz, osztályhoz mérten egyedileg alakíthatóak és felépíthetőek.

6.5. E-tanulás, e-learning anyagok használata a tanulásban

Az e-learning tananyagból való tanulás önálló e-tanulás keretében történik. Ez egy olyan foglalkozási forma, amelyben a tanuló saját tanulását önállóan irányítva, egyéni ütemben haladva, interaktivitást biztosító, multimédiás elemeket tartalmazó e-tananyag feldolgozásával éri el a követelményként meghatározott tanulási célokat.

Ezért nagyon fontos, hogy az e-tananyag a tanuló motivációját a tanulás kezdetétől keltse fel és a foglalkozás teljes időtartama alatt tartsa fenn. Fontos, hogy a tanuló képes legyen saját tanulását magabiztosan szervezni és irányítani, pontosan ismerje a tanulási célokat és a tanulási folyamatát, önállóan találja meg, fedezze fel az ismeretet, ennek keretében formálódjanak az ismeretei, képességei és attitűdjei. Az is nagyon lényeges, hogy a tanuló az új ismeretek szerzését, feldolgozását és beépítését, másrészt az útmutatások keresését és alkalmazását önállóan legyen képes elvégezni, a foglalkozás során olyan ingereket kapjon, amelyek a különböző érzékszerveire együttesen hatva segítik őt a tanulásban. Az önálló tanulás során a tanulónak lehetővé kell tenni, hogy meglévő tudását és tapasztalatait kombinálni tudja a megszerezhető új ismeretekkel, képességekkel és új saját tudást és képességkészletet tudjon létrehozni. A tanulási folyamat során folyamatosan visszajelzéseket kell kapnia az elért fejlődéséről.

6.5.1. A tanulást-tanítást támogató eszközök az e-tananyagban

Az önálló e-tanulási foglalkozásokat tartalmazó moduláris képzési programok esetében minden modulhoz egy-egy önálló e-tananyag készül, ezeket összeállítva készül el a képzési program „e-tananyagcsomagja”.

Az e-tananyagok olyan előre megtervezett digitális taneszközök, amelyek biztosítják a tanulók számára, hogy tanulásukat önállóan irányítva, saját ütemükben haladva, interaktív felületen, multimédiával támogatott tudástartalmakat feldolgozva és feladatokat, gyakorlatokat elvégezve elérjék a meghatározott tanulási célokat. Az e-tananyag lehet úgynevezett egyszerű tananyag, videó prezentációs tananyag, oktatófilmes vagy interaktív szimulációs és komplex e-tananyag attól függően, hogy milyen célokat határoztunk meg.

Az e-tananyagokban használt tanítást támogató eszközök lehetnek olyanok, amelyek a memorizálásra épülnek, de lehetnek történetmesélésre épülő, felfedező, szimulációra épülő típusok is. Ebben az életkorban a leghatékonyabban a tanórai munkák kiegészítéseként használhatóak, hiszen ezzel időt spórolhatunk a gyakorlati foglalkozások javára.

Nagyon fontos azonban, hogy az órai munkában mindig visszatérjünk, visszacsatoljunk az elektronikus tananyagra, illetve órán közösen megbeszéljük az e-tananyag tartalmát, az e-tananyagban megoldott feladatok eredményét, valamint következtetéseit.

6.6. M-learning anyagok használata

A továbbiakban essen szó azokról az eszközökről, melyek használatára eddig lehet, hogy gondolni sem mertünk, viszont mégis eredményesen tudjuk felhasználni őket a tanítás

során. Ezek a megoldások főként a projekt és kooperatív munkákat tehetik XXI. századivá, és ami még fontosabb, izgalmasabbá a tanulók számára. Nézzük, hogy milyen lehetőséget tartogat az M-learning, azaz a mobiltechnológiával támogatott tanulás!

A mai középiskolások számára az okostelefon és az informatika igénybevétele igen gyakori. Az okostelefon olyan használati eszköz, mely nélkül már nehezen élnénk mindennapjainkat. Még egy-egy órát is nehéz a tanulóknak úgy végig ülni, hogy ne vegyék elő okostelefonjukat. Jelenleg a pedagógusok számára ez talán az egyik legnehezebben kezelhető probléma. Ha kitiltani nem tudjuk, fordítsuk előnyünkre és építsük be ezeket az eszközöket az óra menetébe! Mára már számtalan olyan program létezik, mely segítségünkre lehet az órai tananyag elsajátítása során, nem pedig gátló tényező. A technológiai fejlődésnek, az eszközök széles körben való elterjedésének és nem utolsósorban az eszközt használó emberek motivációjának köszönhetően egyre inkább megkerülhetetlenné válik ez az oktatás/tanulás területén. A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás pedagógiai hasznai között az alábbiakat említik első helyen:

