



Felsőoktatás- pedagógia a gyakorlatban

Módszertani kézikönyv



Módszertani, Digitális és
Tanárképzési Főigazgatóság



FELSŐOKTATÁS- PEDAGÓGIA A GYAKORLATBAN

Módszertani kézikönyv

A Módszertani kézikönyv a „Gyakorlatorientált képzések infrastrukturális- és készségfejlesztése a Széchenyi István Egyetemen” című, RRF-2.1.2-21-2022-00028 azonosítószerű projekt keretein belül készült.

A projekt a Helyreállítási és Ellenállóképességi Eszközből és a hazai központi költségvetési előirányzatból valósul meg.

Elektronikus kiadvány

ISBN 978-615-6443-12-0

2023

Széchenyi István Egyetem

Módszertani, Digitális és Tanárképzési Főigazgatóság

Felelős kiadó:

Széchenyi István Egyetem

Szerkesztők:

Kövecsesné dr. Gősi Viktória, Dr. Makkos Anikó, Dr. Lőrincz Ildikó, Bognár Amália

A kötet szerzői:

Babos Máté	Dr. Helen Sherwin	Dr. Makkos Anikó
Balogh-Pécsi Anett	Horváth Dóra	Németh Krisztina
Bognár Amália	Kövecsesné dr. Gősi Viktória	Petzné dr. Tóth Szilvia
Csenger Lajosné dr.	Dr. Kulcsár Nárcisz	Dr. Sipos Judit
Eisingerné dr. Balassa Boglárka	Dr. Lampert Bálint	Szabóné dr. Pongrácz Petra
Fitus Szilvia	Dr. Lőrincz Ildikó	Dr. Szőke Júlia

Szakmai lektorok:

Dr. habil Dringó-Horváth Ida

Dr. Tóth-Mózer Szilvia

Nyelvi lektor:

Dőryné dr. Zábrádi Orsolya

Infografikákat készítette:

Babos Máté, Bognár Amália, Horváth Dóra, Németh Krisztina

Borítóterv:

Bognár Amália

Borítóképek:

Májér Csaba József, Lőrincz Gergő, Nemes Zsolt

Tartalom

IRÁNYELVEK

Irányelvek a felsőoktatás-pedagógia sikerességéhez	9
Bevezetés	9
Elméleti keret.....	10
Konstruktivizmus, szociális konstruktivizmus	10
Konnektivizmus	11
Konstruktivista oktatási megközelítések.....	11
Gyakorlati példák	15
Interaktív előadások, szemináriumok	15
A tanulástervezés új modelljei - UDL	22
Összegzés.....	24

HALLGATÓK

Digitális generáció az oktatásban és a munkaerőpiacon	29
Bevezetés	29
Elméleti keret.....	29
Tanulásegítés, tanulástámogatás a felsőoktatásban.....	31
Összegzés.....	35
Különleges bánásmódot igénylő hallgatók a felsőoktatásban	37
Bevezetés	37
Elméleti keret.....	37
A sajátos nevelési igény (SNI).....	38
Speciális igényű/szükségletű hallgatók.....	39
Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség (BTMN).....	40
Kiemelten tehetséges gyermek, tanuló.....	40
Gyakorlati példák	41
Összegzés.....	47
Nemzetközi hallgatók a felsőoktatásban	50
Bevezetés	50
Elméleti keret.....	50
Nemzetköziesítés a Széchenyi István Egyetemen	50
Interkulturális kompetencia és kommunikáció	51
Az interkulturális kommunikáció gátjai.....	53
Milyen az interkulturálisan kompetens tanár?	54
Hogyan válhatunk interkulturálisan kompetenssé?.....	55

Tanulás interkulturális környezetben	56
Gyakorlati példák	57
Összegzés.....	63
OKTATÓK	
Tanítási, tanulási folyamat tervezése, szervezése	69
Bevezetés	69
Elméleti keret.....	69
Az oktatói folyamat értelmezése	69
Az oktatási folyamat rendszerelméleti modellje	70
Az oktatás alkalmazkodási modellje.....	71
Az önszabályozott tanulás az oktatási folyamatban.....	71
Tanításmódszertani kihívások.....	71
A hatékony oktató jellemzői	72
Az oktatási folyamat eredményalapú értelmezése	73
Összegzés.....	78
A reflektív tanítás és tanulás a felsőoktatásban.....	81
Bevezetés	81
Elméleti keret.....	81
A reflektivitás.....	81
Mi a reflektív tanítás?	81
Tanári énkép, nézetek és reflektivitás	82
A reflexió szintjei.....	84
Milyen a reflektív tanár?	84
A reflektív tanítás előnyei – a reflektivitás a tanítás és tanulás minőségét fejleszti	84
Gyakorlati példák	85
A reflektív oktatás lehetséges megnyilvánulásai a felsőoktatásban	85
A reflektív tanítás fontos eleme a visszajelzés (feedback)	86
Hogyan fejleszthető a reflektivitás?	89
Összegzés.....	91
Fejlesztő értékelés a felsőoktatás pedagógiai gyakorlatában	94
Bevezetés	94
Elméleti keret.....	94
A pedagógiai értékelés	94
Értékelési filozófiák	94
Az értékelés funkciói	95
Az értékelés folyamata.....	96

Az értékelés típusai	98
A formatív értékelés jellemzői, alapelemei.....	100
Gyakorlati példák	100
A fejlesztő értékelés eszközei	100
Önértékelés	100
Társértékelés	101
Portfólió típusú értékelés	102
Szummatív értékelés	103
Összegzés.....	103
MÓDSZEREK	
A kooperatív tanulás szerepe és jelentősége a felsőoktatásban.....	106
Bevezetés	106
Elméleti keret.....	106
A kooperatív tanulás hatékonysága.....	106
A kooperatív tanulás értelmezése, alapelvei	108
Gyakorlati példák	109
Összegzés.....	122
Projektoktatás.....	125
Bevezetés	125
Elméletikeret.....	125
A projektoktatás mint oktatási stratégia.....	125
A projekt fogalma	126
A pedagógiai projekt jellemzői	127
A projektkészítés folyamata.....	129
Gyakorlati példák	131
Összegzés.....	134
Digitális eszközrendszer a felsőoktatásban	138
Bevezetés	138
Elméleti keret.....	138
Gamification – játékosítás a felsőoktatásban	138
A gamification mint multidiszciplináris koncepció	140
A motiváció és a gamification	140
Gamification az oktatásban.....	141
A gamification elemei és mechanizmusai.....	142
A játékos típusai.....	142
Játékmechanizmusok és játékelemek.....	144

Gamification rendszer tervezése	146
Gyakorlati példák	147
Digitális történetmesélés lehetőségei a felsőoktatásban	150
A történetmesélés mint multidiszciplináris koncepció	151
Szimuláció	152
A virtuális környezet	152
Tudásszintek támogatása digitális alkalmazásokkal.....	154
Összegzés.....	157
FOGALMAK	
Módszertani fogalomlista	162
APPLIKÁCIÓK	

Ajánlás

Kedves Olvasó!

A Felsőoktatás-pedagógia a gyakorlatban – Módszertani kézikönyv című szakkönyv hiánypótló kötet. Megírásának célja az volt, hogy támogatást nyújtson a felsőoktatásban tevékenykedő oktatóknak pedagógiai, módszertani kérdésekben, hatékonyan hozzájárulva a reflektív szemléletű pedagógiai munkához. A minőségi felsőoktatás kulcsszereplői az oktatók, akik a különböző szakterületekre, hivatásokra való felkészítés során az életre nevelik a digitális generációt, a munkaerőpiaci elvárásoknak megfelelően segítve a tanulási folyamatokat. Ebben nagy jelentősége van annak, hogy mindezt hogyan valósítják meg. A könyv a hogyan, milyen szemléletmóddal, milyen módszerekkel kérdésekre ad választ.

A kötet a mindennapi tapasztalatok mellett a legaktuálisabb szakirodalomra hivatkozva, tudományos megalapozottsággal ad útmutatót a felsőoktatásban dolgozó oktató kollégáknak. Az olvasó olyan könyvet tart most a kezében, mely gyakorlatközpontúságával és szakmaiságával a mai magyar egyetemi szféra minden intézményében kivétel nélkül alkalmazható.

A kötet a technológia és munkaerőpiaci igények által folyton változó modern felsőoktatás legégetőbb kérdéseire igyekszik választ adni, és egyben segít az oktatói szemlélet megújításában. Mindez azért is kiemelkedően fontos intézményünk számára, mert a Széchenyi István Egyetem célja, hogy naprakész tudást biztosítson hallgatóinak és a munkaerőpiacon is értékes diploma megszerzéséhez segítse őket. E kiadvány ehhez biztosít eszköztárat, és felvértezi az oktatókat azzal a módszertani tudással, ami szükséges ahhoz, hogy napjaink felsőoktatási kihívásaira hatékonyan reagáljanak. A következő oldalakon sorra áttekintést kaphatnak a legfontosabb tudnivalókról a felsőoktatási pedagógiai irányelveitől a digitális generáció hallgatóin át a módszertani specifikumokig, élő tudást tükröző anyagok segítségével. Mindezt jó szívvel ajánlom oktatótársaimnak, és arra biztatom őket, hogy hasznosítsák e tudásanyagot a mindennapokban.

Ezennel szeretném megköszönni a Széchenyi István Egyetem Módszertani, Digitális és Tanárképzési Főigazgatósága munkatársainak és minden más egyetemi oktató kollégának, hogy szaktudásával hozzájárult e kézikönyvhöz. Külön köszönetet mondok a kötet szerkesztésében és lektorálásában részt vevő szakembereknek.

Dr. Kovács Zsolt

általános és oktatási elnökhelyettes,

egyetemi docens

Széchenyi István Egyetem

1.



IRÁNYELVEK



IRÁNYELVEK A FELSŐOKTATÁS-PEDAGÓGIA SIKERESSÉGÉHEZ

Helen Sherwin – Sipos Judit – Makkos Anikó – Németh Krisztina – Kulcsár Nárcisz – Bognár Amália

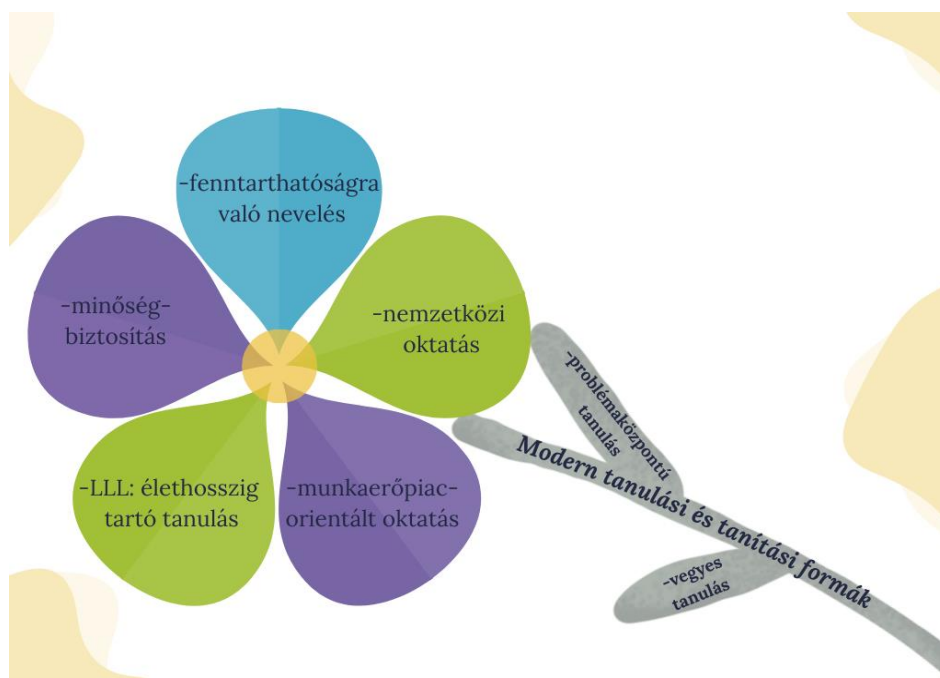
Bevezetés

A jelent és a jövőt szemlélve egyben biztosak lehetünk: a gyors változásban. Ha a munkaerőpiacon és általában az életben használható tudással szeretnénk felvértezni a jövő nemzedékét, akkor oktatóként folyamatosan frissítenünk kell a tartalmakat, amelyeket át szeretnénk adni hallgatóinknak, és ami még ennél is fontosabb: oktatói szemléletünk folyamatos megújítására van szükség.

A hagyományos oktatás a mindenkori elméleti ismeretek átadását tartja szem előtt, de - mivel az ismeretanyag egyre nagyobb lesz - a „milyen tartalmakat tanítsunk?” mellett a „hogyan fejlesszük a hallgatók készségeit?” kérdésre kellene fókuszálnunk.

Mivel a jelenlegi munkaerőpiaci elvárások mások, mint az ezelőttiek, ezért más módon és más tartalmakat kell tanítani. A felsőoktatás nemzetköziesedése megköveteli, hogy úgy oktassunk, hogy intézményünk egy a globális versenyben is helytállni képes oktatási intézmény maradjon, hogy hallgatóink a világra nyitott, alkalmazkodásra képes fiatalokként hagyják el intézményünket (Sherwin & Sipos, 2021).

Az Európai Unió és benne Magyarország fontosnak tartja a felsőoktatás szerepét a versenyképes és fenntartható társadalmi-gazdasági feltételrendszerben (Kováts, 2014). Az EU-s felsőoktatási trendekkel kapcsolatban, melyek már a 21. század elejétől jelen vannak, az 1. ábrán szemléltetett kulcsszavakat szeretnénk megemlíteni, melyeknek hatással kell lenniük mindennapi oktatói tevékenységünkre:



1. ábra: Kulcsszavak oktatói tevékenységhez (Pasternack et al., 2005 nyomán)

Az ismeretek átadása tehát nem elég, a hallgatói készségfejlesztésre, az önálló problémamegoldó képesség fejlesztésére kell fókuszálni. Együtt kell működnünk hallgatóinkkal, hogy megértsék: mit és hogyan tanuljanak, és hol tudják megtalálni a szükséges, megbízható ismereteket. A kritikus gondolkodásra való nevelés a „fake news”, a „hybrid news”

és a mesterséges intelligencia világában elengedhetetlen. Az oktatói-hallgatói együttműködéshez azonban szükség van a tekintély és a felelősség újragondolására.

Elméleti keret

Hogyan tanulnak a diákok?

Konstruktivizmus, szociális konstruktivizmus

A behaviorizmus szerint a tanulás az imitáció és az arra adott visszajelzés során történik, a kognitívizmus szerint a tanulás belátást és felismerést jelent. A konstruktivizmus szerint a tanulás személyes tapasztalaton, megtapasztaláson és értelmezésen keresztül zajlik. A tanulásról alkotott különböző nézetek közül a konstruktivizmus, illetve az ebből fakadó jógyakorlatok vannak legnagyobb hatással a modern pedagógiára.

A konstruktivista tanulási térben a tanárnak az a szerepe, hogy olyan együttműködő környezetet teremtsen, amelyben a diákok aktívan részt tudnak venni a tanulásban. A tanárok inkább a tanulás segítői, mint tényleges oktatók. A tanárnak meg kell ismernie a tanulók tudását, elképzeléseit, és erre építkezve kell segítenie az új tudás elsajátításában.

A konstruktivista tanulási tér kulcsfontosságú elemeit a 2. ábra mutatja.



2. ábra: A konstruktivista tanulási tér kulcsfontosságú elemei

Az oktatók a hallgatók kérdéseire és érdeklődésére összpontosítanak, meglévő ismereteikre építenek. Az oktatás interaktív és tanulóközpontú, aktív oktatói-hallgatói párbeszéd jellemző, mely során az oktatók segítik a hallgatókat a saját tudásuk felépítésében. A konstruktivista tanulási tér fontos eleme a csoportmunka, melyen belül a hallgatók megtanulnak együttműködni. Az oktatók és a hallgatók nyílt párbeszédet folytatnak arról, hogy mire van szüksége a diákoknak a siker érdekében.

A szociális konstruktivizmus a tanulás együttműködő jellegére összpontosít. A tudás abból fakad, hogy az emberek egymással, a kultúrájukkal és a társadalommal kölcsönhatásba lépnek. A diákokat a másoktól való tanulás segíti saját tudásuk és valóságuk felépítésében. A szociális

konstruktivizmus Lev Szemjonovics Vigotszkijtól származik, és szorosan kapcsolódik a kognitív konstruktivizmushoz, kiegészítve a társadalmi és kortársak általi befolyás elemével.¹

Konnektivizmus

A hálózatalapú tanulást vagy konnektivizmust a 21. század tanulásméletté nevezik. Mi teszi a konnektivizmust olyan hasznossá és relevánssá a modern diákok és pedagógusok számára?

A konnektivista tanulásmélet hatékonyan használja az információs technológiát, amely a mai hallgatók számára a tanulás alapvető eszköze, különösen a Z generációs diákok és a jövő generációi körében. A konnektivizmus nagy hangsúlyt fektet az információkeresés és információszűrés, illetve a megbízható forrás megállapításának képességére is.

A konnektivizmus alkalmazása a gyakorlatban például akkor történik, ha a diákok közösen írnak blogot vagy közösen megszerkesztenek egy podcastot. Olyan tevékenységekről van tehát szó, amelyek egyesítik az információs technológiát a csoportos, illetve közösségi interakcióval.²

Konstruktivista oktatási megközelítések

Tanárokként mindannyian rendelkezünk rejtett hiedelmekkel, vagyis tanulásméletekkel arról, hogy mi a jó tanulás és tanítás. Ezeket a tanulási elméleteket tapasztalatainkon keresztül sajátítjuk el, gyermekkorban alapozzuk meg, ezért ezek az elméletek a kultúrához kötöttek (Lamb, 1995). Azt, hogy hogyan tanítunk, hallgatólagos hiedelmeink és az általunk vallott tanítási elméletek befolyásolják (Parajes, 1992). Magyarországon nagyon elterjedt tanítási elmélet az információátvitel, amely szerint a tanulás akkor történik, amikor a tanár, mint „szakértő” ad át tudást a tanulónak. A diákok ülnek és hallgatják a tanárt, és passzívan fogadják be a tudást. A tanárok az így elsajátított tudást tesztekkel kérik számon (OECD/EU, 2017).

Manapság a legtöbb pedagógus vitatja az információátvitel hatékonyságát, és a tanulás mikéntjét a konstruktivista tanulási megközelítésekkel magyarázza. Összefoglalva, a konstruktivizmus azt mondja, hogy a tanulók aktívan építik fel saját tudásukat és a világról alkotott nézeteiket különböző életesemények meg tapasztalása és a rájuk való reagálás által (Moore, 2012). Ezért olyan tanítási módszereket kell alkalmazni, amelyek elősegítik ezeket a tanulási folyamatokat.

A felsőoktatásban világszerte számos olyan tanítási megközelítés létezik, amely összhangban van a konstruktivizmussal. Ide tartozik az aktív tanulás, mely egyaránt jellemzi a tapasztalati tanulást, a problémaalapú tanulást, a projektalapú tanulást és a fordított tanulást. Amint ezt később látni fogjuk, ezek a megközelítések átfedik egymást és nagyon hasonlóak. Ez azért van, mert mindegyiknek az a központi elgondolása, hogy a tanulónak aktívnak kell lenniük a tanulási folyamatban ahhoz, hogy a tanulás végbemenjen. Az alábbiakban áttekintést adunk ezekről a megközelítésekről.

¹ <https://www.wgu.edu/blog/what-constructivism2005.html#close> (letöltve: 2023.07.05.)

² <https://www.nu.edu/blog/theories-of-learning> (letöltve: 2023.07.05.)

Aktív tanulás

Az aktív tanulás olyan megközelítés, amelyben a tanulók együttműködésen alapuló feladatokon keresztül vesznek részt a kurzuson (Roberts, 2017). Az aktív tanulás legfontosabb elve az, hogy ahhoz, hogy a tanulók valóban megértsenek valamit, aktívan részt kell venniük benne. A tanároknak tehát ahelyett, hogy egyszerűen csak átadják a tudást a passzívan ülő és hallgató diákoknak, olyan lehetőségeket kell teremteniük, amelyek elősegítik a kommunikációt és az együttműködést, ezáltal lehetővé téve a tanulást (Carwile, 2007).

Hogy tisztán lássuk, mit értünk az alatt, hogy valamit „igazán megértünk”, meg kell ismerkedni a mély és felszínes tanulás fogalmaival (Ramsden, 2003), amelyek leírják, hogy a diákok hogyan közelítenek meg egy adott feladatot. A két módszer összehasonlítását a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra: A mély és felszínes tanulási módszert alkalmazó hallgatók jellemzői (Ramsden, 2003 nyomán)

Mindezek miatt egyértelmű, hogy a tanároknak a mély tanulási módszert kell elősegíteniük. Az aktív tanulást, amelynek során a hallgatók a számukra új információkkal aktívan dolgoznak, jelenleg világszerte számos felsőoktatási intézményben kedvelik, mert lehetővé teszi az autentikus élményeket, felfedezéseket, és mert alkalmas arra, hogy valós problémák megoldásával foglalkozzanak a diákok.

Az aktív tanulás, mint ernyőfogalom például a következő tanulási formákat tartalmazza:

- tapasztalati tanulás,
- problémaalapú tanulás,
- projektalapú tanulás,
- fordított osztályterem (Katona, 2020).

Tapasztalati tanulás

A tapasztalati tanulás lényegében a cselekvés általi tanulást jelenti (Kolb, 1984), melynek során a tanulók megtapasztalnak valamit, majd reflektálnak rá. A tapasztalati tanulás kulcsa az az elképzelés, hogy a tanulás csak akkor megy végbe, ha a tanulók aktívan részt vesznek benne. A tapasztalati tanulás során a tanulók egy négy szakaszból álló ciklusban dolgoznak: tapasztalás, reflektálás, gondolkodás és cselekvés.

A „tapasztalás” során a tanulók gyakorlati tapasztalatokra tesznek szert. Ez lehet például egy olyan feladat, hogy: „Tervezzék az ENSZ 17 fenntarthatósági célkitűzéseinek egyikéhez kapcsolódó alkalmazást!”. A „reflexió” során a tevékenységre reflektálnak olyan kérdésekre válaszolva, mint például:

- Milyen két dolgot tanult meg ebből a tevékenységből, amit korábban nem tudott?
- Mi volt könnyű? Miért?
- Mi volt nehéz? Miért?
- Mi nem volt új információ?
- Fel tud használni valamit ebből a tevékenységből az élet más területén? Konkrétan mit és hol?

A tanulók megbeszélhetik ezeket a kérdéseket másokkal az órán, vagy otthon leírhatják gondolataikat egy naplóba. Létrehozhatnak fotó- vagy videónaplót, ahol fényképeket vagy olyan videót készíthetnek, amelyek kifejezik reflexióikat. A reflektálás segíti a diákokat abban, hogy tisztázzák a gondolataikat, kapcsolatokat teremtsenek közöttük, és ez mély, nem felszínes tanulást eredményez.

A „gondolkodás” fázisában a „reflektálás” eredményeként a tanulók valószínűleg módosítják elképzeléseiket, vagy újakat alkotnak. Végezetül, a „cselekvésben” a diákok a tanultakat egy új tevékenységben használják fel, ami viszont elindíthatja a következő tapasztalati tanulási ciklust. Az *A reflektív tanítás és tanulás a felsőoktatásban* című fejezet részletesen ismerteti a reflexión keresztül megvalósuló tanulást.

Problémaalapú tanulás

A problémaalapú tanulás (Problem-Based Learning) során a diákok csoportokban dolgoznak a problémák megoldásán. A problémaalapú tanulás emellett a hallgatói elkötelezettséget és a kommunikációs, problémamegoldó és kritikai gondolkodási készségek fejlesztését is hangsúlyozza (Hmelo-Silver, 2004). A módszer bármely tantárgy oktatásában használható, amennyiben a probléma releváns az adott tudományágban. A problémáknak az alábbi kritériumoknak kell megfelelniük:

- nyílt végűek, és sok lehetséges megoldással rendelkeznek,
- összetettek, így a diákoknak sokat kell törni a fejüket, amikor együtt dolgoznak rajtuk,
- valósak,
- kapcsolódnak a tantárgy tartalmához és a tanulási eredményhez. Így a tanulók elméleti tudásukat használják a probléma megoldása során (Duch et al., 2001).

A problémaalapú tanulás során a diákok a 4. ábrán bemutatott lépéseken mennek keresztül.



4. ábra: A problémaalapú tanulás lépései

Az alábbiakban olyan típusú problémákat mutatunk, amelyek alkalmasak a problémaalapú tanulásra.

Építészet

1. 2005 óta a közúti balesetek száma X városban megnégyszereződött. Dolgozzon ki stratégiákat a közúti közlekedés biztonságának javítására az adott városban!
2. Tervezzon energiatékony épületeket Y városban!
3. Tervezzon lakóépület-együttest Z városban! (Basavaraj & Rajkumar, 2022).

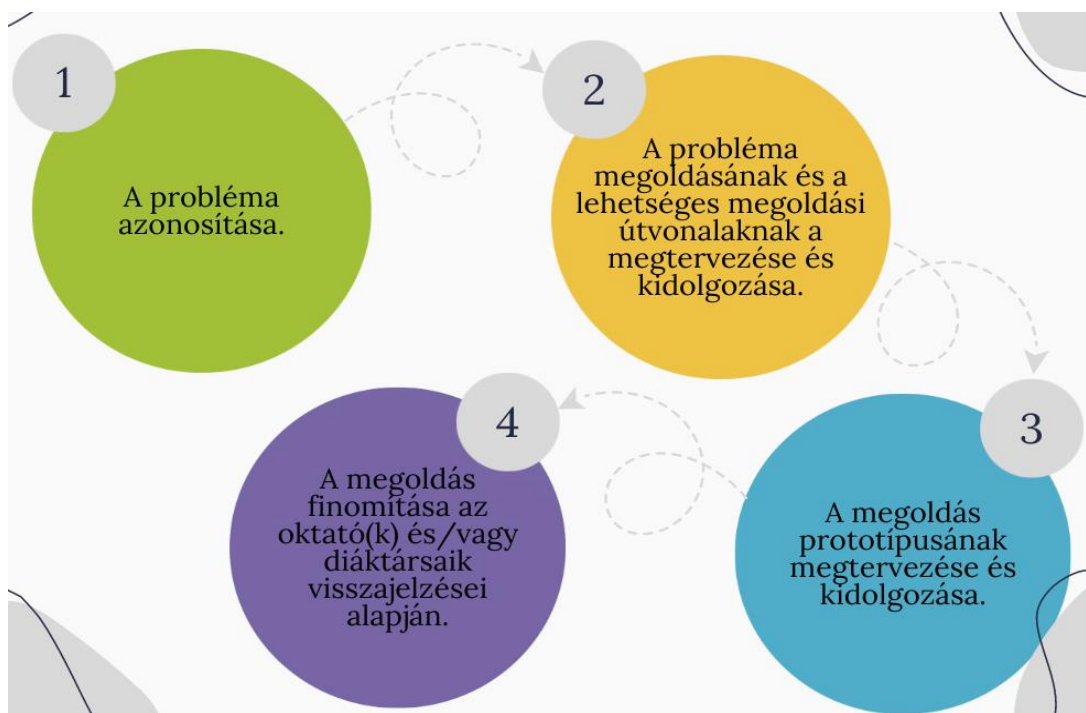
Pénzügy/várostervezés

1. Válassza ki lakókörnyezetének legnagyobb problémáját! Figyelje meg a közösséget, kérdezze meg a közösség tagjait! X pénzügy áll rendelkezésére. Keressen gyakorlati megoldásokat erre a problémára! Mutassa be megállapításait egy bírálóbizottság előtt! (forrás ismeretlen).

Az *A kooperatív tanulás szerepe és jelentősége a felsőoktatásban* című fejezet részletesen ismerteti a problémaalapú tanulást.

Projektalapú tanulás

A projektmódszer, projektalapú oktatás (Project-Based Learning) a legkorszerűbb oktatási módszerek egyike, mert az oktatási folyamat középpontjában maga a hallgató áll. A módszer célja a tanulók kreativitásának fejlesztése, ami gyakorlati, életszerű feladatok megoldása által valósul meg, általában kiscsoportos munkában. A projektalapú tanulás egyszerre kooperatív és autonóm tanulás is. Folyamatos tanulói aktivitás jellemzi, ezáltal biztosított a hallgatók motiváltsága. A projektmódszer során az oktató koordináló szerepet tölt be. A projektmódszer jellemzően az 5. ábrán látható fázisokon vagy lépéseken vezeti végig a tanulókat.



5. ábra: Projekतालapú tanulás

Az oktató céljaitól függően a projekt mérete és terjedelme nagymértékben változhat. A diákok a fent felsorolt négy fázist több héten keresztül vagy akár egyetlen tanítási órán belül is elvégezhetik, ez utóbbi esetben projektszerű módszerről beszélhetünk. A projektmódszer során a diákok lehetőséget kapnak a tudományágak közötti együttműködésre, illetve külső szervezetek vagy vállalatok által felvetett valós problémák megoldásának megtervezésére. A projekt eredményét „élő” vagy hiteles környezetben tesztelhetik. Gyors és egyszerű projektek is elegendőek ahhoz, hogy a diákok lehetőségeket kapjanak az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolatok megértésére.³

A *Projektoktatás* című fejezet részletesen ismerteti a projekतालapú tanulást.

Gyakorlati példák

Hogyan tudom ezeket a gyakorlatban hasznosítani?

Interaktív előadások, szemináriumok

Az aktív tanulási tevékenységekkel könnyű interaktív előadásokat, szemináriumokat létrehozni. Az interaktív előadást vagy szemináriumot a tanár rövidebb, 5-15 perces részekre bontja, és az egyes részek között rövid tevékenységeket ad a tanulónak, amelyek a tananyag aktív feldolgozására készítik őket (Fry et al., 2009). A tevékenységeken keresztül a diákok áttekintik az új információkat és interakcióba lépnek egymással.

Alább látható néhány tevékenység, amelyek beilleszthetők a „*Mi az építőmérnöki munka?*” című előadásba.

³ <https://www.bu.edu/ctl/guides/project-based-learning/>

Előzetes kérdések (idő: 3 perc)

Mielőtt elkezdené az órát, kérje meg a hallgatókat, hogy írják le a válaszokat ezekre a kérdésekre:

- Mit tudok az építőmérnöki munkáról?
- Mit akarok megtudni róla?

Az óra végén a hallgatók ellenőrzik, hogy többet tudnak-e az építőmérnöki munkáról, mint előtte, illetve hogy kaptak-e választ arra a kérdésre, hogy mit akarnak megtudni róla.

Ellenőrző kérdések (idő: 3–4 perc)

Az előadás vagy szeminárium egy rövid szakasza (5–15 perc) után kérje meg a hallgatókat, hogy beszéljenek meg hét kérdést, mint például:

- Milyen hét dologra emlékszik az eddig elmondottakból?
- Nevezzen meg három újdonságot!
- Nevezzen meg három dolgot, ami nem volt új információ!
- Mi volt eddig a legérdekesebb?
- Mi volt a legunalmasabb?
- Nevezzen meg egy dolgot, amit az előadótermen kívül, az életben is alkalmazhat!
- Hogyan kapcsolódnak a hallottak egy másik tárgyhöz?

Ezeket a kérdéseket különböző módokon lehet feltenni a helyszíni adottságoktól és a hallgatók számától függően:

- Egy kivetített prezentáción, ekkor a diákok párban válaszolnak a kérdésekre.
- Falra ragasztott A4-es papírokon. A tanulók szintén párban dolgoznak, az A diák a falhoz megy, elolvas és megjegyzi egy kérdést, visszatér a B diákhoz, és megbeszéli a kérdést. Addig ismétlik ezt, amíg minden kérdésre választ nem adnak. A és B diák felváltva megy a falhoz a kérdésekért.
- Olyan alkalmazáson keresztül, mint például a Wordwall ("Véletlenszerű kerék" vagy "Nyisd ki a dobozt!"). Küldje el e-mailben a linket a diákoknak, akik párban mobiljuk segítségével hozzáférnek az alkalmazáshoz és válaszolnak a kérdésekre (lásd: <https://wordwall.net>)!

Gondolkodj!-Alkoss párokat!-Oszd meg! (idő: 3–4 perc)

Tegyen fel a tanulóknak egy nyitott kérdést (melyre nem igennel vagy nemmel lehet válaszolni), például hogy hogyan kapcsolódnak az eddig hallottak egy másik tantárgyhoz. A tanulók egyénileg gondolkodnak a válaszon (1 perc), párban megbeszéli a válaszaikat (2 perc), majd egyes tanulók megoszthatják válaszaikat az egész csoporttal. Ha a tanulók nem akarnak beszélni, használja a „Labdadobás” technikát.

Labdadobás (idő: 2 perc)

Vigyen be egy labdát a terembe, vagy gyúrjon össze egy darab papírt kis gombócba! Dobja oda a labdát A hallgatónak, és tegyen fel egy kérdést neki az óra anyagával kapcsolatban! Amikor A hallgató elkapja a labdát, válaszol a kérdésre, majd odadobja a labdát B hallgatónak, és feltesz neki egy kérdést. B hallgató elkapja a labdát, válaszol a kérdésre, majd odadobja a labdát C hallgatónak, és feltesz egy kérdést neki, és így tovább. A tevékenység 1–2 perccig tart.

Hógolyók (idő: 3–4 perc)

Tegyen fel egy kérdést a hallgatóknak a tananyaghoz kapcsolódóan, például hogy mi az értelme az építőmérnöki munkának, vagy hogyan lehet környezetbarát módon építkezni. A diákok egyénileg leírják a válaszukat egy papírra, majd az összegyűrt papírokkal hógolyóznak. A csata végén minden diák felvesz egy hógolyót, és párosával megbeszéljük a papíron talált válaszokat.

Alkalmazások

Egyes alkalmazások könnyen használhatók az előadások vagy szemináriumok szakaszai között például játékokra, vetélkedőkre, szavazásokra vagy visszajelzések adására. A következő alkalmazások népszerűek:

- Mentimeter (<https://www.mentimeter.com>),
- Padlet (<https://padlet.com>),
- Vevox (<https://www.vevox.com>),
- Quizizz (<https://quizizz.com/?lng=en>).

Felidézés (10 perc)

Az alábbi feladatot az előadás végén érdemes használni. A következő utasításokat kell a hallgatóknak adni.

- Írjon le 10 szót/kifejezést, amire emlékszik az előadásból!
- Egy társának magyarázza el, miért ezeket a szavakat és kifejezéseket választotta!
- A társával együtt írjon egy közös tízes listát!
- Válasszon egy új partnert, hasonlítsák össze a listáikat, és magyarázzák el, miért ezeket a szavakat és kifejezéseket választották!
- Válasszon egy harmadik partnert! Egyikőjük A, a másik pedig B. A kezdje el összefoglalni, amit az előadáson hallott! Amikor a tanár azt kiáltja, hogy „Váltás!”, B tovább meséli az előadást. A tanár újabb „Váltás!” utasítására A folytatja az összegzést. A feladat addig tart, amíg minden pár nem végez az összefoglalással.

Fordított osztályterem

Az aktív tanulást támogatja a szokásos osztálytermi modell megfordítása. Hagyományosan a kurzus tartalma a tanóra alatt jelenik meg, majd a diákok az óra után házi feladaton dolgoznak, hogy megszilárdítsák az új ismereteket. A fordított osztályteremben a tanulók az óra előtt önállóan dolgozzák fel a kurzus tartalmát videók, hanganyagok vagy szöveges állományok segítségével. Ezután magán az órán a tanulók együttműködő, aktív tanulási tevékenységekben vesznek részt, hogy tovább mélyítsék, megszilárdítsák és alkalmazzák a tananyagot (Flipped Learning Network, 2014). A fordított tanulás ideálisan illeszkedik a vegyes tanulási modellhez (blended learning), amit az online és a személyes oktatás kombinációja jellemez. Az alábbiakban néhány példát láthatunk a fordított osztályteremre.



Az óra előtt egy héttel a tanulók egy speciálisan elkészített videót néznek meg a tantárgy Moodle-felületén a gyermekpszichológia és a gyermekek fejlődése témában. Hangalámondások diásorok, a Panopto (<https://www.panopto.com>) vagy a Screencast-o-matic (<https://screencast-o-matic.com>) alkalmazások megfelelőek ilyen videók készítésére.

Az órán a diákok csoportosan az információ vizuális megjelenítésére alkalmas gondolatterképet készítenek, amivel a videón látottakhoz kapcsolódó kérdésre adnak választ. A gondolatterkép-készítés különösen hatékony tanórai tevékenység, mert segít felismerni a gondolatok és információk közötti kapcsolatokat, így mély tanulást eredményez. Az alábbi példán látható feladat menete a következő:

- gondolatok írása cetlikre,
- a cetlik csoportosítása olyan módon, hogy a hasonló gondolatok egymás mellett legyenek,
- kapcsolatok létrehozása a csoportok között vonalak segítségével,
- a vonalak feliratozása, ami elmagyarázza a gondolatok közötti kapcsolatokat.



6. ábra: Példa gondolatterképre (Helen Sherwin saját fényképe)

Mérnöki menedzsment

Egy új-zélandi egyetemen egy hagyományos, 13 hetes, előadás-alapú mérnöki kurzust, amely a mérnöki projektek menedzselésének alapjait tanította, úgy módosítottak, hogy az alkalmazkodjon a fordított tanulási módszerhez (Wilson, 2012).

Először az előző év heti előadásait hangalámondásos diasorokká alakították át, amelyeket feltettek a Moodle-ra. Minden hét témáját egy online kvíz egészítette ki, például a Kahoot. Egy héttel az óra előtt a diákoknak meg kellett nézniük az előadást, és tesztelniük kellett magukat a

kvízen keresztül. Az egyes kvízek a félév végi jegy 1%-át jelentették. A heti előadást 30 perccel a jelenléti óra előtt elérhetetlenné tették. Ezután az óra alatt a hallgatók olyan feladatokon dolgoztak, amelyekben alkalmazniuk kellett az előadások során kapott információkat. E tevékenységek a következők voltak: mérnöki problémák megoldása, tanórai viták, építési helyszínek látogatása, gyakorló mérnökök meginterjúvolása, mérnöki dokumentumok áttekintése és egyéb, együttműködést igénylő feladatok.

A *Tanítási, tanulási folyamat tervezése, szervezése* című fejezet további segítséget nyújt az oktatási folyamatok tervezéséhez.

Digitális eszközök az oktatási folyamatban

A digitális világ hatása a személyiség fejlődésére, a digitális világban való eligazodás szükségessége és a digitális eszközök tudatos felhasználása új helyzeteket teremtett az oktatás folyamatában. Ez a változás az oktatótól, pedagógustól nyitottságot és szemléletváltást, módszertani megújulást és a tanulási környezet újragondolását várja el (Falus & Szűcs, 2022). A digitális tanulási környezetbe ágyazott vagy digitális eszközöket alkalmazó oktatási folyamatok tervezése során az elérendő cél az eredményes ismeretsajátítás és képességfejlesztés. Ez a folyamat akkor hatékony, ha a tanulásra fordított idő egyenesen arányos a megszerzett tudás és képesség tartósságával (Molnár, 2016). A digitális oktatási folyamat abban támogatja a tanulókat, hallgatókat, hogy merjenek hibázni, hogy kísérletezzenek, így minél tudatosabban használják fel a digitális világ nyújtotta lehetőségeket. A digitális eszközök lehetővé teszik, hogy a hallgatók különböző tartalmakat készítsenek, ezzel elősegítve akár a tudásépítést is (Szűts, 2013), valamint biztosítják a peer-to-peer (=az információs hálózat végpontjai közvetlenül egymással kommunikálnak) kapcsolatokra épülő kommunikációt, az egymástól való tanulást (Szűts, 2020). Fontos, hogy ezen célok megvalósításához a diákok jól válasszanak eszközt, működjenek együtt, gondolkodjanak kritikusan (információsztűrés, mesterséges intelligencia felhasználása kapcsán), oldjanak meg problémákat, végeredményben alkossanak.

Az oktató, pedagógus szerepköre is változott, így lehet akár

- támogató (tutor), aki figyelemmel kíséri és támogatja a tanulók tanulását és fejlődését, melynek során a támogató szerep egyénre szabottan valósul meg (Ollé, 2009),
- moderátor, aki keretek között tartja a digitális kooperáció és kommunikáció során kialakuló vitákat,
- kurátor, akinek vezetői feladata szupervíziós szerepkörben valósul meg, vagy
- folyamatvezető (facilitátor), akinek át kell segítenie az osztályközösséget a digitális transzformáció folyamatán (Szűts, 2020).

A digitális eszközökkel támogatott, kontakt vagy online tanulási környezetbe ágyazott oktatási folyamat tervezéséhez érdemes felhasználnunk a 7. ábrán látható ADDIE-modellt.



7. ábra: Az ADDIE-modell

Az ADDIE-modellt a Floridai Állami Egyetem Oktatási Technológiai Központjában dolgozták ki még az 1970-es években. Kezdetben a modellt az Egyesült Államok fegyveres erőinek alkalmazására szánták, hogy az egyszerűsített folyamatok és a fázisok lehatároltak legyenek. Több, mint 50 éves kora ellenére a módszertan nem tűnt el, az e-learning oktatás területén tervezési modell maradt. Előnye, hogy ciklikus, vagyis lehetővé teszi a korábbi iterációk során elkövetett hibák orvoslását, ezzel javítva a „végtermék” minőségét.

Az oktatási folyamat tervezése során érdemes átgondolnunk az ADDIE-modell alapján az alábbi elemeket:

- **elemzés:** célok meghatározása, célközönség megismerése (diagnosztikus mérés), technológiai eszközök kiválasztása, a tananyaghoz való hozzáférés kérdése;
- **tervezés:** munkaformák kiválasztása (frontális, csoport, páros, egyéni), oktatási stratégia tervezése (kurzus előtti tevékenységek, tanulási eredmények meghatározása, tanulási módszer kiválasztása, gyakorlati példák összegyűjtése, médiaelemek feltérképezése, tevékenykedtető feladatok kijelölése, követelmények meghatározása, utótevékenységek);
- **értékelés:** formatív értékelés, oktatói és hallgatói visszajelzések, kurzusértékelés (Berecz, 2018).

Az oktatási folyamat digitális eszközökkel való összehangolásának kulcskérdése, hogy a digitális eszközhasználat mennyire segíti elő a tanulási célok, eredmények elérését, van-e hozzáadott értéke az egyes tanulási tevékenységeket tekintve, támogatja-e a személyre szabott tanulási folyamatokat, átláthatóvá válik-e segítségével a hallgatói munkafolyamat (Dringó-Horváth et al., 2020).

A digitális eszközök felhasználásának, megvalósulásának elméleti kereteire, jógyakorlataira a *Digitális eszközrendszer a felsőoktatásban* című fejezetben részletesen kitérünk.

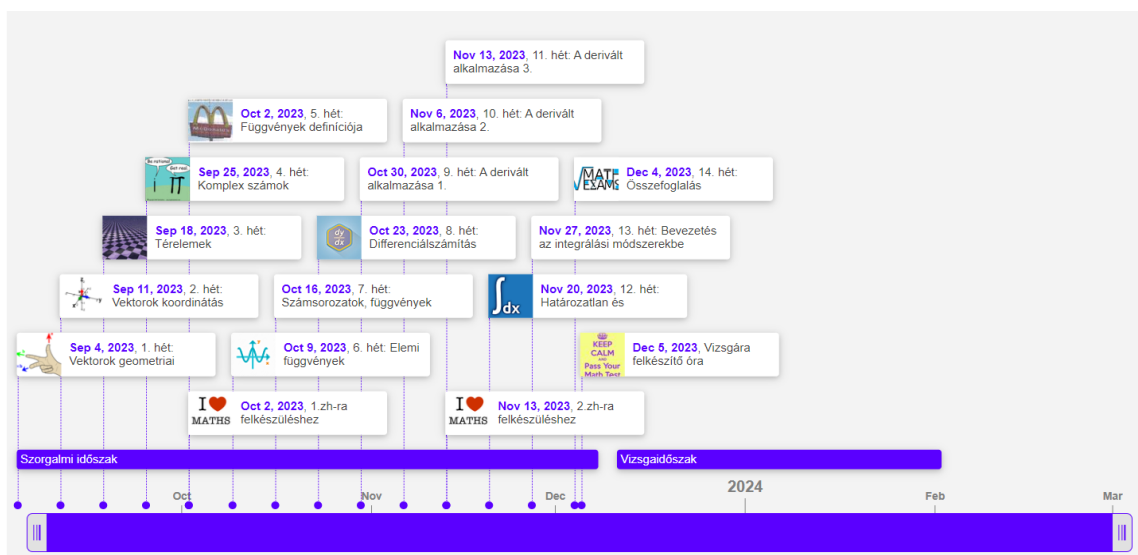
Mérnökképzésben használt digitális felületek jógyakorlata



JÓGYAKORLAT - Kulcsár Nárcisz, SZE, GIVK

A 8. ábrán látható, hogy egy idővonal is segíthet az adott tantárgy félévi munkájának rendszerezésben. A félév elején az oktató közzéteszi a félév idővonalát, mely nemcsak a félév

során tárgyalt témák heti beosztását, hanem a zh-k és vizsgák, valamint egyéb tevékenységek időpontját is tartalmazza.



8. ábra: Idővonal egy tantárgy félévi beosztásáról

A 9. ábrán bemutatott Mentimeter felület arra alkalmas, hogy az oktató visszajelzést kapjon arról, hogy a hallgatók mennyire értették meg az új tananyagot.



9. ábra: Visszajelző felület: Mentimeter

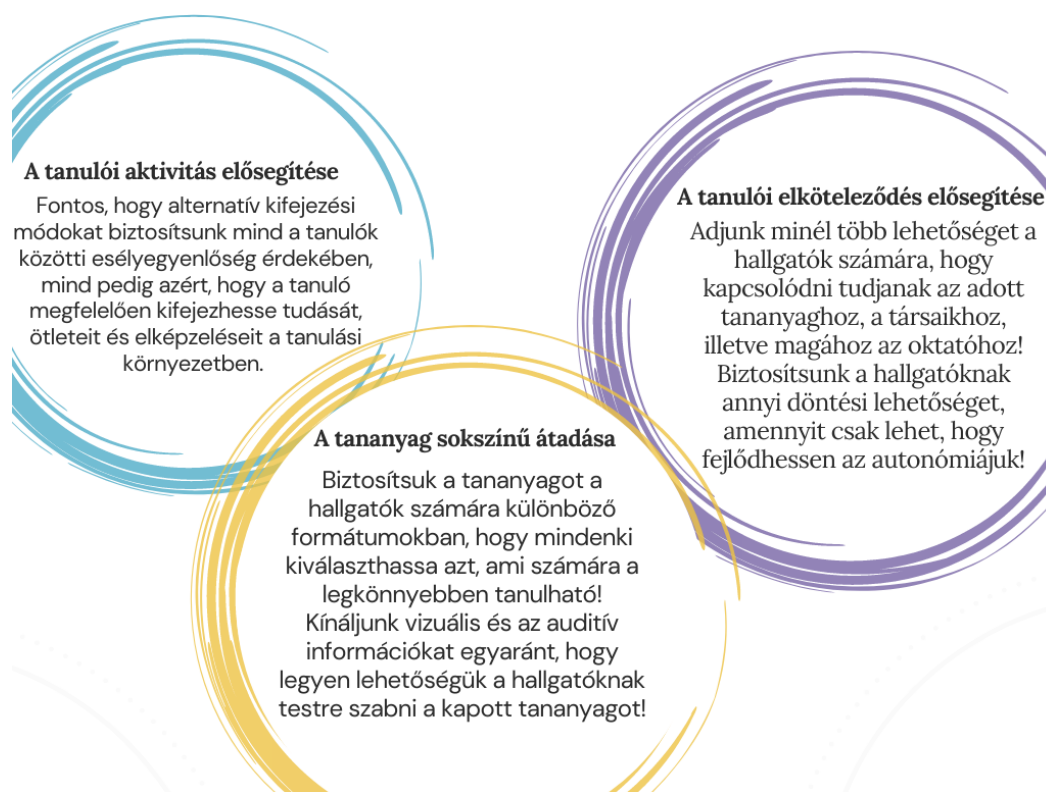
A tanóra végén a hallgatók egy online céltáblán jelölik be, hogy az adott tananyagot mennyire értették meg: 1: egyáltalán nem értettem meg, 10: teljes mértékben megértettem. A módszer nemcsak óra végén, hanem óra közben is alkalmazható. Keresztféléves hallgatók esetében óra elején is ki lehet tölteni, hogy az előző féléves tanulmányaik alapján mennyire tartották nehéznek az adott napi tananyagot.

A tanulástervezés új modelljei - UDL

A fentebb bemutatott elméleti alapvetések a tanulás újfajta tervezését is megkövetelik. A *Tanítási folyamat tervezése, szervezése* című fejezet részletesen bemutatja mindazokat az elveket, amelyek a tanulás tervezését kell, hogy irányítsák. A jelen alpont egy működő modellt (CAST, 2018) ismertet, mely angol nyelven mindenki számára elérhető, és amely jól szemlélteti azokat a lehetséges szempontokat, amelyeket érdemes figyelembe venni új kurzusok megtervezése vagy a meglévők átalakítása során. Az UDL (Universal Design for Learning) a tanulás tervezésének olyan egyetemes modellje vagy keretrendszere, amely az emberi tanulásra vonatkozó tudományos ismereteken alapul, és a tanítás és tanulás javítását és optimalizálását célozza meg. Az UDL, összhangban a konstruktívizmussal, a tanulást a tudásépítés interaktív folyamataként értelmezi. A modell olyan konkrét javaslatokat tartalmaz, amelyek bármely tudományágban vagy tudományterületen alkalmazhatók, és azt biztosítják, hogy minden diák számára elérhető és hozzáférhető legyen az átadott tudásanyag.

Az UDL alapelvei és stratégiái

A 10. ábra részletesen ismerteti az UDL-modell három alapelvét.



10. ábra: Az UDL három alapelve (https://udlguidelines.cast.org/)

A modell a következő oktatási stratégiákat javasolja:

- **Oktatás közben**
 1. Használjon több módszert az információ közlésére!
 2. Minden óra előtt küldje el a hallgatóknak az előadni kívánt prezentációt, tananyagot!
 3. Változtasson az órai menetén!
 4. Készítsenek a hallgatói megosztott jegyzetet, amihez mindenki hozzáfér!

5. Vegye fel az óráit és ossza meg a tanulókkal!
6. Adjon konkrét, hétköznapi példákat, amikkel alá tudja támasztani a tananyagot!
- **A szabályrendszer lefektetésekor**
 1. Határozza meg, mi a feltétlenül fontos a kurzus teljesítéséhez!
 2. Tegye világossá az elvárásait!
 3. Kezelje rugalmasan a határidőket!
 4. Igazítsa a részvételi követelményeket a kurzus céljaihoz!
- **A számonkérés megtervezésekor**
 1. Rendszeresen, személyre szabottan adjon visszajelzést!
 2. Ne adjon időkorlátot a tesztek kitöltéséhez!
 3. Adjon meg többféle lehetőséget az elsajátított tudásanyag bemutatására (papíralapú teszt vagy prezentáció, vizsga vagy projektfeladat)!
 4. Használjon többféle feladattípust a számonkérésnél!

Az UDL-irányelvek szerveződése

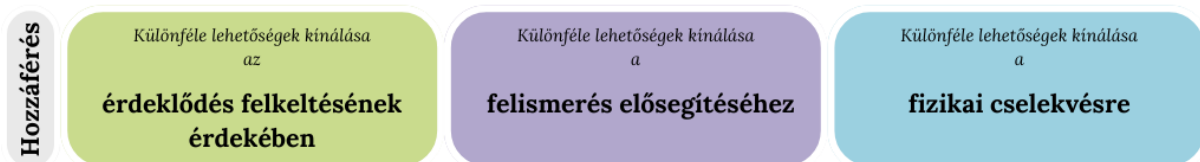
Az UDL-irányelvek horizontálisan és vertikálisan is szerveződnek. Vertikálisan a modell gerincét az UDL három alapelve képezi: az Elköteleződés (Engagement), Megjelenítés (Representation), valamint Cselekvés és Kifejezés (Action & Expression) a hozzájuk tartozó sokrétű eszköztárral együtt. Ezek alkotják az érzelmi, megismerő és stratégiai hálózatokat, melyek rávilágítanak arra, hogy miért, mit és hogyan tanulunk.



11. ábra: UDL alapelvek (<https://udlguidelines.cast.org/more/about-graphic-organizer>)

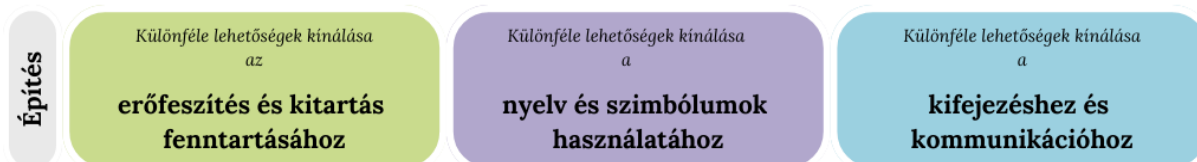
Az alapelvek horizontálisan iránymutatásokra oszlanak, és minden egyes iránymutatásnak vannak „ellenőrzési pontjai”, amelyek részletesebb javaslatokat tartalmaznak.

- A **Hozzáférés (Access)** sor tartalmazza azokat az iránymutatásokat, amelyek a tanulási célok sikeres elérésének módjait javasolják. Ide tartoznak az érdeklődés felkeltésének, valamint a megértésnek és a fizikai cselekvésnek a különféle lehetőségei.



12. ábra: Hozzáférés irányelve (<https://udlguidelines.cast.org/more/about-graphic-organizer>)

- Az **Építés (Build)** sor tartalmazza azokat az irányelveket, amelyek az erőfeszítés és kitartás fenntartásának, a nyelv és a szimbólumok használatának, valamint a kifejezésnek és kommunikációnak a fejlesztési módjait javasolják.



13. ábra: Építés irányelve (<https://udlguidelines.cast.org/more/about-graphic-organizer>)

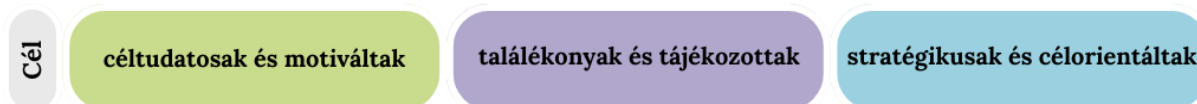
- Végül a **Beépítés (Internalise)** sor tartalmazza azokat az irányelveket, amelyek a tanulók önszabályozáson, megértésen és végrehajtó funkciókon keresztül történő megerősítésének módjait mutatják be.



14. ábra: Beépítés irányelve (<https://udlguidelines.cast.org/more/about-graphic-organizer>)

Az iránymutatások együttesen az UDL végső céljához vezetnek: olyan „szakértő” diákok képzéséhez, akik a tanulási elköteleződés szempontjából céltudatosak és motiváltak, akik az ismeretek megszerzése területén találekonyak és tájékozottak, valamint akik célirányos tanulási és kifejezési cselekvési stratégiákkal rendelkeznek.

Olyan "szakértő" hallgatók képzése, akik...



15. ábra: UDL végső célja (<https://udlguidelines.cast.org/more/about-graphic-organizer>)

Az UDL-irányelvek nem receptek, hanem olyan javaslatok, amelyekkel csökkenthetők az akadályok és maximalizálhatók a tanulási lehetőségek minden diák számára. Az irányelvek a konkrét tanulási céloknak megfelelően keverhetők, és kombinálhatók és alkalmazhatók bizonyos tartalmi területeken és kontextusokban.

Összegzés

Az Irányelvek a felsőoktatás-pedagógia sikerességéhez című fejezet az alábbi megállapításokat tette. A 21. századi magyarországi munkaerőpiac dinamikusabb, mint valaha. A magyar egyetemeknek rugalmas készségekkel, ismeretekkel és tulajdonságokkal kell felruházniuk a hallgatókat, melyekre szükségük van ezen a munkaerőpiacon. Ehhez át kell térni a hagyományosabb, információátadáson alapuló tanítási módszerekről a konstruktivizmuson, újabban pedig a konnektivizmuson alapuló módszerekre.

Számos, konstruktivizmuson alapuló megközelítés létezik, melyek között csak kis különbségek vannak. A konstruktivista és konnektivista szemléleten alapuló módszerek előnyben részesítik a mély tanulást a felszínes tanulással szemben, és osztják azt a meggyőződést, hogy a tanulók csak akkor értenek meg valamit, ha aktívan részt vesznek a tanulási folyamatban. A felsorakoztatott tanulási módszerek (tapasztalati, problémaalapú, projektalapú tanulás) mind az aktív tanulást segítik elő.

A fejezet első részében bemutatott elméletek gyakorlati megvalósítására a fejezet második része ad ötleteket, ahol az interaktív órák kivitelezése, a fordított tanterem bemutatása vagy a digitális alkalmazások hatékony használata kaptak helyet. A gyakorlati példák sorát az UDL tanulástervezési modell bemutatásával zártuk. A modell a tanítási folyamat mentén stratégiákat javasol az oktatóknak, valamint olyan irányelveket, amelyek alkalmazása elősegítheti a nagyobb tanulói elköteleződést és aktivitást, valamint a tananyag sokszínű átadását.

Ez a fejezet egy olyan elméleti keretként szolgál, amely rávilágít a felsőoktatás-pedagógia aktuális elveire, amelyekre minden, a további fejezetekben részletezett módszer és eljárás épül. Az itt ismertetett jógyakorlatok pedig ízelítőt adnak abból, hogy bármilyen kis lépéssel, apró módosítással bárki, bármely tudományterületen, bármilyen kurzus esetében el tud indulni azon az úton, amely sikeresebb, korunk kihívásainak jobban megfelelő tanításhoz és tanuláshoz vezet.

Irodalom

- Basavaraj, G. K. & Rajkumar, V. R. (2022). Problem-Based Learning Experience in Civil Engineering. *Journal of Engineering Education Transformations*, 35(3), 143–151. <https://journaleet.in/articles/problem-based-learning-experience-in-civil-engineering> (letöltve: 2023.05.23)
- Berecz, A. (2018). Javaslat az e-learning modellek osztályozására. *Journal of Applied Multimedia*, 12(4), 55–75.
- Dringó-Horváth, I., Dombi, J., Hülber, L., Menyhei, Zs., M. Pintér, T. & Papp-Danka, A. (2020). *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpont. Budapest.
- Carwile, J. (2007). A constructivist approach to online teaching and learning. *Inquiry*, 12(1), 68–73.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org> (letöltve: 2023.05.09.)
- Duch, B. J., Groh, S. E. & Allen, D. E. (Eds.). (2001). *The power of problem-based learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Falus, I. & Szűcs, I. (2022). (Szerk.) *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó. Budapest. https://mersz.hu/dokumentum/m1037adk_1/
- Flipped Learning Network (FLN). (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P™* <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/> (letöltve: 2020.10.23.)
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (Eds.). (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (3rd ed.). New York. Routledge.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Katona, N. (2020). (Szerk.) *A tanulás és tanítás súlypontjai – szempontok a korszerű tanításhoz, tanuláshoz*. Eger. EKE. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/a-tanulas-s-tanitas-sulypontjai.pdf>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- Kováts, G. (2014). *A felsőoktatási minőségügy aktuális trendjei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/a_felsooktatasi_minosegugy_aktualis_trendjei.pdf (letöltve: 2023.04.24.)
- Lamb, M. (1995). The consequences of INSET. *ELT. Journal*, 49(1), 72–80.

Molnár, Gy. (2016). Innovatív technológiai megoldások alkalmazása a tanárképzésben. *Tanulmányok*, 1(1), 107–120.

Moore, A. (2012). *Teaching and Learning Pedagogy, Curriculum and Culture*. Routledge. London.

OECD/European Union (2017). Overview of the Hungarian higher education system. In *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Hungary*, OECD Publishing, Paris/European Union, Brussels. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264273344-6> (letöltve: 2021.11.11)

Ollé, J. (2009). Tanár 2.0 elméletben és gyakorlatban. *Oktatás-informatika*, 1(1), 78–84

Pasternack, P., Bloch, R., Gellert, C., Hölscher, M., Kreckel, R., Lewin, D., Lischka, I. & Schildberg, A. (2005). *Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen*. BMBWK Wien und HoF Wittenberg - Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

<https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/Die-Trends-der-Hochschulbildung.pdf> (letöltve: 2023.04.25.)

Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London. Routledge Falmer.

Roberts, D. (2017). Higher education lectures: From passive to active learning via imagery? *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 63–77. <https://doi.org/10.1177/1469787417731198> (2023.04.29)

Sherwin, H. & Sipos, J. (2021). Wo sind Sie jetzt? Die Karrieren von Absolvent*innen des Grunschulleher*innen-Studiums für Englisch und Deutsch in Ungarn – eine Bestandsaufnahme (2006–2020). In Linhofer, S. et al. *School and teacher education 2030: In Tension between new trends in postmodern society*. Zürich. LIT Verlag, 289–306.

Szüts, Z. (2020). *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában*. Doktori értekezés.

Szüts, Z. (2013). *A világháló metaforái*. Osiris Kiadó. Budapest.

Wilson, H. (2012). *Flipped learning in a Civil Engineering course*. Conference paper. AAEE 2012 Conference, Melbourne, Australia.

2.



HALLGATÓK



DIGITÁLIS GENERÁCIÓ AZ OKTATÁSBAN ÉS A MUNKAERŐPIACON

Kövecsesné Gósi Viktória – Horváth Dóra

Bevezetés

Az utóbbi évtizedekben rengeteg nagyléptékű változás történt a technológia fejlődésében, ami azt is eredményezte, hogy a generációk között egyre nagyobb különbségek jelentek meg. Míg az előző generációk az írásbeliség kultúrájában nőttek fel, addig a mai fiatalok, a digitális kultúra szülöttei, hozzászoktak az őket körülvevő infokommunikációs eszközök és az általuk nyújtott lehetőségek, szolgáltatások gazdag világához. Számos jellemző leírással találkozhatunk, mégsem szabad általánosítanunk, bár vannak olyan sajátosságok, amiket érdemes figyelembe vennünk az oktatás-nevelés során (Gyarmathy, 2012; Tari, 2011, 2013, 2015, 2017; Lénárd, 2015; Sántha & Polonyi, 2017; Z. Karvalics, 2013; Prensky, 2001; Twenge, 2018; Nemes, 2019; L. Stipkovits, 2020). Ezen generáció életének részévé vált az állandó változás, az ingergazdag környezet, valamint a folyamatos online kapcsolattartás is. További jellemző, hogy a digitális generáció az információkat párhuzamosan vagy párhuzamosnak tűnő módon próbálja feldolgozni. Az is látható, hogy ez a korosztály még nem automatikusan rendelkezik azonos szintű digitális kompetenciákkal, sok esetben a digitális eszközhasználat leszűkül, kevésbé tudják az okoseszközöket a saját tanulási folyamataik támogatására használni.

Elméleti keret

Kihívások

Ezen különbségek okán egyre több kihívás jelenik meg a pedagógus/oktató és tanuló/diák/ fiatal munkavállaló között, legyen akár szó óvodáról, általános vagy középiskoláról, felsőoktatásról vagy a munka világáról. Az egyetemi oktatói lét során szembetűnő, hogy a fiatalok egyre kevésbé tudnak huzamosabb ideig koncentrálni, nehezebben bírják a monotonitást, a figyelem folyamatos fenntartása és a motiváció felkeltése egyre nagyobb kihívást jelent. Nagymértékben csökken a hallgatók közötti személyes kommunikáció, amit a pandémia okozta online oktatás felerősített, és mindez az emberi kapcsolatok minőségére, az egyének érzelmi intelligenciájának fejlődésére sincs jó hatással.

Oktatóként fontos tisztában lennünk az általunk tanított generáció jellemzőivel, hiszen akkor tudunk hatékonyan tanítani, ha ismerjük ezeket a sajátosságokat. A mai diákságnak számos olyan tulajdonsága is van (kreativitás, együttműködésre való nyitottság, vizualitás stb.), amelyekre hatékonyan, kreatívan tudjuk építeni a tanítási-tanulási folyamat tervezését, szervezését. Mindezek mellett figyelembe kell vennünk a munkaerőpiac és az élethosszig tartó tanulás (LLL) koncepciójának igényeit is, így az is nagyon fontos, hogy az egyetemekről kikerülő fiatalok legyenek képesek alkalmazkodni, forduljanak nyitottan az újítások felé, legyenek motiváltak a tanulásban, legyen igényük a fejlődésre, és legyenek képesek kooperálni, csapatban jól együtt dolgozni másokkal. A kooperatív tanulás előnyei között szerepel a kritikai gondolkodás fejlesztése, a kommunikációs és interperszonális készségek erősítése, valamint a hallgatók közötti közösségi szellem kialakítása (Balázs, 2016). Ezeket az igényeket, az egyén folyamatos fejlődési lehetőségeit az oktatási rendszernek kell biztosítania, ebből adódóan az egyetemi oktatók is szerepet kell, hogy vállaljanak a hallgatók személyiségének fejlesztésében, valamint a LLL iránti igény kialakításában (lásd 1. ábra).



1. ábra: Az oktatók szerepe az élethosszig tartó tanulás megalapozásában (OECD, 2021)

„A digitális generáció hatékony tanulásának kulcskérdése az is, hogy mennyire vannak tisztában tanulási motivációikkal, a tanulási stratégiákkal vagy a saját tanulási stílusukkal, továbbá ismerik, illetve tudják-e az ezeket segítő, támogató tanulási módszereket és eszközöket. Alapvető fontosságú, hogy a tanítási–tanulási folyamatot az egyéni sajátosságokhoz igazítsuk, az adaptív oktatás során a differenciálást változatos módszerekkel és eszközökkel segítve, mindezt a fejlesztő értékelés szemlélete és gyakorlata tudja támogatni. A munkaerőpiacon és a társadalomban elvárt alapvető kompetenciák fejlesztését a projekt módszer és a kooperatív, együttműködésen alapuló csoportmunka tudja hatékonyan elősegíteni, élményszerűvé téve az oktatást. Ebben a folyamatban a digitális eszközrendszer adekvát, megfelelő arányú és harmonikus beillesztése segítheti a digitális kompetencia fejlesztését” (Kövecsesné Gösi, 2023: 16). A 2. számú ábra szemlélteti azokat a módszertani elemeket, amelyek a digitális korban az oktatás alappilléreit alkotják.

Projektpedagógia, kutatásalapú tanulás

Valós problémákra épít, a hallgatók aktívan vesznek részt a tanulási folyamatban, mely nagyobb motivációt és mélyebb megértést eredményez.

Fejleszti a kritikai gondolkodást, a problémamegoldást, a kreativitást, a csapatmunkában és kommunikációban való jártasságot, valamint a felelősségvállalást és időmenedzsmentet.

Érzelmi intelligencia fejlesztése

Fejleszti a szociális készségeket, az együttműködést, a kommunikációt, stresszkezelést. Erősíti a pozitív életszemléletet, ezzel az egyén mentális egészségét, a rugalmasságot.

Többszörös intelligenciaelmélet alapján tervezett oktatás

Az oktató jobban megértheti a hallgatók erősségeit, gyengeségeit, így személyre szabottabbá teheti az oktatást, így elősegítve a hatékonyabb tanulást.

Széleskörű fejlődésre ad lehetőséget; verbális, logikai, vizuális, zenei, testi-kinetikai és szociális intelligencia területeit érintve.

Fejlesztő értékelés

Segít megismerni erősségeinket és gyengeségeinket, ezzel támogatva a tudatos fejlődést, Erősíti a motivációt és a reális önképet és lehetőséget teremt az oktató és a hallgató közötti őszinte párbeszédre.

Drámapedagógia

A színház és dráma eszközeit használja fel az önkifejezés, önbizalom, kommunikációs és szociális készségek, az empátia fejlesztésére. Élmenyalapú tanulást nyújt és folyamatosan reflektál a telejsítményre.

Kooperatív, kollaboratív tanulás

Kulcsa a közös tudásépítés és a támogató tanulási környezet, melyben a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, a másokkal való együttműködés és eszmecsere kiemelt szerepet kap. Fejleszti az analitikus gondolkodást, az érvelési és vitakészséget, a kreativitást, az empátiát és a toleranciát.

Digitális eszközrendszer adaptív alkalmazása

Lehetővé teszi az egyéni haladási ütemet, támogatja a rugalmas tanulást helyben és időben. A különböző platformok, interaktív tartalmak motiváló tanulási környezetet biztosítanak. Segítik a differenciálást, a fejlesztő értékelést, a hallgatók fejlődési útjának rögzítését, követését.

Adaptív, differenciált oktatás

A hallgatók erősségeire, érdeklődésére és képességeire épít, figyelembe veszi a tanulási stílusokat.

Személyre szabott, mely rugalmasságot és sokszínűséget visz az oktatásba, ezzel támogatva a hallgatók sokoldalú fejlődését.

A tanulás tanulása

A tanulás tudatos megközelítése, különböző stratégiák, módszerek és technikák megismerésével a tanulás hatékonyságának növelése, a jobb eredmények elérése és az egész életen át tartó tanulás érdekében.

2. ábra: A digitális kor oktatásának alappillérei (Kövecsesné Gósi, 2023 nyomán)

Tanulásegítés, tanulástámogatás a felsőoktatásban

A változatos és a tanulási célokhoz, tanulási eredményekhez adekvát módon igazított módszerhasználat és a pedagógiai hatékonyság mellett ma a sikeres iskolai tevékenység egyik kulcskérdése a tanulás megtanítása, az alapvető tanulásmódszertani ismeretek, technikák és módszerek átadása, a tanulással kapcsolatos „önismereti felfedezések”, az önszabályozott tanulás kialakítása. „Az önszabályozott tanulás egy komplex folyamat, amelynek során bonyolult kognitív, metakognitív, motivációs szabályozás valósul meg. A hatékony tanulás a tanuló saját céljaitól irányított, a figyelmével és akaratával végrehajtott, illetve önreflexivitása révén értékelt folyamat. A hatékony tanuló folyamatosan monitorozza és szabályozza saját tanulását, aminek eredménye, hogy többet és eredményesebben sajátít el a tanulás során. A tanuló saját maga a visszacsatolás forrása” (D. Molnár, 2013, idézi Kövecsesné Gósi, 2023). Az önszabályozásra képes tanuló/hallgató jellemzői közé tartozik, hogy

- maga kezdeményezi a tanulást,

- a tanulás során képes a személyes céljainak a megfogalmazására,
- képes kitartani feladatainak végrehajtása mellett,
- önálló,
- tanulási tevékenységei során hatékony tanulási stratégiákat alkalmaz,
- képes a következmények jelentőségét felmérni,
- önreflektív, a tanulásra vonatkozó metakognitív tevékenységet végez,
- kialakult érdeklődéssel rendelkezik,
- saját képességeit reálisan ismeri,
- a tanulással szembeni pozitív attitűddel rendelkezik (Zimmermann, 1995, idézi Kövecsesné Gósi, 2023).

1. Extrinzik (külső) motiváció

2. Intrinzik (belső) motiváció



3. ábra: A tanulási motiváció szintjei (Kövecsesné Gósi, 2023 nyomán)

A tanulás sikeressége, hatékonysága azon is múlik, hogy milyen motivációs bázissal rendelkezik a hallgató (lásd 3. ábra). Az oktatási folyamat során fontos feladatunk a hallgatók motívumainak feltérképezése, feltárása, továbbá a motivációjuk fejlesztése. A felsőoktatásban a lemorzsolódás csökkentése érdekében tett erőfeszítések kapcsán mindenképpen lényeges ezekre a tényezőkre is figyelmet fordítani. A tanulási motiváció fejlesztésében nagyon lényeges a minőségi tanítás. Réthy Endréne szerint mindez csak abban az esetben következik be, ha az oktatási folyamatban a tanítási anyag pedagógiaiilag indokolt differenciált adagolásban és a tanulási törvényszerűségek figyelembevételével, folyamatos visszacsatolás, motiválás biztosításával, a tanulók aktív részvételével közvetítődik, s ha egyben figyelembe veszi a tanár az adott osztály, csoport összetételét, a tanulók egyéni sajátosságait, fejlettségi szintjét, előzetes ismereteit, tapasztalatait, a tananyag jellegét s saját metodikai lehetőségeit (Réthy, 2003). A lemorzsolódás csökkentésének megelőzésére számos tanulásmódszertani eszköz áll rendelkezésre, beleértve a strukturált tanulási időt, a célorientált tanulást és a tanulási önismeret

fejlesztését. Az alkalmazott módszerek sikere azonban nagymértékben függ a diákok egyéni igényeitől és képességeitől, valamint az oktatói támogatástól.



4. ábra: Tanulásmódszertani elemek (http://www.tanulasfejleszt.es.ekt.f.hu/?valaszt=hatter_hatekony_tanulas)

Az **önismeret**, **tanulási önismeret** fejlesztése az, amivel a legtöbbet tudunk tenni a hallgatók lemorzsolódása ellen (lásd 4. ábra). Az önismeret segít a diákoknak abban, hogy megismerjék tanulási stílusukat, leginkább annak érdekében, hogy hatékonyabb tanulási stratégiákat alkalmazzanak, és tisztában legyenek a saját erősségeikkel, gyengeségeikkel, a fejlődésüket segítő tényezőkkel.

A tanulási stílus megismerését több kérdőív segíti elő, többek között a Szitó Imre által készített kérdőív ([kérdőív letöltése](#)), amely hat stílust (auditív, vizuális, mozgásos, társas, egyéni, impulzív) különböztet meg egymástól. Ezen stílusok nem határolódnak el élesen egymástól, gyakran fedezhető fel közöttük átfedés. Ennek ismeretében már sokkal könnyebb a saját tanulási struktúrát kialakítani. A kapott eredmények elemzése után elsőként a tanulási módszert és technikát (lásd 5. ábra) kell megválasztani, melyek támogatják majd a tanulási stílust.



5. ábra: Tanulási technikák

A következő kulcskérdés a **strukturált tanulási idő**, melynek lényege, hogy a diákok saját maguk számára előre meghatározott időpontokban tanulnak, mintha osztályban lennének. Ez segít abban, hogy kialakuljon egy rendszer, egy folyamatosság, hogy fenntartsák a tanulás iránti elkötelezettségüket, és rendezettebb időbeosztással rendelkezzenek a hétköznapiak során. A hatékony időszervezést támogatja többek között az Eisenhower-mátrix, a heti vagy/és napi To do! listák, a különböző rendszerező applikációk, felületek (pl. Trello, Padlet, Sutori) vagy a fókuszálást segítő applikációk (pl. Forest, Focus Keeper, Time Management). Erre építve fontos a célorientált tanulás alkalmazása, amelyben a diákok előre meghatározott célokra összpontosítanak, és ez motiválja őket a tanulásban. A célok lehetnek rövid távúak, mint például egy adott téma elsajátítása, vagy hosszú távúak, akár egy diploma megszerzése. A célok eléréséhez vezető út során és annak a végén is nagyon fontos, hogy értékeljék a pedagógusok a hallgatókat és a hallgatók is önmagukat. Oktatói szempontból legyen fontos a konstruktív, fejlesztő értékelés, amely a tanulók erősségeinek és gyengeségeinek folyamatos figyelemmel kísérésére összpontosít, hogy támogassa őket fejlődésükben. Lényeges, hogy az értékelés segítse a hallgatókat abban, hogy jobban megértsék saját tanulási folyamatukat és hatékonyabb tanulókka váljanak (Vágó, 2015). Mindezek mellett várjuk el a hallgatóktól, hogy reflektáljanak saját munkájukra és annak folyamatára, hiszen az önreflexió lehetővé teszi a diákok számára, hogy elgondolkodjanak a tanulási folyamatukról, és azonosítsák, mi működik jól, és mi nem. Az önértékelés pedig segít a hallgatóknak abban, hogy objektíven lássák saját teljesítményüket és fejlődésüket, ezzel is mélyítve tanulási önismeretüket.

A fentebb említett folyamatokat, a hatékony tanuláshoz, a tanulási cél felé vezető utat kitűnően támogatják a különböző tanulási stratégiák, melyek komplex gondolkodásra, problémamegoldásra készítetnek, és rendszert visznek a tanulási folyamatba, az információfeldolgozásba. A stratégiák (pl. PQ4R, SQ4R, IPOO, MURDER) fogják össze a tanulást mint összetett folyamatot, miközben az egyén - önismeretére alapozva - a folyamat lépéseibe különböző módszereket és technikákat integrálva halad a cél felé. A 6. ábra részletesen bemutatja a MURDER tanulási stratégiát.



6. ábra: A MURDER tanulási stratégia (<https://mersz.hu/blog/nepszeru-tanulasi-strategiak-sq4r-murder-ipoo/>)

Összegzés

A felsőoktatásban alkalmazott tanulástámogatásnak tehát számos kulcseleme van, beleértve a kooperativitást, az interaktív órákat, a holisztikus szemléletmódot fejlesztő módszereket és a fejlesztő értékelést. Ezek a módszerek összefonódnak a többszörös intelligencia koncepciójával, és arra ösztönzik a hallgatókat, hogy ne csak tanuljanak, hanem tanulják meg, hogyan tanuljanak, hogy legyenek nyitottak, rugalmasak, szervezettek. Ezeken túlmenően lehetőséget és motivációt adnak arra is, hogy a diákok időt szenteljenek a szellemi tudás fejlesztése mellett a személyiségük fejlesztésére is, és legyen számukra érték az élethosszig tartó tanulás.

Irodalom

- Balázs, E. (2016). *A kooperatív tanulás*. Budapest. ELTE Eötvös Kiadó.
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Budapest. Akadémiai Kiadó.
- Gyarmathy, É. (2012). *Diszlexia a digitális korban*. Budapest. Műszaki Kiadó.
- Kövecsesné Gösi, V. (2023). *Tanítás-tanulás a digitális korban. Kihívások és módszertani megoldások*. Biatorbágy. Xante Librarium Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft.
- Lénárd, A. (2015). A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés*, 3(1), 74–83. <https://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/700/595> (letöltve: 2022.08.22.)
- L. Stipkovits, E. (2020). *Szeretetre éhezve*. Budapest. HVG Kiadó.
- Nemes, O. (2019). *Generációs mítoszok*. Budapest. HVG Kiadó.
- OECD Skills Outlook 2021 : Learning for Life
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*. (MCB University Press), 9(5), 1–5. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf (letöltve: 2020.05.28.)
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Sántha, J. & Polonyi T. (2017). A digitális bennszülöttek és az iskola. In Polonyi, T. & Abari, K. (Szerk.) *Digitális tanulás és tanítás*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 27–41.
- Tari, A. (2011). *Z Generáció*. Budapest. Tericum Kiadó.
- Tari, A. (2013). *Ki a fontos: Én vagy én?* Budapest. Tericum Kiadó.
- Tari, A. (2015). *Generációk online*. Budapest. Tericum.
- Tari, A. (2017). *Bátor generációk*. Budapest. Tericum.
- Twenge, M. J. (2018). *iGeneráció*. Budapest. Édesvíz Kiadó.
- Vágó, I. (2015). *Bevezetés a pedagógiai értékelésbe*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217–221.
- Z. Karvalics, L. (2013). Mangalány mondja: közeledik a „digitális beavatottak” ideje. In Lévai, D. (Szerk.) *Digitális nemzedék konferencia*. Konferenciakötet. <http://digitalisnemzedek.hu/wp-content/uploads/2013/03/digitalisnemzedek-konferencia-2013.pdf> pp. 19–23. (letöltve: 2014.10.20.)

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ HALLGATÓK A FELSŐOKTATÁSBAN

Szabóné Pongrácz Petra

Bevezetés

Az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésének a kérdése az elmúlt évtizedek nemzetközi elméleti szakirodalmában, valamint az európai országok oktatáspolitikájában is egyre nagyobb hangsúlyt kapott. A téma központi kérdésévé vált egy olyan oktatási rendszer megteremtése, melyben mindenki a szükségleteinek megfelelő, minőségi oktatásban részesül (Keller & Mártonfi, 2009).

Az egyenlő bánásmód, az esélyegyenlőség (equality) biztosítása azonban még nem valódi esélyteremtés. Az oktatási esélyegyenlőség önmagában például csak azt jelzi, hogy senki nincs kizárva az oktatáshoz való hozzáférési lehetőségekből. Az esélyegyenlőség fogalma helyett már egyre inkább egy azon túlmutató megnevezéssel, a méltányosság (equity), a méltányos oktatási rendszer fogalmával találkozhatunk. A méltányosság fogalmába soroljuk mindazokat az egyenlőtlenséget ellensúlyozó tevékenységeket, melyek a bármilyen szempontból egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára valódi hozzáférést biztosítanak (Híves & Varga, 2013). A méltányos pedagógia tehát esélyteremtő, igazságos, befogadó, elfogadó, kompenzatorikus és tanulóközpontú. A különbségek tagadása helyett azok figyelembevételére fókuszál, és olyan tanulási környezet kialakítására törekszik, melyben a tanulók egyéni szükségleteire fókuszáláson keresztül differenciált fejlesztés valósul meg (Réthy, 2020).

A felsőoktatás és a társadalmi egyenlőtlenségek kérdésköre több ponton is összekapcsolódik. Az ezredforduló utáni expanziós folyamatok nem csupán a hallgatói összetétel változását, sokszínűbbé válását eredményezték, hanem ezzel együtt a pedagógiai munka, a tanítási módszertan változtatásának szükségességére is felhívták a figyelmet. Az oktatáspolitikai döntések így nem csupán a bejutási esélyeket alakítják, hanem ezáltal a hallgatói populáció jellemző vonásait is (Bocsi et al., 2017).

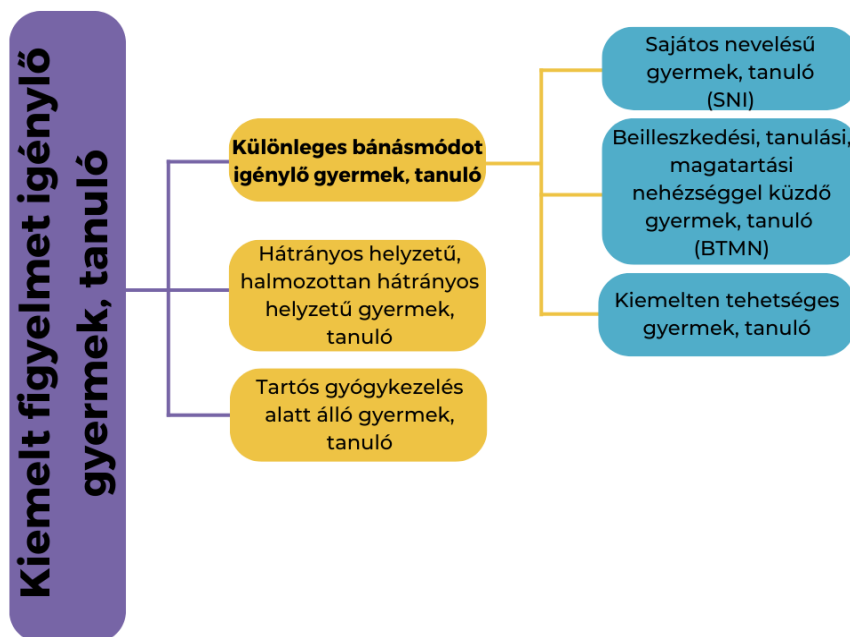
Bár az esélyegyenlőtlenségeket átéló tanulók, hallgatók csoportosítása a multifaktoriális ágensek figyelembevétele mellett egészen tágan értelmezhető, jelen írást most kizárólag a törvényi szinten is kiemelt és definiált „különleges bánásmód” mentén szeretném folytatni (Réthy, 2020). Véleményem szerint a felsőoktatásig vezető tanulói életút megértése nem képzelhető el a korábbi szintek működési mechanizmusainak ismerete nélkül, ezért a téma kibontásának elején a köznevelési rendszer fogalomhasználatából, az azokhoz kapcsolódó értelmezési keretektől kell, hogy kiinduljunk.

Elméleti keret

A különleges bánásmód fogalmát több mint tíz évvel ezelőtt a *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről* (továbbiakban Nkt.) vezette be. A különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló fogalma tulajdonképpen egy gyűjtőfogalom, mely maga is egy nagyobb csoportban – a kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló csoportjában – helyezkedik el. Itt találjuk még a tartós gyógykezelés alatt álló, valamint a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásáról szóló törvény szerint a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket, tanulókat is. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók csoportja szintén több terület irányába ágazik. A köznevelési törvény 4§ 13. bekezdése alapján ide tartozik:

- a sajátos nevelési igényű tanuló, gyermek (SNI),
- a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló (BTMN),
- a kiemelten tehetséges gyermek, tanuló.

A fentiek során megjelent kategóriák összefoglalását az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra: A törvényi kategóriák összefoglaló ábrája (Nkt. nyomán)

A sajátos nevelési igény (SNI)

A sajátos nevelési igény fogalmát 2003 óta használjuk. Az új fogalom az esélyegyenlőség jegyében jött létre. A sajátos nevelési igény a korábban gyűjtőfogalomként használt fogyatékoság elnevezését váltotta fel, és statisztikai, finanszírozási és jogi kategóriává vált Magyarországon. A fogyatékoság mint diagnosztikus kategória azonban továbbra is megmaradt. A sajátos nevelési igény a fogyatékoság hangsúlyozása nélkül a betegség, sérülés következtében létrejött állapotra utal, másfelől viszont kiemeli az érintett tanulók különleges gondozásra, többlétszolgáltatásra való jogosultságát (Mohai & Perlusz, 2020).

A köznevelési törvény 4§ 25. bekezdése alapján sajátos nevelési igényű az a gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd (lásd 2. ábra). A sajátos nevelési igény tehát kifejezi a tanuló életkori sajátosságainak részleges vagy teljes körű módosulását, valamint az iskolai képességek kialakulásának sajátos útját, a fejlődés eltérő ütemét, esetlegesen teljes vagy részleges kiesését, annak egyenletlenségét, lassabb ütemű, az átlagtól eltérő szintű fejleszthetőségét (SNI Irányelvek, 2020).



2. ábra: A törvényben megjelenő fogalmak áttekintő ábrája (Nkt. nyomán)

Ahogy az a 2. ábra alapján is kitűnik, kicsit kilóg a sorból az „egyéb pszichés fejlődési zavar” megnevezés, melynek eredeti célja, hogy leválassza a tanulási zavart mutató tanulók csoportját a „klasszikus” fogyatékossgai csoportokról (Mohai & Perlusz, 2020). Itt találhatjuk a diszlexiás, diszgrafiás, diszkalkuliás tanulókat is, akik az olvasás, írás, számolás területén mutatnak különböző szintű nehézségeket (bővebben ld. Dékány & Mohai, 2012).

Némiképp tovább bonyolíthatja a megértést mindaz, hogy míg a köznevelésben a tankötelezettség ideje alatt sajátos nevelési igényű (SNI) tanulóról beszélünk, addig a felsőoktatásban a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról 108§ (6) alapján a megnevezés fogyatékossgal élő hallgató, jelentkező. Tehát míg a jogszabályi meghatározások mentén a köznevelésben elhatárolódik a fogyatékossg és a zavar fogalma, és az a sajátos nevelési igény fogalmában ér össze, addig a felsőoktatásban már kevésbé (lásd 3. ábra).

Mindennek az ellentmondásnak a feloldására találkozhatunk azonban a felsőoktatás mindennapi gyakorlatában a „speciális igényű” vagy „speciális szükségletű” hallgató fogalmával a sajátos nevelési igényű tanuló fogalmának felváltásaként.

Speciális igényű/szükségletű hallgatók

A sajátos nevelési igényű fiatalok számára a továbbtanulás a munkavállalási esélyek növelésének is fontos záloga lehet. A 2002-ben megjelenő OM-rendelet óta, mely a fogyatékossgal élő hallgatók tanulmányainak folytatásához szükséges esélyegyenlőséget biztosító feltételekről szól, a fogyatékossgal élő hallgatók felsőoktatási részvétele is emelkedő tendenciát mutat. A számadatok – a kb. 1 %-os részvétel – azonban még mindig messze elmaradnak a fejlettebb országok 10–12%-os arányától.

A fogyatékossg meglétének felsőoktatásbeli igazolásának módját a 2015/87-es Kormányrendelet a 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról rögzíti. Ez kétféle módon történhet. Ha a hallgató/jelentkező fogyatékossga már a középfokú

tanulmányok ideje alatt is fennállt, akkor a korábban kiállított szakértői vélemény, ha a középfokú tanulmányok alatt nem állt fenn, akkor a rehabilitációs szakértői szerv vagy annak jogelődjei által kibocsátott szakértői vélemény bemutatása szükségeltetik. A speciális igényű hallgatók esélyegyenlőségének biztosítása érdekében az egyes felsőoktatási intézmények bizottságokat működtetnek.

Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség (BTMN)

A köznevelési törvény szerint a sajátos nevelési igényű tanulók mellett a beilleszkedési, tanulási, magatartási zavart mutató tanulók (BTMN) is különleges bánásmódra jogosultak. A BTMN kategória elkülönítése tulajdonképpen hungarikumnak számít, hiszen e kategória a nemzetközi gyakorlatban nem ismert. Eredeti rendeltetése szerint az SNI-nél enyhébb, esetleg jobb prognózisú vagy átmenetileg jelentkező problémát hivatott jelezni a tipikus tartományba tartozó gyermekek esetében. A BTMN tanulók bár gyengébben, de a többségi követelményeknek megfelelően teljesítenek. A BTMN az SNI-vel szemben problémamentessé tehető, nem végleges állapot (Mohai & Perlusz, 2020). A BTMN státusz a felsőoktatásban már nem jár kedvezménnyel.

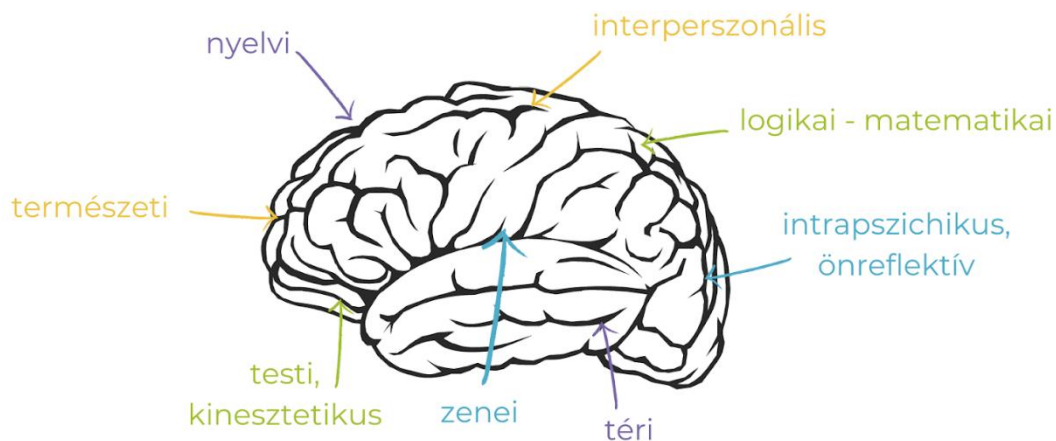
Kiemelten tehetséges gyermek, tanuló

A különleges bánásmód kapcsán mindezidáig kizárólag két csoporttal, a beilleszkedési, tanulási, magatartási zavart mutató és kiemelten pedig a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos ismeretek feltárásával foglalkoztunk. A Nkt. szerint azonban ebbe a – különleges bánásmódot igénylő – csoportba sorolódnak a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók is. (A témával kapcsolatban lásd a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége honapját.⁴)

„Tehetségnek tekinthetők azok a tanulók, akik életkori csoportjukhoz viszonyítva kiemelkedő képességekkel vagy kompetenciákkal rendelkeznek egy vagy több területen” (NAGC, 2020, idézi Katona, 2020). A tehetséges tanulók bármely etnikai, kulturális csoportból érkezhetnek, bármilyen szociokulturális háttérrel rendelkezhetnek. Tehetségük kibontakoztatásához megfelelő tanulási feltételek és lehetőségek biztosítására van szükség.

A hagyományos nyelvi, logikai típusú intelligenciaértelmezéssel szemben a gardneri többtényezős intelligenciamodellelmélete a tehetségfelfogásban is szemléletbeli változást hozott. Ezáltal lehetőség nyílt egy nyitottabb, területspecifikus tehetségonosítás kialakítására (Katona, 2020).

⁴ <https://tehetsegkezikonyv.tehetseg.hu/page.php?id=107> (letöltve: 2023.05.10.)



3. ábra: Gardner többszörösintelligencia-elmélete (Katona, 2020 nyomán)

Fontos megemlíteni azokat a „katalizátorokat” is, melyek a tehetség kibontakoztatásában szerepet játszanak. Ezek lehetnek személyes jellemzők (pl. énkép, motiváció), környezeti tényezők (pl. kultúra), de ki kell emelni a támogató személyek, tehetségfejlesztő programok jelentőségét is (Katona, 2020).

Ha most kizárólag a felsőoktatásra fókuszálunk, láthatjuk, hogy az oktatási expanzió, a bővülő felsőoktatás a bekerülő hallgatók nagyfokú heterogenitásával is együtt jár. A felsőoktatásban megjelenő tehetségek létszáma pedig nem szűkíthető le csupán a kimagasló felvételi pontokkal érkezők csoportjára, hiszen vannak olyanok is, akiknek tehetsége egy bizonyos területre koncentrálódik (pl. magas szintű nyelvtudás) (Neuwirth & Szemerszki, 2009).

Gyakorlati példák

Út a diagnózisig

Bármilyen élethelyzetben szembesülhet a szülő vagy a gyermekkel foglalkozó pedagógus, segítő szakember olyan problématerülettel, elmaradással, melyek kapcsán a segítségnyújtás formáit nem egyszerű megtalálni (Tukericsné Schvilinger, 2022).

Ilyen esetek lehetnek például:

- a kortársakhoz viszonyított mozgás- és beszédfejlődésbeli elakadások, eltérések,
- a kortárscsoportokba való beilleszkedés nehézségei,
- az értelmi fejlődésben, a magatartásban, a tanulás során tapasztalt általános nehézségek,
- bizonyos tantárgyakban tapasztalt folyamatos kudarcélmények (pl. számolás, írás, olvasás),
- a korábban jól teljesítő gyermek tanulási, iskolai teljesítményének romlása, viselkedésének megváltozása.

A hatékony beavatkozási pontok megtalálása céljából a szülő vagy az ő beleegyezésével az óvoda, iskola pedagógusa, illetve a hatóság vagy hivatal szakértői vizsgálat elvégzését kérheti annál a Pedagógiai Szakszolgálatnál, melynek körzetében a gyermek lakik vagy intézménybe

jár (példaként lásd a Fejér Megyei Pedagógiai Szakszolgálat honlapját).⁵ A kérelmet írásban kell beadni.

A járási szakértői bizottságnál történik például:

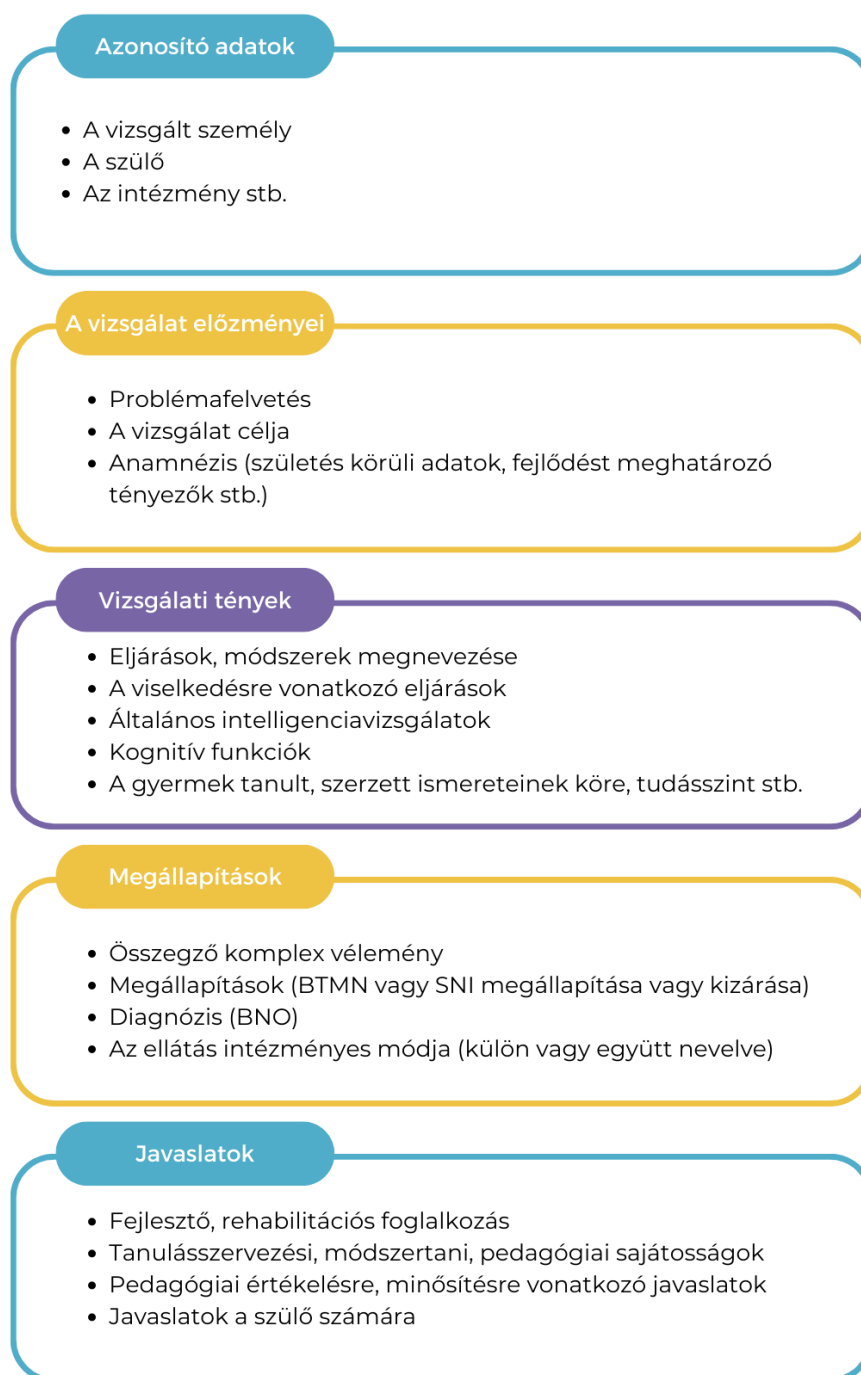
- a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség megállapítása vagy kizárása, majd annak felülvizsgálata,
- a tehetségazonosítás elvégzése,
- az Oktatási Hivatal által elrendelt, tankötelezettség megkezdésével kapcsolatos vizsgálatok elvégzése,
- a korai fejlesztésben (tizennyolc hónapnál fiatalabb gyermek) való jogosultsághoz a szakértői vélemény készítése.