- **Interakció:** a tanulók kapcsolatba léphetnek és maradhatnak egymással és a tanárral.
- **Hordozhatóság:** a mobileszközök könnyebben mozdíthatók, mint a könyvek, és lehetővé teszik a jegyzetelést is, akár gépelés, akár kézírás vagy hangvezérelt formában.
- **Együtműködés:** lehetővé teszik, hogy egymástól akár távoli helyszíneken lévő tanulók dolgozhassanak együtt.
- **A tanulók bevonása:** a mobileszközök mindennapjaik részét jelentik és szeretik ezeket használni.
- **A motiváció növelése:** a tanulók elkötelezettebbek lesznek, ha kezükben tarthatják azt, amiről tanulnak, és a tartalmak is a sajátjaik.
- **A digitális szakadék csökkentése:** a mobileszközök olcsóbbak és végpontjai (az okostelefonok) adottak a tanulóknál, mint a nagyobb rendszerek, és sokoldalúbban használhatók, a lakosság nagyobb hányada férhet hozzájuk.
- **Just-in-time tanulás**¹⁴: növeli a tanulási teljesítményt, a tanulók hozzáférnek a releváns és számukra éppen szükséges anyagokhoz.
- **Segítséget nyújthat:** egyes fogyatékkal élő (pl: mozgássérült) tanuló számára is.
- (Hashemi et al. 2011)

A mobileszközök használata nagy rugalmasságot jelent a tanulásban, nem helyhez kötöttek, kiváló szemléltető eszközök, és kiegészítésként is kiválóan alkalmazhatóak. Számos olyan alkalmazás létezik, mely segítheti a pedagógust abban, hogy változatossá tegye az oktatást és azt a gyerekek telefonról, laptopról is követni tudják. A fejlett országokban az a tendencia, hogy ez a tanulási forma egyre jelentősebb szerepet kap az intézményes oktatással szemben, ugyanakkor már hazánkban is vannak erre vonatkozó kezdeményezések.

¹⁴ A Just-in-time pedagógia egy olyan pedagógiai stratégia, amely a visszacsatolást használja a tanórák alatt (és a diákok által végzett (projekt) munka során az órai megbeszélés előkészítéseként). A célok az tanórák alatt történő tanulás növelése, a hallgatói motiváció fokozása, a diákok felkészítése a tanórákra, valamint az oktató számára az órai tevékenységek finomhangolása a diákok igényeinek leginkább megfelelően.

(Abonyi-Tóth – Turcsányi-Szabó, 2010) Az informatika térhódításával, az internet és a mobilhálózatokhoz való hozzáférés bővülésével a generációk igényei és tanulási formái is átalakulnak. A mobil tanulási formának egyre nagyobb teret kell engedni az oktatás minden szintjén (Benedek, 2013). Az első magyar kutatás eredményei szerint (Abonyi-Tóth – Turcsányi-Szabó, 2010) az M-learning bevezetése a tanórák rendjébe főként tanulócentrikus megoldásokat jelent, melyek egyik legnagyobb előnye, hogy nagyobb önállóságot kívánnak meg a diákoktól, ami a Z generáció számára hatalmas vonzerő lehet. A kutatók számos további előnyt fogalmaztak meg a kutatási eredmények bemutatása során, mint például az egymással való együttműködés. Ugyanakkor kiemelik, hogy a tanulók aktív részesei az óráknak a frontális előadások passzív hallgatásával ellentétben, valamint, hogy azonnali információhoz jutnak. A projektmunkák szintén könnyebben kivitelezhetőek a mobil eszközök segítségével, és ami talán a másik jelentős hozadéka, hogy az M-learning segítségével maradandóbb lesz az élmény, ezáltal a tanulás is.

6.6.1. *Hogyan és hol tudjuk a M-learninget használni?*

Mobil applikációk bemutatására, tesztírára vagy tananyag otthoni feldolgozásához egyaránt használhatóak, az applikáció funkciójától függően. A tananyag elsajátításának visszaméréséhez, bizonyos helyzetek, szituációk bemutatásához szintén alkalmazhatóak.

- **Kvíz oldalak** használata röpdolgozathoz vagy vizsgáztatáshoz.
- **Kollaboratív jegyzetelés** lehetőségét biztosítják a google drive által kínált felületek – Segít a projektmunka és kooperatív munkát igénylő feladatokban: információ megosztása, egyeztetés, új ötletek, brainstorming, kommunikáció fejlesztése a cél.
- **QR kódok használata:** differenciált oktatásra, csoportmunka szervezésére, weboldalak, elérhetőségek rögzítésére, instrukciók tömörítésére egyaránt eredményesen alkalmazható, vagy kincskeresős játékok használatához.
- **Internetes kereséshez, adatgyűjtéshez, tananyagok, segédanyagok eléréséhez.**
- **E-napló, értékelés.**

Jól látható, hogy az M-learning rendkívül széleskörűen felhasználható eszköz, és a technológia fejlődésével egyre több területen vesszük azt igénybe. Nyugat-Európában, az USA-ban és hazánkban is napról napra bővül azoknak az oktatási intézményeknek a száma, ahol megjelenik a mobiltechnológia alkalmazása. Újdonságából adódóan beépítése a tanmenetbe alapos körültekintést, kreativitást és felkészültséget kíván, ugyanakkor fontos, hogy a tanterv megfelelő előkészítése megtörténjen, és az eszközök használata ne váljon esetlegessé vagy öncélúvá. Azonban a visszajelzések alapján a diákok lelkesedése megéri a befektetett többletenergiát, ezen túl az új megoldások hosszú távon a pedagógus munkáját könnyítik meg, azonban ehhez a feltételek kialakítása is szükséges.