A járási szakértői vizsgálat során a gyermek komplex pszichológiai, pedagógiai, esetleg orvosi vizsgálata mellett szülői konzultációra is sor kerül. A vizsgálat után a szülő tájékoztatást kap a vizsgálat megállapításairól, a szakértői vélemény várható tartalmáról, majd egy előzetes vizsgálati vélemény készül. Az ezzel való egyetértéséről a szülőnek írásban kell nyilatkoznia.

Ha a gyermeknél sajátos nevelési igény gyanúja áll fenn, akkor a gyermeket és a vizsgálati anyagot a megyei szakértői bizottsághoz továbbítják. A sajátos nevelési igény (SNI) státusz megállapítása vagy kizárása tehát már megyei szinten történik. A vizsgálati folyamat végén elkészülő szakértői vélemény egy rendkívül részletes, több oldalas dokumentum (lásd 4. ábra). A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő, valamint a sajátos nevelési igényű tanulót a szakszolgálat egy-, két- vagy háromévente 16 éves koráig felülvizsgálja (Mohai & Perlusz, 2020).

Az itt leírtak alapján látható, hogy egy diagnózis megszületéséig hosszú és sokszor viszontagságos út vezet. A magyar oktatási rendszer pedig diagnózisfüggő (Lányiné Engelmayer, 2014, idézi Vida, 2017). Ez azt jelenti, hogy az érvényes törvények értelmében a tanuló kizárólag csak akkor juthat iskolai fejlesztéshez, gyógypedagógiai ellátáshoz, azaz többlétszolgáltatáshoz, ha arról „papírja”, tehát komplex szakértői véleményben foglalt diagnózisa van (Vida, 2017).

⁵ <https://fejermepsz.hu/sarbogard/feladatok/jarasi-szakertoi-bizottsagi-tevekenyseg/> (letöltve: 2023.05.12.)

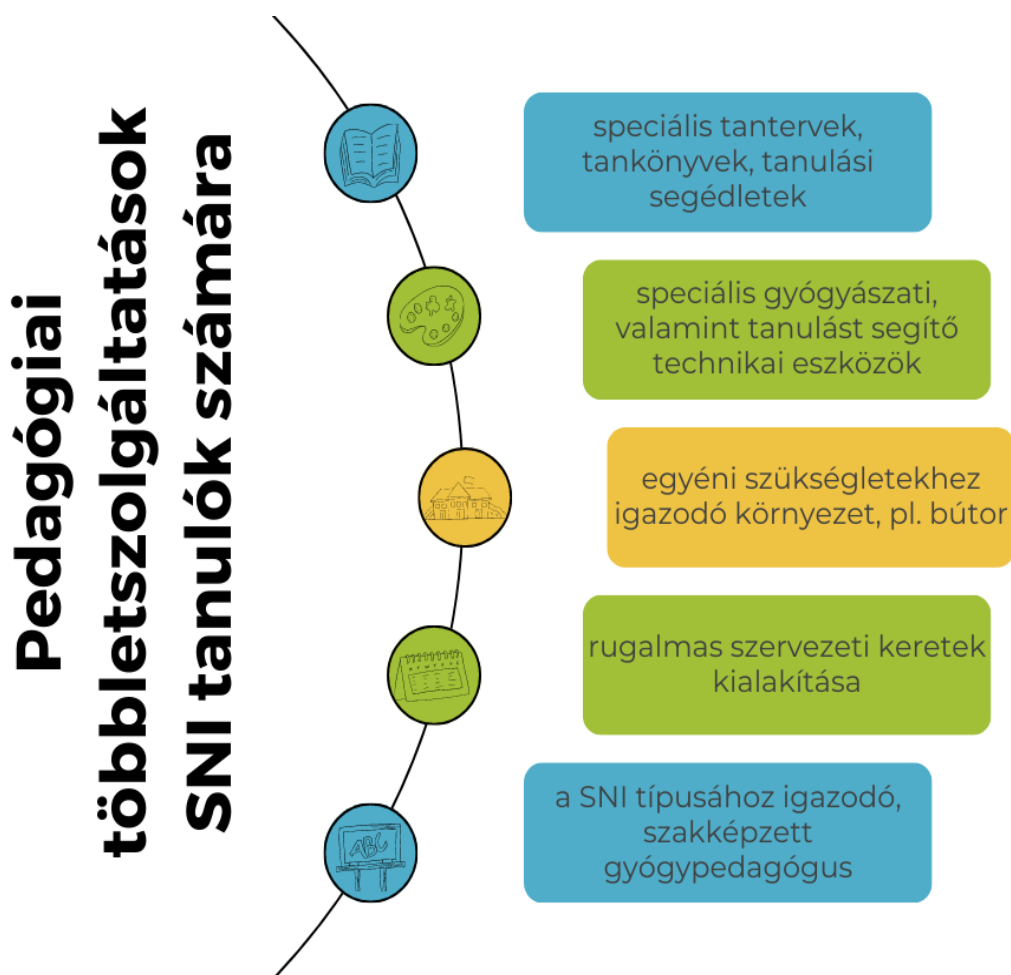


4. ábra. A szakértői vélemény tartalma (Gál, 2013 nyomán)

Többletszolgáltatások, mentesítések

A sajátos nevelési igény a szokásos tartalmi és eljárásbeli differenciálástól eltérő, nagyobb mértékű differenciálást is szükségessé tesz. A nevelést-oktatást kötelezően biztosítandó pedagógiai feltételeket a köznevelési törvény tartalmazza. Az SNI tanulók esetén ezek több területen módosulnak, illetve olyan többletszolgáltatásokkal (néhány példára lásd a 6. ábrát) egészülnek ki, melyeket ki kell alakítani vagy hozzáférhetővé kell tenni a sajátos nevelési igényű tanulók számára (SNI Irányelvek, 2020). Ezek lehetnek személyi, tárgyi és pénzügyi jellegű szolgáltatások egyaránt. Gyakran találkozhatunk például a számonkérésnél többletidő

biztosításával, eszközhasználat, pl. számítógép engedélyezésével, vagy az írásbeli felelés szóban való kiváltásával. A köznevelési törvény lehetővé teszi az SNI tanulók számára azt is, hogy indokolt esetben bizonyos tantárgyak, tananyagrészek tanulása, illetve értékelése alól mentesítést kapjanak. Bár a döntés intézményvezetői jogkör, szükséges hozzá a szakértői bizottság szakvéleményben foglalt javaslata is (Mohai & Perlusz, 2020).



5. ábra: Pedagógiai többletszolgáltatások SNI tanulók számára
(SNI Irányelvek, 2020 alapján)

A különleges bánásmódot igénylő tanulókat (SNI, BTMN) a középfokú felvételi eljárás, valamint az érettségi során is kedvezmények illetik meg.⁶ Mindezek azonban csak érvényes szakértői vélemény birtokában vehetők igénybe. Ilyenek lehetnek SNI esetén:

- hosszabb felkészülési idő a vizsga során,
- az iskolai tanulmányok során használt, megszokott eszközök biztosítása,
- egyes tantárgyakból, tananyagrészekből mentesítés az értékelés és minősítés alól,
- az egyéni adottságokhoz alkalmazkodó vizsgaszervezés.

⁶https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/beiskolázás/tájékoztatók/KIFIR_különleges_banásmodot_igénylo_tanulok.pdf (letöltve: 2023.05.15.)

A sajátos nevelési igényű tanulók (továbbiakban már fogyatékosággal élő hallgatók) a tanulmányi életútjuk előrehaladtával a felsőoktatásban is igénybe vehetik az őket megillető kedvezményeket.⁷

A Speciális Igényű Hallgatók Esélyegyenlőségéért Felelős Bizottság (SIHEB) munkája a felsőoktatásban

Az alábbi néhány összefoglaló gondolat forrása a Széchenyi István Egyetem SIHEB-szabályzata.. Az egyetemen is működik a Speciális Igényű Hallgatók Esélyegyenlőségéért Felelős Bizottság, melynek tagjai segítik a

- diszlexiás,
- diszgráfiás,
- diszkalkuliás,
- beszéd fogyatékos,
- pszichés zavarral élő,
- hallássérült,
- mozgássérült,
- látássérült,
- autista, ill. autizmus spektrum zavarral élő hallgatókat.

Az esélyegyenlőség biztosítására vonatkozó igényt a hallgató a Neptun-rendszerben történő kérelem beadásával jelentheti be, mely előzetes regisztrációhoz kötött. Ehhez csatolni kell a jogosultságot igazoló korábbi papírokat, szakvéleményeket is.

Az egyes karokon rektori megbízatás alapján esélyegyenlőségi koordinátorok dolgoznak. Az ő feladataik közé tartozik a speciális igényű hallgatókkal történő rendszeres kapcsolattartás, valamint a tanulmányokkal kapcsolatos vagy adminisztratív ügyekben történő segítségnyújtás is. A koordinátorok kötelessége az is, hogy tájékoztassák az oktatót arról, hogy az adott félévben speciális igényű hallgató oktatását fogják végezni, és ennek kapcsán milyen különleges kedvezményeket szükséges biztosítani a jelzett hallgatók számára.

A hallgató külön kérés, illetve engedély nélkül jogosult használni az előadások, gyakorlatok, zárthelyi dolgozatok, vizsgák alkalmával mindazokat az eszközöket, melyeket speciális igényével kapcsolatosan a mindennapi életben egyébként is használ, pl. látásjavító, hallásjavító, mozgásjavító eszköz, vakvezető kutya stb. Emellett a további kedvezmények körét az adott fogyatékoság, zavar határozza meg. Néhány kiemelt példa látható a 6. ábrán. Bővebben lásd egyetemi SIHEB szabályzat!⁸

⁷<https://tka.hu/nemzetkozi/6404/erintett-hallgatok-a-hazai-felsooktatásban> (letöltve: 2023.05.06.)

⁸https://munkatars.sze.hu/downloadmanager/details/id/3_6460/m/13936 (letöltve: 2023.05.22.)



6. ábra: A speciális igényű hallgatóknak biztosítható kedvezmények néhány példája

A kedvezmények kapcsán fontos megemlíteni azt is, hogy a felsorolt lehetőségek nem járnak automatikusan, a hallgatónak az oktató számára kellő időben kell jeleznie az ezirányú igényét. Tantárgyi vagy tantervi követelmény alóli mentesítést első éves hallgató a szorgalmi időszak végéig, felsőbb éves hallgató az érvényesítést megelőző vizsgaidőszak végéig kérhet. Jelzés hiányában úgy kell tekinteni, hogy a hallgató nem kíván élni az adott lehetőséggel.

Tehetségazonosítás a felsőoktatásban

A felsőoktatásban a tehetségekkel való foglalkozást több tényező is nehezíti. A nagyobb hallgatói létszámok miatt nehezítetté válik a hallgatók jobb megismerése, a mester-tanítvány viszony kialakulása, de bizonyos esetekben a hallgatók tudományágba való mélyebb bevonásának lehetősége is. A kétciklusú képzés pedig akár egy töréspont is lehet a tehetség pályafutásában, különösen akkor, ha az alapképzés után a mesterképzését egy másik egyetemen

végzi. A felsőoktatási tehetséggondozásban kiemelt szerepe a hungarikumnak számító tudományos diákköri mozgalmaknak (TDK) és a szakkollégiumoknak van (Koltói, 2012). A Széchenyi István Egyetemen működő Tehetségsegítő Tanács (SZETT)⁹ a tehetséggondozás egyetemi szintű reprezentálásában és összehangolásában játszik fontos szerepet. Célja a bármilyen területen megnyilvánuló tehetség felismerése, fejlesztése.

Számos olyan tényező létezik azonban, mely a tehetségek azonosítását, felfedezését hátráltathatja, akadályozhatja. Központi témánk szempontjából fontosnak tartom kiemelni, hogy a különleges bánásmód kategóriái (SNI, BTMN, kiemelt tehetség) nem különülnek el élesen egymástól. Ennek alátámasztásaként a szakirodalomban megtalálhatjuk a “kétszeres kivételesség” fogalmát, mely átfogó módon utal a tehetség és a deficit találkozásának együttállására. Ennek különböző variációival az alábbi módokon találkozhatunk:

- a tanuló intellektuális képessége kiemelkedő, így nem vagy csak kevésbé nyilvánul meg a zavar; a speciális probléma ellátatlansága azonban gátját képezi a saját potenciálok maximális kiaknázásának,
- a két állapot elfedi egymást, így mindkét vonatkozásban ellátatlan marad a tanuló,
- a különböző tehetségjegyeket elfedi a tanuló fennálló nehézsége, zavara (pl. hiperaktivitás).

A kétszeresen kivételes tanulók legnagyobb csoportját a tehetséges, tanulási zavart mutató tanulók alkotják. Az évek előrehaladtával a magas szintű elvárások és az egyenetlen képességprofil azonban énképük alakulását kedvezőtlen irányba befolyásolhatják. A velük való foglalkozás során tehát kiemelt figyelem kell, hogy irányuljon a gyenge pontokkal szemben az erősségek hangsúlyozására. Minden életszakaszban – és nem kizárólag a tehetség kibontakoztatásával összefüggésben – fontos szerepe van az érzelmi támogatásnak, az elfogadottsági élmény megteremtésének, mely hozzájárulhat a tanulói/hallgatói különbségek értéként való felfogásához, kezeléséhez. Emellett hasznossá válhatnak azok a kompenzációs stratégiák is, melyek a tudás átadásának az írással szembeni más, alternatív lehetőségeire (prezentációk, beszédek stb.) hívják fel a figyelmet.

Összegzés

A fejezet kiinduló gondolatai után, a bármilyen okból „nem szabványos” tanulói életútba való rövid betekintések tükrében, remélhetőleg kirajzolódik az is, hogy az élethosszig tartó tanulás belső motivációjának megteremtődésében vagy - messzebb tekintve - egy méltányos, inkluzív társadalom létrejöttében a pozitív tapasztalásoknak meghatározó szerepe van. Ebben pedig a társadalom minden tagja tevékeny résztvevő kell, hogy legyen (Szabóné Pongrácz, 2022).

Ha a gyermeki, tanulói diverzitásból indulunk ki, akkor általa a tanulói sokféleséget, a tanulói utak sokszínűségét és változatosságát hangsúlyozzuk. A „mindenki számára hatékony” iskola (Ainscow, 2001) pedig úgy tud igazán megvalósulni, ha a különbségeket nem csupán természetesnek, hanem erőforrásnak is tekinti. Úgy vélem, ezek a gondolatok a szemléletmód tekintetében a felsőoktatás világára is igazak lehetnek. Bízom benne, hogy nem vagyunk már olyan messze tőle (Szabóné Pongrácz, 2022).

⁹ <https://tehetseg.hu/tehetsegsegito-tanacs/tt-841-000-106> (letöltve: 2023.05.30.)

Irodalom

Ainscow, M. (2001). *Understanding the Development of Inclusive Schools-Some notes and further reading*. The University of Manchester.

Bocsi, V., Csércsa, Zs., Csobay, V., Karmacs, K., Kreidl, E., Kőszegi, I. & Pálfi, R. (2017). Az egyetem peremén. A DE GYFK hallgatóinak szociokulturális háttere. *Különleges Bánásmód*, (3–4), 19–32.

Dékány, J. & Mohai, K. (2012). *Egyéb pszichés zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok*. Educatio Kft.

Gál, Z. (2013). *Gyógypedagógiai pszichodiagnosztika*. <http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Gyogypedagogiai%20pszichodiagnosztika/index.html> (letöltve: 2023.05.05.)

Híves, T. & Varga, A. (2013). *Inkluzív társadalom és nevelés*. <https://polc.ttk.ptt.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/94/index.html> (letöltve: 2023.05.12.)

Katona, N. (2020). *Útmutató a tehetséges tanulók integrált neveléséhez*. Oktatás 2030. Eszterházy Károly Egyetem. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-a-tehetseges-tanulok-integralt-nevelesehez.pdf> (letöltve: 2023.05.10.)

Keller, J. & Mártonfi, Gy. (2009). Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. <https://ofi.oh.gov.hu/keller-judit-martonfi-gyorgy-9-oktatasi-egyenlotlensegek-es-specialis-igenyek> (letöltve: 2023.05.10.)

Koltói, L. (2012). Tehetséggondozás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, (4), 15–25.

Lányiné Engelmayer, Á. (2014). Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. *Neveléstudomány*, 2(3), 33–52.

Mohai, K. & Perlusz, A. (2020). *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógusok számára*. Oktatás 2030. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/utmutato-az-integralt-es-inkluziv-oktatashoz.pdf> (letöltve: 2023.05.05.)

NAGC (2020). National Association for Gifted Children. <https://nagc.org/> (letöltve: 2023.07.18.)

Neuwirth, G. & Szemerszki, M. (2009). Tehetséggondozás a középiskolában, tehetségek a felsőoktatásban. *Educatio*, (2), 204–218.

Réthy, E. (2020). A méltányos pedagógia kutatási aspektusai a tanítás-tanulás folyamatában. *Neveléstudomány* 2020 (4), 21–34. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_4_21-34.pdf (letöltve: 2023.05.20.)

SNI Irányelvek (2020). Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához. https://www.oktatas.hu/koznevelis/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/ (letöltve: 2023.05.12.)

Szabóné Pongrácz, P. (2022). *Szegregált gyógypedagógiai oktatáson át vezető életutak felnőtt személyek narratíváinak tükrében.* Doktori (Ph.D.) értekezés. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/34450> (letöltve: 2023.05.10.)

Tukericsné Schvilinger, A. (2022). *SNI Információs füzet.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Pecs/2022/SNI_informacios_fuzet_2022_februar.pdf (letöltve: 2023.05.10.)

Vida, G. (2017). Miként lesz a tanulási zavar stigma – Avagy mi a fontosabb a diagnózis vagy a gyermek? *Új Pedagógiai Szemle*, 67(3–4.), 16–34. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2017_3_4_online.pdf (letöltve: 2023.05.05.)

NEMZETKÖZI HALLGATÓK A FELSŐOKTATÁSBAN

Lőrincz Ildikó – Szőke Júlia – Sipos Judit – Makkos Anikó – Helen Sherwin

Bevezetés

Az alábbi fejezet először a Széchenyi István Egyetemen megvalósuló nemzetköziesítést mutatja be. A nemzetközi, soknyelvű és sok kultúrához kötődő hallgatók sikeres képzéséhez elengedhetetlen áttekinteni az interkulturális kompetencia és kommunikáció témakörét, ami kiegészül azzal, hogy oktatóként milyen készségek elsajátítására van szükség ahhoz, hogy megfelelő környezetet tudjunk biztosítani az interkulturális tanulás számára. A fejezetet kiegészíti az egyetemünkön tanuló nemzetközi hallgatóknak biztosított tanulásmódszertani kurzus tematikája és részletes bemutatása, ami a működő gyakorlaton keresztül világít rá arra, hogy milyen területeken kell külön támogatást biztosítani a más anyanyelvű, más kultúrájú hallgatóknak.

Elméleti keret

Nemzetköziesítés a Széchenyi István Egyetemen

Magyarországon a felsőoktatás nemzetköziesítése ugyan évtizedekre nyúlik vissza, lendületet és kormányzati fókuszot mégis csupán 2014-ben kapott, amikor célként jelölték meg a felsőoktatásban tanuló nemzetközi hallgatók számának tíz éven belüli megháromszorozását. Ezzel összhangban a Széchenyi István Egyetemen is megkezdődött a célzott nemzetköziesítés, és ennek érdekében az első angol nyelvű szakok indítása a 2015/16-os akadémiai évben. Ugyanakkor a nagyobb volumenű nemzetköziesítési folyamat csak a 2017/18-as akadémiai évtől indult el, amelynek eredményeként jelenleg 37 angol nyelvű szak fut az egyetemen. Ezzel párhuzamosan az egyetem elnyerte a Tempus Közalapítvány által meghirdetett Stipendium Hungaricum és Ösztöndíj Keresztény Fiataloknak nemzetközi hallgatói ösztöndíjprogramokban való részvétel lehetőségét, ami a nemzetköziesítési törekvéseknek jelentős lendületet adott, és számottevően hozzájárult a nemzetközi hallgatók számának növekedéséhez. Nemzetközi hallgatók egyébként már a 2013/14-es akadémiai évtől is relatíve nagy számban (339 fő) voltak az egyetemen, de ez elsősorban a szlovák állampolgársággal rendelkező magyar nemzetiségű hallgatóknak volt köszönhető. A 2022/23-as akadémiai évre a nemzetközi hallgatók száma és nemzetisége is a többszörösére emelkedett (755 fő 64 országból), köszönhetően a fenti ösztöndíjprogramok keretében érkező és az egyre növekvő számú önköltséges nemzetközi hallgatóknak. A nemzetközi hallgatók többsége Ázsiából (pl. Pakisztán, India, Laosz, Vietnám), a Közel-Keletről (pl. Jemen, Palesztina) és Afrikából (pl. Kenya, Angola, Marokkó, Tunézia) érkezik, de vannak latin-amerikai (pl. Mexikó, Kolumbia) és európai (pl. Moldova, Fehéroroszország, Ukrajna) hallgatók is.

Az egyetemen a nemzetközi hallgatók számára valamennyi szakon kötelező a Magyar nyelv és kultúra (heti 2x2 órás) kurzus hallgatása két féléven keresztül annak érdekében, hogy az egyetemi életbe és Magyarországra történő beilleszkedésük és a mindennapi életük is zökkenőmentesebb legyen. A nemzetközi hallgatók a sajátjuktól sok esetben jelentősen eltérő kultúrában való boldogulását hallgatói mentorprogram keretében is segíti az egyetem. Mindezen túl számos programot (pl. magyar nyelvű filmklub, magyar est) szervez az egyetem és a hallgatói közösség a nemzetközi hallgatók beilleszkedésének támogatására.

Interkulturális kompetencia és kommunikáció

A nemzetköziesítés minden modern egyetem fontos szempontja. De valójában mit jelent ez? Csupán annyit, hogy a cél minél több külföldi diák megnyerése, akik után anyagi forrásokhoz jut egy egyetem? Nem, ez ennél sokkal többet kellene, hogy jelentsen. A nemzetköziesítés jegyében külföldről érkező diákok a fogadó ország hallgatói szempontjából is fontos tényezők lehetnek, lehetnének. Lehetnek akkor, ha valódi, közös munka, aktív interakció jön létre a különböző nyelvű, kultúrájú, de mind egy egyetemen tanuló, egyenjogú diákok között. Ebben az esetben a sokszínűség nagyon gazdagító lehet, különösen a közös tanulás és tudásépítés során.

Erre azonban akkor nyílik lehetőség, ha a külföldi diákokat fogadó intézmények megteremtik ennek a feltételeit. Amíg a külföldi diákok egy külön csoportot képeznek, amíg alig van interakció a fogadó intézmény és közöttük, addig valójában nem jön létre a nemzetköziesítés, csak a statisztikai adatok szintjén. Akkor valósul meg gyümölcsöző interakció diák és diák, illetve tanár és diák között, ha elsősorban az oktatók, de a diákok is rendelkeznek interkulturális kompetenciával, illetve képesek az interkulturális kommunikációra, vagy nyitottak ezek fejlesztésére.

Az emberi közösségek, a társadalom, a kultúra állandó változásban van. Az interkulturális kompetencia egyik fő jellemzője, hogy aki rendelkezik vele, rugalmasan kezeli a változásokat. A kultúra dinamikus és soha nem statikus, akárcsak a hozzá kapcsolódó nyelv. A kultúra a kommunikáció terméke, és fordítva (Bolten, 2012). A kommunikáció és a kultúra tehát szorosan összefonódik. Az interkulturális kommunikációban és általában az interkulturális helyzetekben objektivitásunkat számos szűrő befolyásolja. Ezek lehetnek érzelmi és információfeldolgozási folyamataink, sztereotip reakcióink. Egy személy interkulturális kompetenciája, illetve annak hiánya hatással van az interkulturális kommunikációjára.

Az interkulturális kompetencia és kommunikáció kölcsönösen függenek egymástól: csak az tud hatékonyan kommunikálni, aki interkulturálisan kompetens. Az interkulturális, azaz kultúrák közötti kommunikáció a különböző kultúrák tagjai közötti kommunikáció bármely formája. A mindennapi és a szakmai életben mindenütt jelen vannak a kultúrák közötti találkozások. A kultúrák közötti kommunikáció az alapja minden interkulturális helyzetnek és interakciónak a mindennapi életben, a politikában és az üzleti életben (Genkova, 2019). A globalizáció, a multikulturális társadalmak korában az interkulturális kommunikáció az interkulturális kompetenciával együtt egyre nagyobb jelentőséggel bír (Papageorgiou, 2015). Nem lehet úgy részt venni a globalizáció előnyeiben, hogy közben kimaradjunk a globalizáció okozta kulturális változásokból. Mindebből következik, hogy a 21. században az interkulturális kompetencia és az interkulturális kommunikáció egyre fontosabb szerepet játszik az oktatásban is.

Az interkulturális kompetencia összetett konstruktum, azt jelenti, hogy egy adott helyzetben meg tudunk oldani egy problémát akkor is, ha az nyelvileg és kulturálisan heterogén. Eközben támaszkodunk olyan belső erőforrásokra, mint az ismereteink, bizonyos képességeinket mozgósítjuk, és nyitott, érdeklődő, érzékeny attitűdökkel rendelkezünk (Byram, 2003). Az interkulturális kompetenciát többnyelvű, multikulturális közegben operatíván és átfogóan például a CARAP Referenciakeret írja le (Candelier et al., 2010; carap.ecml.at). Ebben a referenciakeretben az interkulturális kommunikációt alkotó főbb esernyő-kompetenciákat az 1. táblázat jeleníti meg. Ezekhez a még mindig összetett részkompetenciákhoz (pl. adaptáció)

részletes és operatív erőforráslisták kapcsolódnak (ismeretek¹⁰, képességek¹¹ és attitűdök¹²), amelyeket egy adott probléma megoldása során többnyelvű és multikulturális közegben többkevesebb valószínűséggel mozgósítunk. A listák segítenek ilyen közegben az elvárt tanulási eredmények (oktatási cél) nyelvi-kulturális összetevőinek meghatározásában a tanulási folyamat tervezésekor vagy például a formatív értékelések (lásd 99. oldal) összeállítása során.



1. ábra: Az interkulturális és többnyelvű kompetenciát alkotó esernyő-kompetenciák (Candelier, 2010)¹³

A táblázatban szereplő kompetenciákat mozgósítva az egyén képes lesz bevonódni a kulturálisan összetett helyzetekbe, megfelelően tudja kezelni a kommunikáció során kialakult feszültséget, továbbá motivált lesz a helyzetben résztvevő másik fél megértésére és a tisztelet

¹⁰ Candelier et al., 2021, <https://carap.ecml.at/Descriptors/Knowledge/tabid/3593/language/en-GB/Default.aspx> (letöltve: 2023.07.19.)

¹¹ Candelier et al., 2010, <https://carap.ecml.at/Descriptors/Skills/tabid/2657/language/en-GB/Default.aspx> (letöltve: 2023.07.19.)

¹² Candelier et al., 2010, <https://carap.ecml.at/Descriptors/Attitudes/tabid/3592/language/en-GB/Default.aspx> (letöltve: 2023.07.19.)

¹³ Candelier et al., 2010, <https://carap.ecml.at/Descriptors/Tableofcompetences/tabid/3635/language/en-GB/Default.aspx> (letöltve: 2023.07.19.)

kifejezésére, és tud építeni a nyelvi és kulturális előismereteire. Továbbá képes lesz nézőpontot váltani, a saját értékrendszerén kívül más szempontokat is figyelembe venni (Candelier et al., 2010). Egy másik modellben, az interkulturális érzékenység fejlődési modelljében (Bennett, 1984, 2011) nagyjából a felsorolt képességekkel rendelkezik egy etnorelatív személy a fejlődés integratív szakaszában.

Az interkulturális kommunikáció gátjai

A hatékony interkulturális kommunikációt gátolják az olyan affektív „szűrők”, mint az etnocentrizmus, a sztereotip gondolkodás és a szorongás. Az etnocentrizmus az a meggyőződés, hogy a saját kulturális háttér felsőbbrendű, beleértve a problémák elemzési módjait, értékeit, hiedelmeit, nyelvét stb. (Bennett, 1984, 2011). Az etnocentrikus emberek úgy gondolják, hogy csak a saját kultúrájukból származó szabályok és normák megfelelőek. Magától értetődőnek veszik, hogy a saját kulturális viselkedésük és gondolataik jelentik a mércét, az ezektől eltérő viselkedést nem tartják megfelelőnek, esetleg elutasítják.

Sha Zhu (2020) egy kínai diák példáján keresztül szemlélteti az etnocentrikus látásmód akadályozó hatását. Lin Ling, egy kínai diák az USA-ban iratkozott be egyetemi képzésre. Azt tapasztalta, hogy ott a tanárok sokszor lazán, sportosan öltöztek, és gyakran ültek fel az asztalra, amikor órákat tartottak. A tanárok az óráknak csak egy részében tartottak előadásokat, és inkább arra ösztönözték a diákokat, hogy az órákon többet beszélgessenek és készítsenek beszámolókat. Lin Ling nem volt hozzászokva az ilyen tanítási módszerhez. Emellett úgy tűnt neki, hogy az amerikai osztálytársai nem tisztelik a tanárokat, mivel vitatkoztak velük az órán. Amikor ő hozzászólt az órán, az osztálytársai gyakran kérdéseket tettek fel neki, és vitatkoztak vele, ami mindig zavarba hozta, és úgy érezte, hogy az amerikai évfolyamtársak ellenségesek vele szemben (Zhu, 2020). Lin Ling nem tudott alkalmazkodni az amerikai tanítási módszerhez, mert a különböző kultúrákban más és más módon tanítanak és mutatnak tiszteletet. Nyilvánvaló, hogy Lin Ling a saját kulturális normáit, látens értékrendszerét használta mérceként más kultúrák megítéléséhez, és nem volt képes a nézőpontváltásra (decentráció).

A sztereotípiák túláltalánosított és leegyszerűsített hiedelmek, amelyet egy embercsoport kategorizálására használnak (Starosta, 2007). Tudatosításuk fontos eleme az interkulturális kompetencia fejlesztésének. Ilyen sztereotípiák például, hogy a japán tanulók mindig nagyon szorgalmasak. A sztereotípiákban mindig van igazság, de véleményalkotáskor az egyén jellemzőiből kell kiindulni, nem csoportjellemzőket általánosítani.

Végül, a kultúrák közötti érintkezés során az emberek általában nagyobb stresszt és szorongást éreznek, mivel olyan közegben vannak, amelyet nem ismernek alaposan, és nem éreznek magukénak. Szorongunk, mert néha valóban nem tudhatjuk, hogy a másik fél mit gondol, és nem tudjuk, hogyan birkózzunk meg az új helyzetekkel. Így néha annyira a saját érzéseikre koncentrálunk, hogy elfelejtünk magára az üzenetre koncentrálni (Nguyen, 2014). Például Sha Zhu egy esettanulmányában (2020) a kínai Sun Jun és az új-zélandi Charles Thomson egy nemzetközi mérnöki projektről beszélgettek. Sun Jun életében először beszélt külföldivel. Amikor Charles előadta az ötleteit, Sun Jun kissé idegesnek és nyugtalannak érezte magát, ezért csak bólogatott, és azt mondta: "Um", "Yes" és "Uh huh". Amikor Charles befejezte mondandóját és megkérdezte Sun véleményét, Sun válaszolt: "Nem hiszem, hogy ez a projekt működni fog." Charles dühösnek érezte magát, és megkérdezte: "Akkor miért tettél úgy, mintha mindig egyetérteneél velem?". Ebben az esetben azért, mert Sun Jun annyira a saját negatív

érzéseire, félelmére koncentrált, hogy nem tudott reagálni és megfelelően viselkedni. Charles pedig dühös lett, mert úgy érezte, hogy nem tisztelik.

Milyen az interkulturálisan kompetens tanár?

Deardoff (2006) nyomán az interkulturális tanári kompetencia fő elemei:



2. ábra: Az interkulturális tanári kompetencia fő elemei (Deardoff, 2006 nyomán)

Az interkulturálisan érzékeny tanár észleli az eltéréseket, és igyekszik tudatosan viszonyulni a többségtől való eltérésekhez. Viselkedése, ítéletei nem sztereotípek, vagyis viselkedésmódja, ítéletei nem csak a saját társadalmi csoportja értékrendszerében gyökereznek (Bennett, 1984, 2011).

A multikulturális környezetben eredményes tanár ismérveit mutatja a 3. ábra Ladson-Billings (1994) szerint (idézi Gordon-Győri et al., 2015):



3. ábra: A multikulturális környezetben eredményes tanár ismérvei (id. Gordon-Győri et al., 2015 nyomán)

A magas teljesítményelvárás különösen fontos, mert a sokszor látens maradt előítéletek miatt vagy rosszul értelmezett segítő szándékkal a pedagógus gyengébb teljesítményt vár el, és ezért kevesebbet követel a negatívan megítélt csoporttól, ami bizonyítottan negatívan befolyásolja a tanulói teljesítményt (v.ö. Rosenthal–Jacobson-kísérlet, 1968; Pygmalion-effektus, Nguyen, 2014).

Hogyan válhatunk interkulturálisan kompetenssé?

A fejlődés fő összetevői a kulturális tudatosság fejlesztése, ismeretek szerzése és hatékony stratégiák elsajátítása. Ez egy folyamat, amelynek első eleme egyrészt a saját etnocentrizmussal, a saját kultúrával szembeni kritikai távolságtartásról és a kultúrához kötöttség leküzdéséről szól. Másrészt szól a meglévő előítéletekkel és sztereotípiákkal való tudatos foglalkozásról és azok reflektálásáról, valamint más kultúrák tudatosításáról, a kulturális különbségek elfogadásáról és a kulturális sokszínűség megbecsüléséről (Bolten, 2012).

Az ismeretek kapcsán érdemes a fő értékorientációkat megismerni, például hogy mi a helyes vagy helytelen, mi a tiszta vagy piszkos, mit jelent a pontosság. Azonban a tényszerű ismeretnél fontosabb az a képesség, hogy egy viselkedésben az adott kulturális mintázatot felismerjük, és így a másik fél viselkedését nem spontán módon, hanem többé-kevésbé tudatosan elemezzük, és azután értelmezzünk. Ebben több kultúramodell segíthet (Hofstede, Hall, Trompenaars) eligazodni, jól alkalmazható az önreflexió és a reflexió során Hofstede (1991, idézi Tompos, 2006) hagyománymodellje és kultúradimenzióinak leírása. Ezek a dimenziók azok a kategóriák, amelyekre egyes kultúrák jellemzően eltérően reagálhatnak, például az időkezelés, a tekintélyhez, a hatalomhoz való viszony, a nemek közti viszony, az egyén, illetve a csoport elsőbbsége vagy például a kockázatvállalásra való hajlandóság. Más szerzők részben eltérő kategóriákat javasolnak. Hall (1987) például a tér és idő kezelésén túl a közlések kifejtettségét is fontos kulturális jellemzőnek tartja. Trompenaars (1996) pedig beemeli a kulturális dimenziók közé a természetet „leuraló” vagy inkább azzal harmóniában élő megközelítést, illetve a publikus és a magánszféra egymáshoz való viszonyát. Összességében ezek a modellek operatívak, segítenek a kulturális mintázatok felismerésében, így az önbizalmat is növelik, és csökkentik a bizonytalanságérzetet.

A kulturális együttműködésben is hatékony stratégia az empátia fejlesztése, vagyis a nézőpontváltás képességének fejlesztése, a türelmes hallgatóvá válás és a semleges hozzáállás. Az empátiára való törekvés nem azt jelenti, hogy az ember mindenképpen elfogadja az új kultúrát, hanem azt, hogy törekszik azt jobban megérteni. Jó stratégia még változatos személyes tapasztalatok szerzése más kultúrájú emberekkel, mert ez is javítja a negatív attitűdöket, csökkenti az etnocentrizmust, és növeli a kulturális rugalmasságot (Nguyen, 2014; Zhu, 2020). A befogadó, interkulturálisan kompetens viselkedés tehát a gyakorlatban annyit jelent, hogy oktatóként minden diákunkkal képesek vagyunk elfogadóan kommunikálni. Készek vagyunk például felmérni, hogy mit jelent egy fiatalnak távol az otthonától, egy olyan egyetemen tanulni, ahol nem érti legtöbb diáktársa nyelvét, kultúráját, és sokszor találkozik elutasítással, illetve azzal, hogy nem egyenlő bánásmódban részesül a többi diáktársához képest.

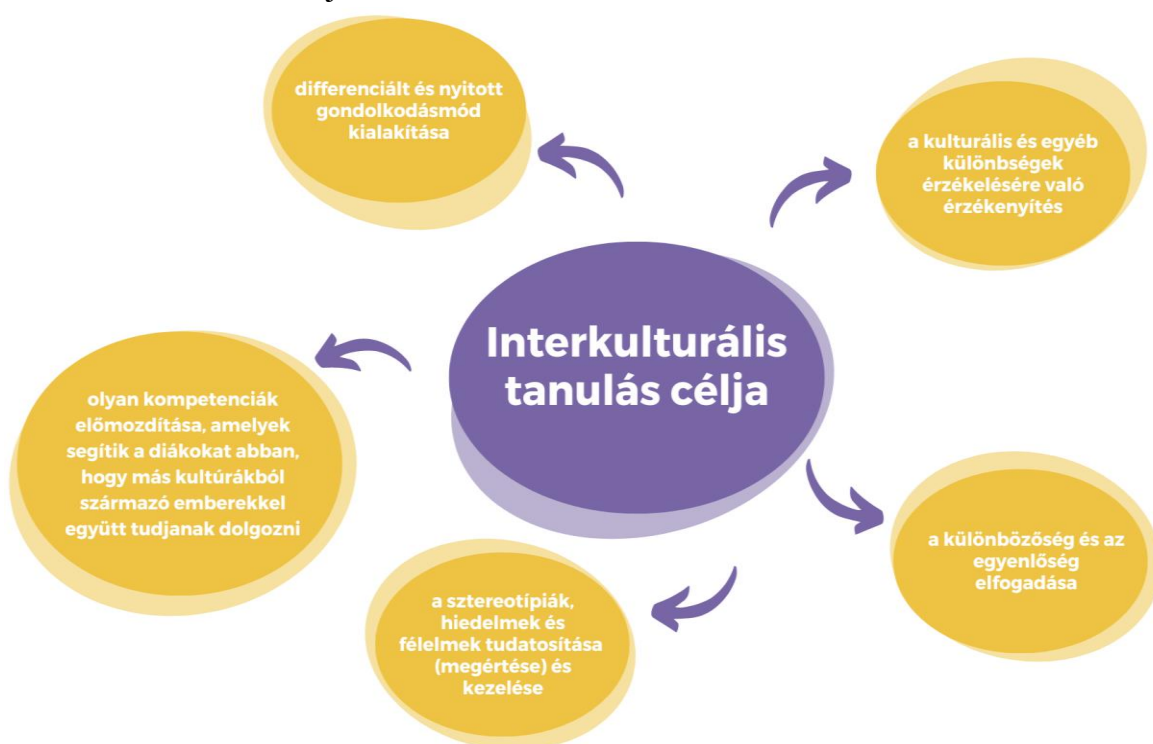
Az interkulturális kommunikáció nehezített körülmények közötti kommunikációt jelent, hisz az oktató idegen nyelven tanít, a hallgató pedig idegen nyelven tanul. A hallgató még kiszolgáltatottabb helyzetben van, hiszen számára a tanórákon kívül is fennállnak a nehezített

körülmények, az interkulturális helyzetek, míg az oktató a tanítás után megszokott komfortzónájába léphet vissza. De ha oktatóként képesek vagyunk minden diákunkat – származásától és anyanyelvétől függetlenül – egyformán támogatni abban, hogy előre haladjon tanulmányaiban, akkor máshogy is fogunk kommunikálni velük. Tehát nem az idegennyelv-tudás szintje, hanem a kommunikáció mikéntje jelentheti a sikeres interkulturális kommunikációt.

Ha gyermekeink vagy ismerőseink gyermekei külföldre mennek tanulni, mit kívánunk nekik, milyen fogadtatásban, bánásmódban legyen részük? Nyilván azt kívánjuk, hogy elfogadó, támogató közeg vegye őket körül a külföldi egyetemen, hogy teljes jogú egyetemi polgárnak érezhessék magukat ott. Ugyanilyen bánásmódot érdemelnek a magyar egyetemeken tanuló, külföldi diákok is.

Tanulás interkulturális környezetben

A nemzetköziesítés, a különböző nyelvű, kultúrájú diákok együtt tanulása, tehát az interkulturális tanulás céljai a következők lehetnek:



4. ábra: Interkulturális tanulás célja (Sipos, 2022 nyomán)

Az interkulturális helyzetekben való tanulás, a megfelelő és hatékony viselkedés csak akkor lehetséges, ha előbb belsőleg megnyílunk a kultúrák sokfélesége, a „másság” legitimitása előtt, és valóban hajlandóak vagyunk tanulni. Ez lehetővé teszi számunkra, hogy megértsük, hogy léteznek különböző kulturális felfogások, "kulturális szemüvegek". Az interkulturális kompetencia fejlődésével erősödik az interkulturális kommunikáció is, hiszen rugalmas hozzáállással, a másik fél érzékenysége és cselekedetei iránti empátiával tudunk alkalmazkodni az új kommunikációs játékszabályokhoz is. Láttuk fentebb, hogy az egyetem filozófiájának fontos eleme a nemzetközi diákok befogadása, a rugalmas alkalmazkodás. Ez a befogadás következetes kell, hogy legyen, és ez azt is jelenti, hogy az egyetemen a képzések és a kurzusok

normarendszere mindenkire egyformán érvényes. Nagyon fontos tehát a tájékoztatás és a normák, követelmények egyeztetése, ha szükséges, értelmezése a fent említett fórumokon, de mindezt érdemes a kurzusok keretében is pontosítani. Erre lehet példa az alább ismertetett joggyakorlatok egyike, „*A kurzus fő irányelvei és filozófiája*”, amely egy nemzetközi hallgatókat befogadó, angol tannyelvű képzésben szereplő, francia nyelvű, szakmai kommunikáció kurzus kommunikációs, nyelvi, oktatásszervezési és kapcsolattartási normáit fogalmazza meg. Ez a dokumentum figyelembe veszi az eltérő kulturális háttérű hallgatók olyan jellemzőit, mint a tudáskonstrukció módja, vagyis a tanítás, tanulás kulturálisan eltérő gyakorlatai (Banks, 1989), az időhöz (késések, hiányzások) vagy a tanári tekintélyhez való másfajta viszonyulás. A kurzus nyelvi kihívásaira (hallgatók változatos nyelvi repertoárja: angol mint tannyelv a hallgatók második nyelve, francia mint célnyelv a hallgatók idegen nyelve) a lehetséges válasz a transzlingválásnak (Garcia, 2009) vagy másképpen plurális megközelítésnek (Candelier, 2010) nevezett inkluzív eljárás. Ez azt jelenti, hogy a hallgatók az adott tevékenység és annak célja függvényében minden általuk ismert nyelvet használhatnak az órán, erre felhatalmazást is kapnak. A dokumentumot, amely a Moodle kurzusoldalon is szerepel, az első órán megvitatják az oktatóval. Az információk és a deklarált befogadó szemlélet oldja a szorongást például a nyelvhasználattal kapcsolatban, és csökkenti a viselkedési normákkal kapcsolatos bizonytalanságot is, így összességében a tanuláshoz és a kurzushoz való viszonyt kedvezően befolyásolja.

Gyakorlati példák

Kommunikációs gyakorlat 1 - Francia mint idegen nyelv, multikulturális csoportokkal



JÓGYAKORLAT - Dr. Lőrincz Ildikó, SZE, AK

Az alábbi fejezet a Kommunikációs gyakorlat 1. Francia mint idegen nyelv című kurzus filozófiáját, kommunikációs és oktatásszervezési szabályait ismerteti. Ezek megtárgyalására az első órán kerül sor. Az eredeti dokumentumot az angol nyelvű Nemzetközi kapcsolatok BA képzésben használjuk (és angol nyelven mellékletként közöljük).

Tanulóközösség

A tanulás interakció is, és mint ilyen, másoktól is függ. A tanulást elősegítik az oktatók, a diáktársak és az olvasmányok, a család, a barátok, valamint a népszerű és tudományos kultúra. Ennek a felismerésnek megfelelően a közös interakcióinkat a tanulás fontos részének tekintjük, de természetesen nem az egyetlen módjának. Kérem, ossza meg a tanórán gondolatait, tudását, kérdéseit, nézőpontját és kritikus gondolatait az osztályterembe, amely a mi tanulói közösségünk. Továbbá fontos, hogy kész legyen figyelni, tanulni, vitázni, egyéni munkát végezni, változni és megérteni. Ilyen módon tanulhatunk a feladatokból, a tanórai tevékenységekből, az olvasmányokból, a közös élményeinkből és egymástól.

A francia nyelv tanulásának többnyelvű megközelítése

Nyugodtan használja a transzlingválást mint stratégiát!

Tanóránk többnyelvű

Ön kezdő francia nyelven, de többnyelvű, mert legalább két vagy három nyelvet ismer valamilyen szinten. Ez az Ön többnyelvű repertoárja. A hatékony kommunikáció elősegítése érdekében fontos, hogy építsen erre a többnyelvű repertoárra, azaz az Ön által ismert nyelvekre (tudásszinttől függetlenül). A **transzlingválás** egy javasolt osztálytermi stratégia. A transzlingválás azt jelenti, hogy a többnyelvű beszélők több nyelvet használnak, gyakran egyidejűleg (Garcia, 2009) adott problémák megoldására, tanulásra, nyelvi hiányosságok pótlására stb. Ez a **mi kommunikációs és pedagógiai eljárásunk is**, vagyis egynél több nyelvet használunk a tanteremben.

Attitűdök: Kezdként fontos elfogadnia, hogy normális, hogy az erősebb nyelvéhez viszonyítva a francia nyelv tanulása során az első időszakban a tanulás, a megértés és a beszéd nehéz lehet. Munkát és időt kell befektetni, de ha ezt megteszi, fejlődni fog.

Jelenlét és részvétel

Minden tanórán az oktató a diákok segítségével ellenőrzi a jelenlétet. A részvétel azt jelenti, hogy Ön aktív az órán azáltal, hogy felkészülten érkezik és részt vesz az osztálytermi tevékenységekben. Ez a nyelvközpontú kurzus interaktív, és számítok minden diák közreműködésére. Ha előre láthatóan hiányozni fog, jóval az óra előtt vegye fel a kapcsolatot az oktatóval! Ha azt tervezi, hogy jelentős mennyiségű órát hagy ki, akkor nem fogja tudni sikeresen elvégezni a kurzust. Ha a félév során elháríthatatlan körülmények miatt vagy jogos indokkal hiányzik, az természetesen nem von szankciót maga után. Csak egy igazolatlan és három igazolt hiányzás megengedett, ennél több hiányzás következményekkel jár. Tíznel több igazolt vagy igazolatlan hiányzás esetén az oktató megtagadja a félév értékelését. Az elmulasztott feladatokat pótolni kell.

Az órára való késői érkezés (15 percnél hosszabb késés) hiányzásnak minősül.

Tanórai elvárások

Tanulási közösségként egymásra vagyunk utalva, hogy olyan teret hozzunk létre, ahol mindannyian a legjobb munkát tudjuk végezni. Az alábbiakban olvashatja azokat az elvárásokat, amelyek hozzájárulnak a támogató tanulási környezethez:

- Úgy érkezzen az órára, hogy felkészült a kijelölt tananyag (tankönyv, leckék, fénymásolatok, Moodle-felületen elérhető hangdokumentumok) feldolgozására és megbeszélésére!
- Elektronikus eszközöket az órán a tanuláshoz közvetlenül kapcsolódó tevékenységekhez használjon – azaz jegyzetek készítésére, prezentáció tartására, közös online tevékenységekre vagy órai feladatokkal kapcsolatos információk keresésére! Az elektronikus eszközök nem megfelelő órai használatának minősül az azonnali üzenetküldés, interneten való böngészés, játékok, közösségi oldalak használata (pl. Snapchat, Twitter stb.), szöveges üzenetek küldése/fogadása, e-mailek küldése/fogadása vagy hívások küldése/fogadása.
- Ismerje fel, hogy hiányzása vagy felkészültségének hiánya hatással van Önre és egyúttal a társaira is!

- Az emberek szándékaival, tapasztalataival vagy identitásával kapcsolatban ne fogalmazzon meg feltételezéseket! Ha zavarja vagy frusztrálja valakinek a megjegyzése, kérjen rá magyarázatot! Ne próbálja meg kitalálni, hogy mit gondol a másik, és azt se várja el, hogy az Ön gondolatait kitalálják mások!
- Gyakorolja a tiszteletteljes és nyitott kommunikációt, amikor beszél vagy másokat hallgat! Használhatja franciaórán is a kurzus tannyelvét, a lényeg az, hogy mindenki megértse, amit mond.
- Nyugodtan tegyen fel kérdéseket!”

Tanulásmódszertan kurzus nemzetközi hallgatók számára



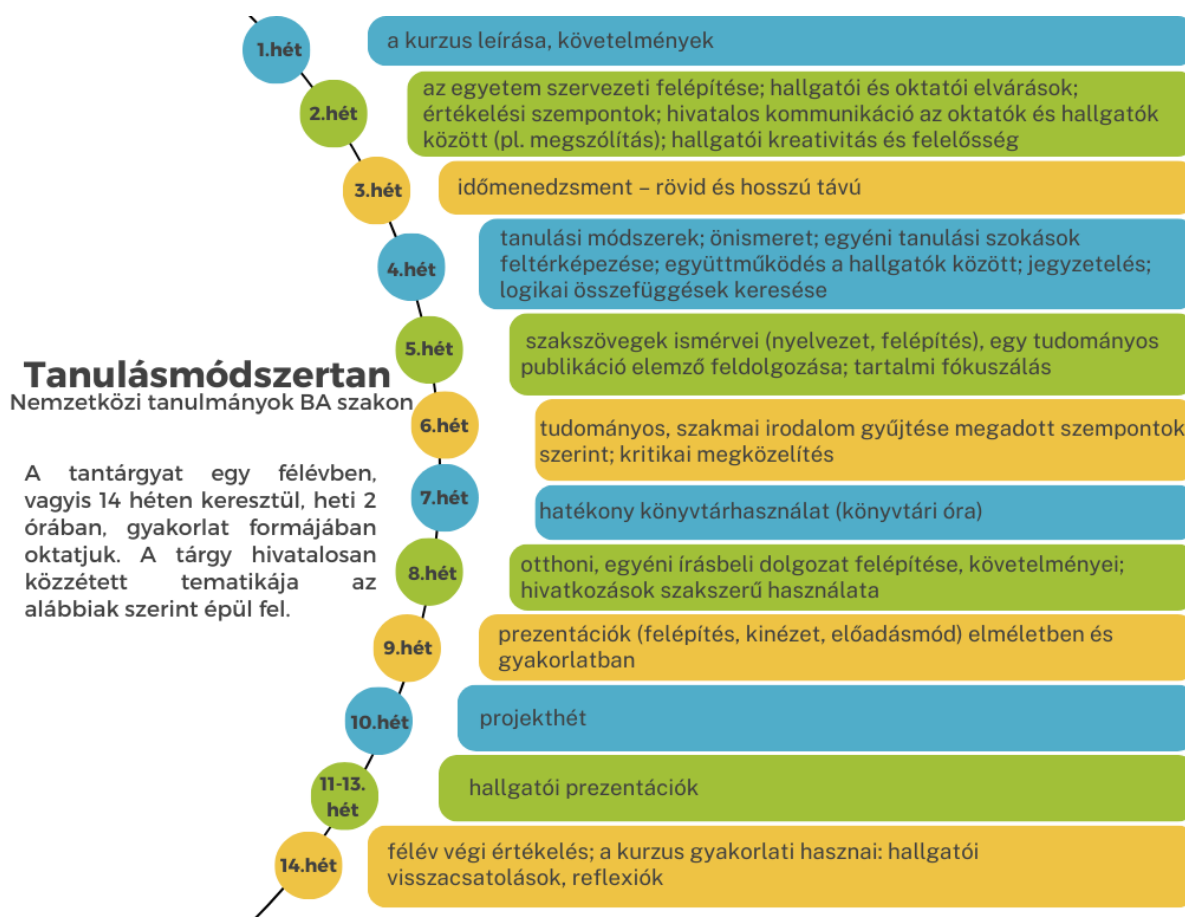
JÓGYAKORLAT - Dr. Szőke Júlia, SZE, AK

A Tanulásmódszertan (angolul Study Skills) tárgy a 2017-es egyetemi szintű tantervmódosításokat követően, a Proszeminárium tantárgy utódjaként került bele a Nemzetközi tanulmányok angol nyelven BA szak (angolul BA in International Relations) tantervébe. A tárgy tantervébe történő beemelését az indokolta, hogy a magyar felsőoktatást és annak rendszerét közelebb hozzuk a nemzetközi hallgatókhoz a Széchenyi István Egyetemen. A nemzetközi kapcsolatok terén szerzett több évtizedes tapasztalatok birtokában és azokra építve a szakot gondozó Nemzetközi Tanulmányok és Kommunikáció Tanszék, illetve a szakhoz kapcsolódó szakbizottság tagjai úgy döntöttek, hogy erre a tárgyra a szak első félévében feltétlenül szükség van. A **tantárgy célja**, hogy a sok esetben teljesen eltérő oktatási rendszerből és kultúrából érkező, a korábbi tanulmányaikat más-más nyelven folytató nemzetközi hallgatók számára egy átfogó keretet adjon a magyar felsőoktatás működéséről, és különösen az egyetemen érvényben lévő szabályokról, szokásokról és kulturális különbségekről.

A Széchenyi István Egyetemen elvárás, hogy a magyar és az angol nyelvű szakok tantervei lehetőség szerint egymás tükörképei legyenek, ugyanakkor minimális eltérés a tanmenetben és a tananyagokban is megengedett. Ezt kihasználva a magyar nyelvű Nemzetközi tanulmányok BA szak Tanulásmódszertan és az angol nyelvű Nemzetközi tanulmányok BA szak Study Skills tárgya között szintén fellelhető minimális különbség, elsősorban a nemzetközi hallgatók segítése és ezáltal a nemzetköziesítési folyamat sikeressége érdekében.

Az angol nyelvű Nemzetközi tanulmányok BA szakon oktatott Tanulásmódszertan tárgy célja a fentiekén túl az, hogy megismertesse a hallgatókat – köztük a nemzetközi hallgatókat is – azokkal az ismeretekkel és készségekkel, amelyek a felsőfokú tanulmányaik sikeres elvégzéséhez szükségesek az egyetemen. Mindezek mellett a tárgy keretében elsajátítják a tanulási stratégiák legújabb, nemzetközi módszereit, amelyek lehetővé teszik számukra tudományos szövegek kritikai szempontú elemzését. A fentiekén túl megtanulják, hogyan készítsenek egyetemi szinten írásos (pl. írásbeli dolgozat, esszé) és szóbeli feladatokat (pl. előadás) a tudományos elvárásoknak megfelelően, mégis kreatív módon.

A tantárgy egy féléves, vagyis 14 héten keresztül, heti 2 órában, gyakorlat formájában valósul meg. A tárgy hivatalosan közzétett **tematikája** az 5. ábrán látható módon épül fel.



5. ábra: A Tanulásmódszertan című kurzus tematikája a Nemzetközi tanulmányok BA szakon

Az **első héten** a kurzus és a követelmények (egy írásbeli beadandó dolgozat és egy annak alapján készült prezentáció) ismertetése mellett játékos ismerkedés szerepel a programban, közelebb hozva ezáltal a magyar és a nemzetközi hallgatókat egymáshoz, illetve ezzel is segítve a jövőbeli közös tanulást. Általános megfigyelés ugyanis, hogy a nemzetközi hallgatók elsősorban más nemzetközi hallgatókkal barátkoznak, és kevésbé nyitnak a magyar hallgatók felé, illetve ez fordítva is igaz. A feladat első lépéseként minden hallgatónak három dolgot kell magáról mondania, amelyből kettőnek igaznak, egynek pedig hamisnak kell lennie, a többi hallgatónak pedig ki kell találnia, hogy melyik a hazugság. Ezt követően a hallgatók párokban dolgoznak, és minden hallgatónak két perc áll rendelkezésére, hogy az általa legfontosabbnak vélt információkat elmondja magáról, majd a másik hallgatónak kell őt a többiek számára bemutatni úgy, hogy a lehető legtöbb információt mondja el abból, amit a két perc alatt hallott. A **második héten** kerül sor az egyetemmel, a felsőoktatási léttel és a magyar felsőoktatással való általános ismerkedésre. Elsőként a hallgatók megismerik az egyetem szervezeti felépítését, a vezetők és az oktatók beosztását, hivatalos megszólítását, illetve az egyetemi hierarchiában elfoglalt helyüket. Ennek jelentősége abban áll, hogy nemzetközi környezetben egyes Magyarországon használt pozíciók, titulusok (pl. habilitáció) nem léteznek, így fontos és szükséges, hogy a nemzetközi hallgatók ezekkel – a pontos eligazodás érdekében – tisztában legyenek. Ehhez szorosan kapcsolódik az oktatók és hallgatók közötti hivatalos kommunikáció elfogadott formáinak és módjainak áttekintése. Különös hangsúlyt kap ezen belül is az oktatók elvárt és általánosan használt megszólításának tisztázása, számos nemzetközi hallgató ugyanis

olyan kultúrából érkezik, ahol a magyartól teljesen eltérő megszólítási forma használatos a hallgatói-oktatói kommunikáció során, például a hallgató keresztnévén szólítja az oktatóját annak pozíciójától függetlenül, vagy éppenséggel a hölgyem/asszonyom/uram megszólítást használja. Mindezek tudatosítása a nemzetközi hallgatók sikeres beilleszkedését, illetve eredményes és zökkenőmentes szakmai kommunikációját segíti elő. Ezután kerül sor a hallgatói és oktatói elvárások ismertetésére. Ennek során tisztázzuk, hogy a hallgatók milyen elvárásokat támaszthatnak az oktatókkal és az egyetemmel szemben, pl. a vizsgák időben történő kiírása és a dolgozatok határidős kijavítása, valamint hogy az oktatók mit várhatnak el a hallgatóktól, pl. gyakorlati tárgyak esetében kötelező óralátogatás. Mindezek keretében gyakorlatilag a Tanulmányi és Vizsgaszabályzat főbb pontjainak áttekintése történik meg, ami a tapasztalatok alapján különösen hasznos a magyar felsőoktatásba frissen belépő nemzetközi hallgatók számára. Hozzájuk ugyanis ezekkel kapcsolatban szinte semmilyen információ nem jut el a tanulmányokat megelőzően, szemben a magyar hallgatókkal, akiket felsőbb éves, illetve felsőoktatásban tanuló ismerősök gyakran tájékoztatnak a felsőoktatás működéséről. Az értékelési szempontok és formák áttekintése szintén kiemelt eleme a tantárgynak. Ennek keretében megismerik a hallgatók a különféle típusú tantárgyakat (ld. elméleti vs. gyakorlati) és a hozzájuk kapcsolódó beszámolási formákat (ld. vizsga vs. folyamatos számonkérés), valamint a leggyakrabban alkalmazott értékelési szempontokat. Ezek jelentősége újfent nem elhanyagolható, tekintettel arra, hogy egyes beszámolási formákkal a nemzetközi hallgatók egy része a magyar felsőoktatásban találkozik először. Az írásbeli beadandó dolgozat, az esszé például bizonyos ázsiai országokban nem ismert és használt beszámolási forma, nem véletlen tehát, hogy a Tanulásmódszertan tantárgy keretében ennek pontos formai és tartalmi követelményeit is tárgyaljuk. A leglényegesebb viszont az értékelési skála megismertetése, elsősorban a nemzetközi hallgatókkal, ugyanis az 5-fokozatú skálán történő értékelés számos nemzetközi hallgató számára újdonságként hat, tudniillik külföldön számos egyéb értékelési formával találkozhatunk (pl. A-F közötti skála, 7-fokozatú skála). Az egyes értékekhez tartozó általános százalékok tisztázása is kiemelt szempont, hiszen ezek is eltéréseket mutatnak az egyes országokban, kultúrákban. Magyarországon elmondható, hogy az elégséges érdemjegyhez általában minimum 50% teljesítése szükséges, amit szintén szükséges tudatosítani a nemzetközi hallgatókban a tanulmányok eredményes teljesítése érdekében. Végezetül a hallgatói kreativitás és felelősség témakörének áttekintésére kerül sor, amelyben kiemelt fókuszot kap a hallgatók által adott esetben a vizsga során használni kívánt, de nem megengedett segédeszközök köre, a csalással, plagizálással kapcsolatos egyéb kérdések megvitatása, és ezek tilalma a magyar felsőoktatási rendszerben.

A **harmadik héten** a hallgatók az időmenedzsment témakörével ismerkednek meg. Ez mind a magyar, mind a nemzetközi hallgatók számára kiemelt jelentőséggel bír, ugyanis a középfokú tanulmányokkal ellentétben, ahol szinte heti rendszerességgük a dolgozatok és beszámolók, az egyetemi tanulmányok alatt a hallgatók nem kényszerülnek a napi, heti rendszerességű készülésre, tanulásra, ami komoly változás az addig megszokott időbeosztásukhoz képest. A lemorzsolódás elkerülése és a tanulási kedv elvesztésének megelőzése érdekében kiemelt hangsúlyt fektetünk a hallgatók helyes időbeosztására, hangsúlyozva a mindennapi egyetemi élet mellett a tanulásra és az esetleges házi feladatokra, írásbeli beadandó dolgozatok, prezentációk elkészítésére szánt és szükséges időt. Meg kell ugyanis tanítani a hallgatókat arra, hogy az idejüket megfelelően osszák be annak érdekében, hogy a szorgalmi időszak végén ne

legyenek túlterheltek, és emiatt elkerüljék az esetleges bukásokat. Különösen igaz ez a nemzetközi hallgatókra, akik az új környezethez, országhoz, szokásokhoz igazodva, illetve az otthoni szokásokból, kötelekekből kiszakadva könnyebben vesznek el az időben. Figyelni kell továbbá arra is, hogy az ő időbeosztásukba az is beleférjen, hogy az otthon maradt családtagjaikkal, barátaikkal a sokszor több órás időeltolódást figyelembe véve is tudjanak kommunikálni, videobeszélgetést folytatni. A gyakorlatok során a hallgatók tanulási tervet készítenek, amely segíti őket az idő helyes menedzselésében, és tanulási készségeik javulását is eredményezi.

A szorgalmi időszak **negyedik és ötödik hetében** találkoznak a hallgatók a tényleges tanulási módszerekkel, azok előnyeivel és hátrányaival. Ezek átbeszélése és ehhez szorosan kapcsolódóan az egyéni tanulási szokások feltérképezése kulcsfontosságú eleme a Tanulásmódszertan tantárgynak. A tanulási módszerek áttekintése során mind az egyes olvasási és szövegértelmezési technikákkal, mind a jegyzetelési technikákkal foglalkozunk. Ezekhez kapcsolódóan különféle gyakorlatokat is végzünk, hogy megtalálhassuk minden egyes hallgató esetében azokat a módszereket, amelyek számukra az egyetemi tanulmányok során kifizetődők lehetnek. Ehhez a hallgatók bizonyos fokú önismeretére is szükség van, ugyanis ezen technikák sikeres feltérképezése feltételezi, hogy a hallgatók tudatában vannak annak, hogy számukra mely módszerek a megfelelőek, beváltak. Az olvasási technikák tanulmányozása során a hallgatók megismerkednek a legfontosabb olvasási stratégiákkal és készségekkel a „tanulj kevesebbet, tanulj okosabban” elvét követve, amelyből elsajátíthatják a számukra legmegfelelőbbet. Ennek keretében a szövegértési készségek fejlesztésére is sor kerül egy tudományos publikáció elemző feldolgozása és tartalmi fókuszálása által, ami szintén nélkülözhetetlen a sikeres felsőoktatási tanulmányok folytatásához. Mindeközben a hallgatók megismerik a szakszövegek legfőbb ismérveit (nyelvezet, felépítés) is. Ehhez szorosan kapcsolódik a hatékony jegyzetelési technikák elsajátítása, ami különösen fontos azon hallgatók számára, akik az eddigi tanulmányaikat az angoltól eltérő nyelven folytatták, hiszen nekik nemcsak az új ismeretekre és információkra kell koncentrálniuk az előadások során, hanem az angol nyelv és beszéd megértésére is. A Z generáció sajátosságait és a nemzetközi oktatási trendeket, módszereket szem előtt tartva a mind-mapping, vagyis a gondolattérkép módszerét mint lehetséges jógyakorlatot is megismertetjük a hallgatókkal az értő olvasás és jegyzetelés, végső soron a tanulás elősegítésére. Különösen fontosnak tartjuk a hallgatók figyelmét felhívni arra a tényre, hogy a felsőfokú tanulmányok során a tanulás másként működik, mint ahogy azt a középfokú tanulmányok során megszokták, és ez kiemelten igaz a nemzetközi hallgatókra, akiknek még az eltérő oktatási rendszerhez is idomulniuk kell. Az egyetemi tanulmányok alatt nem ritka ugyanis, hogy egy 600 oldalas könyvet kell a vizsgára megtanulni, amelynek olvasásához általában a vizsgát megelőző hét során állnak neki a hallgatók, szemben a középfokú tanulmányokkal, ahol ugyanezt a mennyiséget a félév során folyamatosan olvasták el és dolgozták fel.

A következő hetekben (**6–8. hét**) az olvasási és jegyzetelési technikák mellett az akadémiai írás alapjait és fontosabb technikáit (pl. speed-writing, PEEL, ACE), illetve követelményeit (pl. hivatkozások helyes használata) is megismerik a hallgatók, amelyekhez újfent kapcsolódnak gyakorlati feladatok és hasznos tippek, javaslatok. Ezen követelmények tudatosítása hangsúlyozottan fontos a nemzetközi hallgatók számára, ugyanis vannak országok, ahol az írásbeli beadandó dolgozatok például elkészülhetnek hivatkozások és irodalomjegyzék, illetve

különösebb megkötések nélkül is. Eltérések figyelhetők meg továbbá a terjedelmi elvárások tekintetében is nemzetközi szinten. Az akadémiai íráshoz szorosan kapcsolódik a tudományos, szakmai irodalom gyűjtése megadott szempontok szerint, illetve azok kritikai szempontú megközelítése, így ezen készségek fejlesztése is szerepet kap a Tanulásmódszertan tantárgy keretein belül. A tudományos szakirodalom gyűjtésében jelentős segítséget nyújt a könyvtár- és adatbázis-használati óra, amely az egyetem könyvtárában a könyvtárosok közreműködésével valósul meg. Egyes kevésbé fejlett régiókból, országokból érkező nemzetközi hallgatók számára ezen adatbázisok megismerése és általában a létezésükről való tájékozódás rendkívül fontos a tanulmányaik szempontjából. Mindezek a Tanulásmódszertan tantárgy sikeres teljesítése mellett jövőbeli tantárgyak abszolválásához és a szakdolgozat eredményes megírásához is hozzájárulnak.

A Tanulásmódszertan tantárgy szerves részét képezi az akadémiai szintű prezentáció elkészítése és előadásmódja szabályainak, illetve követelményeinek megismerése és elsajátítása, ami a **9. oktatási héttel** veszi kezdetét. A prezentációk tervezése során kiemelt hangsúlyt fektetünk a megfelelő struktúra kialakítására, amely összhangban kell, hogy legyen az annak alapjául szolgáló írásbeli dolgozattal. A hallgatók azon készségét fejlesztjük ezáltal, amely a lényegi tartalom kiszűrését és egy rövidített előadássá való tömörítését teszi lehetővé. A prezentációk helyes előadásmódjának megismertetése szintén prioritás, ugyanis míg külföldön számos országban gyakori és elfogadott az előadás olvasása, addig a magyar felsőoktatási rendszerben erre elvétve láthatunk csak példát. A megfelelő prezentálást elősegítendő hasznos szófordulatokkal, nyelvi kifejezésekkel is segítjük az angol nyelvű oktatásban és tanulásban kevésbé jártas magyar és nemzetközi hallgatókat is. Speciális hangsúlyt helyezünk a fentiekén túl a prezentáció során mutatott nonverbális kommunikációs eszközökre (ld. testbeszéd) is. Ez ismételten kiemelt fontosságú, mindenekelőtt a nemzetközi hallgatók miatt, ugyanis a nonverbális kommunikációs eszközök jelentős eltéréseket mutatnak az egyes országok, kultúrák esetében. A nemzetközi hallgatókat tehát szükséges megismertetni a magyar nonverbális kommunikációs jelekkel, eszközökkel, szokásokkal és azok jelentéseivel, hogy a kommunikációs félreértések és problémák elkerülhetők legyenek, a kommunikáció pedig ezáltal hatékony legyen.

A hallgatók tanulását és a Tanulásmódszertan tantárgy tananyagának elsajátítását támogatja a Széchenyi István Egyetemen használt Moodle-rendszer, amelyre a tananyag és a feladatok mellett egyéb, hasznos kiegészítő anyagok, például weblapok, videók, infografikák is feltölthetők, ezáltal fejlesztve a hallgatók digitális kompetenciáit is.

A Tanulásmódszertan tantárgy tehát összességében az egyetemi évekre és a sikeres felsőfokú tanulmányok folytatására készíti fel mind a magyar, mind a nemzetközi hallgatókat. Ugyanakkor utóbbiakra kiemelt figyelmet fordít mintegy jógyakorlatként, hiszen az egyetemi életben való eligazodás, a megfelelő tanulási módszerek kiválasztása és eredményes megvalósítása még az azonos kultúrából jövő magyar hallgatók számára is okozhat nehézséget, ez pedig hatványozottan igaz a nemzetközi hallgatók esetében.

Összegzés

Ebben a fejezetben egy olyan témát mutattunk be, amely egyetemünk minden karát és jelentős számú oktatóját érinti. Ahogy nő a nemzetközi hallgatók száma, azzal párhuzamosan egyre több

angol nyelvű kurzus jelenik meg a kínálatban, ahol a magyar hallgatók mellett más nemzetiségű és kultúrájú diákokat is oktatunk. A sikeres együttműködés záloga, hogy az oktatók felkészültek legyenek ezekre a helyzetekre, módszertani tudással, interkulturális érzékenységgel és nyitottsággal, helyes kommunikációs modelleket alkalmazva, elfogadó és támogató légkört teremtve tervezzék és vezessék az adott kurzusokat! Rendszeres önreflexió által legyenek tisztában saját gátjaikkal, és ezek tudatában dolgozzanak saját interkulturális és kommunikációs fejlődésükön, valamint segítsék elő, hogy diákjaik aktívan bevonódjanak az interkulturális tanulásba!

A külföldi hallgatók nyelvi és kulturális identitásának értékelése és elfogadása mellett nem feledkezhetünk meg a magyar diákokról sem, mert a nemzetköziesítés kiemelten fontos célja az is, hogy az ő tanulásukra is pozitív hatással legyenek ezek az interkulturális oktatási helyzetek. A jövő munkavállalóinak Magyarországon is fel kell készülniük arra, hogy többnyelvű és több kultúrájú közegben fognak dolgozni, így remek lehetőség a magyar diákok számára is, hogy interkulturális tudást és tapasztalatokat szerezhettek már tanulmányaik során. Oktatóként használjuk ki ezeket az interkulturális helyzeteket, az itt megismert elméleti tudásra és jógyakorlatokra alapozva fejlesszük saját magunk és diákjaink interkulturális kompetenciáit!

Irodalom

Banks, J. A. (1989). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Trotter Review*. 3(3) https://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5/ (letöltve: 2023.06.06.)

Bennett, M. J. (1984, 2011). *A Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. The Intercultural Development Research Institute Oregon. https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/FILE_Documento_Bennett_DMIS_12pp_quotes_rev_2011.pdf (letöltve: 2023.06.08.)

Bolten, J. (2012). *Interkulturelle Kompetenz. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen*. Erfurt.

Byram, M. (Ed.) (2003). *Intercultural competence*. Council of Europe. Strasbourg <https://rm.coe.int/16806ad2dd> (letöltve: 2023.06.08.)

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J. F., Lőrincz, I., Meissner, F. J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. & Molinié, M. (2010). *CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Version 3* – Graz. European Center for Modern Languages, Conseil de l'Europe. Elérhető: <http://carap.ecml.at/ressources> (letöltve: 2023.06.06.)

Deardoff, K. G. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalisation at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241–266.

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. K. & Panda, Mh. (Eds.) *Social justice through multilingual education*. Multilingual Matters. 140–158. Cromwell.

Genkova, P. (2019). *Interkulturelle Wirtschaftspsychologie*. Springer Verlag, Berlin.

Gordon Győri, J., Németh, Sz. & Cs. Czachesz, E. (2014). Tanárok interkulturális nézetei és a szülőkkel való együttműködési gyakorlata. *Neveléstudomány*, 2, 39–50. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_2_39-50.pdf (letöltve: 2023.06.11.)

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London. McGraw-Hill.

Hall, E. T. (1987). *Rejtett dimenziók*. Budapest. Gondolat.

Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass, San Francisco

Nguyen, L. L. A. (2014). Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében. In Gordon Győri, J. (Szerk.) *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. Budapest. ELTE Eötvös Kiadó. 41–55.

Papageorgiou, P. (2015). *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Wiesbaden. Springer Fachmedien.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Student Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Starosta, J. W. & Chen, G. (2007). *Foundations of Intercultural Communication*. Shanghai. Shanghai Foreign Language Education Press.

Sipos, J. (2022). Die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz und Kommunikation in der Lehrer*innenausbildung. In Adamcová, L. (Szerk.) *Beiträge zu Erforschung der deutschen Sprache und Kultur in der Slowakei*. Brno. Tribun EU. 57–76.

Tompos, A. (2006). Az interkulturális kommunikáció oktatásának problémái. *A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, 2(1): 176–184.

Trompenaars, F. (1996). Resolving International Conflict: Culture and Business Strategy. *Business Strategy Review*, 7(3): 51–68.

Zhu, S. (2020). A Study on Affective Barriers in Intercultural Communication and Related Strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(12): 1651–1655.

Internetes hivatkozás

<https://carap.ecml.at/> (letöltve: 2023.04.12.)

Melléklet

Communication practice 1 French as a foreign language (FFL) Course Philosophy and Policy

Learning community: Learning is both independent and interdependent. Your learning is facilitated by instructors like me, peers, readings, family, friends, and popular and scholarly culture. With this recognition, our interactions together are seen as an important part of your learning, but certainly not the only ways you will learn this semester. Please bring your knowledge, questions, perspective, and critiques to the classroom which is our learning community. Please bring a willingness to hear, learn, challenge (and be challenged), to work individually, change, and understand. In these ways, we can learn from the tasks, classroom activities, readings, our shared experiences, and each other.

Plurilingual approach during FFL: Don't hesitate to use translanguaging as strategy.

Our classroom is multilingual and you are beginner in French, but you are multilingual because you know at least two or three languages at some level. This is your multilingual repertoire. To scaffold an effective communication, you are invited to build on this plurilingual repertoire, i.e. on the languages you know (regardless of the level of knowledge). **Translanguaging is suggested as strategy in classroom.** Translanguaging means multilingual language speakers use multiple languages, often simultaneously (Garcia, 2009) to resolve

problems, to learn, to fill gaps etc. **It will be our communicative and pedagogical process:** utilizing more than one language within a classroom.

Attitudes: as a beginner, it's important you accept ambiguity and difficulties in learning, understanding and speaking in the first period comparing to your stronger languages. It will be normal. You have to invest work, time, but if you do, you will develop.

Attendance & Participation: Attendance will be taken at every class meeting by the instructor and the whole group helping count. Participation means you actively participate the class by preparation and taking part into classroom activities. This language focus class is highly interactive and as a result, your attendance is expected. If you expect to be absent, you should contact the instructor well in advance of class. If you plan on missing a significant amount of class you cannot be successful in this course. Of course, students will not be penalized for absences during the semester due to unavoidable or legitimate circumstances. You are allowed only 1 free, unexplained and 3 excused absences before the participation score is affected. Students with more than 10 excused or unexcused absences will be refused at the semester evaluation. Missed task must be recovered.

Arriving late to class (more than 15 minutes) will be recorded as an absence.

Classroom Expectations: As a learning community, we are dependent on each other to create a space where all of us can do our best work. Here are some expectations that contribute to a supportive learning environment:

- Come to class prepared to work on and discuss the assigned material (textbook, lesson sheets, photocopies, audio documents available on Moodle).
- Use electronic devices in class for activities directly related to your learning—meaning to take notes, give a presentation, respond to electronic discussions, or to research information pertinent to class activities. Instant messaging, browsing the web, gaming, participating in social media sites (e.g., Snapchat, Twitter, etc.), sending/receiving text messages, sending/receiving email, or sending/receiving calls are not appropriate uses of technology during class time.
- Recognize that your absence or lack of preparedness impacts you AND your peers.
- Avoid making assumptions about people's intentions, experiences or identity. If you are confused or frustrated by someone's comments ask for clarification rather than trying to read their minds or expecting them to read yours.
- Practice respectful and open communication when speaking and listening. Use common language in classroom so that everyone understands your contribution.
- Feel free to make questions.

Class Cancellation: In the event of an emergency or illness, you will receive an e-mail from the instructor at least 1 day prior to class starting.

3.



ΟΚΤΑΤΟΚ



TANÍTÁSI, TANULÁSI FOLYAMAT TERVEZÉSE, SZERVEZÉSE

Csenger Lajosné – Lampert Bálint

Bevezetés

Felgyorsult világunkban folyamatos változások részesei vagyunk. Olyan új jelenségekkel találkozunk, mint a tudásalapú, információalapú társadalom, a kulcskompetenciák, az egész életen át tartó tanulás, az e-learning, a mesterséges intelligencia. A különböző változásokhoz, kihívásokhoz való alkalmazkodás módja a naprakész, használható tudás. Fontos megérteni, hogy a lexikális, elméleti tudás továbbra is elengedhetetlen, de a képességek, készségek, attitűdök és kompetenciák szerepe folyamatosan növekszik. A hangsúly egyrészt a tanulók egyéni igényeire, személyes tanulási útjaik kialakítására, saját tanulásukért való felelősségvállalásra helyeződik, másrészt erősítenünk kell a csapatmunkát, a problémamegoldást és az együttműködést is (Virág, 2013).

A minőségi oktatás megvalósításához, mely egyéni és egyben össztársadalmi érdek is, tenni akaró, motivált és tenni képes magas szakmai és emberi kvalitásokkal rendelkező pedagógusokra van szükség. Ezt a gondolatot a következő idézet is megerősíti: „Az oktatás minősége egyike azon tényezőknek, amelyek meghatározzák, hogy egy ország növelni tudja-e versenyképességét, polgárainak jólétét és jóllétét a globalizálódó világban.” (OECD, 2009). „Az oktatási rendszerek sikerességének pedig egyik kulcsa a pedagógus” (Paksi et al., 2015: 63).

Ezekkel a kihívásokkal a felsőoktatásnak és a felsőoktatási intézmények oktatóinak is szembe kell nézni, hiszen „Az egyre élesedő nemzetközi felsőoktatási versenyben az az intézmény tesz szert előnyre, amelyik képes érvényes válaszokat adni a kihívásokra, annak az országnak lesz versenyképesebb a felsőoktatása és végső soron a gazdasága, amely módszertanilag hatékonyabban képezi a hallgatókat” (Jármai et al., 2019: 68).

Elméleti keret

Az oktatási folyamat értelmezése

Az oktatási folyamat nagyon tág értelmezése jelentheti egy adott intézmény képzési folyamatának egészét, szűkebben értelmezve pedig egy-egy tantárgy egy-egy témakörének vagy az adott témakör, tanítási egység tanítási-tanulási folyamatát. Bármely kontextust vesszük is alapul, az oktatási folyamat sémája a tervezés (cél) – megvalósítás – értékelés ciklus mentén írható le.

Az oktatási folyamatról vallott felfogások és a fogalommeghatározás változásait néhány definíción keresztül vizsgálhatjuk.

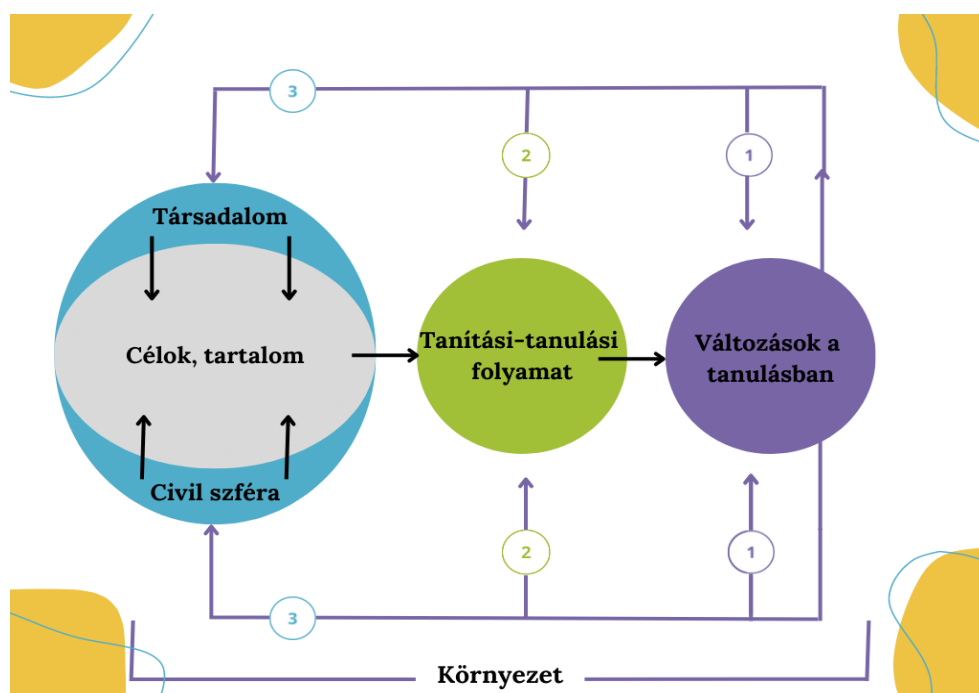
Nagy Sándor az 1962-ben megtartott nemzetközi pedagógiai munkaértekezleten így fogalmazott: „az oktatási folyamat a maga egészében a jelenleginél sokkal magasabb szinten mutassa fel az alkotó munka jegyeit, illetve maga az oktatási folyamat egyre inkább besorolható legyen az alkotó munka fogalmába. S ami ezzel teljesen egyértelmű: tegye lehetővé és igényelje a tanulói aktivitásnak már sokat hangoztatott, de kielégítően mindmáig el nem ért megvalósulását. Továbbá: a korszerűsítés fő „mozgási iránya” olyan szemléletmód kialakítása legyen, mely együttes és széles körű erőfeszítéssel megvalósítja a gyermeki alkotó munka feltételeinek minél előbb történő biztosítását. Az ismeretszerzés – alkalmazás nagy komplex fázisában gondolkodva s az oktatási folyamatot – strukturális értelemben – ezek ciklikusan

visszatérő és egymásba hatoló váltakozásának tekintve, határozottan és bátran tovább kell javítani az arányt az utóbbi javára, de ezzel még csupán az oktatási folyamat makrostruktúráját vettük figyelembe. Ezeken a szélesen értelmezett fázisokon belül az oktatási folyamat finomabb szerkezeti elemeket is felmutat. Ezek 1. a tanulók szembesítése a szükséges tényekkel, észlelés, tapasztalatszerzés, 2. az elemzés, 3. az absztrahálás és általánosítás 4. a rendszerezés, rögzítés, 5. az alkalmazás, 6. az ellenőrzés” (Nagy, 1963: 5–7).

Az oktatási folyamat Réthyné (2003) értelmezésében egy komplex interaktív folyamat, amely a tanítás és tanulás folyamata mellett magába foglalja a kognitív önszabályozást és motivációs önszabályozás kiépítését, kialakítását is. Az oktatási folyamat nem egyszerűen a tananyag elsajátítását jelenti, hanem az önálló tanulás képességének kialakítását is (Falus, 2003).

Az oktatási folyamat rendszerelméleti modellje

Báthory Zoltán a tanítás-tanulás rendszerszemléleti modelljét alkotta meg (1. ábra), amellyel azt kívánta szemléltetni, hogy milyen logikai rendszerben építhetjük fel a tanítás-tanulás folyamatát annak érdekében, hogy az oktatási céljainkban és az oktatás tartalmában megfogalmazottak a tanulók magatartásában is megnyilvánuljanak és hozzájáruljanak a személyiségfejlődéshez (Báthory, 2000). „A tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje a bemeneti (input) (3), a folyamat (process) (2), és a kimeneti (output) (1) tényezőket, a környezetet és mindezen komponensek közti információáramlást és a kölcsönhatásokat foglalja rendszerbe. Míg a „bemenet” funkciója a célképzés, a tartalom kiválasztása, addig a „folyamat”-on az aktuális tanítói, tanári munkát értjük. A „kimenet” a tanulók tanulási tevékenységeinek az eredményét - amelyre a bemeneti és a folyamat-tényezők irányulnak - a tanulóknak bekövetkező változásokat, a tanulási teljesítményeket fejezi ki” (Báthory, 2000: 21).



1. ábra: Az oktatás folyamatának rendszerelméleti modellje (Báthory, 2000: 22)

Az oktatás alkalmazkodási modellje

Knausz az oktatási folyamatot egy kölcsönös alkalmazkodásokból álló folyamatként értelmezi. Ebben a folyamatban a tanuló „alkalmazkodik az alapvetően a tanár által megteremtett tanulási környezethez. A tanár követelményeket állít fel, ennek érdekében tartalmakat közvetít és tevékenységeket szervez, illetve értékeli a tanulók teljesítményét. A tanuló viselkedésében, tudásában, értékrendjében, érzelmi világában végbemenő változások az alkalmazkodás jelei. Ebben a folyamatban a tanár is alkalmazkodik. A tanuló viselkedése, tudásának állapota, értékrendje és érzelmi világa folyamatosan arra kényszeríti, hogy újragondolja a követelményeket, a közvetítendő tartalmakat, a tanulói tevékenységeket és az értékelési eljárásokat. A tanítási folyamat eredményessége voltaképpen azon múlik, mennyire hajlandó a pedagógus alkalmazkodni tanulóihoz” (Knausz, 2001: 18).

Az eddigiek alapján megállapíthatjuk, hogy az oktatási folyamat „a tanórák és a közöttük megvalósuló tevékenységek összefüggő láncolata, a pedagógus és a tanulók a tanulás céljainak elérése szervezett együttes tevékenysége. Az oktatási folyamat célmeghatározott, a cél pedig nem más, mint a tanulók tanulásának eredményessé tétele” (Falus & Szűcs, 2022: 450).

Az önszabályozott tanulás az oktatási folyamatban

Mindezek mellett fontos annak tudatosítása is, hogy a 21. század tanulói számára a tudás azt jelenti, hogy a folyamatosan változó világ mindennapi kihívásaihoz „rugalmasan tudnak alkalmazkodni, a felmerülő problémákat konstruktívan, másokkal együttműködve meg tudják oldani, innovatív megoldásokat találnak azokra. A tudással kapcsolatos elvárás, hogy transzferálható legyen és nagyon fontos, hogy a tanulás élethosszig tart. Ahhoz, hogy az egyén konstruktív életvezetése, azaz egyéni és azzal párhuzamosan közösségi boldogulása is megvalósuljon, nélkülözhetetlen az önszabályozott tanulás képességének kialakítása és fejlesztése. Az önszabályozott tanulás komplex kognitív, metakognitív és motivációs önszabályozást magában foglaló folyamatok összessége, amelynek eredményeként a tanuló képes megfogalmazni önmaga számára tanulási célokat, önmagát motiválni a célok elérésére, saját tanulási tevékenységét önállóan tervezni, rendszerezni, irányítani, kontrollálni és értékelni” (Falus & Szűcs, 2022: 461–462).

Tanításmódszertani kihívások

Érdeemes néhány gondolatot megfogalmazni azzal kapcsolatban, hogy milyen kihívásokkal kell szembenézni a 21. századi oktatási folyamat tervezésekor.

Az egyik fontos jellemző, hogy folyamatosan hatalmas mennyiségű információ érhető el a világhálón. Ebből könnyen következik, hogy a tanuló egy vagy akár több témában mennyiségileg és minőségileg más információval rendelkezik, mint a tanár, vagyis már nem ő az információk egyedüli, kizárólagos birtokosa. Ebből következik, hogy a kizárólag hagyományos ismeretátadásra épülő módszertani szemlélet nem célravezető. Sokkal fontosabb ebben a helyzetben a kommunikáció, a kreativitás, a rugalmasság, az egyéb forrásokból szerzett információk mérlegelésében, szelektálásában való segítségnyújtás, a vitakészség. Fontos figyelembe venni, hogy a Z és alfa generáció tagjai ugyan sok időt töltenek online, ám a hiteles, releváns, a tanuláshoz szükséges források megtalálásában nem remekelnek. Ezen a területen segítségre szorulnak, így a tanulóközpontúságot, az interakciók kiépítését, az együttműködést, együttgondolkodást támogató tanulási környezet kialakítását kell a középpontba helyezni. Óva intünk bárkit attól, hogy az infokommunikációs eszközök céltalan

tanórai bevezetésétől várja a tanulói motiváció fokozódását, emelkedését és ebben lássa a tanulás eredményességének zálogát.

Egy másik nagyon gyakran emlegetett jellemző, hogy a felsőoktatás már nem az elitképzés színtere, sokkal inkább tömegoktatásként értelmezhető, így a felsőoktatásba bekerülő fiatalok között sokan vannak olyanok, akiknek előzetes ismeretei gyengébbek, hiányosak, tanulási motiváltságuk alacsony szintű, tanulásmódszertani ismeretekkel egyáltalán nem vagy csak korlátozott mértékben rendelkeznek. Éppen ezért elengedhetetlen az egyéni tudásszint, képességek, igények, szükségletek feltérképezése, hogy ezek alapján tervezhessük meg és erre építhessük fel az adott tanulócsoport oktatási folyamatát. Emellett a módszertani repertoárban fontos, hogy az egyéni fejlesztés és differenciálás biztosítása mellett az együttműködés támogatását biztosító, gyakorlatorientált módszerek is beépüljenek a tanítási–tanulási folyamatba. A módszertani kultúra megújulása, a szemléletváltás bár sürgető, és a megvalósuláshoz szükséges a nyitottság, a megújulás, az innováció iránti igény, de szükség van a belső tudásátadásra, tudásmegosztásra, a jógyakorlatok bemutatására. Arról sem szabad azonban elfeledkezni, hogy a szemléletformálás egy hosszú időt igénylő folyamat, amihez egyéni és intézményi szinten is elengedhetetlen a türelem (Jármai et al., 2019).

A hatékony oktató jellemzői

A korábbiakban már megfogalmaztuk, hogy a minőségi – eredményes, hatékony és méltányos – oktatás főszereplője a pedagógus. Éppen ezért fontos a hatékony pedagógus/oktató jellemzőit röviden összefoglalni.

„Az oktató mindenkori tudása alapján, felismerve a lehetőségeket és a szükségleteket, kiválasztja az adott oktatási célokhoz, a hallgatói csoporthoz, ismeretanyaghoz igazítva a megfelelő eszközt, eszközöket és ezzel, ezekkel olyan tevékenységet valósít meg, olyan hatást fejt ki, ami által a hallgató tudása gazdagodik, a személyisége fejlődik” (Jármai et al., 2019: 71).

Hattie szerint a hatékony tanárok

- „képesek azonosítani tantárgyuk lényeges részeit,
- osztálytermi interakciókon keresztül irányítják a tanulási folyamatot,
- figyelemmel kísérik a tanulást és folyamatos visszajelzéseket adnak,
- figyelik a tanulók érzelmi jellemzőit, motivációjukat, és
- befolyásolják a tanulók eredményeit” (Hattie, 2003: 5).

A szakmailag kiváló tanárok az új ismereteket minden esetben ötvözik a diákok előzetes tudásával, illetve a tanulók más tanórákon szerzett, keresztntantervi ismereteivel.

A tanórákat a tanulók igényeihez igazodva változatosan építik fel. Rugalmasan tudnak alkalmazkodni a tanórákon felmerülő problémákhoz. Olyan tanulókörzpontú, a tanulók aktív részvételét biztosító tanulási környezetet alakítanak ki, melyben a hibázás, a kérdések a tanulás természetes velejárói.

A kiváló tanárok számára fontos a tanulási problémák feltárása, az egyéni fejlődés nyomon követése, valamint objektív, reális visszajelzések megfogalmazása.

A hatékony tanárok emberként és tanulóként is tisztelik a diákjaikat, elkötelezettséget és törődést tanúsítanak irántuk. Kiemelt figyelmet fordítanak a tanulást gátló tényezők feltárására és arra törekkenek, hogy azokat feloldják, megszüntessék.

A szakmailag kiváló tanárok kihívást jelentő feladatokat kínálnak a diákok számára, folyamatosan fejlesztik a tanulók önszabályozó tanulását, önhatékonyágát és önbecsülését. A tanítás és a tanulás iránti elkötelezettségével igyekeznek a tanulók tanulás iránti igényét erősíteni (Hattie, 2003).

Az oktatási folyamat eredményalapú értelmezése

Az oktatási folyamat eredményalapú értelmezése egy **új paradigma**. Ez a megközelítés azt jelenti, hogy a bemeneti tényezőkről és a folyamatról **áthelyeződik a hangsúly a hallgatóközpontúságra, a hallgatók tanulására és a tanulás eredményeire, a megszerzett és alkalmazható kompetenciákra**. A kimenet felőli szabályozás három alappillérét Tót Éva így fogalmazza meg: „Kompetenciákban fogalmazza meg, hogy a képzési folyamat végén milyen felkészültségű hallgatókat bocsát ki, ebben a formában jeleníti meg az intézmény saját vállalt küldetését. A kimeneti követelmények azonosításában egyaránt megjelennek az akadémiai és a munkaerő-piaci elvárások. A kimeneti szabályozás a képzés eredményét azonosítja, az ahhoz vezető leghatékonyabb utak és képzési módszerek megtalálását nem korlátozza. Ez lehetővé teszi a képzés módjainak rugalmas alakítását, egyedi megoldások alkalmazását, valamint az intézményi sajátosságok érvényesítését” (Tót, 2017: 9).

A kimenet, vagyis a tanulás eredménye felőli tervezés során azt kell először megfogalmazni, hogy milyen hallgatói fejlődést, milyen tanulási eredményeket szeretnénk elérni. Ezekből kiindulva kell kiválasztani a legcélravezetőbb oktatási stratégiát, stratégiákat és kiválasztani azokat a módszereket, munkaformákat, amelyek a leghatékonyabban segítik elő a tervezett tanulási eredmények elérését. Ez egy új szemléletmódot, egy új gondolkodásmódot feltételez, ugyanakkor megnöveli az intézmények autonómiáját és felelősségét és ezzel együtt szükségessé teszi a pedagógiai kultúra, a módszertani és értékelési kultúra felülvizsgálatát, megújítását (Farkas, 2017).

A tanulási eredmény fogalma

„A tanulási eredmények (learning outcomes) tudás, képesség, felelősség és autonómia kontextusában meghatározott kijelentések arra vonatkozóan, hogy a hallgató mit tud, mit ért, és önállóan mire képes, miután lezárt egy tanulási folyamatot, függetlenül attól, hogy hol, hogyan, mikor szerezte meg ezeket a kompetenciákat (CEDEFOP, 2008; Európai Parlament és Tanács, 2008; Európai Unió Tanácsa, 2017).

A tanulási eredmény tehát a tanulással – a tanulási szakasz végére – elérhető kimeneti követelmények leírását jelenti, kontextusba helyezett, a Magyar Képesítési Keretrendszerhez (MKKR) illeszkedő tudás + képesség + attitűd + autonómia-felelősség terminológiájában meghatározott cselekvő szintű kompetencialeírás” (Farkas, 2017: 13).

Egy-egy tanulási szakasz legkisebb egysége egy tanulási óra, a leghosszabb pedig egy képzés teljes rendszere. Minél rövidebb tanulási szakaszcól beszélünk, annál pontosabb, részletesebb és konkrétabb leírást fogalmazunk meg az elérendő eredményekkel kapcsolatban, hiszen az adott tanóra egy adott csoportban zajló tanítási-tanulási folyamatnak egy konkrét alkotóeleme. A képzés teljes rendszerére vonatkozóan egy sokkal általánosabb és átfogóbb, összegző leírások készülnek, amely iránymutatásként szolgál az oktatási intézmény és a munkaerőpiaci képviselők számára is (Farkas, 2017).

A bemenet és kimenet alapú szemlélet során eltérő kérdések fogalmazódnak meg az oktatási folyamat tervezése során (Farkas, 2017). A két szemlélet közötti különbséget a 2. ábra szemlélteti.



2. ábra: Az oktató alapkérdései (Farkas, 2017 nyomán)

A tanulási eredmény összetevői

A tanulási szakasz hosszától függetlenül az eredményközpontú kimeneti követelményeket a tudás-képesség-attitűd-autonómia négyes egységében célszerű megfogalmazni.

„A tudás a megismerő folyamatok (tanulás) eredményeként a tudatban létrejövő pszichikus képződmények rendszere. A megismerés eredményeként létrejövő ismeretjellegű tudás (tudni, hogy mit)” (Gaál, 2015: 14). Ebbe a kategóriába az általános és szakspecifikus, diszciplináris és interdiszciplináris lexikális ismeretek, fogalmak, tények, adatok, képzetek, szabályok, leírások, összefüggések tartoznak. Ide sorolható még az episztemikus, vagyis a gyakorlatra átfordítható gondolkodásra és cselekvésre vonatkozó tudás is.

A képesség, készség (tudni, hogy hogyan) az ismeretek alkalmazásához, a feladatok kivitelezésére, a tanult ismeretek tevékenységszintű strukturált keretekben történő megvalósításához szükséges procedurális tudást jelenti. A kognitív és metakognitív képességek csoportjába a logikai, kritikus, intuitív és kreatív gondolkodás sorolható. A gyakorlati és fizikai készségek, képességek pedig a ügyességre, különböző eszközök, berendezések, műszerek, anyagok, módszerek használatára vonatkoznak.