6.7. Ajánlott irodalom

PRIEVARA Tibor (2015): A 21. századi tanár. Neteducatio Kft., Budapest

<http://www.rasmussen.edu/degrees/justice-studies/blog/police-apps-law-enforcement-officers-criminal-justice-students/> (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.) Rendészeti területtel foglalkozó tananyagok, applikációk, főként az USA-ból származnak, néhány adaptálható, néhány gondolatébresztőnek felhasználható.

Gamification a magyar oktatásban – (Facebook csoport) fórum, ahol tapasztalatok megosztása zajlik, fórum és inspiráló anyagok találhatóak.

www.kahoot.com – Gamifikált online teszt, kvíz, mely vizsgáztatáshoz, röpdolgozathoz, pontszerzéshez jól felhasználható, okostelefonnal elérhető. (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

<https://quizlet.com/live> - Gamifikált online teszt, kvíz, mely vizsgáztatáshoz, röpdolgozathoz, pontszerzéshez jól felhasználható, okostelefonról elérhető. (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

Google classroom - Feladatkiosztás, feltöltés zajlik, csoportmunkában való egyeztetéshez alkalmazható, projektmunkához szintén.

<http://www.teachingenglish.org.uk/article/mobile-pedagogy-english-language-teaching-a-guide> teachers?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=bc-teachingenglish (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

<https://www.microsoft.com/en-us/download/details.aspx?id=10056> (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.) – Játékkészítő szoftver

Hajba László blogja: <https://sargaparipa.wordpress.com/> (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

Nádori Gergely és Prievara Tibor (2011): Kis-nagy IKT könyv, TanárBlog. <http://tanarblog.hu/letoelthet-tananyagok/1979-kis-nagy-ikt-koenyv> (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

Nádori Gergely (2012). Gamification. In: Microsoft PIL Akadémia. <http://tanarblog.hu/letoelthet-tananyagok/3010-gamification-tanayag> (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

https://www.researchgate.net/publication/320740707_Digitalis_tanulas_es_tanitas – (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.), Online irodalom.

7. FORRÁSKEZELÉS

Szerző: Stréhli-Klotz Georgina

Az utolsó részben röviden kitérünk a forráskezelés fontosságára és a kötelező, illetve szabályos formulákra. Kevésbé tűnhet relevánsnak, azonban minden tananyagot, olvasmányt vagy feladatot, melyet külső forrásból szeretnénk felhasználni, nagy valószínűséggel szerzői jogok védenek, érdemes körültekintően eljárni, nehogy – minden jó szándék ellenére – kellemetlen helyzetbe kerüljünk. Sok esetben nem is gondolunk bele, de ha helyesen szeretnénk eljárni, néhány alapvető dologra oda kell figyelnünk. Az sem elhanyagolható szempont, hogy mindenkinek joga van hozzá, hogy saját szellemi termékét mások tiszteletben tartsák. A tiszteleten túl azonban egy törvény is szabályozza a szerzői jogok használatának eljárás módját, ez pedig a 1999. évi LXXVI. törvény a szerzői jogokról. Ennek 12. § (1) bekezdése kimondja, hogy *„a szerzőt megilleti a jog, hogy művén és a művére vonatkozó közleményen – a közlemény terjedelmétől és jellegétől függően – szerzőként feltüntessék. A szerzőt a mű részletének átvétele, idézése, vagy ismertetése esetén is meg kell jelölni. A szerző a neve feltüntetéséhez való jogot a felhasználás jellegétől függően, ahhoz igazodó módon gyakorolhatja.”*¹⁵

A továbbiakban nem célunk a jogi háttér részletes bemutatása, csupán a legfontosabb szabályokról teszünk említést. Ezeket is a gyakorlati, mindennap használatos kihívások szempontjából tesszük, hiszen e szabályok megsértése plágiumnak minősülhet. Ugyanakkor mások gondolatai felhasználhatóak a munkánkban, ha helyesen megjelöljük őket, illetve hivatkozunk rájuk.

Hivatkozunk, azaz a forrást feltüntetünk akkor kell:

- ha más szerzők által megfogalmazott elméleteket, definíciókat szeretnénk felhasználni;
- ha más gondolataira, véleményére utalunk, vagy azt átfogalmazva jelenítjük meg, és természetesen akkor is, ha szó szerint idézzük;
- ha bármilyen adatot használunk. Ilyen lehet különösen az ábrák, diagramok használata. Abban az esetben, ha az adat mindenki által ismert köztudomású tény (például: Magyarország népessége mintegy 10 millió fő, freudi elszólás, Montequieu hatalommegosztási elmélete), a hivatkozás elhagyható.
- A filmek, videók és letöltött képek esetében is szükséges a forrás megjelölése, valamint a letöltés dátumának feltüntetése.
- Akkor is hivatkozunk kell, ha saját korábbi munkáinkat idézzük, vagy ezek felhasználásával állítunk össze új művet.

Térjünk át a konkrét példákra!

Attól függetlenül, hogy minden mű esetében más és más az elvárt szerkesztési formátum, vannak egységes jelölések.

¹⁵ http://www.hpo.hu/jogforras/1999_LXXVI_Szjt.pdf (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

Nézzük ezeket:

Amikor szó szerint idézünk egy szerző művéből, mindenképpen tegyük idézőjelek közé a szöveget, attól függetlenül, hogy milyen hosszú. Ebben az esetben is az idézet terjedelme általában legfeljebb egy-két bekezdés lehet, fél-egész oldalakat nem megengedett szó szerint idézni. Emellett meg kell jelölni a forrást is, a szerzőt, a megjelenés évét és a hivatkozott oldal számát feltüntetve:

„Az emberek egész alkata, testi és lelki minősége [...] ugyancsak a széljárásnak megfelelően különül el. Ahol meleg szelek fújnak, ott a lakosok teste nedves, nyálkás, egészében gyenge erővel és ellenállóképességgel, míg ott, ahol a hideg szelek az uralkodók, a flegma helyett chole szokott túltengeni, az emberek száraz testűek, erős szervezetűek, inkább vad, mint szelíd lelkülettel.” (Halász és Marton, 1978, 110. o.).

Ha csak a gondolat lényegét vesszük át, nem pedig szó szerint idézünk, csupán tartalmi, átfogalmazott idézetet készítünk, akkor elegendő a szerző és az évszám megjelölése. Ebben az esetben sokkal inkább arra törekszik a szerző, hogy egy bizonyos témát több szempontból vizsgáljon meg, illetve, hogy több szakember véleményét hasonlítsa össze.

Hippokratész és tanítványai abból az elméletből indultak ki, hogy attól függően, hogy milyen betegsége hajlamosak választanak ki különböző... (Halász és Márton, 1978).

Minden művet, ami nem saját mű, szerepeltetni kell az irodalomjegyzékben, és fordítva: ami szerepel az irodalomjegyzékben, arra hivatkozni kell a szövegben is. Az alapkövetelmény, hogy hivatkozni kell a szerzőre és a megjelenés évére:

Például: Halász L., Marton M. (1978): *Típustanok és személyiségvonások*, Gondolat, Budapest

Több szerző esetén használjuk az „et al.” megjelölést, magyarul a „mtsí” vagy „és társai” kifejezéseket.

Például:: Gray, J. et. al. (1991): *The neuropsychology of schizophrenia*. Behavioral and Brain Sciences, 14: 1–19.

Az irodalomjegyzékben ábécésorrendben tüntetjük fel a forrásokat. Az egyéb forrásokat (pl. jogszabályok) külön tüntetjük fel egyéb forrásként. Az idegen nyelvű publikációt mindig eredeti nyelven jelöljük meg. Az online letölthető tartalmaknál pedig minden esetben jelöljük a letöltés idejét. Az alábbiakban nézzük a formákat és a feltüntetés sorrendjét.

7.1. Irodalomjegyzék:

Teljes könyv: Allport G. W. (1985): *A személyiség alakulása*, Gondolat, Budapest

Könyv, ha nincs szerzője: Magyar statisztikai évkönyv. Statisztikai Kiadó, Budapest, 2003. 20–30. p.

Tanulmánykötetben megjelent cikk: Kasztelan P. (2002): Rechtsform, Ökonomik und Organisation von großflächigen Agrarunternehmen. In: Hinners-Tobrägel L. – Heinrich J. (ed.) (2002): Agricultural Enterprises in Transition. Institute für Agrarentwicklung in Mittel- und Osteuropa 76–92. p.

Folyóiratcikk: E. D. Beinhocker: The Origin of Wealth, Harvard Business School Press, Boston, 2006, 37.

Konferencia-kiadványban megjelent cikk: Lőrincz Lajos: Az állam szerepének változása, különös tekintettel a közszolgáltatásra, a 2009. február 25-én „Közszolgálat a XXI. században” című konferencián elhangzott előadás, Új Magyar Közigazgatás 2009/2, 5–6. Idézi Hazafi Zoltán: Új közszolgálati életpálya – a közszolgálat fejlesztésének jogi és emberi erőforrás dimenzió = Közszolgálati Humán Tükör 2013, Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 2014, 12.

(CD megjelenés esetén, fel kell tüntetni az elérési utat és a CD terjedelmét is, pl. CD: \elodasok\lorincz_allam szerepenek valtozasa..pdf 20 p.)

Online cikk: Pankár Tibor: Aktualitások a rendészeti vezetőképzésben és kiválasztásban, 1.

www.academia.edu/10123394/Aktualit%C3%A1sok_a_rend%C3%A9szeti_vezet%C5%91k%C3%A9pz%C3%A9sben_%C3%A9s_kiv%C3%A1laszt%C3%A1sban
(Utolsó letöltés dátuma: 2015. április 14.)