Az attitűd „érzelmi, emocionális komponens, elkötelezettség, a szakmával, a munkával összefüggő felfogásbeli kérdések, értékelő viszonyulások összessége. Az attitűdök olyan viselkedési és magatartásformák, amelyek egyaránt vonatkozhatnak a tanulásra és a munkára. Az attitűdök kapcsolódnak a tudáshoz, a képességhez és az önállósághoz” (Farkas, 2017: 18). Ide sorolhatjuk többek között az elköteleződést valaki vagy valami iránt, a nyitottságot, a fogékonyságot, az érzékenységet, a szilárd értékrend meglétét.

Az autonómia és felelősség kérdése arra vonatkozik, hogy mi az, amit önállóan, felelősségünk teljes tudatában el tudunk végezni és mi az, amihez segítségre, támogatásra van szükségünk. Ehhez nagyon alapos és reális önismeret szükséges. A felsoroltak összetevőinek rövid összefoglalóját a 3. ábra tartalmazza.

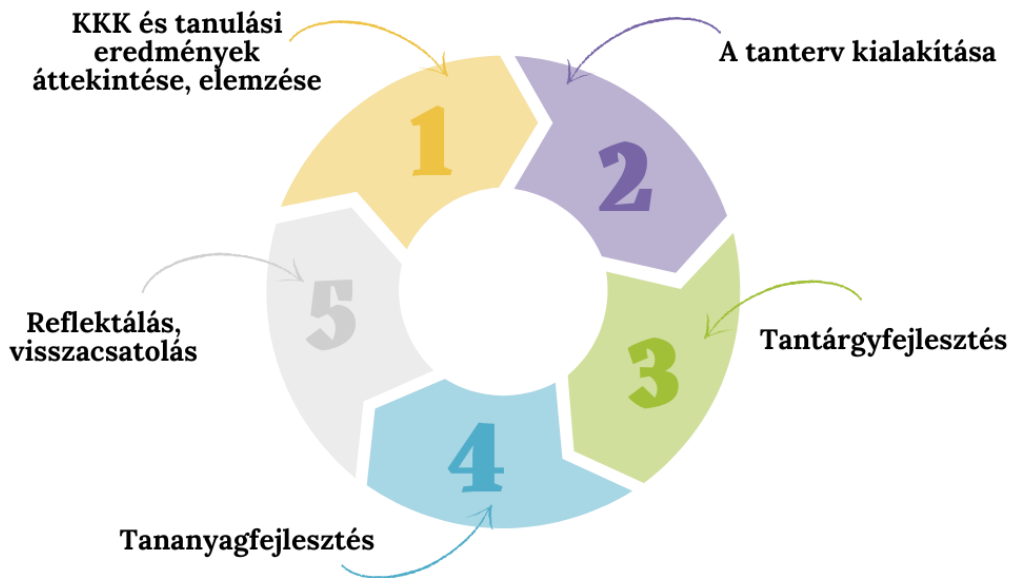


3. ábra: A tanulási eredmény összetevői

Az eredményalapú oktatási folyamat tervezése

A tervezési folyamat megkezdése előtt érdemes tanulmányozni az adott témához kapcsolódó szakirodalmat, ami alapján tájékozódhatunk, ötleteket gyűjthetünk. Az összegyűjtött információk elméleti háttérrel nyújthatnak, illetve akár jógyakorlatokat is bemutathatnak. Ezekre a forrásokra majd a saját intézményünkben is építhetünk. Munkamegbeszélések alkalmával ezeket a tapasztalatokat megoszthatjuk egymással, az esetleges bizonytalanságainkról, kérdéseinkről egyeztetve, megállapodhatunk a helyzetelemzés folyamtaról, valamint egy közös álláspontot, tudunk kialakítani és egy irányvonalat tudunk kijelölni.

Az eredményalapú oktatási folyamat ciklikusságát bemutató tervezési modell az alábbi ábrával szemléltethető.



4. ábra: A tervezés folyamata

A tervezési folyamat megkezdése előtt érdemes tanulmányozni az adott témához kapcsolódó szakirodalmat, ami alapján tájékozódhatunk, ötleteket gyűjthetünk. Az összegyűjtött információk elméleti háttérrel nyújthatnak, illetve akár jógyakorlatokat is bemutathatnak. Ezekre a forrásokra majd a saját intézményünkben is építhetünk. Munkamegbeszélések alkalmával ezeket a tapasztalatokat megoszthatjuk egymással, az esetleges bizonytalanságainkról, kérdéseinkről egyeztetve, megállapodhatunk a helyzetelemzés folyamatáról, valamint egy közös álláspontot tudunk kialakítani és egy irányvonalat tudunk kijelölni.

A tervezési folyamat első lépése a Kimeneti Követelmények és a tanulási eredmények áttekintése, elemzése

Az adott szak KKK-jának tanulmányozása körültekintő, alapos munkát igényel, melynek során javasolt az azonos, de akár más képzési területekhez kapcsolódó kimeneti követelmények tanulmányozása is. Láthatjuk például, hogy egyes szakok mennyire közel vagy távol állnak egymástól, vagy akár megfigyelhetünk jellegzetes szóhasználatokat, amelyeket saját munkánk során is alkalmazhatunk. Az egymásra épülő képzéseket, pl.: alap- és mesterképzés, célszerű egy folyamaton belül kezelni, így elkerülhetjük többek között a tantárgyi tartalmak közötti átfedéseket, és pontosabban meg tudjuk határozni a kompetenciafejlesztés területeit, szintjét és mélységét is.

A második lépés a tanterv kialakítása

Amennyiben a KKK-ban megfogalmazott tartalmakat túlságosan általánosnak ítéljük, pontatlan vagy hiányos a leírás, bátran kiegészíthetjük, pontosíthatjuk, átfogalmazhatjuk a saját tantervünk kialakítása során. Ennek az elemző munkának ugyanis éppen az a lényege, hogy a saját intézményünk számára a lehető legrészletesebben, legegységesebben és legerőteljesebben módon fogalmazzuk meg az elvárásokat. A tanterv kialakításához első lépésként a tantárgyi struktúra és a tantárgyakhoz kapcsolódó kreditstruktúra kialakítása szükséges. Az eredmények

áttekintése komoly feladat elé állít bennünket, hiszen a tanulási eredmények több tantárgy keretein belül is elérhetők, és a kompetenciák fejlesztése során érdemes végiggondolni és egyeztetni, hogy az egyes tantárgyakban hogyan, milyen mélységig, milyen módon történhet az adott kompetenciaterület fejlesztése. Az eredmények összetevőit, vagyis a tudást, képességeket, attitűdöket, autonómiát az adott szakokhoz és tantárgyakhoz igazodó, az adott szakok és tantárgyak jellemzőit leginkább magukban foglaló, reálisan elvárható, konkrét szakmai tartalommal kell megtölteni oly módon, hogy az oktató és a hallgató számára is egyértelműen kirajzolódjon a tanítás-tanulás folyamatában zajló folyamatos fejlődést eredményező pedagógiai munka célja és az optimálisan elvárható és elérhető eredmények. A tanulási eredmények a tanóra jellegét és a számonkérés formáját is meghatározza. A kreditek és az óraszámok meghatározásánál a felsőoktatási törvény előírásait szükséges figyelembe venni.

A harmadik lépés a tantárgyfejlesztés

A tanterv kidolgozását a tantárgyfejlesztés követi, melynek során meghatározzuk a tantárgy célját, a követelményeket, a tantárgyi tartalmakat, a módszereket, munkaformákat, eszközöket, az értékelés formáit, módját.

A tantárgyi cél az oktató szándékához kötődik, vagyis a tanár szemszögéből pontosan, röviden, tömören kijelöli, hogy mit akar elérni a kurzus végére.

A tantárgyi követelmények a cél tantárgyi kimenetté fogalmazását jelentik, vagyis a hallgató oldaláról határozza meg, hogy a tantárggyal megszerezhető kompetenciákat milyen szinten kell elsajátítani, birtokolnia annak érdekében, hogy a tanulási eredmény elfogadható legyen. A követelmények kijelölik, hogy a tanuló a saját maga számára önmagában milyen ismereteket, tudást, készségeket, képességeket, attitűdöket tud kialakítani a kurzus elvégzésével. A követelmények elérhetők, teljesíthetők és mérhetők kell, hogy legyenek.

Tanítási folyamat középpontjában a hallgató kompetenciájának fejlesztése áll. Ennek érdekében nemcsak a tananyagot kell kijelölni, hanem körültekintően ki kell választani a követelmények, eredmények elérését legoptimálisabban és leghatékonyabban támogató oktatási stratégiát, munkaformákat, módszereket, eszközöket és a mindezek alkalmazását, a tanulás támogatását biztosító tanulási környezetet is.

Az értékelés formáinak, módszereinek, eszközeinek megválasztása nagymértékben befolyásolja a tanulási folyamatot. Éppen ezért gondosan meg kell tervezni, hogy az oktatási folyamat mely pontjaira vagy szakaszába illesszünk be olyan mérési pontokat, amelyek objektív, megbízható és érvényes visszajelzést nyújtanak a tanár és tanuló számára egyaránt.

A negyedik lépés a tananyagfejlesztés

Tanítási folyamat középpontjában a hallgató kompetenciafejlesztése áll. Ennek érdekében nemcsak a tananyagot kell kijelölni, hanem körültekintően ki kell választani a követelmények, eredmények elérését legoptimálisabban és leghatékonyabban támogató oktatási stratégiát, munkaformákat, módszereket, eszközöket és a mindezek alkalmazását, a tanulás támogatását biztosító tanulási környezetet.

A visszacsatolás, reflektálás, értékelés a folyamat minden egyes fázisának szerves része és önálló, ötödik, lépésként is megjelenik a folyamatban. Az értékelés formáinak, módszereinek, eszközeinek megválasztása nagymértékben befolyásolja a tanulási folyamatot. Éppen ezért

gondosan meg kell tervezni, hogy az oktatási folyamat mely pontjaira vagy szakaszába illesszünk be olyan mérési pontokat, amelyek objektív, megbízható és érvényes visszajelzést nyújtanak a tanár és tanuló számára egyaránt.

Az értékelés folyamata

Az értékelési folyamat lépéseit minden értékelőnek célszerű figyelembe venni, így többek között fontos végiggondolni az értékelés funkcióját, célját, módszereit, az összegyűjtött adatok, információk elemzésének formáját és az adatok kezelését. Az értékelés az oktatás szerves része, így annak minden elemét meg kell tervezni az oktatási folyamat tervezésekor, hiszen csak ebben az esetben tudjuk felhasználni az értékeléssel nyert információkat a tanítási–tanulási folyamat módosítása, javítása, fejlesztése érdekében (Golnhofer, 2003). Az értékelési folyamat lépéseiről a Fejlesztő értékelés a felsőoktatás pedagógiai gyakorlatában című fejezetben olvashat részletesen.

Összegzés

A tanítási, tanulási folyamat eredményességét nagyban befolyásolja, hogy oktatóként milyen módon, milyen szempontok mentén tervezzük meg oktatói munkánkat. A felkészülés során fontos eldöntenünk, hogy mit, hogyan tanítunk, ebben segít, ha tudjuk, hogy mi a célunk, hova akarunk eljutni a hallgatókkal. A tervezési folyamat lépésről lépésre történő átgondolása, oktatói szerepünk újragondolása, a pedagógiai módszerek ismerete hatékony tanítási, tanulási folyamatot generálhat.

Irodalom

Barth, É., Gaskó, K., Golnhofer, E. & Hegedűs, J. (2011). *Fejlesztő, támogató értékelés – de hogyan?* Dobbantó Program Tematikus Füzetek, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. Budapest.

Báthory, Z. (2000). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata.* OKKER. <https://docplayer.hu/68361250-Bathory-zoltan-tanulok-iskolak-kulonbsegek.html> (letöltve: 2023.06.06.)

Bognárné Kocsis, J. (2012). A pedagógiai értékelés tervezésének egy lehetséges útja a felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, (9–10), 39–49. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2012_9_10.pdf#page=39 (letöltve: 2023.05.08.)

Falus, I. (2003). (Szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Nemzeti Tankönyvkiadó. https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/13400/2011_0001_519_42498_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y (letöltve: 2023.06.06.)

Falus, I. & Szűcs, I. (2022). (Szerk.) *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Akadémiai Kiadó. Budapest. https://mersz.hu/dokumentum/m1037adk_1/ (letöltve: 2023.04.24.)

Farkas, É. (2017). *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban.* Szegedi Egyetemi Kiadó. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. <https://mek.oszk.hu/18400/18497/18497.pdf> (letöltve: 2023.04.24.)

Fóris-Ferenczi, R. & Birta Székely, N. (2007). *Pedagógiai kézikönyv – Az oktatás pedagógiaelméleti alapjai.* Ábel Kiadó. Kolozsvár.

Gaál, G. (2015). *Tervezés és értékelés.* Eger. Eszterházy Károly Főiskola Nyomdája. http://p2014-25.palyazat.ektf.hu/public/uploads/2-tervezes-es-ertekeles-gaal-gabriella-isbn_565d551b6996a.pdf (letöltve: 2023.06.06.)

Golnhofer, E. (2003). Pedagógiai értékelés. In Falus, I. (Szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* 334–359. Nemzeti Tankönyvkiadó. https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/13400/2011_0001_519_42498_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y (letöltve: 2023.04.24.)

Hattie, J. (2003). Teachers make a difference, What is the research evidence? *ACEReSearch*, 1–17. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 (letöltve: 2023.06.06.)

Jármai, E. M., Füzi, B. & Végh, Á. (2019). Tanításmódszertani kihívások a gazdasági felsőoktatásban. In *Kutatói innovációk. Válogatás egy kutatási projekt eredményeiből.* Az EFOP 3.6.1-16-2016-00012 számú projekt keretében végzett kutatásokból. Budapesti

Gazdasági Egyetem, Budapest, 65–90. ISBN 978-615-5607-75-2 <https://perepo-publikacio.uni-pannon.hu/id/eprint/1658/> (letöltve: 2023.06.06.)

Knausz, I. (2001). *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. <https://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf> (letöltve: 2023.05.08.)

Kovács, L. (2014). Felsőoktatás-módszertani kihívások itt és most In Mészáros, A. (Szerk.) *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században*. Széchenyi. István Egyetem. Győr. https://ok.sze.hu/images/Tanulm%C3%A1nyk%C3%B6tet%20v%C3%A9gleges_webre.pdf (letöltve: 2023.05.08.)

Nagy, S. (1963). (Szerk.) *Magyar Pedagógia. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának negyedéves folyóirata LXIII. évfolyam — Új folyam*, 3(1). http://digit.bibl.u-szeged.hu/00400/00415/00065/mp_1963_001.pdf (letöltve: 2023.06.06.)

Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A. & Felvinczi, K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24(1), 63–82. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/educatio_2015-1.pdf (letöltve: 2023.06.06.)

Tót, É. (2017). *Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára*. Oktatási Hivatal. Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/Tanulasieredmenyek_HE.pdf (letöltve: 2023.06.06.)

Virág, I. (2013). *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eger. <https://mek.oszk.hu/14900/14953/pdf/14953.pdf> (letöltve: 2023.05.08.)

A REFLEKTÍV TANÍTÁS ÉS TANULÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

Lőrincz Ildikó – Eisingerné Balassa Boglárka

Bevezetés

A reflektivitás olyan folyamat, amelynek során az egyének kritikusan gondolkodnak tapasztalataikról, érzelmeikről és meggyőződéseikről, hogy mélyebben megértsék önmagukat és a világukat. A reflektivitás bizonyítottan javítja a tanítás minőségét, mivel lehetővé teszi a tanár, az oktató számára, hogy kritikusan gondolkodjon a tanítási gyakorlatáról, és megalapozott döntéseket hozzon az oktatási módszereiről. Ebben a fejezetben azt tekintjük át, hogy a reflektivitás hogyan javíthatja a felsőoktatásban (is) az oktatás és a tanulás minőségét, hatékonyságát, és melyek azok a szempontok, eszközök, kérdések, amelyek segítenek az oktatás során a problémák felismerésében, elemzésében, a megoldási módok kiválasztásában, alkalmazásában. A fejezet több ponton is csatlakozik a kötetben másutt kifejtett gondolatokhoz, mivel a reflektivitás egyfajta szemlélet és rendező elv, amely áthatja a teljes oktatási-tanulási folyamatot.

Elméleti keret

A reflektivitás

A reflektív gondolkodás és cselekvés egységes és kizárólagos meghatározása még nem történt meg, de a reflektivitás bizonyíthatóan fejleszthető, és legfontosabb eleme az elemzőképesség, amely a probléma felismerését, azonosítását, lebontását, elemzését, megoldási módok felállítását, az optimális megoldás kiválasztását és a szándékolt következmények átgondolását foglalja magában (Szivák, 2014).

Mi a reflektív tanítás?

A reflektív tanítás a tanítási gyakorlatok, stratégiák és a diákok tanulási eredményeinek szisztematikus önreflexiója a tanítás és a tanulás hatékonyságának javítása érdekében. Schön (1987) szerint a reflektív tanítás olyan folyamat, amely magában foglalja a kritikus gondolkodást, a problémamegoldást és a döntéshozatalt a tanítás kontextusában. Ez a tanítási gyakorlatok vizsgálatának, a fejlesztendő területek azonosításának és a tanítás hatékonyságának növelése érdekében történő cselekvésnek a módja. Leegyszerűsítve Schön számára a reflexió nem más, mint komplex problémamegoldás. A reflektív tanítás arra összpontosít, hogy a tanár hogyan gondolkodik, érvel, és hogyan, milyen döntéseket hoz a tanítási folyamat során (Brookfield, 1995), továbbá jelenti a tanítás folyamatának elemzését, az erősségek és gyengeségek azonosítását, valamint stratégiák kidolgozását a pedagógiai kompetenciák és a tanítás javítására. A továbbiakban reflektív tanításon olyan, „a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot, kognitív stratégiát értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését” (Szivák, 2014: 13). Másképpen megfogalmazva ez kritikus gondolkodás és önreflexió a saját tanítási eljárásainkról, az osztálytermi interakciókról és a hallgatók tanulási eredményeiről. Szervezeti szinten és minőségbiztosítási szempontból értelmezve a reflektivitás egy ciklikus folyamat, amely az oktatót bevonja a fejlesztendő területek azonosításába és a tanítás hatékonyságának növelése érdekében tett intézkedésekbe.

A reflektív gondolkodás modelljei esetenként a pedagógiai helyzetek megoldására koncentrálnak, de az újabb stratégiai modellek figyelembe veszik, hogy a reflektivitás egy

folyamat, „amely folyamatos szakmai fejlődés érdekében, kognitív stratégiaként jelen van a tevékenység elemzésében” (Szivák, 2014: 15). Stratégiaként értelmezve a reflektivitás első lépése az **önismeret**, az **én-hatékonyság** fejlesztése, amely segít, hogy az egyén saját magát elhelyezze egy adott helyzetben. A következő lépés a **kontextus megvizsgálása**, vagyis a tanítási helyzet elemzése azzal a céllal, hogy a tanítás támogatja-e a hallgatók fejlődését, a kitűzött célok, a tanulási eredmény elérését. Majd következik a **megoldások válogatása** aszerint, hogy miként támogatják vagy gátolják a rövid, adott helyzethez köthető, illetve **hosszú távú tanítási, nevelési céljainkat**. A stratégiai modell szerint a megoldási módok közé be kell emelni a saját repertoáron túlmutató intézményi gyakorlatokat, például kollégák, szakcsoportok támogatását, illetve a szakirodalomban fellelhető lehetőségeket. Ahogy az 1. ábrán látható, Szivák a stratégiai reflektivitást tíz kérdésre építi fel (Szivák, 2014: 18).

01	Hogyan éreztem magam, miként éltem meg a helyzetet?
02	Miért fontos számomra a helyzet?
03	Mi jellemezte a tanítási tevékenységemet a helyzetben?
04	Mit tudok a tanulók szükségleteiről?
05	Miként támogatta a tanulók tanulását a tevékenységem?
06	Melyek a legfontosabb célok a helyzet eredményesebb megoldása kapcsán?
07	Milyen megoldások következhetnek a szakirodalom, a saját és a kollégák tapasztalatai alapján?
08	Melyek azok a megoldások, amelyek a célok, a tapasztalatok és az elmélet tükrében is adaptívnak, optimálisnak tekinthetők?
09	Mit kell megváltoztatnom a kipróbálás során?
10	Miként tudom az új megoldás eredményességét értékelni?

1. ábra: A stratégiai reflektivitás kérdései (Szivák, 2014 nyomán)

Tanári énkép, nézetek és reflektivitás

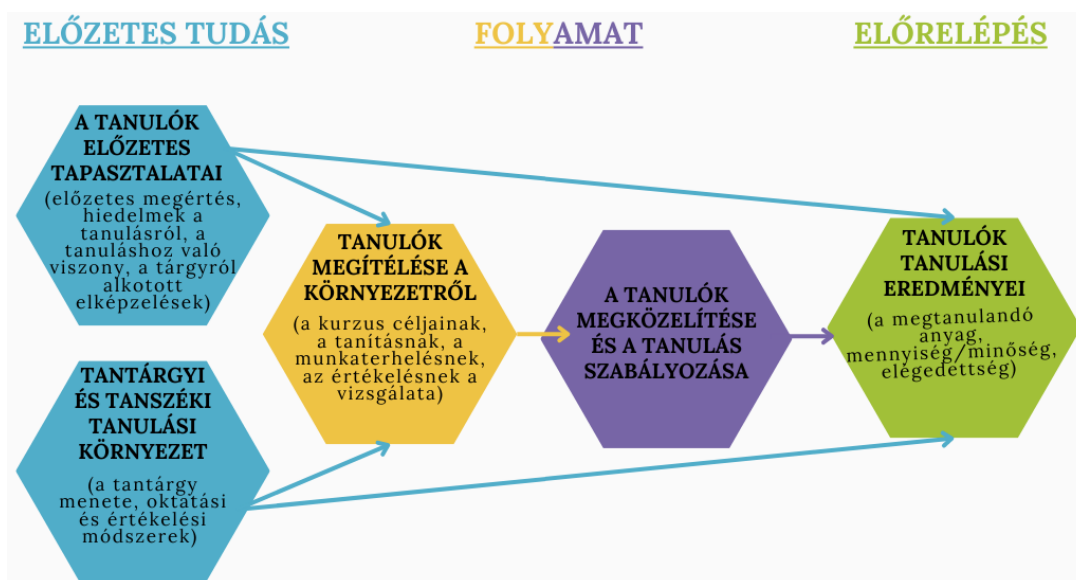
A reflektivitás vizsgálata során nem hagyhatók figyelmen kívül a pedagógus nézetei. Korthagen (2006) szerint a cselekvést meghatározzák a mögöttes kompetenciák, amelyek fejlődését pedig befolyásolják a pedagógusok nézetei, szakmai önazonossága, küldetése. Magyarán a tanítás módszertanáról jól megtanult elméleti tudást csak akkor tudjuk eredményesen átültetni a gyakorlatba, ha hiszünk is benne, továbbá csak elméleti képzéssel nem lehetséges a pedagógiai gyakorlat fejlesztése. A pedagógiai kompetenciák fejlesztéséhez első lépés a nézetek

tudatosítása a pedagógiai cselekvés, a kompetenciák, a küldetés területén: **Miért vagyok pedagógus?** (küldetés), **Ki vagyok én mint pedagógus?** (szerepek, küldetés), **Hogyan tanítok?** (módok és kompetenciák) stb. Korthagen modelljében (lásd 2. ábra) a fejlődést a mentorral, kollégákkal, szülőkkel folytatott reflektív párbeszéd támogatja a leghatékonyabban. A reflektív párbeszéd a tanári énképet és az önbizalmat is fejleszti, és a hagymamodellben kívülről befelé, azaz a felszíntől a mélyrétegekig, illetve belülről kifelé is irányulhat, az adott problémától függően.



2. ábra: A reflektivitás stratégiai modellje (Korthagen, 2006 nyomán Szivák, 2014: 22)

A másik sarokpont a hallgatók "tanulási módjának" megértése - ez az alapja annak, hogy hogyan ítéljük meg a tanításunkat (Ashwin et al., 2015).



3. ábra: A hallgatók tanulási modellje a felsőoktatásban (Reflective TEaching in Higher Education) (https://res.cloudinary.com/bloomsbury-online-resources/image/upload/v1645174427/Reflective%20teaching/RTHE2_fig_2.1.png)

A 3. ábrán látható felsőoktatási tanulási modell szerint a hallgató előzetes tanulási tapasztalata (előzetes tudása, a tanulásról alkotott nézetei, tanulási módja stb.) illetve a felsőoktatásban az adott tanulási környezet (kurzus, képzés jellege, oktatási és értékelési módszerek) együttesen határozzák meg azt, hogy a hallgató hogyan fog gondolkodni az adott képzésről, a célokról, a tanításról, a befektetendő munkáról, a terhelésről, az értékelésről. Ezek a vélekedések hatnak arra, hogy hogyan szabályozza a saját tanulási folyamatát, és ez kihat a tanulási eredményére is, vagyis mi az és mennyi, amit majd megtanul, milyen minőségben, és mennyiben lesz elégedett egyfelől a saját tanulásával, másfelől az adott kurzussal, képzéssel.

A reflexió szintjei

A reflexió technikai, értelmező és kritikai szinten valósulhat meg, ezek nem fejlődési fokozatok, hanem az adott helyzethez, problémához igazítva választjuk ki azt a szintet, amelyen megoldjuk a problémát (Liakopolou, 2012, idézi Szivák, 2014). A technikai reflexió a tanítás és tanulás és a folyamaton belüli szociális interakciók megfigyelése a tanórán, illetve a tanítási folyamatra kitűzött célok érdekében. Ez egy leíró jellegű folyamat. Az értelmező szinten a megfigyeléseket a korábbi tapasztalattal, elméleti tudással vetjük össze, módszerekről, stratégiákról gondolkodunk. A kritikai szint a tanulás, tanítás közép- és hosszútávú hatásait vizsgálja a tanuló szempontjából, például hogy milyen hatása lesz a tanítási céloknak a tanulóra.

Milyen a reflektív tanár?

Alapjában véve a reflektív tanár az oktatást tudatosan és proaktívan közelíti meg. Vagyis folyamatosan figyeli, elemzi az oktatási tevékenységét, valamint az oktatott hallgatók tanulási folyamatait. Megfigyelései és a visszajelzések alapján az eljárásait módosítja, és szükség esetén szakmai támogatást is igénybe vesz. Attitűdök tekintetében a reflektív tanár nyitott az új ötletekre és megközelítésekre.

A reflektív tanítás támogatja a tanári autonómiát, a kreativitást és az innovációt is az osztályteremben. Lehetővé teszi a tanárok számára, hogy saját szakmai fejlődésüket maguk irányítsák, és saját tanítási stratégiákat dolgozzanak ki a tanulók tanulási eredményeinek javítása érdekében (Moon, 2004).

A reflektív tanítás előnyei – a reflektivitás a tanítás és tanulás minőségét fejleszti

A reflektivitás legfontosabb előnye, hogy támogatja a „mély tanulást” (deep learning vs. surface learning) és a teljesítményképes tudás felépítését. A „mély tanulás” fogalmat nem csak a mesterségesintelligencia-kutatás, hanem az angol nyelvű pedagógiai szakirodalom is gyakran használja mint a jelentéskonstruálás és megértés hatékony stratégiáját (Warburton, 2003). A fogalom Bloom (1956) taxonómiájának megfelelően nem csak az ismeretek felidézésének képességét (magolás), továbbá az összefüggések értelmezését és saját szavakkal történő leírását (megértés), illetve egy egyszerű probléma felismerését és megoldás végrehajtását (alkalmazás) jelenti. A mély tanulás célja a magasabb szintű gondolkodási képességek fejlesztése, vagyis az elemzés, a szintézis és az értékelés. A taxonómia újragondolt változatában (Krathwohl, 2002) az emlékezésen, megértésen és egyszerű alkalmazáson túl a mély tanulás eredménye az elemzés, értékelés és alkotás képessége.¹⁴

¹⁴ http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/nadasi/621_a_pedagogiai_taxonmik_bloom_s_kveti.html

A tanári reflektivitás támogatja az aktív tanulást, az pedig a magasabb szintű gondolkodási képességek fejlődését. Ugyanis a reflektív tanítás keretében a tanárok törekszenek arra, hogy olyan tanulókörzpontú tanulási környezetet teremtsenek, ahol a hallgatók aktívan részt vesznek a tanulási folyamatban, és így bátorítják a kísérletezést, az innovációt, a kockáztvállalást és az új ötleteket. Emellett segítik a tanulók kritikus gondolkodásának, problémamegoldó készségének, metakognitív készségeinek (pl. tanulásszabályozás, önértékelés) fejlődését. A reflektív tanítás lehetővé teszi a tanulók számára, hogy ők is reflektáljanak saját tanulásukra, azonosítsák a fejlesztendő területeket, és felelősséget vállaljanak saját tanulási eredményeikért (Moon, 2004). Végül fejleszti a hallgatók elkötelezettségét, motivációját.

Mindezen tanulói készségeket összességében önszabályozó tanulásnak is nevezzük, amelynek a **tanulói reflektivitás** fontos eleme. Bacsa magyarországi kutatásaival megerősítette, hogy az önszabályozott tanulás összetevői a tanulmányi eredményesség mintegy 20%-át magyarázzák már általános iskolában (Bacsa, 2012). A kutatás egyik fontos eredménye, hogy Bacsa adaptálta magyar kontextusra a Vandeveldé és munkatársai által kidolgozott, az önszabályozó tanulás észlelésére alkalmas kérdőívet (Vandeveldé et al., 2011, idézi Bacsa, 2012). Ezen túlmenően a reflektivitás a **folyamatos tanulás és fejlesztés kultúráját** is támogatja az osztályteremben. Amikor a tanárok reflektív gyakorlatokat folytatnak, akkor a tanulók számára a **fejlődési szemléletmódot** (growth mindset, Dweck, 2008, 2015) modellezzik. „A fejlődési szemléletmód alapja az a meggyőződés, hogy az ember alapvető tulajdonságai kellő erőfeszítéssel egytől egyig fejleszthetők” (Dweck, 2015: 19). Ez a szemléletmód a folyamatra és a haladásra koncentrál, nem kizárólag az eredményre, és megmutatja a hibákból és kudarcokból való tanulás fontosságát.

Gyakorlati példák

A reflektív oktatás lehetséges megnyilvánulásai a felsőoktatásban

A reflektív tanítás a felsőoktatásban a kontextustól és a tanítási környezettől függően többféleképpen gyakorolható. A reflektív tanítás néhány gyakori módszere az önreflexió, a társak általi megfigyelés, a visszajelzés és a naplózás. Az önreflexió magában foglalja a tanítási gyakorlat elemzését, az erősségek és gyengeségek azonosítását, valamint stratégiák kidolgozását a tanítás hatékonyságának javítására (Brookfield, 1995). A társfigyelés magában foglalja egy másik tanár tanítási gyakorlatának megfigyelését, a visszajelzés adását és a saját tanítási gyakorlatra való reflektálást (Bell & Gillet, 1996; Bell, 2001). A naplózás a tanítási tevékenységgel kapcsolatos feljegyzéseket, azokra reflektálást és a fejlesztendő területek azonosítását jelenti (Moon, 2004).

A reflektív tanítás akciókutatással is művelhető, amely magában foglalja egy tanítási probléma azonosítását, adatgyűjtést, elemzést és a probléma megoldására irányuló cselekvést (Burns & Sinfield, 2004). Az akciókutatás egy olyan együttműködő és iteratív folyamat, amelyben a tanárok közösen dolgoznak tanítási gyakorlatuk és a tanulók tanulási eredményeinek javítása érdekében. Továbbá az akciókutatás egy lehetséges módja egy konkrét oktatási probléma kezelésének és a tanítás hatékonyságának javítására.

Más oktatók megfigyelése, illetve a kollégák visszajelzése az oktatási tevékenységről szintén hatékony eszköz lehet a reflektivitás fejlesztésében. Egymás tanítási gyakorlatának megfigyelésével új ötleteket kapnak, tudatosíthatják az erősségeiket és hiányosságaikat, és a továbblépés, fejlődés iránya is kialakulhat. Például különösen hatékony a társfigyelés (peer

observation) abban, hogy azonosítsuk az esetleges tudattalan elfogultságokat, azaz azokat a területeket, ahol például akaratlanul kizárunk bizonyos diákokat a tanulási folyamatból. A kollaboratív társmegfigyelés erősítheti a kollegialitást és az együttműködést az oktatók között, valamint támogatja a tanítással kapcsolatos reflexiót és a módszertani tanulást, amennyiben az oktatóknak van mozgásterük, hogy eldönthessék, milyen társas dinamika működik számukra (pl. kivel szeretnék a kölcsönös hospitálást megvalósítani). Fontos emellett a támogató, konstruktív és kollegiális szervezeti kultúra, amelyben az oktatók a társmegfigyelést tanulásként, fejlődésüket segítő tényezőként élik meg (Phuong, 2023).

Végül fontos a reflektív tanítási tapasztalat megosztása másokkal: például tanszéki értekezleteken, workshopokon vagy konferenciákon. Összességében ez a reflektív pedagógiai kultúra intézményi elfogadottságát is támogatja.

A reflektív tanítás fontos eleme a visszajelzés (feedback)

Az oktatói reflektivitás fejlesztésének fontos eleme a fentebb már említett, másoktól érkező visszajelzés gyűjtése és felhasználása. A visszajelzés magában foglalja a tanulóktól kapott visszajelzést a saját tanítási gyakorlatról és annak felhasználását a tanítás hatékonyságának javítására (Boud et al., 1985). A hallgatói féléves értékelések szöveges elemei vagy a féléves szeminárium záró, értékelő óráján Mentimeter alkalmazással gyűjtött visszajelzések például adhatnak támpontot a kurzus felülvizsgálatához. Az adatok felhasználhatók a tanulók tanulási eredményeinek értékelésére, a fejlesztendő területek azonosítására és a fejlődés időbeli nyomon követésére. Az adatok gyűjtésével és elemzésével az oktató megalapozott döntéseket hozhat a tanítási gyakorlatáról, és ennek megfelelően módosíthatja a megközelítését. Fontos, hogy az oktató nyitott legyen a visszajelzésekre, és felhasználja azokat tanítási gyakorlatának alakítására. Ezt úgy érheti el, ha célokat tűz ki maga elé, rendszeresen értékeli a tanítási gyakorlatát, és visszajelzést kér a kollégáitól és a hallgatóktól.



JÓGYAKORLAT - Eisingerné dr. Balassa Boglárka, SZE, KGYK

A hallgatóktól a visszajelzés gyűjtésére a legegyszerűbb és legkézenfekvőbb lehetőség a szemináriumi órákon adódik, amikor viszonylag kisebb létszámban történik az oktatás. A hallgatók felkészülnek egy előre ismertetett feladatból, és a szemináriumi órán előadják azt. Az alábbi kérdések az önismeret fejlesztésére is hatékonyan használhatóak például hallgatói előadást követően:

1. Hogy érezted magadat a feladatban?
2. Mi az, ami jól ment?
3. Ha visszamehetnél az időben, mi az, amin változtatnál?

Az 1. kérdés egyrészt egy hallgatói reflexió, másrészt pedig visszajelzés az oktató felé:

- egyrészt a hallgató összegyűjti a tapasztalatait, a megéléseit a feladattal kapcsolatban, visszaemlékezik, ezáltal megteremt a kapcsolatot önmaga, a saját feladatvégzése és az eredményessége között,
- a másik része a kérdésnek pedig az oktatót segíti, hiszen ha kialakul a szeminárium alatt egy bizalmi légkör, akkor itt van lehetőségük a hallgatóknak a feladatra reflektálni.

Hogy tetszett a téma, mekkora kihívást jelentett a hallgatóknak megoldani, hasznosnak tartották, vagy sem stb.

A 2. kérdés: Mi az, ami jól ment? Fontos, hogy a hallgatók képesek legyenek azonosítani azokat a készségeket és képességeket, amelyekben jól teljesítenek. Ennek ismerete azért is lényeges, mert nehéz helyzetekben a hallgatók támaszkodni tudnak a tudatosított biztos alapokra. Másrészt visszajelzés az oktató felé arról, hogy vajon a hallgató mennyire van tisztában a saját erősségeivel. Gyakorta előfordul, hogy a kérdés kapcsán a hallgatók azokat a pontokat kezdik felsorolni, amik nem sikerültek számukra a feladatmegoldásban, és nem a feltett kérdésre válaszolnak. Ez esetben az oktátónak segítenie kell az önismeretben a hallgatót, hogy tisztában legyen a biztos, jól működő erősségeivel.

A 3. kérdés: Ha visszamehetnél az időben, mi az, amin változtatnál?, fontos, hogy így hangozzon el. Hiszen a tanulás sokkal eredményesebb, ha belülről jön, mint ha az oktató pusztán csak felsorolná a „javítandó” területeket, vagy ha csak ő adna ezekre visszajelzést. Tapasztalatom szerint a hallgatók jelentős részben tisztában vannak azzal, hogy mit kellett volna jobban, pontosabban elvégezni a feladat megoldása alatt. Ha ők mondják ki, egy a mentorral (oktatóval) folytatott reflektív párbeszéd formájában, mintegy reflektálva a saját működésükre, akkor a fejlődésükben, saját maguk fejlesztésében is nagyobb felelősség hárul rájuk, és tanulásuk is hatékonyabb is lesz. Természetesen ebben a folyamatban nagy az oktató felelőssége, hiszen neki a hallgatói önreflexió során a hallgatók által elhangzott önértékeléseket is véleményeznie kell, a párbeszéd keretében korrigálni, ha az önreflexió nem volt megfelelő, vagy kiegészítésre szorul. Tehát ez a három - viszonylag egyszerű és rövid - kérdés számos lehetőséget rejt a hallgatói és a tanári reflexió területén is.

Egy másik egyszerű, mind a tanári, mind a tanulói reflektivitásban is használható, önreflektív módszer, az egyéni-önreflektív mátrix. Az alábbi mátrix (ld. 4. ábra), amelyet akár egy kisebb tananyagegység után is alkalmazhatunk, a hallgatói önreflexiót támogatja.

TANULTAM RÓLA ÉS ALKALMAZOM.	HALLOTTAM RÓLA, DE NEM TUDOM, MIT JELENT.
TANULTAM RÓLA, DE NEM HASZNÁLOM.	HALLOTTAM RÓLA, ÉS TUDOM, MIT JELENT.

4. ábra: Egyéni-önreflektív mátrix

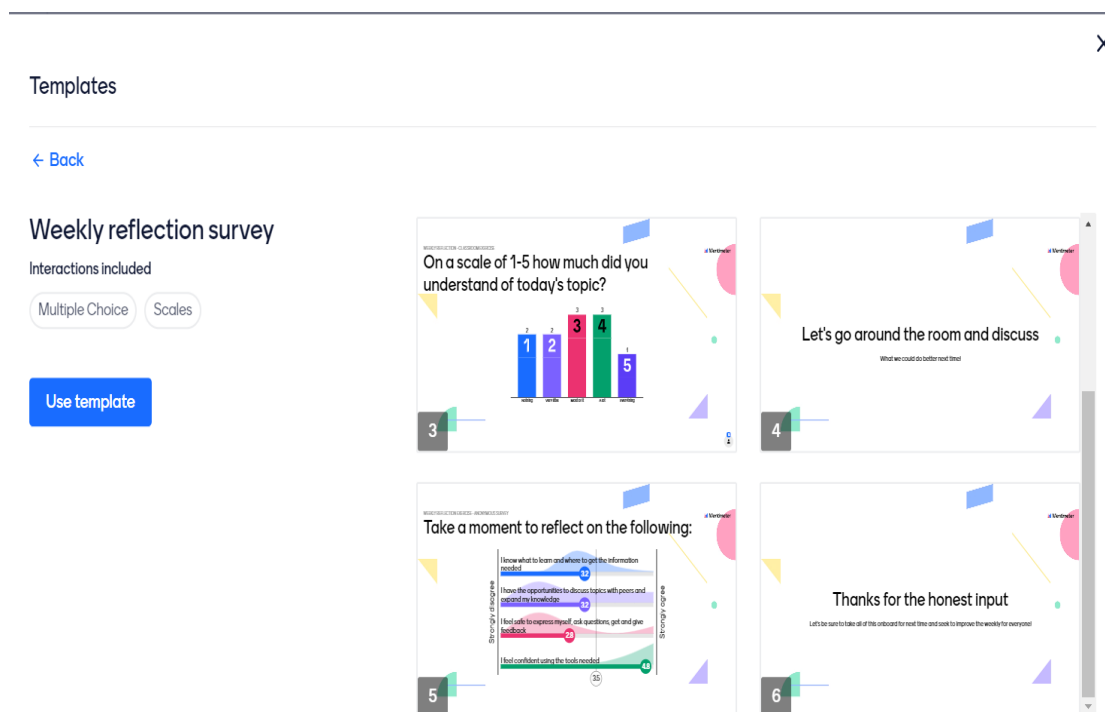
A módszer lényege, hogy a hallgatók összegzik a biztos alapokon nyugvó tudásukat, a fejlesztendő területeket, tudatosíthatják, hogy mi az, ami segíti a fejlődésüket, és végül az akadályozó tényezőket is átgondolhatják, ezáltal előre készülni tudnak azok elhárítására. Nyilvánvalóan olyan tényezőket gyűjtünk, amelyekre a hallgatóknak van ráhatása, nem a felelősség hárítása a cél.

Az önreflexió további módszere, amikor a hallgatóknak a témával, tananyaggal kapcsolatban kell összegyűjteni az önreflektív gondolatokat az alábbi négy szempont szerint:

- **Leghasznosabb mondat/gondolat:** ami leginkább megmaradt számukra a tanultakból, az elhangzottakból.
- **Értékes felismerés:** ami újdonságként hatott, vagy segíti a munkájukat, a felkészülést.
- **Megerősítés:** amivel kapcsolatban kétségeik voltak, ám most bizonyosságot nyertek.
- **Kritikus kérdés:** aminek még utána kell nézniük, vagyis ami még további átgondolást igényel.

Ez az eljárás számos információt nyújt az oktató számára is, hiszen nyilvánvalóvá válik, mi az, amire nagyobb hangsúlyt kell fektetni, amivel még többet kell foglalkozni, vagy mi az, ami általában véve is jól megy.

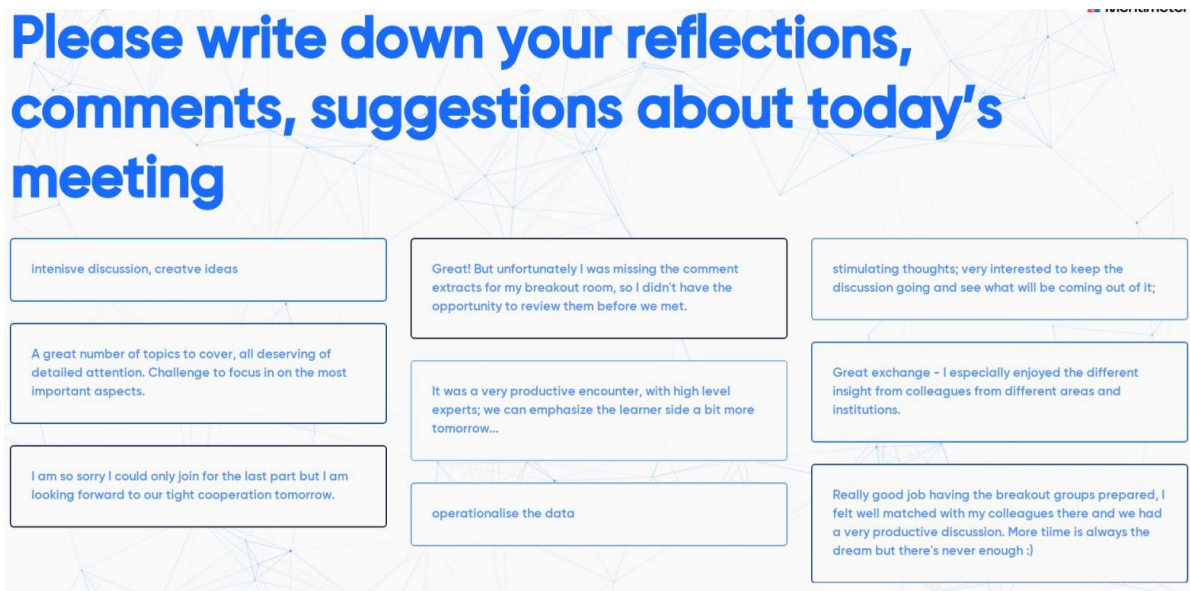
A Mentimeter alkalmazásból letölthető sablon a tanórát, illetve kurzust értékelő reflexiókhoz (5. ábra).



5. ábra: Tanóra- és kurzusértékelő sablon, Mentimeter alkalmazás (mentimeter.com)

Visszajelzések gyűjtése e-alkalások segítségével

A Mentimeter applikáció kiválóan alkalmas a névtelenséget segítségül hívva konstruktív hallgatói visszajelzések gyűjtésére. Az alábbi példák továbbképzésen adott visszajelzések (6. ábra) és félév végi kurzusértékelő visszajelzések (7. ábra).



6. ábra: Visszajelzés egy továbbképzésről

Go to www.menti.com and use the code 8621 5985

What do you "take home" after this semester of French classes? Write 3-4 ideas (words) - in english.



7. ábra: Féléves kurzus értékelése az utolsó tanórán

Hogyan fejleszthető a reflektivitás?

A reflektivitás fejlesztése az önismeret, a kritikus gondolkodás és a rendszeresen nyomon követett tudatos oktatói tevékenység fejlesztését jelenti. Ez magában foglalja azt a képességet, hogy megvizsgáljuk saját tanítási módszereinket, céljainkat és stratégiáinkat, és a visszajelzések és a reflexió alapján kiigazításokat végezzünk.

A reflektív tanárrá válás egyik módja a folyamatos önreflexió. Ez azt jelenti, hogy időt szánunk arra, hogy elgondolkodjunk a tanítási gyakorlatunkon, és meghatározzuk a fejlesztendő

területeket. Ehhez olyan kérdéseket kell feltennünk magunknak, mint például: Melyek az erősségeim és gyengeségeim tanárként? Melyek azok a területek a tanításomban, amelyek fejlesztésre szorulnak? Hogyan tudnám jobban bevonni a tanulókat a tanulási folyamatba? Továbbá a reflektivitást fejleszti, ha tanítási naplót vezetünk, vagy a megfelelő GDPR-keretben az előadásokat vagy az osztálytermi beszélgetéseket rögzítjük és visszanezzük, illetve hasznos tevékenység a hallgatói és munkatársi visszajelzések gyűjtése, elemzése is.

Yaffe (2010) kezdő tanárok reflektivitásának fejlesztésére dolgozott ki egy videóval támogatott eljárást. Videófilmre rögzített órarészletek alapján, mentor által végzett, irányított interjú keretében reflektálnak a tanárok a saját tanításukra. A mentor visszajelzései a kutatás szerint nagyon fontos stimulációs szerepet játszanak a frissen végzett tanárok reflexiójában. A vizsgálat a reflektív folyamat három fontos szakaszát különítette el: a reflektív monológot; a reflektív párbeszédet és a metareflexiós szakaszt. A tanári észlelés és nézetek központi szerepet játszanak a folyamatban. A videófilm elemzése során a mentorok újabb és újabb kérdéseket tettek fel a korábban elhangzott, egyes fontos megállapításokhoz kapcsolódva, és kérték azok megvitatását. A mentor a reflexió során a hangos gondolkodtatás eljárásával kérte a videók elemzését, amelynek eredményeként a fiatal tanárok új stratégiák megfogalmazásával reflektáltak a saját, videón rögzített gyakorlatukra. A tanulmány bemutatja, hogy a friss diplomás tanárok nézetei a saját gyakorlatukról a mentorral történt beszélgetés hatására megváltoztak, a reflexió összetettebbé, kidolgozottabbá vált. A szerző szerint az ilyen irányított önreflexió támogatja az önismeretet, a videofelvétel az események pontos rögzítését teszi lehetővé, és az eljárás eredményeként némi gyakorlással a tanár gyakorlott „megfigyelővé” válhat, ugyanakkor a megfigyelés alanyaként, vagyis „megfigyeltként” is fesztelenebben viselkedik. A kutatók a hangsúlyt nem az eredményekre, hanem a "pedagógiai-didaktikai párbeszédre" helyezik, amely a reflexiós folyamat során alakulhat ki.

A tanulói reflexió fejlesztésének egyik viszonylag egyszerű eszköze a gondolattérkép. A kurzust záró órára a hallgatók egy gondolattérképet készítenek, amelyen meg kell vizuálisan jeleníteniük a félév során tanultakat, és be kell mutatniuk a tanultak közötti összefüggéseket. Ez a feladat a hallgatókat arra készíti, hogy a féléves tartalmakat átfogóan kezeljék, így segít a szintetizálásban. A feladat kivitelezésének minősége visszajelzést ad az oktatónak arról, hogy a hallgatók mennyire értették meg a tanultakat, milyen mértékben voltak képesek a megértésen túl az egyes fogalmakat megfelelően alkalmazni és meglátni a rejtett összefüggéseket, továbbá újat tanulni a félév során. Kiegészítő módszer, ha az utolsó órára egy gyakorlót vagy egy évfolyamfelelőst bevonunk, és megkérjük, hogy gyűjtse össze név nélkül a hallgatói véleményeket a félév menetével, a feladatokkal kapcsolatban. Ugyanis ha beiktatunk egy újabb szereplőt, egyfajta „közvetítő” személyt, akkor a hallgatók sokkal jobban megnyílnak, mivel nem az oktatónak adnak közvetlenül visszajelzést. A véleményeket a „köztes” személy összegyűjti és átadja az oktatónak, aki hasznos visszajelzéseket kap a működéséről, a tananyagról és a tantárgyról. Természetesen a hallgatók nem látják át minden aspektusát egy tananyag összeállításának és a miérteknek, de az ő szempontjukból számos hasznos visszajelzést kaphatunk ilyen módon, melyeket a következő félévek tartalmi, módszertani tervezésekor figyelembe vehetünk. Így a visszajelzések ciklikus beépítésével lehetőségünk nyílik arra oktatóként, hogy a tananyagunkat és az oktatási módszereket folyamatosan megújítsuk az egyre változó hallgatói igényeknek megfelelően.

Összegzés

Összefoglalva, a reflektív tanítás a tanítás olyan megközelítése, amely magában foglalja a kritikus gondolkodást, az önreflexiót és a cselekvést a tanítás hatékonyságának és a diákok tanulási eredményeinek javítása érdekében. Lehetővé teszi a tanárok számára, hogy azonosítsák a fejlesztendő területeket, és lépéseket tegyenek a tanítás hatékonyságának növelése érdekében. A reflektív tanítás arra ösztönzi a tanárokat, hogy kritikusan gondolkodjanak a tanítási gyakorlatukról, ami fejleszti az önismeretet, növeli az önhatékonyságot, és hozzájárul a szakmai fejlődéshez. A reflektivitás egyik legfőbb előnye, hogy lehetővé teszi a tanárok számára, hogy azonosítsák a gyakorlatuk azon területeit, amelyek fejlesztésre szorulnak. Az oktatók tapasztalataik elemzésével tudatosíthatják saját nézeteiket, előítéleteiket, amelyek jelentős mértékben befolyásolják például az elvárásaikat, és az elvárások mértéke közvetve a hallgatók teljesítményét is meghatározza, illetve definiálhatják, hogyan tudnának jobban megfelelni diákjaik igényeinek. Az önreflexió különböző formái és a reflektív párbeszéd segíthetnek a tanároknak abban, hogy hatékonyabb pedagógusokká váljanak, mivel arra ösztönzi őket, hogy tanítási gyakorlatukban tudatosabbak és átgondoltabbak legyenek, ugyanakkor önbizalmuk és énképük fejlődésével tanári jóllétük is kedvező irányban változik. Ugyanakkor a fenti folyamatok a tanulói reflektivitást, benne a tanulás önszabályozását is fejleszti, aktív tanulási környezetet teremt és így összességében a hallgatói tanulást is hatékonyabbá teszi.

Irodalom

- Ashwin, P., Boud, D., Coate, K., Hallett, F., Keane, E., Krause, K. L., Leibowitz, I., MacLaren, McArthur, J., McCune, V. & Tooher, M. (2015). *Reflective Teaching in Higher Education*. Second Edition. Bloomsbury Publishing. Online resources <https://www.reflectiveteaching.co.uk/rthe2> (letöltve: 2023.04.12.)
- Bacsa É. (2012). Általános iskolások önszabályozott tanulását mérő kérdőív adaptálása. *Alkalmazott Pszichológia*, 4, 53–80. http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2013/07/AP_2012_4_Bacsa.pdf (letöltve: 2023.04.12.)
- Bell, M. & Gillett, M. (1996). Developing reflective practice in the education of university teachers. *Research and Development in Higher Education*. 19, 46–52.
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*, 6(1) 29–39.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook 1: Cognitive domain. New York. David McKay.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass Inc. San Francisco.
- Burns, T. & Sinfield, S. (2004). *Teaching, learning and study skills: a guide for tutors*. London. SAGE.
- Dweck, S. C. (2008). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York. Random House.
- Dweck, S. C. (2015). *Szemléletváltás*. Bp. HVG könyvek.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview In *Theory into Practice*, Volume 41, Number 4, A College of Education, The Ohio State University.
- Liakopoulou, M. (2012). The Role of Field Experience in the Preparation of Reflective Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37, 42–54.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London. Routledge Falmer.
- Phuong, V. N. (2023). Collaborative peer observation of teaching: enhancing academics' collegiality and collaboration, *Reflective Practice*. DOI: 10.1080/14623943.2023.2210076, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14623943.2023.2210076> (letöltve: 2023.04.14.)

Reflective Teaching in Higher Education. Second Edition
<https://www.reflectiveteaching.co.uk/rthe2> (letöltve: 2023.04.12.)

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Szivák, J. (2014). *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. Budapest. ELTE Eötvös Kiadó.

Vandavelde, S. & Van Keer, H. (2011). Studying primary school children's self-regulated learning. In *Book of Abstracts and Extended Summaries*. The 14th European Conference for Research on Learning and Instruction. Exeter, 103.

Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(1), 44–56.

Yaffe, E. (2010). The reflective beginner: using theory and practice to facilitate reflection among newly qualified teachers, *Reflective Practice*, 11, 381–391.

FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS A FELSŐOKTATÁS PEDAGÓGIAI GYAKORLATÁBAN

Balogh-Pécsi Anett – Csenger Lajosné

Bevezetés

Az oktatási folyamat mikrostruktúrájában az ellenőrzés, értékelés egy fontos didaktikai feladat, amely a teljes oktatási folyamatot és annak egyes mozzanatait is végigkíséri, így tehát azt mondhatjuk, hogy az oktatási folyamatban nagyon sok időt szánunk az értékelésre. Ugyanakkor nem csak a ráfordított idő miatt tekintjük az értékelést az egyik legfontosabb didaktikai feladatnak, hanem azért is, mert ez az egyik legfontosabb tevékenység, amit megtehetünk a tanulók fejlesztése érdekében.

Elméleti keret

A pedagógiai értékelés

A pedagógiai értékelés minden pedagógiai kategóriára és jelenségre (cél, tartalom, folyamat, környezet, feltételek, eredmény) kiterjedő, módszertanilag változatos, a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának fenntartására szolgáló visszajelzés, visszacsatolás, a pedagógiai információk szervezett és differenciált visszacsatolásának, visszajelentésének elmélete és gyakorlata (Báthory, 2000). Szerepe az oktatás hatékonyságának biztosítása, visszajelzés, visszacsatolás nyújtása. Célja a döntéseket megalapozó információk gyűjtése és értelmezése, illetve összefüggés-keresés a folyamat és a megvalósult végső állapot között (B. Németh, 2020).

Értékelési filozófiák

A pedagógiai értékelést háromféle értékelési filozófia szemszögéből vizsgálhatjuk, melyek a „kompetitív (versengés) szempontú, nem-kompetitív szempontú és a kooperatív szempontú értékelési filozófia” (Buda, 2011). E filozófiák jellemzőit az 1. ábra tartalmazza.

KOMPETITÍV (VERSENGÉS) SZEMPONTÚ ÉRTÉKELÉSI FILOZÓFIA	NEM KOMPETITÍV SZEMPONTÚ ÉRTÉKELÉSI FILOZÓFIA	KOOPERATÍV SZEMPONTÚ ÉRTÉKELÉSI FILOZÓFIA
• a verseny az élet természetes velejárója • a diákok tudnak, szeretnek, akarnak tanulni és motiváltak • a teljesítményben jelentkező különbséget a képesség különbségének tekinti • minősítésre, rangsorolásra törekszik • az oktatás feladata, hogy egyenlő feltételeket biztosítson, és a szabályokat egységesen, pontosan, mindenki számára érthetően jelölje ki	• a "gyermekközpontúságot" állítja középpontba, nem a tanítást • elutasítja a versenyt • célja a motiválás • az értékelés középpontjában az egyén teljesítménye áll • a teljesítménykülönbségek okai a motiváltságban és az érdeklődésben keresendők	• az értékelés lényegét a tanulás segítésében látja • az értékelés kiterjed a diákra, a tanár munkájára és a tananyag egészére • az értékelés konkrét meghatározásába bevonják a tanulókat: az értékelés folyamatába, a célok megfogalmazásába, a tevékenységek kidolgozásába

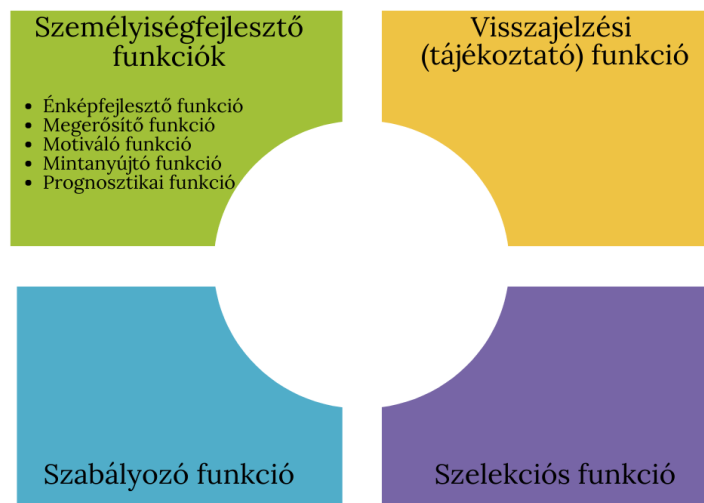
1. ábra: Az értékelési filozófiák

A felvázolt értékelési filozófiák mindegyike megállja a helyét, és az értékelésről való folyamatos gondolkodás egyértelműen bizonyítja e terület fontosságát. Ugyanakkor az utóbbi évtizedben hangsúlyozottan jelenik meg az a felfogás, amely az értékelés tanulást támogató szerepét helyezi a középpontba. „A diák értékelésének elsődleges célja annak meghatározása, hogy a tanuló mit tud, mire képes, azért, hogy erre a tudásra alapozva segítse őket a tanulásban és abban, hogy megalapozott döntést hozzanak saját tanulásuk következő lépéséről, így az értékelés minősítő funkciója mellett a tanulást támogató, a visszacsatolást a fejlesztés szolgálatába állító szerepe is meghatározóvá válik” (Falus & Szűcs, 2022: 651).

Az értékelés funkciói

B. Németh Mária (2020) szerint az értékelés legfontosabb funkciói a rendszerszabályozás (rendszerszintű beavatkozások tervezését elősegítő információk gyűjtése), a minősítés és szelekció és a tanulói szintű fejlesztést elősegítő információgyűjtés. Járulékos funkcióként jelenik meg a motiválás és a személyiség különböző jegyeinek változása.

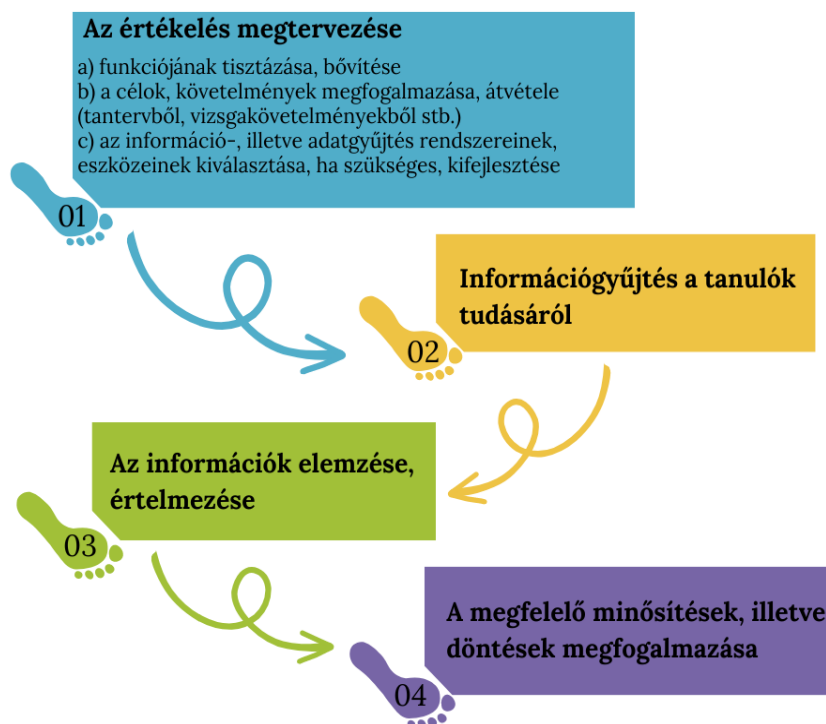
A pedagógiai értékelés kiemelten fontos funkciója a személyiség fejlesztése. A tanuló folyamatosan kapcsolatban áll a környezetével, ahol különböző ingerek érik, ezek alapján saját tapasztalatokat szerez, reagál ezekre az ingerekre, és környezetének válaszokat küld, majd ezekre a válaszokra viszontválaszok érkeznek. Az énkép, az önismeret, az önértékelés saját tapasztalatainkon túl a környezetből érkező válaszokra támaszkodik. Az egyén teljesítményére érkező pozitív válaszok megerősítik a tanulási folyamatot, míg a negatív válaszok elbátortalaníthatnak, elbizonytalaníthatnak. A visszajelzések rövidebb és hosszabb távon is hatnak a tanulók önértékelésére, motivációjára, sikereire, kudarcaira. Az átélt tanulási sikerek és a kudarcok pozitív vagy negatív megerősítést jelentenek a tanulók számára. Egy feladat sikeres megoldása belső megerősítést jelent, míg a környezetből érkező dicséret, jutalom vagy büntetés a külső megerősítés eszközei. A dicséret és a jutalom a tanulót további tanulásra ösztönzi. A pedagógiai értékelés mintát nyújt a tanulók számára az önértékeléshez, a társak értékeléséhez, a konstruktív kritika megfogalmazásához. A folyamatos visszacsatolás, értékelés az egyéni fejlődés irányát mutatja meg, és lépésről lépésre haladva tudunk részcélokat kitűzni, amelyek elérése újabb inspirációt nyújt a tanítás–tanulás folyamatában. Az értékelés így visszajelzést, tájékoztatást nyújt arról, hogy a tanulás céljai, rész céljai, módszerei, eszközei megfelelő irányban haladnak-e. A tanár pedig a saját munkájával kapcsolatosan kap visszajelzést. A tanulási eredmények tükrében az oktatási folyamat a tervezés során meghatározott módon haladhat tovább, de meglehet, hogy módosításokat kell végrehajtanunk a tanulás eredményessége érdekében. Az értékelés társadalmi szelekciós funkciót is betölt, hiszen az osztályzatok a rangsorolás vagy a továbbhaladás feltételei lehetnek (Gaál, 2015). Az értékelés funkcióit a 2. ábra foglalja össze.



2. ábra: Értékelési funkciók

Az értékelés folyamata

Az értékelési folyamat lépéseit minden értékelőnek célszerű figyelembe venni, így többek között fontos végiggondolni az értékelés funkcióját, célját, módszereit, az összegyűjtött adatok, információk elemzésének formáját és az adatok kezelését. Az értékelés az oktatás szerves része, így annak minden elemét meg kell tervezni az oktatási folyamat tervezésekor, hiszen csak ebben az esetben tudjuk felhasználni az értékeléssel nyert információkat a tanítási–tanulási folyamat módosítása, javítása, fejlesztése érdekében (Golnhofer, 2003). Az értékelési folyamat lépéseit a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra: Az értékelési folyamat

Bognárné Kocsis Judit (2012) a pedagógiai értékelés tervezésének egy a felsőoktatásban alkalmazható, lehetséges modelljét alkotta meg, amely a 4. számú ábrán látható.



4. ábra: Az értékelés tervezési modellje (Bognárné Kocsis, 2012: 46)

A modell az oktatói tervező tevékenység néhány fontos elemét emeli ki. Az értékelés az oktatási folyamat része, így már a félév megkezdése előtt szükséges lépések a következők:

- A szabályzatok áttekintése:
 - Törvény a nemzeti felsőoktatásról,
 - az egyetem szabályzatai, az egyetemi minőségpolitikát meghatározó szabályzatok,
 - Tanulmányi és vizsgaszabályzat,
 - Mintatantervek.
- Felkészülési útmutató készítése:
 - kurzusleírás: a kurzus célja, kompetenciák, tantárgy tartalmi elemei, szakirodalom,
 - tanulási útmutató: előzetes tudás, a teljesítéshez szükséges feladattípusok, a kurzus anyagának rövid tartalmi összefoglalása heti bontásban,
 - kötelező és ajánlott irodalomjegyzék,
 - a vizsgázás feltételei, menete, tételek, értékelés módja.
- Tanítási útmutató készítése:
 - a hallgatók előzetes tudásának felmérése: fogalmak, nézetek, attitűdök,
 - tudásszintmérő dolgozatok, zh-k,
 - beadandó feladatok: ismeret/megértés/alkalmazás szintjén, kreatív feladatok, határidők.
- Az eredmények elemzése és értékelése:
 - feladatmegoldási nehézségek,
 - típushibák feltérképezése,
 - alkalmazás szintű nehézségek.
- Az eredmények megbeszélésének terve:
 - szóbeli vagy írásbeli: erősségek kiemelése, építő kritika, segítségnyújtás módja,
 - gyakoriság (Bognárné Kocsis, 2012).

Az értékelés típusai

A pedagógiai értékelés jellemzőinek feltárásával számos szerző, szakirodalom és tanulmány foglalkozik, melyekben különböző szempontok, pl. funkció, időpont, értékelés tárgya, eszközei szerint történik az értékelés legfontosabb típusainak csoportosítása. Az értékelés leggyakrabban alkalmazott formáinak - **diagnosztikus, formatív, szummatív** - jellemzőit összefoglalóan az 5. ábra szemlélteti. Az egyes értékelési formák gyakorlati megvalósításához alkalmazható eszközöket, módszereket a későbbiekben részletesen is bemutatjuk.

	Diagnosztikus	Formatív	Szummatív
Az értékelés funkciója	Csoportba sorolás előzetes képességek és tudás felmérése, a tanulók jellemzői alapján a tanítási mód kiválasztása; tanulási problémák esetén az okok meghatározása	Visszacsatolás a tanulóhoz és a tanárhoz; a hibák azonosítása a tananyagon belül, megoldási módok kialakítása céljából	A tanulók minősítése, kategorizálása
Az értékelés időpontja	Csoportba sorolás esetén a szakasz elején; tanulási problémák esetén a probléma felmerülésekor	Az oktatás során	A szakasz végén
Az értékelés tárgya	Kognitív, affektív és pszichomotoros területek, fizikális, pszichológiai és környezeti tényező	Kognitív területek	Általában kognitív, a tantárgytól függően esetleg pszichomotoros vagy affektív területek

5. ábra: A pedagógiai értékelés típusai (Scriven, 1967; Bloom, 1971; Vidákovich, 1990 nyomán)

Az értékelés típusai vonatkozási kör szerint is meghatározhatók. Ennek alapján megkülönböztetünk normára orientált, individuumra orientált és kritériumra orientált értékelést. Ezek jellemzőit a 6. ábra szemlélteti.



6. ábra: Az értékelés vonatkozási köre

A hatékony értékeléssel szemben bizonyos mérészetodikai elvárásokat is megfogalmazunk, melyek szerint az értékelésnek objektívnek, megbízhatónak és érvényesnek kell lennie (7. ábra).



7. ábra: Mérészetodikai elvárások

A következő részben az egyes értékelési típusokhoz tartozó eszközöket, módszereket mutatjuk be.

A formatív értékelés jellemzői, alapelemei

A formatív értékelésnek a tanítási-tanulási folyamat részeként alapvető célja a folyamat közbeni irányítás, segítség. Nem minősítést, ítélezést jelent ez a típusú értékelés, hanem a tanulási sikerek megerősítését, illetve a tanulási hibák és nehézségek differenciált feltárását, ezáltal lehetővé téve a korrekciót.

A formatív értékelés jellemzői:

- a tanulási eredmények és a teljesítéshez kapcsolódó kritériumok azonosítása az oktatók és hallgatók által közösen;
- hatékony módon és időben megvalósuló világos, érthető és gyakori visszajelzés;
- a hallgatók bevonása a saját tanulási folyamatukkal kapcsolatos kérdésekbe;
- az oktató és a hallgató között megvalósuló hatékony kommunikáció;
- a hallgatói szükségletek oktatók által történő figyelembevétele (S. Pásztor & Pelczer, 2017).

Gyakorlati példák

A fejlesztő értékelés eszközei

A 8. ábra a fejlesztő értékelés lehetséges eszközeit foglalja össze. A továbbiakban részletesen bemutatjuk az egyes eszközök jellemzőit és lehetséges alkalmazási lehetőségeit.



8. ábra: A fejlesztő értékelés eszközei (Kövecsesné Gősi, 2023: 45)

Önértékelés

A hallgatói önértékelés szintén fontos eleme a formatív értékelésnek, mert ezáltal a hallgató maga is tevékenyen részt vesz az értékelési folyamatban, amely a reflektív szemlélet kialakítását támogatja (Kövecsesné Gősi, 2023). A 9. ábrán, a Környezeti nevelés szeminárium értékelő lapján az értékelés megadott szempontjai láthatóak, amelyek mentén az önértékelés történik.

AZ ÉRTÉKELÉS SZEMPONTJAI	RÉSZLETEZÉS
Hogyan dolgoztam?	- A csoportfeladatokban aktívan részt tudtam venni. - A csoportfeladatokban aktívabb is lehettem volna. - Sikerült végig gondolnom a tananyag logikáját, úgy érzem, megértettem a legfontosabb összefüggéseket. - Az óra során többször elkalandoztam, nem sikerült az óra logikáját követnem. Ennek oka véleményem szerint:
	- Ötleteimmel, kreatív gondolataimmal segítettem a feladatok megoldását. - A feladatok rám eső része nem okozott nehézséget. - Úgy érzem, hozzá tudtam járulni a feladat eredményes megoldásához. - Még többet kellett volna a feladat rám eső részével foglalkoznom.
Hogyan látom a saját csoportom munkáját?	- Hatékony volt az együttműködés. - Jól működött a kommunikáció köztünk az közös munka során. - Jellemző volt az egyenlő részvétel, a felelősség megosztása. - Nem volt hatékony a közös munka. Ennek oka szerintem:
Változott-e a szemléletem a feladatok hatására?	- A sok új információ mellett a környezetvédelmi kérdésekben jobban elmélyültem. - Megítélésem szerint pozitívan változott a viszonyulásom a környezethez, természethez. - Úgy érzem, hogy környezettudatosabb lettem. - Nem gondolom, hogy változott volna a szemléletem, gondolkodásmódom a feladatok hatására. - A következő dolgokra jobban odafigyelek a környezet megóvása érdekében:
Mit viszek haza a mai órából?	

9. ábra: Környezeti nevelés szeminárium önértékelő lapja (Kövecsesné Gósi, 2023: 161)

Társértékelés

A társértékelés során a hallgató munkáját egy másik hallgatótársa értékeli, ez azonban nem váltja ki az oktató értékelését, hanem kiegészíti azt. Előzetes megállapodás kérdése, hogy milyen súllyal számít bele a végső osztályzatba az első körben tett társértékelés. Előnye ennek az értékelési formának, hogy a hallgató láthatja, hogy a társai miképpen oldottak meg egy feladatot, amiből ő is tanulhat. Azáltal, hogy szembesül más megoldásokkal, hatékony stratégiákat sajátíthat el a különböző munkák tanulmányozása közben; az pedig, hogy látja a többiek teljesítményét, elősegítheti a reális önértékelés kialakulását. A társértékelés alkalmazása során jelentősen megnő az interakciók száma a hallgatói csoportban, ami szintén segít a fejlődésben. Számos kreatív feladat is adható a hallgatóknak, ezáltal nem egyedül az oktató felelőssége, hogy visszajelzéseket adjon a hallgatók számára. A társértékelés elsősorban a divergens gondolkodást igénylő feladatoknál alkalmazható, ott, ahol nem csupán egy jó megoldás létezik.

Egyes oktatók és hallgatók is attól tarthatnak, amennyiben a hallgatók láthatják egymás munkáit, akkor esetleg másolni fogják, ezáltal kevesebb egyedi megoldás születik. Néhány

alkalmazásnál lehetőség van a társértékelést úgy beállítani, hogy a hallgatók csak akkor tekinthetik meg egymás munkáit, amikor már maguk is töltöttek fel saját anyagot (Tóth-Mózer, 2017).

Portfólió típusú értékelés

A portfólió egy a hallgató által célirányosan összeállított gyűjtemény, amely bemutatja a készítő eredményeit, fejlődését, erőfeszítéseit, és tartalmazza a dokumentumok kiválasztására szolgáló szempontrendszert, illetve a hallgató önreflexióit. A portfólió segítségével a tanulási folyamat egészét dokumentálhatjuk, amely ezáltal lehetőséget nyújt a folyamatos visszajelzésre, értékelésre és önértékelésre is (Kövecsesné Gősi, 2023). A 10. ábra egy féléves hallgatói portfólió értékelőlapjának szempontrendszerét és pontszámait tartalmazza.

TANTÁRGY: NÉV: OKTATÓ:	
Az értékelés szempontjai	Pontszám
Esztétikai megjelenés A feladat külalakja szép, igényesen kivitelezett. Igényesen megszerkesztett, logikusan felépített munka.	1 2 3 4 5
Feladatmegoldás minősége A témák, feladatok megfelelően kidolgozottak, kellően részletezettek. Önálló gondolatokkal, véleményekkel ellátottak.	1 2 3 4 5
Hivatkozások Megfelelő, szakszerű hivatkozások alkalmazása jellemző. Megfelelő minőségű, mennyiségű forrás jelenik meg a hallgatói munkában.	1 2 3 4 5
Ötletesség, kreativitás A feladatmegoldások kreativitásról, ötletességről árulkodnak. Változatos tevékenységformák, módszerek, technikák jelennek meg az írásos munkában.	1 2 3 4 5
Fogalmazás, helyesírás, mondszerkesztés, nyelvi megformálás A nyelvi megfogalmazás választékos, érhető. Munkája során nem vétett helyesírási hibákat. A pedagógiai szakterminológiákat megfelelően tartalmazta.	1 2 3 4 5
Az oktató egyéb megjegyzései, észrevételei.	
Összpontszám	

10. ábra: Féléves hallgatói portfólió értékelő lapja (Kövecsesné Gősi, 2023: 162)

Szummatív értékelés

Egy tanulási szakasz végén kerül sor szummatív értékelésre a hallgatók minősítése, kategorizálása vagy osztályozása céljából, amely tesztekkel is történhet. A tesztek szerkesztésekor a súlyozásnak, a tesztváltozatok készítésének és alkalmazásának módját fontos tisztázni. A súlyozást alapvetően a szummatív tesztek összeállítása során alkalmazzák, mivel ezekben sokszor eltérő nehézségű itemek (legkisebb tudáselem) szerepelnek. Az ekvivalens tesztváltozatok esetében fontos, hogy a feladatok tartalmukban, követelményszintjükben, feladattípusukban és a pontozásukban is megegyezzenek, mert ezzel lehet elérni, hogy a teszt egészén ne legyen a nehézségben, illetve a szórásban különbség.

Összegzés

Az értékelésnek meghatározó szerepe van a tanítási-tanulási folyamat során, hatással van többek között az önértékelésre, a reflektivitásra, de a motivációra is, ezért lényeges azt látni, hogy egy féléves tantárgy megtervezésekor nem csak az adott tananyagtartalmat, hanem a hozzá kapcsolódó képességek fejlesztéséhez szükséges tevékenységeket és az alkalmazandó fejlesztési és értékelési rendszereket is szükséges meghatározni. Ehhez azonban tudni kell, hogyan motiválható a hallgató, és a változatos módszerek mellett változatos értékelési eszközöket érdemes alkalmazni (Kövecsesné Gösi, 2023; Petzné Tóth, 2022).

Irodalom

- Báthory, Z. (2000). *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata.* OKKER. <https://docplayer.hu/68361250-Bathory-zoltan-tanulok-iskolak-kulonbsegek.html>
- B. Németh, M. (2020). *Mérőeszköz szerkesztés tantárgy tananyagcsomag.* SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Bognárné Kocsis, J. (2012). A pedagógiai értékelés tervezésének egy lehetséges útja a felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle* (9–10), 39–49. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2012_9_10.pdf#page=39
- Buda András (2011): *Értékelési filozófiák és pedagógiai mérés.* Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok, Debrecen
- Falus, I. & Szűcs, I. (2022). (Szerk.) *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Akadémiai Kiadó. Budapest. https://mersz.hu/dokumentum/m1037adk_1/
- Gaál, G. (2015). *Tervezés és értékelés.* Eger. Eszterházy Károly Főiskola Nyomdája. http://p2014-25.palyazat.ektf.hu/public/uploads/2-tervezes-es-ertekeles-gaal-gabriella-isbn_565d551b6996a.pdf
- Golnhofer, E. (2003). Pedagógiai értékelés. In Falus, I. (Szerk.) *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* 334–359. Nemzeti Tankönyvkiadó. https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/13400/2011_0001_519_42498_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kövecsesné Gösi, V. (2023). *Tanítás-tanulás a digitális korban. Kihívások és módszertani megoldások.* Xante Librarium Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft.
- Kövecsesné Gösi, V. (2015). *A környezeti nevelés gyakorlata az erdei iskolában.* Hazánk Kiadó. Győr.
- Petzné Tóth, Sz. (2022). Új utak a tanítóképzésben - Gamification rendszerű oktatás megvalósítása In: Kéri, K., Borbélyová, D. & Gubo, Š. (Szerk.) *13th International Conference of J. Selye University. Sections of Pedagogy and Informatics. Conference Proceedings* Komárno, Szlovákia: Janos Selye University. 127–138.
- S. Pásztor, J. & Pelczer, K. (2017). A formatív értékelés a tanárképzés iskolai gyakorlatai során. In Károly, K. & Homonnay, Z. (Szerk.) *Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái* 5. Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben. 62.
- Tóth-Mózer Szilvi (2017). Digitális nemzedék a tanulási folyamatban. Középiskolások internethasználati és tanulási preferenciái, énképe és digitális kompetenciái. Elte Eötvös Kiadó.

4.



MÓDSZEREK



A KOOPERATÍV TANULÁS SZEREPE ÉS JELENTŐSÉGE A FELSŐOKTATÁSBAN

Kövecsesné Gösi Viktória – Horváth Dóra

Bevezetés

Napjainkban a kooperativitásra épülő tanulásszervezést több tényező is indokolja. Már a Jacques Delors által vezetett UNESCO bizottság jelentése is, mely *Oktatás – rejtett kincs* címen jelent meg, számos problémára felhívta a figyelmet, melyek megoldást sürgettek, sürgetnek napjainkban is. Ezek közül kiemelendő az a felgyorsult fejlődés, a tudástársadalmakban bekövetkező információs lavina, mely egyre nehezebbé teszi a felnőtt életre való felkészülést. Sötétben tapogatózunk, amikor a jelen kor óvodásait akarjuk felkészíteni olyan munkakörökre, tevékenységekre, melyek ma még nem léteznek. A munkaerőpiacon az egyik lényeges elvárás az, hogy a fiatal a munka világába lépve képes legyen a hatékony együttműködésre. Az ehhez szükséges kompetenciaelemek fejlesztése az oktatásnak fontos feladata minden életkorban az általános iskola alsó tagozatától a felsőoktatásig.

A következő probléma, melyet ki kell emelnünk, amikor az együttműködésen alapuló tanulás szükségességét vizsgáljuk, azoknak a globális kihívásoknak a megléte, melyek megoldása az országok, népek közötti folyamatos és hatékony együttműködéssel valósítható csak meg. Ezek közül megemlíthetjük a környezetvédelem, környezeti nevelés, fenntarthatóságra nevelés kérdésköreit, de az egyenlőtlenségek, a népesedési problémák, a különböző járványok okozta helyzetek is ide tartoznak.

A megváltozott szocializáció, a családi kapcsolatok fellazulása (pl. válások hatása), a média, a televízió, az online terek központi szerepe, ezáltal a szabadidő eltöltésének nagymértékű átalakulása is újabb szerepeket, funkciókat jelent az iskola számára. Napjainkban a diákok nagy része nem jól jön ki társaival, képtelen az együttműködő problémamegoldásra, a megváltozott szocializációs szokások pedig mindezeket még inkább elszorvasztják. A számítógép előtt, a virtuális térben eltöltött idő háttérbe szorítja az „élő kapcsolatokat”.

A „modern kori népvándorlás”, az urbanizáció, az etnikai csoportok egymáshoz való viszonya mind szükségessé teszi az oktatási módszerekre való fokozottabb odafigyelést, a kooperativitás erőteljesebb érvényesülését (Kövecsesné Gösi, 2015).

Elméleti keret

A kooperatív tanulás hatékonysága

A kooperatív tanulás hatékonyságát számos kutatás igazolja, bizonyítja. „96 tanulmány közül 60 esetében e módszerekkel jobb teljesítményt értek el. A kutatások azt is kimutatták, hogy a csoportok elé kitűzött céloknak és az egyéni felelősségnek döntő jelentősége van az eredményességben. A kooperatív módszerek hozzájárulnak az osztályon belüli kapcsolatok kialakításához, az önértékelés fejlődéséhez, az iskolával szembeni pozitív attitűd kialakulásához, megerősödéséhez (Borich, 1992; Horváth, 1994; Kagan, 2001; Kotschy, 1997; Slavin, 1995; Vastagh, 1999, Dobi, 2002) a szociális, a társas kapcsolatok fejlődéséhez (Kagan, 2001; Benda, 2002; Józsa & Székely, 2004; H. Molnár, 2012)” (idézi Falus, 2022: 570). Slavin, Kagan, Johnson és kutatócsoportjaik is bizonyították, hogy a kooperatív tanulásszervezés jótékony hatással van az etnikai különbségek elfogadására, tolerálására. „A kooperatív tanulás hatására a kontrollcsoportokhoz viszonyítva javult a különböző etnikai csoportokhoz tartozó

diákok közti viszony, továbbá a kooperatív tanulás fokozott társas fejlődést, javuló társas kapcsolatokat eredményezett” (Kagan, 2001: 32).

KOOPERATÍV TANULÁS-HATÉKONYSÁG-EREDMÉNYEK



1. ábra: Kooperatív tanulás-hatékonyság-eredmények (Kövecsesné Gósi, 2023: 57)

Sajnos a ma iskolája még mindig a kompetitív módszereket helyezi előtérbe, ahol a versengés áll a középpontban. Feltehető a kérdés, hogy hogyan készítsük fel a felnövekvő generációt együttműködésre, kooperálásra, ha mindez az iskolában nem kap kellő hangsúlyt (ld. 1. ábra). Hogyan dolgozzon felnőttként közös problémák, innovációk megvalósításán, hogyan legyen a másik emberrel elfogadó, toleráns, ha nem találkozik olyan módszerekkel, stratégiákkal az iskolai tanulás során, amelyek az együttműködéshez szükséges alapvető készségeket, képességeket, kompetenciákat fejlesztik? Az érettségi vizsgákat követően a felsőoktatásba lépő fiatalok tanítása során sokszor tapasztaljuk, hogy csoporthelyzetben nem tudnak dolgozni.

Ami az óvodai játszószőnyegen és az alsó tagozat játékos tanulása során természetes volt, úgy, mint a témakörök holisztikus megközelítése, továbbá az életszerűség, a gyakorlatiasság és a munkamegosztás a gyerekek között a játék során, az valahol menet közben elvész annak ellenére, hogy Magyarországon is számos kiváló példát, jógyakorlatot láthatunk a kooperatív tanulásra. A hazai Komplex Instrukciós Program, mely a Hejőkeresztúri Általános Iskolában valósult meg elsőként Magyarországon K. Nagy Emese vezetésével, az „amerikai komplex instrukciós módszerből kifejlődve olyan pedagógiai módszerré, innovációvá vált, amely továbbfejlesztett, új elemekkel jelentős mértékben kiegészített, az eredetihez képest javított lett” (K. Nagy, 2015:144). „A Komplex Instrukciós Program olyan tanítási módszer, mely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog”¹⁵. Ennek a programnak a középpontjában a kooperatív tanulás mellett a generációk közötti párbeszéd és a logikai táblajátékok alkalmazása kerül középpontba.

¹⁵ <https://komplexinstrukcio.hu/index.php?layout=edit&id=12> (letöltve: 2023.07.06.)

Kiemelhetjük továbbá a Benda József által indított Humanisztikus Kooperatív Tanulás programot. A HKT „egy személyiség- és csoportépítő pedagógiai technológia, amely rugalmas, megegyezésen alapuló, folyamatosan fejlődő szervezeti kultúrát kialakítva alkalmazkodni tud az eltérő társadalmi háttérű egyének (tanár-diák-szülő) személyes igényeihez. Nincs nyomásgyakorlás, a diákok személyes céljai szinergiába rendeződnek a közösségével és a pedagógusokéval. Életszerű, ami felszabadítja az alkotó energiákat.”¹⁶

A kooperatív tanulás értelmezése, alapelvei

Tény, hogy a magyar oktatásban el kell mozdulni a gyakorlatorientált, az aktivitáson és a tanulói kezdeményezéseken alapuló kooperatív tevékenységekre épülő pedagógiai módszerek, stratégiák irányába. A kooperatív tanulás Norm Green (2005) szerint nem csupán egy tanítási módszer, hanem egy életszemlélet, mely a kölcsönös tiszteleten alapuló együttműködést és a közösség minden tagjának egyéni teljesítményét állítja előtérbe. Előfeltétele az a konszenzus, mely a közösség tagjai közötti kooperáció eredményeként jön létre. Az eddigi tapasztalatok alapján elmondható, hogy azok a tanulók, akik képesek alkalmazni a kooperatív tanulást, az élet más területére is képesek átvinni az együttműködést hirdető szemléletet (Óhidy, 2011).

A kooperatív tanulás Kotschy Beáta definíciója szerint a „résztevők 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, 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: 277–278).

A kooperatív tanulási forma során a tanulók 4–6 fős csoportokban folytatják tanulmányi tevékenységüket, ahol nagyon fontos szerepe van az intellektuális képességek fejlesztésén és az ismeretátadáson túl a szociális kompetencia formálásának. A kooperatív csoportmunka során jellemző a csoporton belüli függés, az egyéni felelősség, a közös tanulásirányítás a csoporton belül. A tevékenységek során a feladatmegoldás és a csoporttagok egymással való kapcsolata egyformán fontos. A tanár figyelemmel kíséri a csoport munkáját és szükség esetén segítően beavatkozik. A tanulási folyamat reflektálása és értékelése a csoport feladata (Johnson & Johnson, 1994).

A kooperatív tanulás során nagyon fontos, hogy a párhuzamos egyidejű interakciók mellett a tanulók között a feladatokat úgy osszuk fel, hogy pozitív függőségi viszony alakuljon ki közöttük, érezzék, hogy a tudásuk egymásra is épül (ld. 2. ábra). Mindannyian hozzájárulhatnak a tudásuk, motiváltságuk, képességeik szerint a sikeres feladatmegoldáshoz. Ezt a szerepeket, felelőségeket megfelelő elosztásával tudjuk támogatni.

¹⁶ <https://hktprogram.hu/index.php/hkt-program> (letöltve: 2023.07.05.)



2. ábra: A kooperatív tanulás alapelvei (Kövecsesné Gösi, 2023: 58)

Gyakorlati példák

Kooperatív tanulás digitális támogatással



JÓGYAKORLAT - Kövecsesné dr. Gösi Viktória, SZE, MDTF

A digitális generáció oktatása során a kooperatív technikákat és a különböző intelligenciaterületek fejlesztését sikeresen ötvöztethetjük a digitális technológiával, és ezáltal érdekesebbé, hatékonyabbá tehetjük a tanítási–tanulási folyamatot.

Az alábbi óra tanító szakos hallgatóknál valósult meg, akik a Kooperatív tanulás című tárgyat heti két óra gyakorlat formájában vehetik fel az egyetemen. A saját élményű kooperatív tanulásra épülő munka során a hallgatók a tananyagtartalom elméletibb részét is kooperatív technikákkal sajátítják el.

Ezt az évek óta a gyakorlatban működő tárgyat a 2017/2018. tanév II. félévében a VR tanulási környezettel támogattam meg. A tanítási óra tervezésénél az RJR modellel (RÁHANGOLÓDÁS – JELENTÉSTULAJDONÍTÁS – REFLEKTÁLÁS) dolgoztam, mely „egy lehetséges tanulási – tanulássegítési modell a kritikai gondolkodás és az inter(aktív) tanulás érdekében.

A tanulóknak személyes tapasztalatot kell szerezniük arról, hogy mit jelent az információval való találkozás, hogyan dolgozzák fel, és miként alakítsanak ki belőle a maguk számára is használható információt. A kritikai elemzés és az elemző folyamat újragondolásának szisztematikus útját kell bejárniuk. Ahhoz, hogy ez a tanulók közösségében megtörténjen, a tanárnak a gondolkodás és a tanulás rendszerszemléletű, ugyanakkor magától értetődő keretét kell biztosítania. A rendszerszerűség azért fontos, mert így a tanulók képesek megérteni és következetesen alkalmazni a folyamatot. E keretnek másrésről azért kell magától értetődőnek

lennie, hogy a tanulók maguktól is felismerjék, éppen hol tartanak a folyamatban, így akkor is ellenőrizni és irányítani tudják azt, amikor egyedül tanulnak” (Bárdossy et al., 2002: 172–174.).



3. ábra: X-Pódium, MaxWhere 3D VR tér (<https://www.maxwhere.com/>) (Kövecsesné Gősi, 2023: 61)

Az óra szervezéséhez, a tananyagtartalom és a feladatok rendszerezéséhez a MaxWhere terek közül a csoportmunkára alkalmas X-Pódiumot választottam, mely négy csoport számára külön elrendezésben biztosítja a csoportra szabott feladatok és segédanyagok elhelyezését (ld. 3. ábra). A teret úgy rendeztem be, hogy a középső részben az órához kapcsolódó oktatói prezentációkat, a téma kutatásához használt és javasolt szakirodalmakat, az óra célkitűzéseit, a csoportmunka és az önálló munka értékelési szempontjait és néhány a témához kapcsolódó videót helyeztem el.

A tanítási óra vázlata

Tantárgy: Kooperatív tanulás (heti 2 óra szeminárium)

Évfolyam: II., III.

Tananyag: A digitális korszak oktatásmódszertani kihívásai, a többszörös intelligencia elmélete

Az óra feladatai:

- A digitális kultúra sajátosságainak megismerése, problématerületek, kihívások feltárása az oktatásban.
- A többszörösintelligencia-elmélet megismerése, a koncepció alkalmazása az oktatás tervezése során.
- Az ismeretek alkotó alkalmazása kooperatív technikákkal.

Fejlesztendő kompetenciák:

- Kommunikációs kompetencia: kommunikációs képességek fejlesztése a viták, beszélgetések, csoportfeladatok segítségével.
- Kognitív kompetencia: gondolkodási képességek, rendszerezőképesség, kreativitás fejlesztése.
- Szociális kompetencia: együttműködési készség, közös problémamegoldás, tolerancia, alkalmazkodás képességének fejlesztése.

- Személyes kompetencia: önismeret, önértékelés fejlesztése, önszabályozó tanulás kialakítása, metakogníció fejlesztése.

Alkalmazott módszerek: beszélgetés, szemléltetés, magyarázat, szerepjáték, kooperatív és kritikai gondolkodást fejlesztő technikák (asztalterítő technika, irodalmi körök, INSERT technika, kilépőkártyák).

Tanulásszervezés: frontális munka, kooperatív csoportmunka, önálló munka.

Eszközök: szövegrészletek, csoportalakításhoz szükséges eszközök, sablonok, fénymásolt anyagok, MaxWhere 3D VR tér.

Az óra menete

1. Ráhangolódás

Csoportalakítás: (4 db, 4–6 fős csoport) véletlenszerűen mozaik technikával történt. Négy, több részre vágott kép darabjait húzták ki a hallgatók egy borítékból. Akiknek a képe összeillett, azok alkottak egy csoportot az adott tanórán (a képek a kooperatív tanuláshoz kapcsolódtak). Mivel a tantárgy célja többféle csoportalakítási technika megismerése, így a félév során többször történt az óra elején csoportalakítás, nem ugyanazok a hallgatók dolgoztak egész félévben együtt.

Előzetes ismeretek feltárása: strukturált rendezés (vagy asztalterítő) technikával (ld. 4. ábra). A csoport minden tagja a saját részébe írta rövid átgondolás után a saját mondatbefejezését, majd az egyéni feladatvégzés után egyeztették a csoporttagok a közös véleményüket, és az ábra közepére írták a csoportvéleményt. A csoportok ezt követően beszámoltak a közös álláspontjukról.

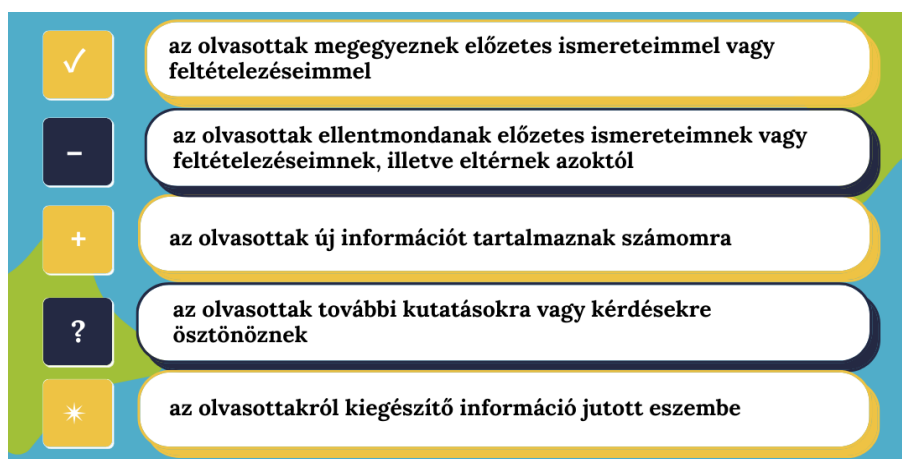


4. ábra: Asztalterítő/Strukturált rendezés kooperatív technika (Kövecsesné Gösi, 2023: 62)

2. Jelentésteremtés

A csoportok tagjai kétféle tanulmányt kaptak kézbe, érték el a 3D térben. Az egyik általánosságban foglalkozik a digitális korszak oktatásmódszertani kihívásaival, a másik tanulmány a többszörös intelligencia elméletét mutatja be.

A feladat első részében INSERT technika segítségével olvasták át a szöveget a hallgatók, mely az intraperszonális intelligencia fejlesztését is segíti (ld. 5. ábra). „Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking = a hatékony olvasást és gondolkodást szolgáló interaktív jegyzetelési eljárás) Az INSERT a metakognitív folyamatokat segítő, interaktív jegyzetelési eljárás, melynek során olvasás közben a szöveget saját megértésünknek és tudásunknak megfelelően oldalszéli szimbolikus jelekkel látjuk el az alábbiak szerint:



5. ábra: Az INSERT technika (Kövecsesné Gösi, 2023 nyomán)

Az INSERT technika hatékony módszer, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók olvasás közben nyomon kövessék saját megértési folyamataikat, számba vegyenek további tanulási indítékokat, miközben olvasásuk aktív, kognitív, metakognitív eseménnyé válik. Ha a tanuló figyelemmel kíséri saját megértésének folyamatát, az információkat aktívan kontextualizálja. Az eljárás segítségével az elmélyült figyelem mindvégig fenntartható” (Bárdossy & Dudás, 2009: 212).

A többszörösintelligencia-területeket az irodalmi körök kooperatív technikához kapcsoltam kis átalakítással (6. ábra). Bár a technika jobbára magyar nyelv és irodalom órákhoz illeszkedik erőteljesebben, de alapgondolatát más tantárgyak oktatása során is hatékonyan lehet alkalmazni. Egy-egy szerepkörhöz nagyon jól tudunk különböző típusú feladatokat kapcsolni, melyek egyik vagy másik intelligenciaterületet erősítik. A tanóra tervezésénél alapvető szempont, hogy olyan, a gyakorlatban jól alkalmazható tudást kapjanak a tanító szakos hallgatók, melyet a tanítási gyakorlatokon azonnal fel tudnak használni, át tudnak alakítani az alsó tagozatos korosztályra.

INTELLIGENCIA TERÜLET	FELADAT
1. csoport Verbális – nyelvi Interperszonális Riportkészítők	Az olvasott szöveg alapján készítsenek egy képzeletbeli interjút egy olyan iskola igazgatójával, aki az iskolájában a leírtak szellemében valósítja meg a tanítás-tanulás gyakorlatát!
2. csoport Matematikai – logikai Interperszonális Projektkészítők	Készítsenek egy olyan komplex tervet egy, a csoport által választott témára, mely minden intelligenciaterületet beépít a foglalkozás folyamatába!
3. csoport Vizuális – térbeli Interperszonális Plakátkészítők	Álmodják meg a jövő iskoláját és tervezzék meg a szempontok segítségével! (módszerek/technikák, eszközök, alapelvek, célok, tanulási környezet, egyéb szempontok)
4. csoport Verbális – nyelvi Interperszonális Újságírók	Készítsenek egy képzeletbeli tudósítást a „Modern pedagógia” újság számára egy olyan iskoláról, amely a tevékenységét a többszörös intelligencia elméletre építve valósítja meg!