Egyéb források: 1999. évi LXXVI. törvény a szerzői jogról

8. IRODALOMJEGYZÉK

1. Fejezet: Felhasznált irodalom

1. AUTRY, Alex. Jr - BERGE, Zana (2011): Digital natives and digital immigrants: Getting to know each other. *Industrial and Commercial Training Ind and Commercial Training*, 43 (7), 460-466. p. ISSN: 0019-7858.
2. BENEDEK András (szerk.) (2008): *Digitális pedagógia - Tanulás IKT környezetben*, Typotex, Budapest
3. BENNETT, Sue - MATON, Karl - KERVIN, Lisa (2008): The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-786. p.
4. BENNETT, Sue - MATON, Karl (2010): Beyond the 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26 (5), 321-331. p.
5. BERNÁTH László - N. KOLLÁR Katalin. - NÉMETH Lilla (2015): A tanulási stílus mérése. *Iskolapszichológia*, 36. http://www.eltereader.hu/media/2015/11/IP36_READER1.pdf (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)
6. BÉRES Ilona, - MAGYAR Tímea - TURCSÁNYI-SZABÓ Márta (2008): *E-tanulás hatékonyságának feltételei a felsőoktatásban*. <http://www.agr.unideb.hu/if2008/kiadvany/papers/C21.pdf> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)
7. COFFIELD, Frank - MOSELEY, David - HALL, Elaine - ECCLESTONE, Kathryn (2004): *Learning styles and pedagogy in post-16 learning*.
8. CURRY, Lynn. (1983): *An organization of learning styles theory and constructs*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED235185.pdf> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)
9. GYARMATHY Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? Digitális Nemzedék Konferencia Tanulmánykötet.
10. GYARMATHY Éva - KUCSÁK Julianna (2012): A digitális bennszülöttek képességprofilja. *Iskolakultúra* 22 (9), 43-53. p.
11. HENDERSON, Ray White (1981): Home environment and intellectual performance. In: *Parentchild interaction*, Academic Press, Inc., New York, 3-32. p.

12. LAPPINTS Árpád (2002): *Tanuláspedagógia*. Comenius, Pécs
13. MAKÓ Ferenc (2015): *Tanulásmódszertan*. Óbudai Egyetem. Budapest
14. NAHALKA István (szerk.) (2006): *Hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium, Budapest
15. N. KOLLÁR Katalin - SZABÓ Éva (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest
16. OLLÉ János (2007): *Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban*. Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest
17. PRENSKY, Marc (2001/1): Digital Natives, *Digital Immigrants* Part 1. On the Horizon, 9 (5), 1-6. p.
18. PRENSKY, Marc (2001/2): Digital Natives, *Digital Immigrants* Part 2: Do They Really Think Differently? On the Horizon, 9 (6), 1-6. p.
19. PRIEVARA Tibor (2015): *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kft., Budapest
20. PONGOR-JUHÁSZ Orsolya. (2016): *A digitális nemzedék tanulási stratégiája az iskolában és online tanulási környezetben*. Budapesti Corvinus Egyetem
21. SCHÄFFER Balázs (2015): *A legifjabb titánok - Vezetőknek a Z generációs munkavállalókról*. Book Kiadó, Budapest
22. SZABÓ Attila (2015): *A generációs elmélet spiráldinamikai értelmezése*. <http://blog.integralakademia.hu/a-generacios-elmélet-spiráldinamikai-ertelmezese/> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)
23. SZABÓ Éva (2015): *A digitális szakadékon innen és túl. A tanárszerep változása a XXI. században*. <http://www.eltereader.hu/en/kiadvanyok/digitalis-nemzedekkonferencia-2015/> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)
24. SZITÓ Imre (1987, 2005): *A tanulási stratégiák fejlesztése*. Iskolapszichológia 2. ELTE, Budapest
25. TARI Annamária (2011): *Z generáció*. Tericum Kiadó, Budapest
26. TARI Annamária (2015): *#yz Generációk* online. Tericum Kiadó, Budapest
27. VIRÁG Irén (2013): *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger

28. WORLEY, Karen (2011): *Educating College Students of the Net Generation*. Adult Learning, June 2011 22: 31-39. p.

2. Fejezet: Felhasznált irodalom

1. BÁRÁNYNÉ DR. JÁMBORI Szilvia – DR. HORVÁT-MILITITYI Tünde – RÁCZNÉ TÖRÖK Erzsébet (2011): Tanulók és tanulócsoporthok megismerése – kiemelt figyelmet igénylő tanulók. Mentor(h)álól 2.0 Program; TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt

BLÜMMERT, Gisela (2011): Vezetői tréninggyakorlatok. Z-Press Kiadó Kft., Miskolc. 113-117. p.

CZUPRÁK Ottó – KOVÁCS Gábor (2013): Vezetés és szervezéselmélet. NKE, Budapest, 31. p.; 296-297 p.

2. CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (1997): Flow. Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest. Dr. Lénárd Sándor előadása.

<https://www.youtube.com/watch?v=pBIZFuGxsE4> (Utolsó letöltés ideje:2018. 09. 27.)

3. ETENIM Kft. (2006): Az informális és nem-formális tanulási keretek között szerzett tudás elismertetése

FEJES József Balázs (2014): Miért olyan nehéz motiválni? http://www.tani-tani.info/miert_olyan_nehez (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09.27.)

4. FOWLER, Susan (2015): Motiváció magasabb szinten. HVG Kiadó Zrt., Budapest

GERINGER Péter (2016): A munkatársak motiválása. Belügyi Szemle 2016/3. szám, 73–94. p.

GOLEMAN, Daniel (2014): Fókusz. Út a kiválóság felé. Libri Kiadó, Budapest

<http://hellojudykammizu.cafeblog.hu/2016/04/02/101-motivacios-modszer-ha-elfogy-a-lendulet/> (Utolsó letöltés dátuma:2018. 09. 27.)

5. KOMENCZI Bertalan (2001): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00050/2001-06-eu-Komenczi-Europai.html> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)

MASLOW, Abraham (1970): Motivation and personality, Harper and Row, New York.

<http://hu.wikipedia.org/wiki/Maslow-piramis>. (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09.27.)

6. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk_s_tanulcsoportok_megismerse_-_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulk/3_tanulsi_s_iskolai_motivci.html (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

TAMÁS Katalin: Hol tévedett Maslow?

<https://tiszta-kommunikacio.hu/hol-tevedett-maslow/> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)

7. <http://www.tisztakommunikacio.hu> (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

8. <https://www.google.hu/search?biw=1600&bih=769&tbm=isch&q=maslow+piramis&sa=X&ved=0ahUKEwiLhaKvIqDXAhUGAcAKHVc3B38QhyYIIg#imgrc=B0aBI-gupX7rTDM>: (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)

9. https://www.google.hu/search?q=maslow&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiYgrmtlqDXAhWIJ5oKHUPsBnIQ_AUICigB&biw=19600&bih=769#imgrc=nBQI-8PwKC1xPsM (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

10. <https://www.google.hu/search?q=motiv%C3%A1ci%C3%B3&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjnzNLVnaDXAhVpb5oKHU-nC7kQsAQIOg&biw=1600&bih=769#imgdii=EA1oWrtwljzGM:&imgrc=AIRLgWLFhShXOM> (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

11. https://www.google.hu/search?q=motiv%C3%A1ci%C3%B3+z%C3%B6ld+ny%C3%ADI&sa=X&tbm=isch&source=iu&pf=m&ictx=1&fir=Y71enP93PVz-CM%253A%252CvBBF8reAGHdXFM%252C_&usg=__6A5gxEWXdK5lyDbv-qwFAfgo1_E%3D&ved=0ahUKEwiTtxtWan6DXAhVmlpoKHRwgB3UQ9QEIJzAA&biw=1600&bih=769#imgrc=Y71enP93PVz-CM (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

12. http://jezsuita.blog.hu/2014/11/17/az_internet_mi_vagyunk (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)

13. KASER, Mark R (2017): Maslow's hierarchy of needs <http://www.indianateeninstitute.com/extras.html> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)

14. <http://www.nyelvilektoralas.hu/motivacio-es-osztonzes/> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)

3. Fejezet: Felhasznált irodalom

1. D. MOLNÁR Éva: A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolapedagógia*, 2010/11. szám, 3. p.
2. JÓZSA K., FEJES J. B. (2012): A tanulás affektív tényezői. In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406 .p.
3. KLEIN Sándor (2009): *Vezetés- és szervezőpszichológia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest, 297. p.
4. HORVÁTH Judit (2016): *A tanulás támogatása és tanítása (ppt)*
5. *Magyar Értelmező Kéziszótár* (2006), Akadémiai Kiadó, Budapest, 944. p.
6. *Pedagógiai és pszichológiai ismeretek rendőri vezetőknek (MA szak)*. Rendőrtiszti Főiskola, Budapest, 2009., 50. p. Egyetemi jegyzet
7. RÉPÁ SINÉ VADON Katalin (2016): *A tanulás tanítása (ppt)* http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/R%C3%A9p%C3%A1sin%C3%A9%20Vadon%20Katalin_A%20tanul%C3%A1s%20tan%C3%ADt%C3%A1sa%2020161027.pdf (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)
8. ROÓZ József – HEIDRICH Balázs (2010): *Vállalati gazdaságtan és menedzsment alapjai*. Budapesti Gazdasági Főiskola, Budapest http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/0007_c1_1054_1055_1057_vallalatigazdtan_scorm/borito_v92hcS7R-MEIdFi1T.html (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

4. Fejezet Felhasznált irodalom

1. ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2006): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe – Első kiadás*. PTE BTK, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológiai Tanszék, Pécs. Második kiadás (2008): *Educatio Társ. Szolg. Kht. Bp.*
2. BALLÉR Endre- GOLNHOFER Erzsébet- FALUS Iván- KOTSCHY Beáta- M. NÁDASI Mária- NAHALKA István- PETRINÉ FEYÉR Judit- RÉTHY Endréné –SZIVÁK Judit- VÁMOS Ágnes; FALUS Iván (Szerk.) (2003): *Didaktika*. – Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.

E-tananyaglink:

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/index.html
(Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

3. BÁRDOSSY Idikó – DUDÁS Margit – PETHŐNÉ NAGY Csilla – RISKINNÉ RIZNER Erika (2002): A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetősége a tanárképzésben, Pécs-Budapest, PTE
4. Blazoviczné Varga Marianna, Csiszár Zsoltné, Dankó Ibolya, Lauthné Url Csilla, Németh-Szabados Klára, Szabó Marianne, Szabóné Vég Annamária, Szklenár Judit: Szakma Módszertár – Nemzeti Szakképzési Intézet Szakiskolai Fejlesztési Program II. 2006
5. FÁYNNÉ DR. DOMBI Alice – DR. SZTANÁNNÉ DR. BABICS Edit – Pedagógus mesterség – Mentorháló 2.0 Program Támop-4.1.2.B2-13/1-2013-0008 projekt.

E-tananyaglink: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogus_mestersgV2/index.html (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

6. HORVÁTH Attila (1994): Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben. IFA OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest
7. KAGAN, Spencer (2001): Kooperatív tanulás. Ökonet Kft., Budapest
8. KOTSCHY Beáta (1997): Kooperatív tanulás. In: BÁTHORY Zoltán–FALUS Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon, II. kötet. Keraban Kiadó Kft., Budapest
9. NAHALKA István (1997): Konstruktív pedagógia. Egy új paradigma a láthatáron. I-III. Iskolakultúra, 1997/1.,2.,3.
10. ORBÁN Józsefné (2009): A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás. Orbán&Orbán Bt., Pécs
11. ORBÁN Józsefné (2011): Kooperatív technikák – Az együttműködő tanulás szervezése- PTE

E-tananyaglink: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/index.html (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

12. Szakma Módszertár - Készült a Szociális és Munkaügyi Minisztérium és a Nemzeti Szakképzési Intézet támogatásával a Szakiskolai Fejlesztési Program keretében. (www.szakma.hu)

5. Fejezet: Felhasznált irodalom

1. BALLÉR Endre (1997): Tanterv. In: BÁTHORY Zoltán - FALUS Iván (szerk.): Online Pedagógiai Lexikon
2. BÁTHORY Zoltán (1997): Tanulók, iskolák – különbségek. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest
3. BÁTHORY Zoltán (2000): Tanulók, iskolák – különbségek: Egy differenciális tanulásméлет vázlat. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest
4. BOGNÁR Mária (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata Új Pedagógiai Szemle, 2006/3.
5. BRASSÓI Sándor - HUNYA Márta - VASS Vilmos (2005): A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. Új Pedagógiai Szemle 55. évf. 7-8. szám
6. CSAPÓ Benő (2003): A tudás és a kompetenciák. In: MONOSTORI Anikó (szerk.): A tanulás fejlesztése. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
7. CSAPÓ Benő (2004): Tudás és iskola. Műszaki Kiadó, Budapest
8. CSAPÓ Benő (2002): Tudásszintmérő tesztek. In: FALUS Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Könyvkiadó, 2000, Budapest
9. CSÍKOS Csaba: A pedagógiai értékelés új irányzatai. Új Pedagógiai Szemle, 2002/7/8.
<http://www.ofi.hu/tudastar/pedagogiai-ertekeles-uj> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)
10. EINHORN Ágnes (2008): Fejlesztés vagy vizsgatréning? A fejlesztő- és mérőfeladatok különbségei. In: BÁNKUTI Zsuzsa és LUKÁCS Judit (szerk.): Tanulmányok az érettségről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
11. EINHORN Ágnes (2012): Feladatkönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
12. FALUS Katalin és JAKAB György (2005): A projektérettségi. Az első év tapasztalataiból. Új pedagógiai szemle
13. Országos Közoktatási Intézet: Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban (2009)., Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-tanitasi/fejleszto-ertekeles> (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09. 27.)