6. ábra: A különböző intelligenciaterületek fejlesztése kooperatív technikákkal (Kövecsesné Gösi, 2013: 64 nyomán)

A munka során nem kizárólag digitális térben dolgoztak a hallgatók, ez inkább segítségként jelent meg a tanórán. Az órán alkalmazott sablonokat, segédanyagokat, tanulmányokat a tanteremben és a VR térben is hozzáférhetővé tettem (A tananyagfejlesztés kísérleti folyamatában még nem minden hallgató számára volt elérhető a program.).

A csoportfeladatokat a felületen 4 különálló részben helyeztem el (7. ábra). Ez a forma a hallgatók számára könnyen áttekinthető, a többi csoport munkája nem zavaró, azonban a feladatok megoldását követően lehetőség van rá, hogy áttekinthessük egymás munkáját, tájékozódjunk az elhelyezett forrásokban, oktatási anyagokban.



7. ábra: A csoportok „asztala” a feladtleírással, tanulmánnyal, segítő internetes forrással MaxWhere 3D VR programban (Kövecsesné Gösi, 2023: 65)

3. Reflektálás

Az „irodalmi körök” bemutatták az elkészült csoportfeladatokat. A csoportok bemutatói után ppt segítségével röviden összegeztem a téma elméleti hátterét. Ezt követően került sor az órai munka értékelésére önértékelő lapok, csoportértékelő lapok segítségével.

Előnyként mindenféleképpen kiemelhető, hogy a VR tér lehetőséget biztosít a tananyagtartalom, a segédanyagok, a témához kapcsolódó szemléltető videók egy helyen történő elhelyezésére, és a diákok számára is segíti a hiteles információkhoz való hozzájutást. Nem szükséges órákon át keresgélgni, válogatni, hanem a témához kapcsolódó legfontosabb információtartalmak, alkalmazások folyamatosan elérhetővé válnak. Az oktató számára is rendszerezhetőbb tudást, egy gazdag gyűjteményt eredményezhet ez a megoldás. Tapasztalataim azt mutatták, hogy hatékonyan ötvözhető a klasszikus tantermi, valódi kooperációra épülő tevékenység a VR terek adta tanulási lehetőségekkel, hiszen több tanulási utat is támogatnak, és megfelelő egyensúllyal még eredményesebbé tehetik a tanítási-tanulási folyamatot.

Kooperatív technikák alkalmazási lehetőségei a felsőoktatásban



JÓGYAKORLAT - Kövecsesné dr. Gösi Viktória, SZE, MDTF

Tanítóként az erdei iskolai foglalkozások (Kövecsesné Gösi, 2015) során, egyetemi oktatóként a pedagógia órákon is szívesen dolgozom kooperatív technikákkal. Az alábbi részben néhány technikára mutatok be példákat a teljesség igénye nélkül.

Keveredj! Állj meg párban! Beszéld meg!

Ezt a módszert többféle formában is lehet alkalmazni. Az órák/foglalkozások elején motiváló, ráhangol a témára, és tájékozódhatunk a résztvevők elképzeléseiről, gondolatairól, a témához kapcsolódó előzetes tudásukról, véleményükről. A Keveredj! felszólításra mindenki elindul a teremben. Az Állj meg párban! felszólításra mindenki párt keres magának, és egy, a témával kapcsolatos kérdést beszélnek meg, vagy egy mondatot fejeznek be, pl.: Szerintem a leghatékonyabb módszerek azok, amelyek..... A megbeszélés közben az oktató körbejár, figyelemmel kíséri a párok munkáját. A következő Keveredj! utasításra új kör következik, új párválasztással és kérdéssel. A feladat felfrissíti, megmozgatja a csoportot.

Sarkok technika

A csoportalakítás alapja is lehet. A terem sarkaiban különböző állításokat, feladatokat, véleményeket helyezünk el. A tanulók keressék meg azt a sarkot, amivel egyetértenek! Például Kooperatív tanulás tréning során felnőttoktatásban a következőképpen alkalmazom ezt a technikát: négy táblát helyezek el a terem négy sarkában (ld. 8. ábra).



8. ábra: Sarkok technika (Kövecsesné, 2023: 68)

A résztvevőknek az alapján kell elhelyezkedniük a térben, amely állítás igaz rájuk a kooperatív tanulás vonatkozásában. Nagyon változatos formában tervezhetjük ezt a feladatot. Például a négy sarokban elhelyezhetünk alapfogalmakat, és hozzájuk kapcsolódó leírásokat, meghatározásokat adunk a résztvevőknek. Esetleg mérnökök képzése során különböző típusú járművek, motorok kerülhetnek a terem különböző részeibe, a résztvevők pedig ezekhez kapcsolódó leírásokat, állításokat kapnak, amelyek alapján meg kell találniuk a helyüket. Az így kialakult csoportokkal dolgozhatunk tovább.

Kérdezőorsó

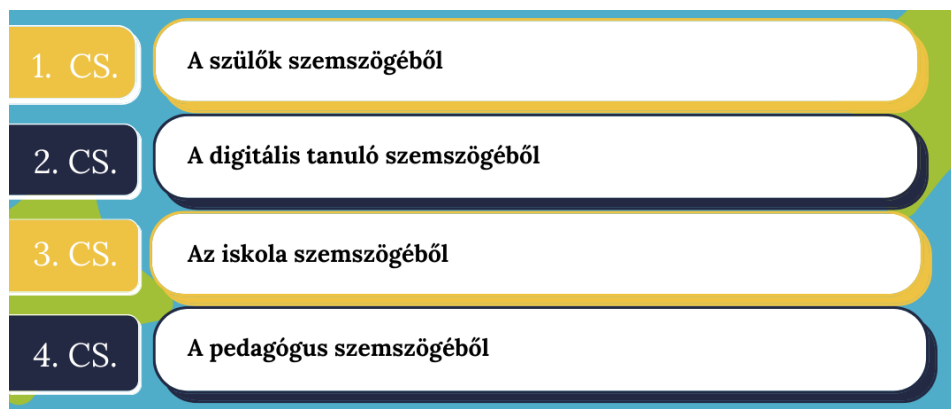
A kérdezőorsó közepén található egy nyíl, amely Milton-kapocs segítségével rögzített, szabadon forgatható (9. ábra). Ennek segítségével véletlenszerűen mozgatható a mutató, éppen ezért izgalmasan osztható ki a kérdés típusa. Témának megadhatunk egy irodalmi művet, egy történelmi eseményt vagy a mindennapi élethez kapcsolódó problémakört. A feladat az, hogy az egyik diáknak azzal a kérdőszóval kell kérdést megfogalmazni, amelyre a nyíl mutat. A másik diák válasza után újra pörgetik a nyilat, és a másik diák fogalmaz meg kérdést. Tulajdonképpen a bevésést segítő módszer, amit a kérdéstípusok véletlen játéka tesz izgalmassá. Olyan formában is megvalósíthatjuk a feladatot, hogy egy témához az adott kérdések alapján gyűjtjük össze a válaszokat. Például egy téma feldolgozása előtt a kérdezőorsó segítségével feltérképezhetjük az előzetes ismereteket, tudást az adott témakörhöz kapcsolódóan. Miért szükséges differenciálni? Milyen módszerekkel? stb.



9. ábra: Kérdezőorsó újrahasznosított anyagokból tanulásmódszertan és differenciálás témakörökhöz (Kövecsesné, 2023: 69)

Három megy, egy marad

Ezt a technikát akkor szoktam például alkalmazni, amikor egy témakört több szemszögből járunk körül (ld. 10. ábra). A kihívások, problémák a XXI. században téma kapcsán minden csoport kap egy lapot.



10. ábra: Csoporttémák (Kövecsesné Gősi, 2023 nyomán)

Minden csoport választ egy témagazdát. Adott idő alatt a csoporttagok végiggondolják a feladatot, rögzítik a papírra a legfőbb gondolatokat. Ezt követően a témagazda az asztalnál marad, a többi csoporttag pedig átmegy a szomszéd asztalhoz. Ott a következő szemszögből vizsgálják meg a kérdést, és a témagazda rögzíti azokat a gondolatokat, amelyek korábban még nem jelentek meg. A folyamat során minden csoport mind a négy szemszögből megvizsgálja a kérdést, majd a végén a témagazdák a legfontosabb gondolatokat bemutatják a közösségnek. Ez a módszer akár a csoportprojektek kezdeti, ötletelés fázisában is jól alkalmazható.

Szóbontó kerekasztal-technikával

Szóbontó feladat (11. ábra) segítségével is felkelthetjük a téma iránti érdeklődést. Az adott fogalomhoz (EGYÜTTNEVELÉS) kell a csoportnak a fogalomról eszükbe jutó szavakat úgy elhelyezni egy papíron, hogy minden betűhöz vízszintesen társítanak a betűknek megfelelően egy-egy jellemző kifejezést. A feladatot kerekasztal-technikával oldják meg a csoportok, mely során a feladat körbejár, és a csoport tagjai felváltva írják fel a papírra az asszociáció során eszükbe jutó fogalmakat. Az előzetes ismeretek, előzetes tudás feltérképezésére is alkalmas a technika az óra ráhangolódási szakaszában.

E M P Á T I A
 D I S Z G R Á F I A
 Y
 Ű
 I N T E G R Á C I Ó
 A U T I Z M U S
 N
 E
 V
 E
 L
 É
 M O Z G Á S F E J L E S Z T É S

11. ábra: Csoportszóbontó az együttnevelés fogalmához kapcsolódóan (Kövecsesné Gősi, 2023: 70)

A feladat megkezdése előtt kiosztjuk a kooperatív csoportmunkához szükséges szerepeket: **Időfelelős** (aki a munka során a rendelkezésre álló időt figyeli), **Jegyző** (aki feljegyezi az ötleteket), **Szószóló** (aki ismerteti az eredményeket más csoportokkal), **Feladatmester** (aki a feladatot ismerteti, mikor a csapatok írásbeli formában kapják azt, illetve irányítja a munka menetét), **Eszközfelelős** (a szükséges eszközöket elhelyezi az asztalon, azokért felelős), **Csendkapitány** (feladata a megfelelő munkazaj szinten tartása). Ezen kívül adhatunk még további szerepeket a célok és a feladatok függvényében (Esélyteremtő, Lelkesítő stb.). Természetesen a szerepek az adott csoporthoz igazíthatók, például mérnökképzés esetén egy ipari vállalat munkafolyamataihoz is kapcsolhatunk szerepeket. Ami nagyon fontos, hogy a hallgatók ismerjék meg a szerepekhez kapcsolódó feladatokat, felelősséget, azt, hogy mivel tudnak hozzájárulni a csoport sikeréhez, hatékonyságához.

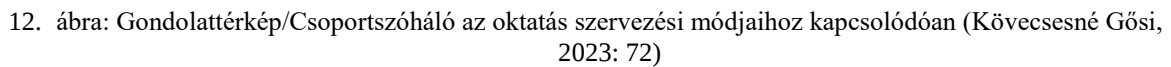
Közös gondolkodás szóforgóval

A hallgatói csoportok asztalonként az adott témához kapcsolódó idézeteket kapnak. Például Környezeti nevelés tantárgynál: "A technikai fejlődés előhívta az embereket a barlangból, ám amikor a technikai fejlődés totálissá válik, akkor vissza is kergeti őket oda" (Milan Kundera). A csoportok feladata, hogy szóforgóval (a csoport tagjai sorban, az óramutató járásával egyező irányban elmondják egymásnak a gondolataikat, melynek során egy tag beszédidejét meg lehet határozni) beszéljék meg az idézet jelentését. A megbeszélést követően a csoportok egymással is megosztják a gondolataikat. A megadott gondolatok vitaindítóként, jégtörőként is funkcionálhatnak.

Csoportszóháló módszer

A csoportok egy nagy csomagolópapírra szóhálót készítenek (ld. 12. ábra). A csoport minden tagja különböző színű tollat kap. A csomagolópapír közepére kerül a következő: szervezési módok/munkaformák. Kerekasztal-technika segítségével a csoporttagok a témához kapcsolódó kulcsszavakat írnak. Az elkészült lapokat a falra rögzítik, és a csoportok bemutatják a kulcsszavak rendszerét.

Egy adott fogalomhoz eszünkbe jutó, vagy egy adott témakör feldolgozását követően a kapcsolódó fogalmak, kifejezések strukturált rendezése



118

Szakértői mozaik

A szakértői mozaik technikát szívesen használom akkor, amikor egy új témakörrel ismerkedünk. A csoport minden tagja - A, B, C, D csoporttagok - különböző részleteit kapja meg az új információkat tartalmazó szövegnek. Mindenki egyénileg ismerkedik a saját részével, majd erről egyéni munkában rövid jegyzetet készít.

integrált minőségi iskola ismérvei	
integrált oktatás - előnyök, hátrányok	
szegregált oktatás - előnyök, hátrányok	
módszertani ajánlások - értékelés, differenciálás	
méltányosságok, ellenőrzés, értékelés, minősítés	

14. ábra: Segítő táblázat a mozaik módszerhez (Kövecsesné Gösi, 2023: 73)

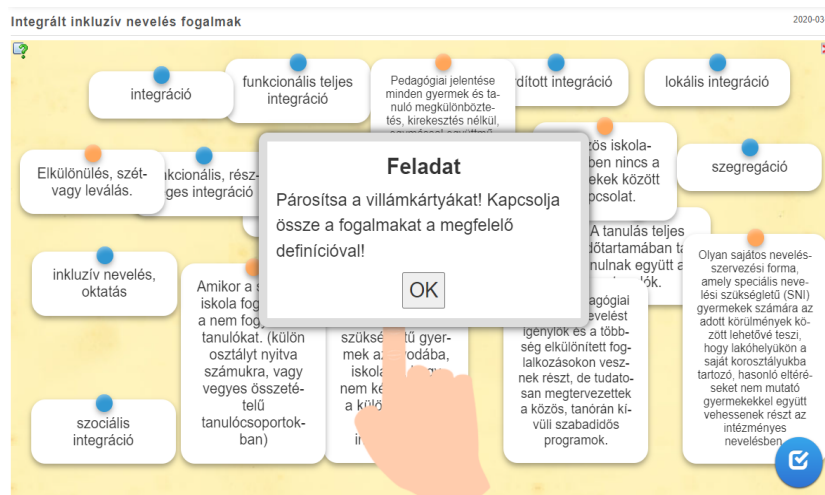
A 14. ábrán bemutatott táblázatban a csoporttagok kitöltik a saját feladatukhoz kapcsolódó saját részt. Amikor mindenki végzett a saját feladatával, akkor sorban haladva az asztaltársaság tagjai adott idő alatt megtanítják egymásnak azt, amiről jegyzetet készítettek.

A feladatot többféle formában folytathatjuk, pl. plakátkészítéssel, majd annak bemutatásával, vagy akár a csoportok kérdésküldéssel továbbíthatják a témához kapcsolódó kérdéseket egy másik asztaltársaságnak, akik válaszolnak a tanultak alapján.

Villámkártyák

A módszernek többféle változata van, melyek a bevésést segítik játékos formában. Az egyik variációban a csoport tagjai kártyákat kapnak. A kártyák egyik részén fogalmak, másik részén definíciók (vagy más bevésendő információk) találhatók. A csoport tagjai csoportmegbeszéléssel keresik meg az összetartozó kártyákat.

Az online oktatás során a learningapps (15. ábra) felületén készítettem villámkártyákat, például az Együttnevelés kurzusom tanítása során az inkluzív nevelés fogalmaihoz kapcsolódóan.



15. ábra: Villámkártyák párosítása learningapps alkalmazással (Kövecsesné Gösi, 2023: 74)

A másik lehetőség, hogy a tanulók/hallgatók maguk készítik el a kártyákat akár papíralapon, akár digitálisan. A feladat segíti a lényegkiemelés képességének fejlesztését, továbbá hatékonyan járul hozzá a tananyag rögzítéséhez is.

Gondolkozz! – Beszélj meg párban! – kupaktanács-technika

A csoportok feladata, hogy találjanak ki egy szempontrendszert, melynek teljesítésével egy iskola elnyerheti az ökoiskola címet. Segítséget itt nem vehetnek igénybe könyv vagy internet formájában. Az alkalmazott technika a tudatos, átgondolt véleményalkotást fejleszti. A kapott feladatot először mindenki csendben magában értelmezi, majd megbeszéli a párjával. Közös kialakított álláspontjukat megismertetik a csoport másik párosával. Az egyeztetés után a kész megoldás a csoport véleménye. A csoportok véleményének megismerése után a www.okoiskola.hu honlap segítségével megnézzük azokat a szempontokat, a gyakorlati megvalósítás különböző formáit, melyek szükségesek a cím elnyeréséhez.

Diákkvartett

Ez a módszer az ellenőrzés egyik leghatékonyabb módszere. A csoportok feladatot kapnak, ami kezdődhet egy klasszikus kooperatív feladatkiadással, például *Érjétek el*, hogy a csoportban mindenki ismerje a...! (A bevéséshez használhatnak Villámkártya, Gondolkozz! – Beszélj meg párban! – kupaktanács vagy más módszert.) Ezt a módszert akkor használjuk, amikor meg akarunk győződni arról, hogy a diákok mennyire sajátították el az adott ismereteket. A módszer hallatlan előnye, hogy lehetővé teszi a több tanulót egy időben érintő ellenőrzést. Ellenőrzéskor minden csoporttag egy számot, színt vagy más azonosítót kap, minden csoport azonosat. A diákok nem tudják, hogy a tanár melyik számot, színt vagy jelet fogja felkérni a válaszadásra, mindenki potenciális jelölt.

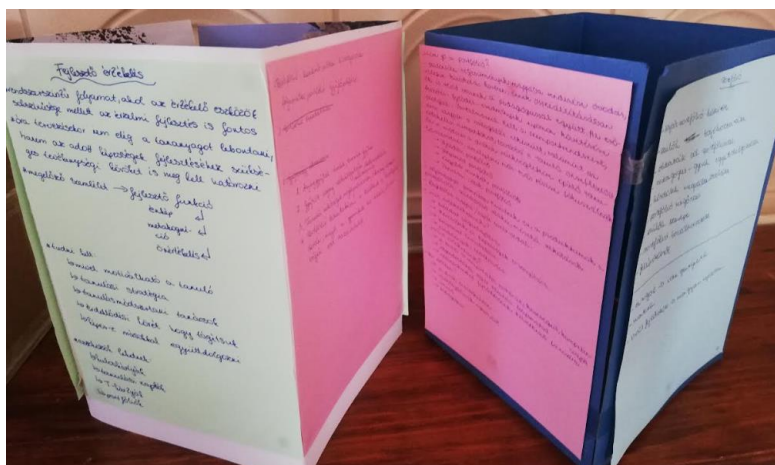
Pontot viszont csak az a csoport kap, amelyik helyesen válaszol. A válaszadás lehet egyszerre ellenőrizhető is, például emeljék fel a koronás darut ábrázoló képet a 3-as számú csoporttagok! Vagy kihívhatjuk a táblához egyszerre a 2-es számú (vagy kék színkártyával rendelkező) csoporttagokat, hogy felírják az eredményt. A módszernek rengeteg variációja van.

Ötletroham

A módszer lényege, hogy a felvetett problémára mindenki szabadon asszociál. Fejleszti az asszociációs képességet, a lényegkiemelés képességét, és bővíti az ismereteket is. A diákok a felvetődött ötleteket címszavakkal írásban rögzítik, majd amikor már kifogytak az újabbakból, közösen átbeszéljük a felírtakat. Sokszor az első ránézésre viccesnek vagy túl szélsőségesnek tűnő ötletekből lesznek a végső megoldások.

Kollázskocka módszer

Jó módszer az információgyűjtésre, fő előnye, hogy vizuálisan is megjeleníti az ismereteket. A csoport egy 80 cm hosszú és 20 cm széles papírszalagot kap, és 4 darab 20x20 cm-es papírlapot. A papírszalagot négy egyenlő részre hajtják és dobozszerűen középre teszik. A 20x20 cm-es lapokat a kért információkat rögzítő képekből, szavakból összeállított kollázssal kell betölteni. A kész lapokat ráragasztják a kocka oldalaira, és a kockát középre helyezik. A kocka forgatható, később is tanulmányozható, sőt bővíthető és korrigálható is, így a későbbiekben az ismétlésben, összefoglalásban újra felhasználható. A „kollázskocka” (16. ábra) lehet egymás vagy saját magunk bemutatásának az eszköze, de lehet egy-egy téma négy logikai egységre bontott tantárgyi összefoglalója is.



16. ábra: Kollázskocka a fejlesztő értékelés téma feldolgozásához (Kövecsesné Gösi, 2023: 75)

Összegzés

A kooperatív tanítás olyan pedagógiai módszer, amely nagy hangsúlyt fektet a csoportos munkára, a közös problémamegoldásra, az életszerű szituációk megteremtésére. Elősegíti az egymás közötti együttműködést, a kommunikációt, hallgatók közötti interakciók kialakulását, miközben lehetőséget nyújt a tudásátadásra, a különböző perspektívák megismerésére. A hallgatók elsősorban egymástól tanulnak, közös cél vezérli őket. Mindenkinek megvan a csoporton belüli feladata, szerepe, így megjelenik az egymásrautaltság, ahol az egyén a csoport eredményéért ugyanúgy felel, mint a sajátjáért. A kooperatív módszer hozzájárul az önismeret alakulásához, az önértékelés fejlődéséhez, a társas kapcsolatok erősödéséhez, a hallgatók egyetemhez való pozitív viszonyulásához, így a lemorzsolódás csökkentéséhez egyaránt (Falus, 2022; Kagan, 2001; Kövecsesné Gösi, 2011).

Irodalom

Bárdossy, I., Dudás, M., Pethőné Nagy, Cs. & Priskinné Rizner, E. (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. Pécsi Tudományegyetem.

Bárdossy, I. & Dudás, M. (2009). *A tanulás tervezése és értékelése*. Budapest. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Borich, G. (1992). *Effective Teaching Methods*. MacMillan.

Falus, I. (Főszerk., Szűcs, I. (Szerk.). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. https://mersz.hu/dokumentum/m872d_300 (letöltve: 2022.08.22.)

Green, N. (2005). *Kooperatives Lernen*. www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline, Stand: 24. 8.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Leading the Cooperative School*. Interaction Book Co., Edina (Minn.)

Józsa, K. & Székely, Gy. (2004). Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, 104(3), 339–362.

Horváth, A. (1994). *Kooperatív technikák*. OKI.

H. Molnár, E. (2012). *Kooperatív módszerek a gyakorlatban. Szövegértés – szövegalkotás – anyanyelvi tapasztalatszerzés Módszertani kézikönyv tanító szakos hallgatók és gyakorló tanítók számára*. Online: http://eta.bibl.u-szeged.hu/1502/1/kooperativ_modszerek.pdf (letöltve: 2022.08.23.)

Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Budapest. ÖNKONET Kft.

Kotschy, B. (1997). Kooperatív tanulás. In Báthory, Z. & Falus, I. (Szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. II. kötet. Keraban.

K. Nagy, E. (2015). *KIP Könyv I-II*. Miskolci Egyetem.

Kövecsesné Gösi, V. (2011). Együttműködésre épülő oktatási módszerek jelentősége a tanulási folyamatban. In Kovátsné-Németh, M. (Szerk.). *Globális kihívások - alternatív megoldások határon innen és határon túl*. Győr. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó. pp. 100–112.

Kövecsesné Gösi, V. (2015). *A környezeti nevelés gyakorlata az erdei iskolában*. Győr. Hazánk Kiadó.

Kövecsesné Gösi, V. (2016). A kooperatív tanulás szerepe, jelentősége az oktatási folyamatban. *Katedra a szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja*. Dunaszerdahely. Katedra Alapítvány. pp. 21–24.

Kövecsesné Gösi, V. (2023). *Tanítás-tanulás a digitális korban. Kihívások és módszertani megoldások*. Biatorbágy. Xante Librarium Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft.

Oktatás – Rejtett kincs – A Jacques Delors vezette nemzetközi Bizottság jelentése. (1997). Budapest. Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság.

Óhidy, A. (2011). Az eredményes tanítási óra jellemzői – kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*. Budapest. OKI. www.upsz.hu (letöltve: 2011.03.13.)

Slavin, R. E. (1995). Cooperative Learning. In Anderson, L. W. (Ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 139–143). Pergamon.

Vastagh, Z. (1999). *Az iskolai oktatás hatékonyságát növelő kooperatív kiscsoportos tanulás. Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában.* III. JPTE.

PROJEKTOKTATÁS

Csenger Lajosné - Lampert Bálint

Bevezetés

A fejezet megírásával a célunk az volt, hogy próbáljunk gyakorlati segítséget nyújtani a projektoktatás tervezésével, szervezésével, megvalósításával, értékelésével kapcsolatban. Szeretnénk bemutatni, hogy a 21. századi tanulásfelfogásban miért juthat kiemelt szerephez a tanulóközpontú tanóraszervezés-tanulásirányítás, miért fontos a tanulói aktivitás biztosítása.

Elméleti keret

Projektpedagógia - projektoktatás - pedagógiai projekt

A projektpedagógia célkitűzése a konstruktív életvezetés kialakítása. Ez egy olyan irányított, értékteremtő, értékközvetítő folyamat, melynek során megvalósul a közösség és az egyén fejlesztése is. E folyamat eredményeképpen kialakul a szociálisan eredményes és egyénileg eredményes magatartás. A konstruktív életvezetés magatartás- és tevékenységformáit az 1. ábra mutatja be.

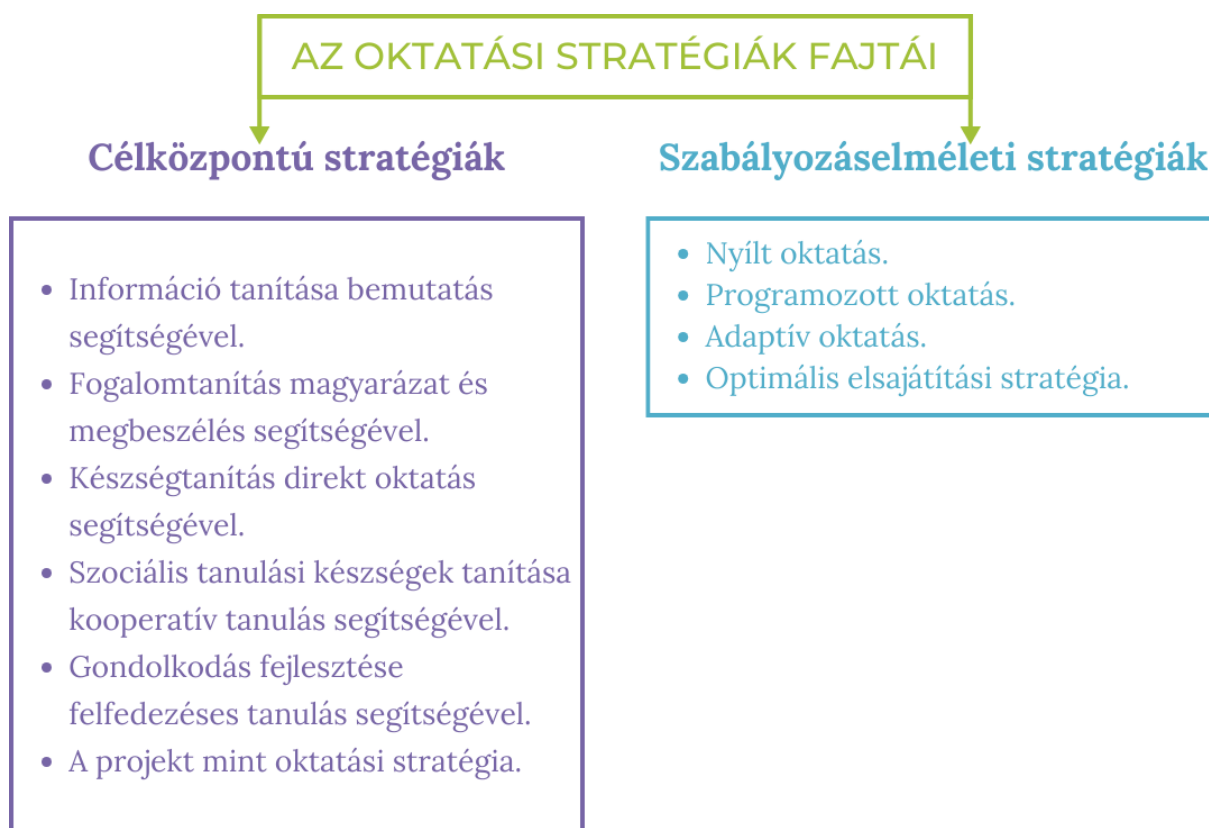
MORÁLIS MAGATARTÁS- ÉS TEVÉKENYSÉGFORMÁK	ÖNFEJLESZTŐ MAGATARTÁS- ÉS TEVÉKENYSÉGFORMÁK
• szellemi/fizikai/közéleti munka • szellemi/kulturális/természeti értékek védelme • segítségnyújtás/karitatív tevékenység • toleráns magatartás • fegyelmezett magatartás	• intellektuális, művelődési szükséglet • egészséges életmód szükséglete • esztétikai szükséglet

1. ábra: A konstruktív életvezetés magatartás- és tevékenységformái (Falus, 2022 nyomán)

A projektoktatás mint oktatási stratégia

A projektpedagógia oktatási stratégiája a projektoktatás. Az oktatási stratégia “sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal - a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével - rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg” (Falus, 2003: 246).

Az oktatási stratégiákat két csoportba sorolhatjuk. A célközpontú stratégiák esetében főképpen az oktatás célja a meghatározó, a szabályozásméleti stratégiák során a tanulás eredményessége kerül a középpontba, és ennek érdekében egy rendszerbe ötvöződnék a módszerek, szervezési módok, eljárások és a tanulási környezet (Falus, 2003). A 2. ábra az oktatási stratégiák fajtáit mutatja be.



2. ábra: Az oktatási stratégiák fajtái (Falus, 2022 nyomán)

A projektoktatás előnye, többek között, hogy:

- kiindulópontja egy életszerű probléma, melynek megoldása tanulói aktivitás, tevékenység révén valósul meg,
- lehetőséget nyújt az egyéni és csoportos munkára is,
- a tanulók önállóan hozhatnak döntéseket, és a döntéseikért felelősséget kell vállalniuk,
- kidolgozása hosszabb, összefüggő időtartamú,
- interdiszciplináris és integratív jellegű,
- a szociális tanulás kiváló eszköze,
- segíti az önismeretet, önértékelést, a társértékelést,
- a produktum egy közös alkotási folyamat során jön létre, melynek során az alkotás öröme és maga a produktum is sikerforrás.

A projekt fogalma

A projectum latin szó: tervet, tervezetet, javaslatot jelent. A projektív kifejezés jelentése: vetítés (kivetítés). A projektál pedig azt jelenti, hogy tervez, javasol, előrevetít.

Általános értelemben a következőket fogalmazhatjuk meg:

- A projekt típusú tervezés alkotó jövőbetekintést és vállalkozást, fejlesztési feladatok megoldását s egyúttal járatlan utak kiépítését, feltáratlan terület megismerését is jelenti.
- Alapos, operacionalizált tervezőmunkát, folyamatos ellenőrzést, elemzést igényel, kitüntetett szerepet tulajdonít a rendszeres értékelésnek.

- A projekt – több résztvevő együttműködésével megvalósuló, határozott ideig tartó – a tervezés, szervezés, végrehajtás összehangolására, a szellemi, fizikai, anyagi eszközök mozgósítására különös hangsúlyt fektető, a projektvezetés módszereit alkalmazó fejlesztés. A következő definíciókat Kővári & Bogáthné Erdődi (2010) alapján idézzük. A legelső projektdefiníció Charles R. Richardsontól származik 1900-ból: „A tanulónak a projektoktatásban valós feladattal kell szembesülnie, amelyben maga dolgozza ki részvételének egyéni tervét és annak az útnak minden részletét is, amely e terv megvalósításához vezet. Korántsem kielégítő, ha a tanulóknak csupán munkautasításokat kell követniük” (Kővári & Bogáthné Erdődi, 2010: 7).

Kilpatrick (1918: 14) szerint: „A projekt egy cél által meghatározott tapasztalatgyűjtés, céltudatos cselekvés, amelynél az uralkodó szándék – cél elérése – mint belső hajtóerő meghatározza a cselekvés célját, szabályozza annak lefolyását, motivációjához erőt ad.”

Hortobágyi Katalin így fogalmaz: „A projekt egy sajátos tanulási egység, amelynek középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása vagy megválaszolása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához organikusan kapcsolódik” (Hortobágyi, 2002: 16). Hegedűs Gábor és munkatársai megfogalmazása alapján: „A projektoktatás egy tanulási-tanítási stratégia, a tanulók által elfogadott vagy kiválasztott probléma, téma feldolgozása, amely egyénileg vagy csoportban történik, megszüntetve, feloldva a hagyományos osztály-tanóra kereteket, a végeredmény minden esetben egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás, produktum, és jól elkülöníthető szakaszokból áll” (Hortobágyi, 2002: 16).

M. Nádasai Mária szerint: „[...] valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származó téma, a téma feldolgozásához kapcsolódó célok, feladatok, meghatározása, a munkamenet és az eredmények megtervezése, az eredmények reprezentálása” (M. Nádasai, 2003: 88).

Kováts-Németh Mária megfogalmazása szerint: „A projektoktatás új oktatási stratégia, amely kiválóan alkalmas a tanulás tanulására. A projektoktatás olyan célközpontú oktatási stratégia, amely a sajátos célok elérését a valós életet integráló tanulási tartalommal, a komplex szemléletmódot segítő, tevékenység-központú, feladatorientált tanulói tevékenységet biztosító szervezési formákkal, módszerekkel, technikákkal, eszközökkel, az iskolai keretet kitágítva természetes tanulási környezetben valósítja meg, és az eredményeként létrejött projekt további célok megvalósítását motiválja” (Kováts-Németh, 2006: 68).

A pedagógiai projekt jellemzői

A projektek általános és pedagógiai értelmezését összehasonlítva néhány hasonlóságot és különbséget határozhatunk meg. Az alábbiakban M. Nádasai Mária (2003) alapján mutatjuk be a projektek jellemzőit (ld. 3. ábra).

Az általános és pedagógiai projektben közös vonás, hogy mindkettő egy komplex téma feldolgozása érdekében zajló egyszeri folyamat, melynek során a folyamat struktúrája értelemszerűen azonos. Ugyanakkor a projekt céljában, tartalmában, megvalósításában, eredményeiben, értékelésében elég nagyok a különbségek.

ÁLTALÁNOS	PEDAGÓGIAI
A projekt célja	
mindig valamilyen társadalmi szempontból új, fontos produktum létrehozása	- a tanulók a projektben meghatározott végeredményt akarják létrehozni - a projekt a téma meghatározásától a végeredmény prezentálásáig nevelési céloknak alárendelt - fontos cél a tevékenység eredményeként megvalósuló nevelési folyamat eredménye is
A projekt tartalma	
- társadalmilag fontos tárgy/termék elkészítése, például egy épület, egy út, egy köztéri szobor - egy tudományos vagy egy gyakorlati probléma megoldása	- az adott tanuló, tanulócsoport érdeklődésének megfelelő - általuk fontosnak tartott - újdomságértéke csak számukra nagy
A projekt megvalósítása	
- önálló egyéni munkán és/vagy páros és/vagy csoporton belüli munkamegosztáson alapul - felnőttek esetében a tevékenység velejárója, hogy mit tanulnak eközben az rejtett marad még a saját maguk számára is	- önálló egyéni munkán és/vagy páros és/vagy csoporton belüli munkamegosztáson alapul - az egyéni vagy kooperativitáson alapuló önálló tanulás gyakorlása maga is cél
A projekt eredménye	
csak akkor elfogadható, ha mind részleteiben, mind egészében összhangban van a projekt céljával, a tervdokumentációval	- nem feltétlenül felel meg részleteiben a tevékenység elején megfogalmazott elképzelésnek - az eredmény sokkal több, mint ami a prezentációban megjelenik - minden olyan (azonnali vagy távlati) változás eredménynek számít, amely a tanulók tudásában, képességeiben, attitűdjeiben, magatartásában a projektmunka eredményeként végbement, és a projekt hatására a későbbiekben végbe fognak menni
A projekt irányítása	
a projekt tervezésétől a befejezésig meghatározó szerepe és felelőssége van a projektmenedzsernek	- az irányító és menedzser szerep és felelősség a pedagógusoké - a projekt megoldása pedagógiai szempontoknak alárendelt, a pedagógus szerepe nem a projektmegoldáshoz kötődik, mert a projekt megoldása a pedagógiai folyamatnak egy része

3. ábra: Az általános és a pedagógiai projekt összehasonlítása (M. Nádasi, 2003 nyomán)

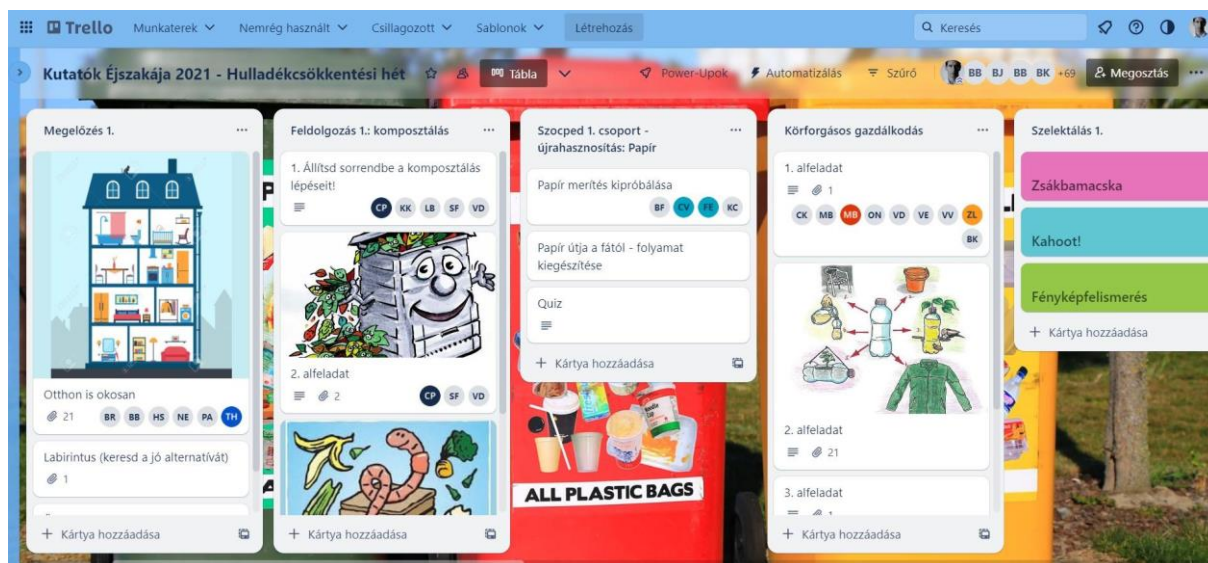
A projektkészítés folyamata

A projektek elkészítésének egyszerű, sematikus modellje a 4. ábra szemlélteti.



4. ábra: A projektkészítés folyamata

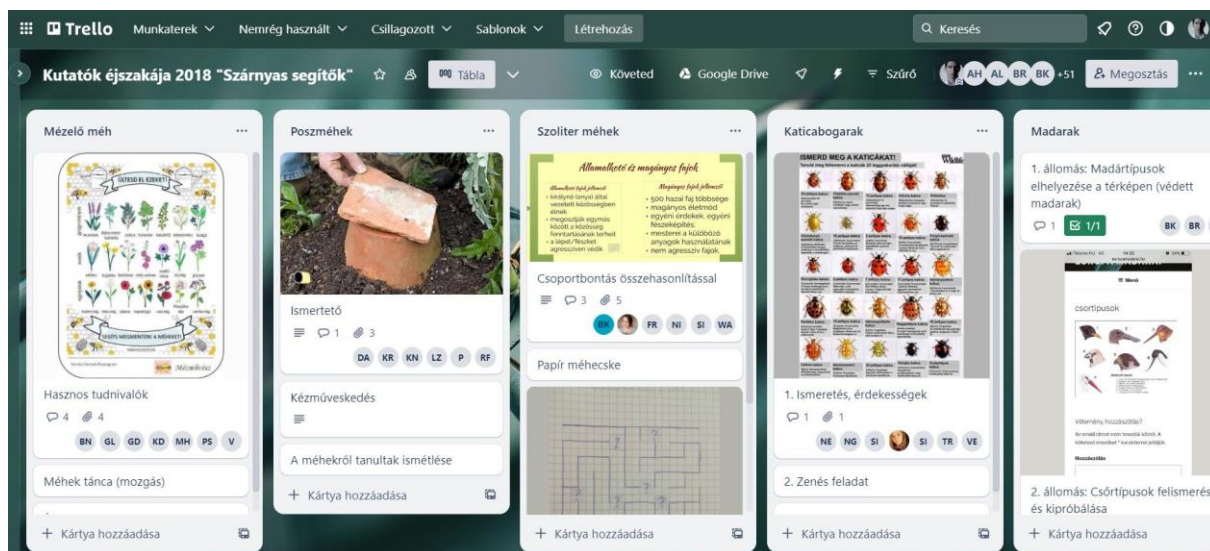
A **tervezés** szakaszában, a témaválasztás a tanár vagy a tanulók javaslatai alapján történik, majd meghatározzuk az adott témához kapcsolódó problémát. A téma és a hozzá kapcsolódó probléma összetettsége alapján további altémákat, alproblémákat fogalmazhatunk meg. A témaválasztás során sokszor felmerül az a kérdés, hogy a tanár vagy a tanuló válassza-e ki a projektek témáját. Minél idősebb korosztállyal dolgozunk, annál könnyebben támaszkodhatunk a tanulók véleményére, ám fontos annak figyelembevétele, hogy a projekt mennyire szorosan kapcsolódik egy adott kurzus tananyagtartalmához, illetve milyen tanulási-nevelési célt jelölünk ki a projektcélok között. Mindezek mérlegelése után tudjuk eldönteni, hogy mennyi szabadságot biztosítsunk a tanulói választásnak. Nagyon fontos lépés a projekt céljának, rész céljainak meghatározása, valamint a tanulási-nevelési célok, fejlesztendő területek, készségek, képességek és kompetenciák kijelölése is. Ebben a szakaszban kell átgondolni azt is, hogy milyen produktum vagy produktumok elkészítésére kerül sor a projekttevékenység során. A tanulók számára sok esetben egy külső cél, például a produktum elkészítése vagy egy kutatás, megfigyelés lebonyolítása jelenti a célt. A tanár számára azonban fontos az ún. belső cél, vagyis a kijelölt tanulási cél megvalósítása, az adott tantárgy követelményeinek teljesítése. A tervezés során ennek a kétfajta célnak a koherenciáját szükséges megteremteni. A Trello egy a projektszakaszokat támogató online felület. Az 5–7. ábrákon ennek különböző alkalmazásait látjuk.



5. ábra: Hulladéksökkentési hét - projekt Trello táblája (Lampert Bálint saját képe)

A **szervezés** fázisában a projekt megoldási folyamatának elemeit határozzuk meg. Részletesen kidolgozzuk a munkafolyamat egyes lépéseit, időtervet készítünk. Az időterv elkészítése során fel kell mérnünk, hogy tanórai keretek között vagy tanórai kereteken kívül szeretnénk

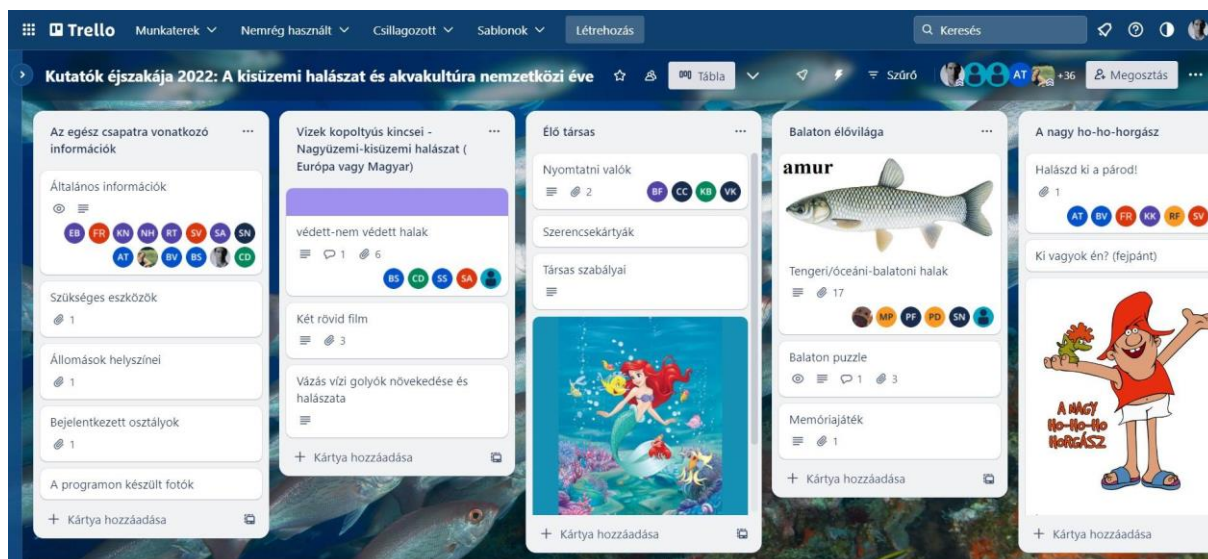
megvalósítani a projektet, illetve hogy a tanulók szabadidejéből mennyit igényel majd az adott projekt. Fontos meghatározni, hogy a tanulók milyen és mennyi előzetes ismeretére építhetünk. Meghatározzuk az alkalmazni kívánt munkaformákat és az azokhoz leginkább illeszkedő módszereket. A projekt kiváló lehetőséget kínál az individualizált és a kooperatív tanulásszervezéshez egyaránt. Az egyéni, önálló munkát kiválóan tudjuk alkalmazni az információgyűjtés fázisában, adatgyűjtés, megfigyelés során. Ezeket - nevelési célzattal - az egyéni fejlesztés érdekében oszthatjuk ki. A csoportok szervezésénél hagyatkozhatunk a csoportok véletlenszerű vagy szimpátia alapján történő kialakítására. Ennek indoka lehet, hogy az összeszokott társaságok zökkenők, konfliktusok nélkül, gyorsan és hatékonyan dolgoznak majd. Ugyanakkor, ha az a célunk, hogy a tanulók megtanuljanak csoportban küzdeni egy adott cél elérése érdekében, vagy a szociális kompetenciájukat szeretnénk fejleszteni, az együttműködés vagy az erőszakmentes kommunikáció magtanulása a cél, akkor mindenképpen tudatosan, pedagógiai tervszerűséggel kell megszerveznünk a csoportmunkát, de lehetőleg oly módon, hogy ez ne presszióként nehezedjen a tanulókra. A csoporton belüli munkamegosztást rábízhatjuk a véletlenre, de ezen a ponton is élhetünk a tudatos, ám látens irányítás eszközével. Részletesen kidolgozzuk az információszerzés és -feldolgozás optimális rendszerét, a szükséges eszköztartást, az esetlegesen felmerülő pénzügyi feltételek megteremtésének módját. Érdemes kidolgozni az értékelés formáját és szempontjait is.



6. ábra: Hulladécsökkentési hét - projekt Trello táblája (Lampert Bálint saját képe)

A **kivitelezés** során a korábban meghatározott munkaformák és módszerek alapján az információszerzés és -feldolgozás folyamatát indítjuk el a kitűzött célok megvalósítása érdekében. A tanár szerepe ebben a fázisban inkább facilitátori, segítő, mentoráló, támogató, jelzőkkel illelhető. A kivitelezés során nagyon fontos a rugalmasság, vagyis az eredetileg tervezett folyamattól, időbeosztástól reális keretek között el lehet térni egy rész cél elérése, az adott probléma, feladat sikeres megoldása érdekében. A tanulók ebben a fázisban csoportdöntéseket is hozhatnak, és ezekért a döntésekért egyértelműen ők vállalják a felelősséget. A kivitelezés szakaszában kerül sor a tervezett produktumok elkészítésére is, ami megkoronázza a csoportban végzett közös munkát. A közös munka sikere pozitív hatással van a tanulók motivációjára, önbecsülésére, szociális kompetenciájára. A projektfolyamat lezárásaként, a projekt és a produktumok bemutatása előtt az egyes munkacsoportokban

érdemes egy rövid leltárt készíteni arról, hogy vajon tervszerűen, a céloknak megfelelően dolgoztunk-e, a produktumok a terveknek megfelelően készültek el, vagy esetleg változtattunk valamit, és az hogyan befolyásolta a munkánkat.