14. GABNAI Katalin (1999): Drámajátékok. Helikon Kiadó, Budapest
15. HEACOX, Diane (2006): Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3-12. évfolyam számára. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest
16. HUNYADY Györgyné – M. NÁDASI Mária: (2004.) Osztályozás? Szöveges értékelés! Modern pedagógia a gyakorlatban. Dinasztia Kiadó, Budapest
17. KAPOSÍ László (1995) Drámapedagógiai olvasókönyv. Magyar Drámapedagógiai Társaság Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest
18. KNAUSZ Imre (2008): Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., , Budapest
19. LÉNÁRD Sándor – RAPOS Nóra (2006): MAGTÁR – Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez 3. OKI, Budapest
20. M. FEHÉRVÁRI Judit (2008) Értékelés-osztályozás (pedagógus szakvizsga-dolgozat)
21. MOLNÁR Edit Katalin – VÍGH Tibor (2013): A tantervemélet és a pedagógiai értékelés alapjai, „Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervemlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/ (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)
22. NAGY József (1993): Értékelési kritériumok és módszerek. In: VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): Pedagógiai diagnosztika 2. Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged
23. Országos Közoktatási Intézet (2005): Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban. OKI, Budapest
24. TÓTH Tiborné - DR. TÓTH Andrea Éva (1999) Értékelés és minőség a közoktatásban, Műszaki Könyvkiadó, Budapest 11. p.
25. VÍGH Tibor (2007): A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása. Magyar pedagógia, 107. évf. 2. szám 141–161. Szeged
26. VIDÁKOVICH Tibor (1990): Diagnosztikus pedagógiai értékelés. Akadémiai Kiadó, Budapest
27. VOJNITSNÉ Kereszty Zsuzsa – KÓKAYNÉ LÁNYI Marietta (2008): *Könyv a differenciálásról. Máshonnan – máshogyan – együtt.* Kézikönyv az 16. évfolyamon tanítók számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest

6. Fejezet: Felhasznált irodalom

1. DR. ABONYI-TÓTH Andor - DR. TURCSÁNYI-SZABÓ Márta (2010): A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Digitális Pedagógiai Osztály, IKT Módszertani Iroda, Budapest
2. BUNCHBALL (2010), Inc.: Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior,
3. BENEDEK András (2013): Digitális pedagógia 2.0, Typotex, Budapest
4. CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2010): Flow- A tökéletes élmény pszichológiája, Akadémia kiadó, Budapest, 15 - 40 p.
5. GEE, JAMES Paul (2008): Learning and games. In Katie Salen (szerk.): The ecology of games: Connecting youth, games, and learning (John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on digital media and learning). The MIT Press, Cambridge
6. HASHEMI Mohammad et al. (2011). What is Mobile Learning? Challenges and Capabilities. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30., 2477-2481.
7. LANAHAN, Ellen D. – MALDONADO, Linda (2008): Accelerated Decisionmaking via Action Learning at the Federal Deposit Insurance Corporation (FDIC) In: Performance Improvement Quarterly
8. LAZZARO, Nicole: Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story
9. http://www.xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)
10. MARQUARDT, Michael J. (2004): Optimizing the Power of Action Learning. Palo Alto: Davies - Black Press
11. MCGONIGAL, Jane (2011): Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World, Brilliance Audio; MP3 Una edition
12. NÁDORI Gergely és Prievara Tibor (2011): Kis-nagy IKT könyv, TanárBlog. <http://tanarblog.hu/letoelthet-tananyagok/1979-kis-nagy-ikt-koenyv> (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)
13. NÁDORI Gergely (2012). Gamification. In. Microsoft PİL Akadémia. <http://tanarblog.hu/letoelthet-tananyagok/3010-gamification-tanayag> (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)

-
14. https://www.researchgate.net/publication/320740707_Digitalis_tanulas_es_tanitas - Online irodalom (Utolsó letöltés dátuma: 2018.09.27.)
 15. O'NEIL, Judy – MARSICK, Victori (2007): Understanding Action Learning, AMACOM Div American Mgmt Assn
 16. PEAVEY, Fran (2011): Strategic Questioning Manual <http://www.humanecology.com.au/StrategicQuest.pdf> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)
 17. PINK, Daniel H. (2010): Motiváció 3.0 - Ösztönzés másképp, HVG könyvek
 18. STRÉHLI-KLOTZ Georgina (2015): A munka nem játék vagy mégis? In: Hr és Munkajog
 19. ZICHERMANN, Gabe - Cunningham, Christopher (2011): Gamification by Design, O'Reilly Media, Sebastopol, CA
 20. YU-KAI, Chou – Octalysis (2013): Design Breakdown of the Speed Camera Lottery
 21. <http://www.gamification.co/2013/04/25/gamification-breakdown-of-the-speed-camera-lottery/> (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)
 22. Partnership for 21st Century Skills www.p21.org (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)
 23. http://www.hpo.hu/jogforras/1999_LXXVI_Szjt.pdf (Utolsó letöltés dátuma: 2018. 09. 27.)



A Nemzeti Közszerológati Egeyem kiadványa.

Kiadó: Nemzeti Közszerológati Egeyem; Államtudományi és Közigazgatási Kar
www.uni-nke.hu

Felelős Kiadó: Prof. Dr. Kis Norbert Dékán
Címe: 1083 Budapest, Üllői út 82.

Kiadói szerkesztő: Strángli Szandra Letícia

Tördelőszerkesztő: Bödecs László

978-615-5870-72-9 (PDF)

A kiadvány a „KÖFOP-2.1.5-VEKOP-16-2016-00001 „A versenyképes közszerológat személyzeti utánpótlásának stratégiai támogatása” című projekt keretében készült el és jelent meg.

NEMZETI KÖZSZERÓGÁLATI EGEYEM