7. ábra: Hulladécsökkentési hét - projekt Trello táblája (Lampert Bálint saját képe)

Az **értékelési** fázisban kerül sor a produktumok bemutatására, értékelésére. Az értékelés során a munka különböző aspektusait tarthatjuk szem előtt. Abban az esetben, ha a projekt nagyon szorosan illeszkedik a tantárgy követelményeihez, az értékelést is illeszthetjük a tananyag-elsajátítás, adott képességek, készségek fejlődésének méréséhez. Értékelhetjük például magát a produktumot az előre egyeztetett tervek figyelembevételével, vagy a produktum esztétikai színvonalát, vagy akár a kreativitást, ám mindezekhez pontosan meghatározott kritériumok szükségesek a szubjektivitás lehető legnagyobb mértékű kizárása érdekében. Értékelni kell a projektmunkát a tanulás tantárgyi és a metakognitív tudásrendszere szempontjából is. Értékelhetjük az együttműködés színvonalát, a társas kapcsolatok fejlődését. Az egyén szempontjából értékelhetjük, hogy miként tudott együtt dolgozni a társaival, voltak-e konfliktusai, ezeket hogyan oldotta meg. E fázis lényeges eleme, hogy a tanulók önértékelést végezzenek egyéni és csoportszinten, illetve megvalósuljon a társak értékelése. Az önértékelés kiterjedhet arra, hogy az egyén hogyan érezte magát munka közben, milyen erősségeket és/vagy gyengeségeket tud kiemelni saját munkáját illetően. Fontos, hogy a csoport tagjai egymás munkáját is értékeljék, ami az erőszakmentes kommunikáció, az építő, konstruktív kritika fontosságára hívhatja fel a figyelmet. Az értékelés során a csoport maga értékelje a közösen végzett munka erősségeit és gyengeségeit. Ezek a lépések hozzájárulnak a reflektív gondolkodás fejlesztéséhez. Az önreflexió, az erősségek és a fejlesztendő területek tudatosítása az önbizalom, az önbecsülés, a reális énkép kialakítását támogatják. Az értékelés alapján korrekciókat végezhetnek, és azt követően kerülhet sor a projekt és a produktum végleges verziójának közzétételére. Az egyéni, társas és csoportszinten szerzett tapasztalatok hozzájárulnak a későbbi projektek sikerességéhez.

Gyakorlati példák

Projektleírás - Fenntarthatóság-pedagógiai projekt a tanítóképzésben - Tudatos fogyasztás, vásárlás, környezetkímélő hulladékkezelés



Mivel a fenntarthatóságra nevelés lényegéből adódóan komplex folyamat, ezért a környezet megismerésére irányuló pedagógiai módszereknek, eljárásoknak is komplexeknek kell lenniük abból a célból, hogy képessé váljunk a sokféleség megismerésére, felfedezésére, ami kedvez a holisztikus szemlélet kialakításának. Ilyen eljárás a projektmódszer, mely a tanulók aktivizálásával, a környezet iránti felelősség mozgósításával kiválóan alkalmas a környezeti kompetenciák fejlesztésére, a környezet teljességének megragadására (Kövecsesné Gősi, 2015).

A tanítóképzésben több mint 20 éve működő Erdőpedagógia programunk részeként foglalkozunk a környezetkímélő hulladékgazdálkodás és a tudatos fogyasztás kérdéseivel. A következőkben bemutatott projektet az Erdőpedagógia féléves kurzuson részt vevő hallgatókkal valósítottam meg, melyre 2019 októberében került sor az egyhetes intenzív programban.

Problémafelvetés

Fogyasztói társadalmunkban számos környezetpusztító, az ökológiai egyensúlyt felborító hatás éri a világot. Éppen ezért a környezeti nevelés, a fenntarthatóságra nevelés feladatai között igen fontos szerepet tölt be a hulladékok helyes kezelésének, a szelektív hulladékgyűjtés és a tudatos fogyasztás, vásárlás gyakorlatának elsajátítása, ezáltal is a fenntartható, környezetkímélő fejlődés folyamatának elősegítése. A projekt során a fenntartható fejlődési célokból indultam ki, nevezetesen a 12. célból, a „felelős fogyasztás és termelés” kérdéseiből (UNESCO 2017: 24). A fogyasztói szokások, a mértéktelen vásárlás rendkívüli mennyiségű hulladékhalmozódást eredményez, melynek környezetkímélő, felelősségteljes kezelése valamennyiünk feladata. A fogyasztói szokások határtalanná válásával ez a mennyiség még inkább fokozódik, kibírhatatlan terhelést jelentve az embernek és az őt körülvevő természetes és mesterséges környezetnek is. A reklámok ereje ezeket a fogyasztói szokásokat egyre rosszabb irányba tereli, ami megnehezíti annak az alapelvnek a megvalósítását, melynek lényege, hogy előzzük meg a hulladékok keletkezését, és korlátozzuk fogyasztásainkat. A projekt célja, hogy a hallgatók ismerjék meg a tudatos fogyasztás, vásárlás alapelveit, tájékozódjanak a hulladékok keletkezésének megelőzési lehetőségeiről, a környezetkímélő hulladékkezelésről, továbbá ismerjék meg a hulladék fogalmát, fajtáit és a gyűjtési lehetőségeket. Tájékozódjanak a szelektív hulladékgyűjtés elméletéről, gyakorlatáról, a hulladékok újrahasznosításáról. Komplex nevelési hatásrendszer megvalósításával és a tantárgyi koncentráció érvényesítésével szerezzenek ismereteket a természet és az ember egymással való viszonyának alakulásáról, az élettér elpusztulásának veszélyeiről. A projekt összeállításánál figyelembe vettem a 12. FFC által javasolt témaköröket is, melyek közül a következők kerültek a projektbe:

- Reklámok, csoportnyomás, csoporthoz tartozás, identitás kialakítása.
- Hulladéktermelés és -kezelés (megelőzés, csökkentés, szelektív gyűjtés, újrahasznosítás).
- Fenntartható életmód, valamint a termelés és fogyasztás különböző fenntartható gyakorlatai.

- A fenntartható termelés és fogyasztás védjegyei és címkéi (UNESCO 2017).

A projekt további céljai

A diákok a foglalkozás során elsajátított ismereteket, továbbá a szelektív hulladékgyűjtést képesek legyenek a gyakorlatban is megvalósítani. Formálódjon a környezet ismeretén és a személyes felelősségen alapuló környezetkímélő magatartásuk. A közvetlen tapasztalatszerzésre és az élménypedagógiára építve, a környezetkímélő hulladékkezelés megvalósításával járuljanak hozzá közvetlen környezetük értékeinek megőrzéséhez, gyarapításához. A kooperatív technikák alkalmazásával további cél a közösség formálása, a csoportmunka fejlesztése, az önálló, felfedezettő módszerek hatékony alkalmazása, a kreativitás fejlesztése. A projekt elősegíti, hogy fejlődjön a hallgatók kritikai gondolkodása, digitális kompetenciája és módszertani kultúrája. A projekt során az is cél, hogy a tanító szakos hallgatók az adott téma feldolgozásánál a 6–12 éves korosztály körében történő megvalósítás lehetőségeit is megtervezzék, áttekintsék (ld. 8. ábra).



8. ábra: Projektmunka a Ravazdi Erdei Iskolai Oktatóközpontban (Kövecsesné Gósi, 2023: 106)

A projekt megvalósulása

A projekt első részében tantermi keretek között jelenléti formában foglalkoztunk a témával, azonban párhuzamosan egy online felületen, 3D virtuális térben is dolgoztunk. A virtuális terekben számos tananyagfejlesztés, pedagógiai projekt valósult meg az elmúlt években a Széchenyi István Egyetemen (Baranyiné & Komlósi, 2019; Lampert, 2018, 2021). A munka során a hallgatók egy általam összeállított és információkkal, feladatokkal elrendezett térben kapták meg a projekt megvalósításához szükséges alapvető dokumentumokat, filmeket, melyek célirányosan segítették a feladatmegoldást, természetesen lehetőséget biztosítva a további kutatásra. Erre a célra a „Team member” teret választottam (9. ábra).



9. ábra: „Team member” 3D VR tér - A tér egy részében a felhasználható videók, a projektleírás és az értékelő lapok (Kövecsesné Gósi, 2023: 107)

A projektcsoportok feladatai:

1. csoport (ökológusok csapata): Az ökológiai lábnyom összetevői, kiszámításának lehetőségei, ötletek, javaslatok az ökológiai lábnyom csökkentésére.
A csoportfeladat produktuma: „Tesztek, Mérési jegyzőkönyvek“, oktató poszter.
2. csoport (minőségellenőrök csapata): Tudatos fogyasztói szokások, tudatos vásárlás.
A csoportfeladat produktuma: Társasjáték készítés a témában a 6–12 éves korosztály számára.
3. csoport (reklámkészítők csapata): Reklámok szerepe, jelentősége, a kritikus gondolkodás fejlesztése.
A csoportfeladat produktuma: Egy reklám elkészítése a csoporttagok részvételével a tudatos fogyasztás témakörében (videó).
4. csoport (hulladékgazdálkodási szakemberek): A hulladékok körforgása, a környezetkímélő hulladékkezelés kérdései.
A csoportfeladat produktuma: Folyamatábra-készítés (a hulladék útja, a különböző típusú hulladékok feldolgozásának folyamata).

A csoportfeladatok elkészítése után nyilvános bemutatóra került sor, mely során a résztvevők értékelték a saját és a többi csoport munkáját. A projekttermékek értékelését követően a Maxwhere 3D VR (Baranyi & Csapó, 2012; Baranyi et al., 2015) térbe kerültek fel a csoportmunkák, így mindenki számára áttekinthető volt utólag is az egész projekt. Az erdőpedagógia programban előszeretettel alkalmazzuk a projektmódszert, mely komplexen, a játékot, munkát és tanulást ötvözve jár körül egy problémát több területet egymással összekapcsolva. A tanulók/hallgatók környezettudatos attitűdjeinek kialakítása, formálása során a tanulói aktivitásra és kooperációra épülő módszereknek igen fontos szerepe van. Nagyon fontosnak tartom emellett azt is, hogy a diákok digitális kompetenciái fejlődjenek, és a tanulás támogatásának egyre változatosabb formáival dolgozzunk oktató-nevelő munkánk során.

Összegzés

A projektoktatás alkalmazása lehetőséget kínál a tanulóközpontú tanóraszervezés és tanulásirányítás megvalósításához. A projektekkel hozzájárulhatunk a tanulók tanítási-tanulási

folyamatban való aktív részvételéhez, és ezzel felelőssé tehetjük őket saját tanulásukért. A projektoktatással olyan tanulási környezetet hozhatunk létre, amely teret enged a problémamegoldásnak, kreativitásnak, a felelős döntéshozatalnak, az egyéni fejlődésnek éppúgy, mint a csoportos feladatmegoldásnak, és a közös munka sikere nyomán a projekt motiválja, inspirálja a tanulókat.

Irodalom

Baranyi, P. & Csapó, Á. (2012). Definition and Synergies of Cognitive Infocommunications. *Acta Polytechnica Hungarica*. Vol. 9 No. 1, pp. 67-83.

Baranyi, P., Csapó, Á. & Sallai, G. (2015). *Cognitive Infocommunications* (CogInfoCom). Springer International Publishing.

Baranyiné Kóczy, J. & Komlósi, L. I. (2019). *Revisiting literacy. Changing learning paradigms in digital culture Argumentum*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Vol 15 pp. 117-132.

Falus, I. (Szerk.) (2003). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp.

Falus, I. (Szerk.) (2022). *Didaktika*. Akadémiai Kiadó. Bp. 461-466.

Hortobágyi, K. (2002). A pedagógiai projekt, mint sajátos műfaj. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. sz. 4–15.

Kilpatrick, W. H. (1918) , *The Project Method*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html> (letöltve: 2023. 07. 05.)

Kovátsné-Németh, M. (2006). Fenntartható oktatás és projektpedagógia. In: *Új Pedagógiai Szemle*. OKI. pp. 68-74.

Kővári, I. & Bogáthné Erdődi, J. (2010). (Szerk.) *Projektpedagógia* NYME <https://www2.itworx.hu/cgi-bin/itworx/download.cgi?vid=606&uid=-1&dokid=369> (letöltve: 2023. 07. 05.)

Kövecsesné Gösi, V. (2015). A fenntarthatóságra nevelés gyakorlata a győri tanítóképzésben. In *Képzés és gyakorlat: Training and practice*:(1-2) pp. 299-315.

Kövecsesné Gösi, V. (2015). *Környezeti nevelés gyakorlata az erdei iskolában*. Győr. Hazánk Kiadó.

Kövecsesné Gösi, V. (2023). *Tanítás-tanulás a digitális korban. Kihívások és módszertani megoldások*. Biatorbágy. Xante Librarium Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft.

Lampert, B. (2018). Környezeti nevelés virtuális oktatási terekben: a beporzók védelmének oktatása. In Bodáné Kendrovics, R. (Szerk.) *Hazai és külföldi modellek a projektoktatásban*: Nemzetközi Tudományos Konferencia tanulmánykötete, Budapest. Óbudai Egyetem Rejtő Sándor Könnyűipari és Környezetmérnöki Kar. pp. 385-396.

Lampert, B. (2021). Tananyagfejlesztés lehetőségei MaxWhere 3D VR térben. In Kónyáné, Tóth, M. & Molnár, Cs. (Szerk.) *Folytatás vagy újrakezdés?* XXIII. Országos Közoktatási Konferencia. Debrecen. Suliszervíz Oktatási és Szakértői Iroda Kft. pp. 201-209.

M. Nádasi, M. (2003). *Projektoktatás*. Budapest. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet. 2003. 34. p.

UNESCO, *Fenntartható fejlődési célok oktatása*
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/fenntarthato_fejlodesi_celok_oktatasa_unesco_2017.pdf (letöltve: 2023.07.06.)

DIGITÁLIS ESZKÖZRENDSZER A FELSŐOKTATÁSBAN

Petzné Tóth Szilvia - Lampert Bálint - Kulcsár Nárcisz - Bognár Amália - Balogh-Pécsi Anett - Babos Máté

Bevezetés

A felsőoktatásban résztvevő hallgatók megismeréséhez kapcsolódó vizsgálatok megállapították, hogy ez a generáció ugyan ismeri és használja a digitális eszközöket, de többségük nem tudatos felhasználó, digitális kompetenciájuk nincs olyan szinten, mint ahogy azt képzeljük, pedig a közösségi média, okostelefonok világában nőttek fel (Kövecsesné Gösi, 2023). Elmondhatjuk róluk azonban, hogy együttműködőek, szeretik az új dolgokat, ezekhez könnyen alkalmazkodnak, fontos nekik az egyén szabadsága, a humor, a szórakozás, toleránsak másokkal, hozzászoktak a gyors ingerváltásokhoz, de a hosszútávú emlékezetük, a koncentrált figyelmük fejlesztésre szorul (Tari, 2015), sajátos tanulási jellemzőkkel, információbefogadással, motiválhatósággal rendelkeznek (Fromann, 2016). Fel kell térképeznünk azokat a megoldási útvonalakat, amelyek segítenek abban, hogy lássuk, hogyan tud ezekre az igényekre válaszolni a felsőoktatás, milyen digitális lehetőségekkel, pedagógiai módszerekkel tudjuk segíteni a hallgatókat a tanulási folyamat során, hogyan tudjuk őket motiválni, fenntartani az érdeklődésüket, a figyelmüket.

A következő részben bemutatjuk, hogy a felsőoktatásban a gamification milyen módon segítheti a hallgatói bevonódást és hogyan formálja a személyiséget, hogy a digitális történetmesélés hogyan teszi interaktívvá az ismeretelsajátítást, hogy hogyan válhat hatékonyvá az értékelés digitális eszközökkel, illetve hogy milyen hatása van a szimulációk felhasználásának.

Elméleti keret

Gamification – játékosítás a felsőoktatásban

A gamification (=játékosítás) többféleképpen definiálták. Az egyik meghatározás szerint a játéktervezési elemek használata nem játék kontextusban (Deterding et al., 2011). Úgy is tekintettek rá, mint a játékelmények létrehozásának mozzanata (Hamari et al., 2014) vagy a tevékenységek játékszerűbbé formálásának folyamata (Werbach, 2014). Magyarországon a következő definíciót használjuk: a gamification a játékelményhez szükséges játékelemek, játékmechanizmusok és játékdinamikák alkalmazását jelenti az élet játékon kívüli területein azért, hogy az adott folyamatokat érdekesebbé és hatékonyabbá tegye (Fromann, 2017).

A pontos meghatározáshoz tisztázni kell néhány, a játékos tanulás fogalomkörébe tartozó meghatározást, amelyeket sokan és tévesen a gamification fogalomkörébe sorolnak. A digitális játékok témaköréhez kapcsolódó definíciókat az 1. ábra mutatja be.



DIGITÁLIS JÁTÉKHOZ KAPCSOLÓDÓ FOGALMAK



JÁTÉKJELLEGŰ DIZÁJN (PLAYFUL DESIGN)

- célja, hogy megragadják a felhasználó figyelmét, gyakran érzelmi választ is kiváltanak.
- példa: egy kép, ami egy applikáció "várakozó" oldalán jelenik meg, célja a várakozás okozta kellemetlen érzés kiküszöbölése.



KOMOLY JÁTÉKOK (SERIOUS GAMES)



- oktatási céllal hozták létre, hogy valós helyzeteket szimuláljanak vele.
- A „komoly” jelzõt azért kapta, mert a közgazdaságtan, az egészségügy, az ipar, az oktatás, a politika stb. témáját dolgozza fel.

VIDEOJÁTÉKOK VAGY DIGITÁLIS JÁTÉKOK



- a felhasználó kihívásokkal néz szembe és problémákat old meg.
- interaktívak és folyamatos visszacsatolást adnak a felhasználónak, érzelmi reakciót is kivált.



GAME-BASED LEARNING (GBL)



- A GBL során olyan szoftvert használunk, ami játéknak készült, majd oktatási célra adaptálták.
- példa: a Minecraft játékból készült Minecraft Edu

EDUTAINMENT GAME



- célja a szórakoztatva tanítás.
- ide tartoznak a játékkészítő alkalmazások, amelyekkel a tanárok maguk tudnak tartalmat létrehozni (kvízek, keresztrejtvény stb.).



HAGYOMÁNYOS JÁTÉK - OFFLINE JÁTÉK



- nem digitális játékok
- példa: társasjátékok, kártyajátékok, szerepjátékok stb.

1. ábra: Digitális játékok (Jaskóné, 2020 nyomán)

Az ábrán látható fogalmak alapján tehát különbséget kell tennünk a játékos tanulás és a gamification között. A játékos tanulás során a fő cél a tudás elérése egy játékkal tarkított ismeretelsajátítási folyamat közben. Ez történhet digitális, de hagyományos formában is; ezeket didaktikai játékoknak nevezzük. A didaktikai játékok jellemzője, hogy a hallgató számára kötelező a részvétel, a szabályok betartása, valamint hogy az oktató részéről koordinálást, ellenőrzést és értékelést igényelnek. Alkalmazásukat alapos előkészítés, tesztelés előzi meg, használatuk közben pedig törekedni kell az élményszerűsége, változatosságra, a visszajelzések biztosítására és a rendszerességre, hogy a résztvevők számára pozitív hatása legyen. A didaktikai eszköz kiválasztásakor több szempontot is figyelembe kell vennünk: legyen motiváló, a hallgatók szívesen és könnyedén alkalmazzák, ösztönözzön a tevékenység ismétlésére, tartalmazzon önellenőrzési funkciót, és jelezzon vissza az oktató számára is arról, hogy a hallgatók hol tartanak, milyen minőségben dolgoznak (Körei & Szilágyi, 2020).

A gamification során azonban már a fejlődést és a teljesítményt is folyamatosan követni tudjuk a beemelt játékelemekkel, valamint ezekkel segíthetjük elő az elköteleződést (Körei & Szilágyi, 2020). Ez a módszer egy stratégia is, hiszen alapos tervezési folyamat előzi meg, amellyel hosszú távon akarunk eredményeket elérni (Petzné Tóth, 2022).

A gamification mint multidiszciplináris koncepció

A játékosítást a mindennapok számos területén alkalmazzák, a legnagyobb sikert a marketingben és az oktatásban érte el. A marketingben a termék és a szolgáltatási folyamat népszerűsítése, valamint az ügyfélmegtartás miatt használták a különböző cégek, a legismertebbek a Nike, a Starbucks és a Coca-Cola voltak, akik hamar rájöttek a módszer hatékonyságára. A digitális eszközöknek is köszönhetően (ezek segítségével a legkönnyebb valamilyen módon játékosítani egy folyamatot) láthatóvá vált, hogy a gamification a marketing egy költséghatékony eszköze (Blénesi, 2018). A játékosítást a HR is használja, például a munkaerő-felvétel elősegítése céljából, amikor a jelentkezők problémamegoldó-képességét, üzleti gondolkodását és kreativitását tudják mérni és fejleszteni (Kovács & Várallyai, 2018).

A motiváció és a gamification

Zichermann és Cunningham szerint a játékosítás 75%-ban pszichológia és csak 25%-ban technológia (Zichermann & Cunningham, 2011). A gamification elemei (ezekről a későbbiekben lesz szó) olyan emberi vágyakat használnak fel, mint a versengés, kihívás, elismerések, önkifejezés, altruizmus (önzetlenség) és az elért eredmények alapján kialakult státusz, emellett elősegítik a közösséghez tartozás igényét is. A résztvevőknek kiadott feladatok folyamatosan nehezednek, a kerettörténet pedig nemcsak az érdeklődés felkeltését szolgálja, hanem hozzájárul az elköteleződés kialakulásához is, mivel ezeket a narratívákat könnyebben megjegyezzük, mint a látszólag összefüggéstelen adatokat. A játékosítás segíti a kognitív túlterhelés csökkentését és a stressz oldását is, hiszen egy olyan hiperfókusz jöhet létre, amely már kaput nyithat a Flow-élményhez. A résztvevőnek teret adunk arra, hogy a saját kezébe vegye az irányítást, így a kitűzött cél, amiért a gamificationt bevezettük, felhasználói élménnyé válik. Az emberi viselkedés egyik legerősebb motivációs eleme a sikerélmény, így ha ezt el tudjuk érni a játékosítás során, akkor a résztvevő már a belső motiváció hatására fog visszatérni az adott „játékba”. Minden egyes szintlépés, feladatmegoldás hatására dopamin (pillanatnyi elégedettséget okozó vegyület) szabadul fel az agyban, így saját magunktól is visszakapcsolódunk a folyamatba, csak azért, mert jólesik (Blénesi, 2018).

Gamification az oktatásban

Hogyan gamifikálhatunk egy kurzust, egy előadást, egy szemináriumot? Első feladatunk, hogy meghatározzuk, mi a célunk e módszertani elem bevezetésével, például:

- a hallgatók figyeljenek az előadás során,
- a hallgatók minél nagyobb létszámban jelenjenek meg,
- a hallgatók aktívak legyenek,
- a hallgatók betartsák a határidőket,
- a hallgatók elköteleződjenek a témával kapcsolatban,
- a hallgatók jól osszák be az idejüket a szorgalmi időszakban stb.

Ezután egy alapos tervezési munka veszi kezdetét oktatói részről, hiszen sok szempontot kell figyelembe vennünk. Az egyik legfontosabb, hogy elérjük, hogy a hallgatók bevonódjanak a folyamatba, ehhez azonban lépésről lépésre kell haladnunk, hiszen nekik is egy új helyzethez kell alkalmazkodniuk, amely ráadásul befolyásolja az adott kurzusban történő előmenetelüket és eredményüket is.

A felsőoktatásban az alábbi folyamatokat gamifikálhatjuk:

- értékelést: ez folyamatos visszajelzésre ad lehetőséget, lehet hibázni, a hibákat ki lehet javítani. A hallgatók eldönthetik, hogy a választott beadandó/kreatív/tesztfeladatok közül melyeket oldják meg, a megadott pontoknak megfelelően kikalkulálhatják, hogy melyik szintet szeretnék elérni, a kapott pontok alapján eldönthetik, hogy melyik érdemjegyet szeretnék/tudják elérni, vagy éppen milyen előnyökre fognak szert tenni, amit pl. felhasználhatnak a szóbeli/írásbeli vizsga során. Előnye, hogy a résztvevők láthatják előmenetelüket, ennek megfelelően választhatják meg a soron következő feladatokat, a kihívásokat.
- teljes kurzust: itt már nemcsak a beadandó/vállalt feladatok megoldásáról van szó, hanem az órai aktivitásról, a kitöltött tesztek eredményességéről, az adott órára történő felkészülésről, az együttműködés mértékéről, pluszfeladatokról, a közösségi aktivitásokról stb., hiszen mindezek szintén pontozhatóak, szintezhetőek és mindenképpen visszajelzésre érdemes hallgatói tevékenységek (Kenéz, 2016).

A mobilmomentumok kiaknázása segítheti a hallgatók figyelmének fenntartását, motivációjuk növelését. A mobilmomentum az jelenti, hogy ha van egy kis időnk, „üres járatunk” valamely folyamat közben, akkor az okostelefonunk után nyúlunk, posztolunk, e-mailt küldünk, megnézünk egy rövid videót, időpontot foglalunk, belépünk számunkra fontos felületekre, hogy azzal foglalkozhassunk, ami érdekel bennünket, ami fontos nekünk. Ezeket az időmorzsákat is játékosíthatjuk olyan digitálisan elérhető, a tantárggyal kapcsolatos feladatokkal/történetekkel/videókkal/küldetésekkel, amelyeket a hallgatók bármikor, bárhol elérhetnek, és elég érdekesek, motiválók a számukra, hogy visszatérjenek ezekhez, pl. időlimitált reakcióidővel oldhatják meg őket, pontot szerezhettek velük, és ezek a tartalmak nem hosszabbak 5–10 percnél.

Milyen előnye lehet a gamifikált folyamatoknak? A hallgató minél több szempontból közelíti meg az ismeretanyagot, annál több kapcsolata lesz a tantárggyal, minél inkább nyomon követheti tanulási útvonalt, az erre irányuló visszajelzéseket, annál inkább a tanulásra koncentrálni, elköteleződik (Kenéz, 2016).

A gamification elemei és mechanizmusai

A játékosított környezetet az MDA (Mechanics, Dynamics, and Aesthetics) keretrendszer segítségével építhetjük ki, amelynek tervezési elemei a mechanika (a játék összetevői), a dinamika (bemenetre és kimenetre vonatkozó elemek változása) és az esztétika (érzelmi reakciók, interakciók). A tervezőnek és a játékosnak eltérő szempontjai vannak egy játékkal, játékosított környezettel kapcsolatban, ennek ellenére a tervezés során mindkét fél szemszögét figyelembe kell vennünk. A mechanika a játékos számára biztosítja a cselekvési, viselkedési és irányítási elemeket, például játékszabályokat. A dinamika cselekvési lehetőségeket, azok formáit tartalmazza. Esztétikai célként pedig a játék mint örömforrás, színdarab, akadálypálya, társadalmi keret, feltérképezetlen terület, önfelfedezés, időtöltés jelenik meg (Hunicke et al., 2004).

A játékos típusai

Egy felsőoktatási gamifikált kurzus során a hallgatók a résztvevők, akik többféle módon közelítik meg a játékos környezetet, hiszen nem biztos, hogy mindenki ugyanazzal és ugyanúgy szeret játszani. Ha szeretnénk, hogy a „játékosok” bevonódjanak, a különböző tevékenységeket végrehajtsák, akkor ismernünk kell az egyes típusok jellemzőit.

Richard Bartle négy típusra osztja fel a résztvevőket a játékban. A feltüntetett kategóriák átjárhatóak, senki sem sorolható csak egy csoportba.

- „Gyilkosok” (Killers): a legfontosabb céljuk a játék megnyerése, a többi játékos legyőzése, e célt elérhetik magányosan vagy csapatban.
- Eredményközpontúak (Achievers): számukra a játék 100%-os teljesítése a cél, addig próbálkoznak, amíg maximálisan meg nem oldották a feladatokat. Ők azok, akiket a játékon belül gyűjthető elemek (jutalmak) motiválnak, akik követik a ranglistákat.
- Kapcsolatépítők (Socializers): számukra a játék kapcsolatépítés, barátságok kiépítése, empátikusan viselkednek a többi játékoskal.
- Felfedezők (Explorers): céljuk, hogy a tapasztalatszerzés és az újrapróbálkozás lehetőségével felfedezzék a játék részleteit, hamar megértik a játékok mechanizmusát (Duchon, 2021).

Bartle szerint azonban a játékosok idővel változnak, ezért modelljét a 2. ábrán látható kategóriákkal egészítette ki.

ALKALMAZKODÓK Ötlettől ötletig lépkednek.	TERVEZŐK A jól bevált módszerekkel, tervszerűen követik a folyamatot.	HACKEREK A jelenségek értelmezésével, intuícióval játszanak.
TUDÓSOK Elméleteket alakítanak ki, ezeket tesztelik.	BARÁTKOZÓK Ismerősökkel, csapatban játszanak, megértőek.	HÁLÓZATÉPÍTŐK Interakciók jellemzik őket, meg akarják ismerni a másikat.
PROVOKÁTOROK Csak a játékosok támadása érdekli őket.	POLITIKUSOK Manupilálják a játékosokat.	R. A. Bartle felosztása, 2004

2. ábra: A játékos típusai (Bartle, 2004)

A 3. ábrán - szintén Bartle modelljéből kiindulva - Andrzej Marczewskinek a gamificationra alakított játékos típusai láthatók.

KAPCSOLATÉPÍTŐK Céljuk megismerni másokat.	SZABAD SZELLEMEK Céljuk létrehozni valamit, felfedezni.	EREDMÉNY- KÖZPONTÚAK Céljuk a tudásszerzés.
EMBERBARÁTOK Céljuk segíteni a másikat, mindezt szeretetből.	JÁTÉKOSOK Céljuk a jutalomszerzés, ezért bármit megtesznek.	ZAVARKELTŐK Céljuk, hogy zavart keltsenek a rendszerben.
	Marczewski felosztása, 2015	

3. ábra: Játékosok típusai (Marczewski, 2015)

Ezen kategóriák ismerete segíthet a tervezés során abban, hogy tudjuk, milyen ösztönző elemeket kell alkalmaznunk a gamifikált kurzus kiépítése során. Érdekes a résztvevőket előzetesen megkérdezni arról, hogy kit mi jellemez játékosként, legyen az akár online, akár offline játék.

Játékmechanizmusok és játékelemek

Egy felsőoktatási kurzus játékosítása során több szempontot is figyelembe kell vennünk, sokféle elemet és mechanizmust is felhasználhatunk. A 4–6. ábrák táblázatai segíthetnek ezek kiválasztásában.

CSELEKVÉSI LEHETŐSÉGEK FORMÁI	
KERET	Fontos, hogy felállítsunk egy olyan keretet, amely lehetőségeket és korlátokat (szabályokat) is tartalmaz, ennek ellenére a játékos szabadon tevékenykedhet és döntési helyzetbe is juthat.
ÉRZELMEK KIVÁLTÁSA	Bátorság, boldogság, büszkeség, elégedettség, hála, izgalom, önbizalom, remény, szenvedély, meglepődés.
TÖRTÉNET	A történet egy összefüggő egységgé alakítja a folyamatot, vagy keretet ad, vagy az egész folyamatot átszövi, azaz időnként külön történetszálakat fűzünk bele.
ELŐREHALADÁS	Honnan-hova kérdése: fejlődési rendszer tervezése.
KAPCSOLATOK	Kölcsönhatás, együttműködés, szövetség.

4. ábra: A gamification mechanizmusai (Duchon, 2021 nyomán)

A MŰKÖDÉS ELEMEI	
JUTALMAZÁS	Cél: a megerősítés, elemei: pontok, szintek, virtuális javak, bónusz.
BÜNTETÉS	Egyes esetekben fontos lehet, eleme: valamilyen hátrány kiosztása.
STÁTUSZ	Elismerés, hírnév, erős motiváló tényező.
KIHÍVÁSOK	Problémamegoldást igénylő feladatok. A Kihívás végén alkalmazzunk visszajelzést, pl. jelvény!
VÉLETLEN	Cél: érdeklődés felkeltése. eleme: szerencsefaktor.
ÖNKIFEJEZÉS	Egyediség, személyre szabható elemek.
VERSENGÉS	Csak óvatosan, egyenlő feltételek biztosítása fontos!
EGYÜTTMŰKÖDÉS	Kooperáció a résztvevők között.
ALTRUIZMUS	Önfeláldozás, elemei: ajándékozás, mentorálás.
TRANZAKCIÓK	Pontok, virtuális javak, bónuszok stb. cseréje, megosztása, kereskedelme.
GYŐZELMI állapot	A kitűzött cél elérése.

5. ábra: A gamification működési elemei (Duchon, 2021 nyomán)

JÁTÉKELEMEK	
PONTOK	Cél: visszajelzés az aktuális teljesítményről, a fejlődés nyomon követése. Fajtái: • tapasztalati: elvégzett feladatért, • elismertségért járó: hírnevet építő, • szakértelem: adott ismerethez köthető, • beváltható: virtuális fizetőeszköz.
SZINTEK	Előrehaladás mértékét jelzi.
KITŰZŐK	Előre meghatározott cél eléréséért járó kitüntetés, begyűjtése választható.
RANGOK	Egyedi megnevezések (elért teljesítmény után jár).
KÜLDETÉS	Feladat célkitűzéssel, elvégzéséért pont jár.
VIRTUÁLIS JAVAK	Ezek birtoklása egyedivé teheti a résztvevőt.
TARTALOM KIBONTÁSA	Jutalom, pl. egy mérföldkő eléréséért olyan részletek válnak elérhetővé, amelyek korábban nem voltak.
RANGLISTÁK	Összehasonlító eszköz többféle szűrési lehetőséggel (egymástól független teljesítmények mérése).
AJÁNDÉKOK	Más résztvevőkre átruházható javak, csapatban erőforrás megosztását is jelentheti.
AVATAR	Speciális karakterek létrehozása.
KÖZÖSSÉGI KAPCSOLATOK	A résztvevők kapcsolati hálójának megosztása (pl. ki, milyen csapat tagja, ki, kivel kereskedett stb.).
ÚJRAJÁTSZÁS	Adott feladat, tevékenység újbóli megoldása.
IDŐKORLÁT	Folyamatok felgyorsítása.
FOLYAMATJELZŐ	Cél: visszajelzés: az adott folyamatban a résztvevő éppen hol tart.

6. ábra: A gamification játékelemei (Duchon, 2021 nyomán)

Gamification rendszer tervezése

Egy gamifikált rendszer tervezése során a pedagógiai **tervezési folyamat** elemeit kell követnünk, amelyek a következők:

- célok, tanulási eredmények meghatározása,
- célközönség előzetes igényfelmérése (attitűdök megismerése, motivációs igények),
- a gamifikálni kívánt téma terület kiválasztása,
- időtartam meghatározása (egy témakör, egy félév stb.),
- kerettörténet megírása,

- játékmechanika és játékelemek kiválasztása (első alkalommal nem kell minden elemet felhasználni),
- feladatok szintezése, pontozása,
- kihívások, bónuszok, jelvények tevékenységhez rendelése,
- folyamatkövetés felületének kijelölése,
- mérőldkövek meghatározása (aktivitás, elköteleződés megerősítése az élményszerűség fenntartása céljából).

Tervezés során vegyük figyelembe, hogy:

- a gamification nem játék, célja a tanulás támogatása, segít abban, hogy a résztvevők ne érezzék tanulásnak a folyamatot,
- ne a teljesítménykényszerre építsünk, ne adjunk mindenért pontot, hiszen a fő cél a feladatok elvégzése, nemcsak a pontgyűjtés,
- a játékosítás aktív részvételre kell, hogy ösztönözzön.

Tartsuk szem előtt, hogy miért **előnyös** a módszert alkalmaznunk:

- azonnali visszacsatolást ad az értékelési rendszerben,
- lehet hibázni, hiszen az újrajátszás lehetősége biztosítja, hogy a hibákon keresztül tanuljanak a résztvevők, sőt nem kell a kudartól félniük,
- a rövid és hosszú távú célok jól láthatóak (követhető, hogy mihez mennyi erőfeszítésre van szükség),
- pozitív visszajelzést biztosít,
- többféle tevékenység elvégzését teszi lehetővé, így alkalmazkodva az egyes hallgatók egyéni képességeihez, időbeosztásához, döntéseihez.

A gamification egy olyan módszertani elem, amely az ismeretszerzési, a gyakorlási, az ellenőrzési, valamint az értékelési fázisban is felhasználható.

Gyakorlati példák

Gamification jógyakorlat a pedagógusképzésben



JÓGYAKORLAT - Petzné dr. Tóth Szilvia, SZE, AK

A változtatás egyik útja a tanító szakos hallgatók képzésében a tanulási ösvény alkalmazása, amely kiválóan illeszthető a gamification folyamatához. Ennek a módszernek egy próbaverziója zajlott a 2020/2021-es tanévben. A módszer lényege az előre meghatározott pontozás szerint kitűzött feladatok megoldása volt. Ezek nem voltak kötelezőek, a hallgatók választhattak, hogy mennyit és melyiket oldják meg. Volt egy alsó ponthatár, amely a vizsga pontszáma volt, tehát azt mindenképp teljesíteni kellett az adott határidőig, így olyan nem fordulhatott elő, hogy valamelyik hallgató nem csinált semmit, legalább a félév végén a vizsgára fel kellett készülnie a jegyszerzéshez. Minden feladat más pontot ért nehézségtől függően. Ilyen feladatok voltak: óravázlat készítése megadott témában, szemléltetőeszköz készítése – ahol az IKT segítségével készíthető eszközöket is be lehetett mutatni –, feladatmegoldás, kiselőadás megtartása. Egy évvel később, az első próbálkozás tapasztalataiból kiindulva és a véleményeket összegezve, továbbfejlesztettük a kurzust a 2021/2022-es tanévben.

A 2021/2022-es tanévben a nagyjából három hónapos szorgalmi időszakot egy hónapos blokkokra szedtük szét. Minden blokkban pontokat gyűjthettek a hallgatók, de volt egy minimum, így „kényszerítettük rá” őket a folyamatos munkára a vizsga előtti kampányszerű tanulás helyett. Sok feladatot tűztünk ki, amelyekből a hallgatók választhattak maguknak. A feladatnak csak a témáját adtuk meg, például manipulatív szemléltető eszköz készítése a számfogalom témakörben, de a konkrét ötletet nekik kellett kitalálniuk utánajárással, kutatással. Az órák közben elvégezhető feladatok között szerepelt elméleti anyag elsajátítása, feladatmegoldás, tesztelés, eszközkészítés, mindezt igyekeztünk minél kevesebb frontális munkával elvégezni. A pontozás folyamatos volt, így a hallgatók blokkonként ellenőrizhették, hogy hol tartanak. Ezzel a jegyükért részben már megdolgoztak, amivel elkerülhető volt a későbbi vizsgadruk és a vizsgák előtti, gyors felejtést eredményező, kampányszerű tanulás. Másik fontos szempontunk az volt, amiért a folyamatos pontozást érdemes volt használni, hogy a pandémia árnyékában élünk, és sohasem lehettünk biztosak abban, hogy mikor rendelnek el ismét karantént vagy lezárást. Ezzel a tanulásszervezéssel és tükrözött osztályterem módszerrel az elméleti anyag feldolgozását kiraktuk az online térbe, minden előadás videó formájában volt elérhető a hallgatóknak, így az amúgy is kevés alkalommal több kooperatív munkát tudtunk alkalmazni. Egy-egy téma főbb részeit emeltük ki előadáson, és tudásmérő online teszttel már ott versenyeztettük a hallgatókat, sőt már az órákon dolgozhattak a beadandókon. Mivel szabadon dönthettek, hogy a feladatok közül mit csináltak meg, ezért a fontosabb dolgokat nagyobb súllyal vettük számításba, így igyekeztünk rávenni őket arra, hogy tanuljanak. Természetesen a beadott feladatokra nem járt automatikusan a maximális pontszám. Tehát ha valaki nem igényes, átgondolt, esztétikus munkát adott be, akkor nem kapott magas pontszámot, így nem jutott sokkal előbbre. Ezzel igyekeztünk rávenni a hallgatókat arra, hogy ne kapkodjanak, ne csapják össze munkáikat, járjanak utána az egyes információknak, szánjanak elég időt arra, hogy megfelelően készítsék el az eszközöket.

Mindhárom blokk ugyanannyi pontot ért, a vizsgát 2500 pontnak vettük. Továbbá a szakaszok pontozásánál nem adtunk meg jegyeket, hogy ne azt lássák a hallgatók, hanem motivációs „szövegeket” írtunk a pontokhoz. Látható, hogy aki mind a három résznél nagyjából mindent megcsinált, és ezekre a munkákra megkapta a maximális pontot, annak megajánlott jegyet adtunk. Ezt azért tehettük meg ebben a rendszerben, mert ha egy hallgató minden feladatot elvégzett, az azt jelentette, hogy áttanulmányozta és megtanulta a teljes tananyagot.

Pontkövető rendszernek a Motimore felületet használtuk (7. ábra). Ez egy ingyenes és fizetős formában is elérhető felület, amelyben a hallgató láthatja a feladatait, a határidőket és a megszerzett pontjait. Segítségével készíthetünk tesztek, feltölthetünk különböző anyagokat nemcsak tanárként, hanem diákként is. A fizetős változatban már jelvények is oszthatók. A félév vagy tanév több szakaszra tagolható, amelyek önálló egységként is működhetnek. A pontozási, pontgyűjtési lehetőséget használtuk fel a felületen, mert így nyomon tudtuk követni, hogy ki mennyi pontot szerzett, melyik szinten áll, hol tart az ismeretsajátítás, a kiadott feladatok megoldásában.

Nagyon tetszett nekünk – visszajelzések alapján a hallgatóknak is –, hogy a pontszerzést egy vizuális kép és annak változása mutatta meg, jelen esetben minél több pontot szereztek a résztvevők, annál magasabb lett a házuk.



7. ábra: Motimore felület

További érdekessége még a felületnek, hogy a személyiségi jogokat is figyelembe veszi: a tanár látja a hallgatók nevét, de ők csak különböző városok nevét és az építmények nagyságát látják. Felvetődik egy fontos kérdés, hogy ez mennyi munkát ró az oktatóra. Természetesen ez a módszer sokkal több felkészülést, sok átnéznivaló beadandót, kreatív munkát eredményez számunkra is, de ha semmin nem változtatunk, akkor a hallgató tudása, attitűdje sem fog változni.

Gamification jógyakorlat a mérnökképzésben



JÓGYAKORLAT - Kulcsár Nárcisz, SZE, GIVK

A jógyakorlat célja, hogy az 1. zárthelyi dolgozatra egy játékosított mintafeladatsor segítségével készülhessenek a hallgatók, ezáltal átismételjék a legfontosabb részeket. A feladatsort egy kerettörténetbe ágyaztam, így a történetmesélést a motiváció kialakítására, a ráhangolódásra használtam fel:

„Az utolsó esti órád közben elaludtál a padon, s mikorra felébredtél, addigra rád zárták az egyetem kapuit. Elkezdesz körbejárni az egyetem termeiben, hátha találsz valami módot a kiútra...”

A matematika zárthelyi feladatokat a történethez illeszkedő módon fogalmaztam át, a Genially weboldal segítségével pedig látványos módon tudtam őket megjeleníteni. A 6 feladat egymástól függetlenül, önállóan választott sorrendben oldható meg. Az összes feladat helyes megoldásából egy kód áll elő, mellyel egy zár nyitható (helyes kód: 204). A megjelenő videóban további instrukciókat kapnak a hallgatók, és a virtuális játék a valóságban, az egyetemen folytatódik. A végső rejtekhelyen a hallgatók megtalálják a zárthelyi részletes javítókulcsát és pontozási útmutatóját (ellenőrizhetik megoldásaikat), valamint egy vendégkönyvbe írhatnak véleményt (visszajelezhetnek a tanulási folyamatról).



8. ábra: Szabaduló Egyetem

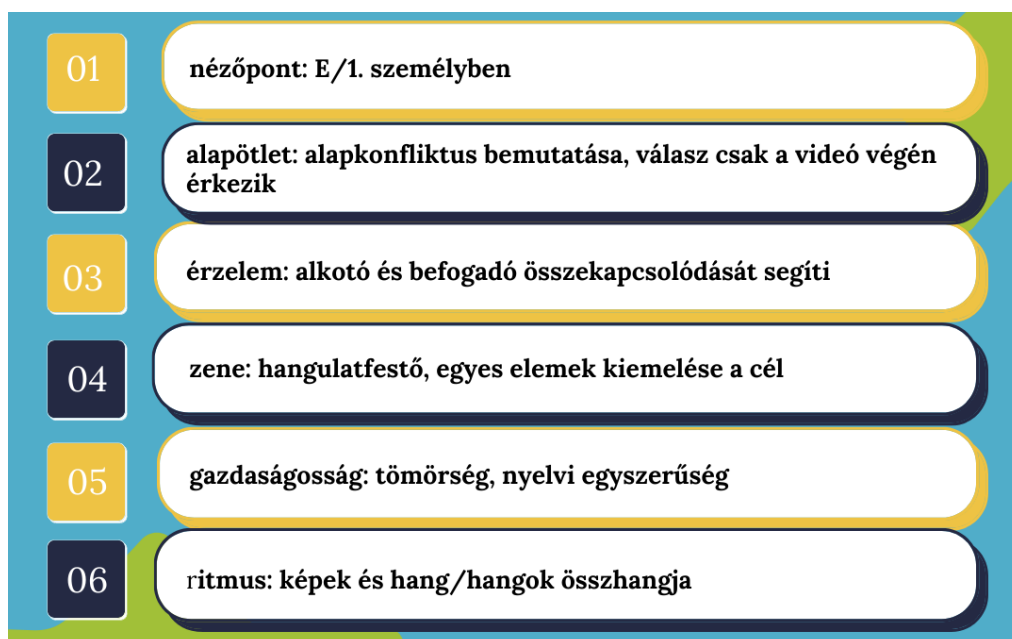
Digitális történetmesélés lehetőségei a felsőoktatásban

A digitális technológia térnyerésének köszönhetően a hallgatóknak több lehetőségük van arra, hogy különböző tanulási stratégiákat alkalmazzanak hatékonyságuk növelésére. Az infokommunikációs technológia (továbbiakban IKT) a történetmesélés folyamatában is tanítási-tanulási eszközzé vált.

A történetmesélés évszázadok óta a kommunikáció egyik alapvető formája. Az információk, ismeretek és tapasztalatok történetekkel való közlése segíthet a hallgatóságnak újragondolni életüket és tapasztalataikat, segíthet megérteni tanulási folyamataikat (Laing et al., 2017). A szövegalkotás elsajátításával és digitális szerkesztésével a hallgatók szituációs helyzetekben valós problémákat oldhatnak meg, megtanulhatják, hogyan szerezzenek új ismereteket, hogyan váljanak tudatossá egyes folyamatok során vagy megoldásában, tapasztalatokat cserélhetnek társaikkal, beszédképességük fejlődhet, javíthatják tanulási folyamataik hatékonyságát is (Calik, 2021).

A digitális történetmesélés (DS) egy magas szintű gondolkodási folyamat, amely a hallgatókat céltudatos tanulásra ösztönözheti (Cetin & Seckin-Kapucu, 2021). Alapkonceptióját a kaliforniai Center for Digital Storytellingben fejlesztették ki. Az alkotócsoporthat három fázis során dolgozták ki történeteiket: ráhangolódás (ismerkedési, csapatépítő játékok, cél: bizalmi légkör kiépítése), szövegalkotás (történetvázlatok bemutatása, cél: egymás történeteinek megismerése, vita azok érthetőségéről, fejlesztő javaslatok megtétele) és digitalizálás (kép- és hanganyag, narráció, vágás), a történetek megosztása (vetítés, reflexió) (Lanszki, 2022).

A digitális történet általában egy 2–3 perces, kb. 350 szóból, állóképekből és aláfestő zenéből álló alkotás, amely az alkotó egyedi nézőpontját tükrözi (Lanszki, 2015). Hat jellemzője van, ezeket a 9. ábra ismerteti.



9. ábra: A digitális történet hat jellemzője (Lanszki, 2015)

A módszer alkalmazása nagy létszámú tanulócsoporthoz esetében gondos előkészítést igényel, mivel ilyenkor nehéz lehet minden tanuló figyelmét fenntartani. A csoport összetételétől és méretétől függően ajánlott megfontolni, hogy milyen munkaformát válasszunk a kisfilmek megvalósításához. A 15 fős vagy annál kisebb csoportok esetében az egyéni munka, 15–30 tanuló esetén a páros munka, 30 fő feletti csoportok esetében pedig a 3–4 tanulóval álló kiscsoportos munka javasolt. A facilitátor tanár a háttérből támogatja az alkotási folyamatot, folyamatos visszajelzéseket ad a tanulóknak, és segíti őket a digitális történetük tartalmának és technikai minőségének kialakításában. Azonban a tanárok hiányos digitális kompetenciája vagy technikai felkészültsége lassíthatja a produktív oktatói munkát (Lanszki, 2015).

A történetmesélés mint multidiszciplináris koncepció

A történetmesélést az üzleti életben is sikeresen alkalmazzák a cég identitásának kialakításában. A dolgozók így bátrabban megnyilvánulnak, fejezik ki érzéseiket, dolgozzák fel a konfliktusokat, ezáltal nő az önbizalmuk. A különböző cégek nemcsak termékeiket adják el így, hanem befektetőiket is ilyen módon próbálják meggyőzni. Az érzelem: alkotó és befogadó összekapcsolódását segíti üzleti, mérnöki irányú kurzusokon, ezért is érdemes felhasználni a történetmesélést, hiszen ez még az adatok elemzésébe beépítve is meggyőző hatású lehet.

Az egészségügyben a páciensekkel kialakított kapcsolat során vált hasznos elemmé a történetmesélés. Ebben az esetben a páciens saját életútjának elmesélésével közvetlenül fény derült a problémákra, ez pedig segítette a hatékony és gyors beavatkozást. A történetek bemutatásával csökkentek a betegektől származó panaszok, amelyek pl. a gondozással, kommunikációval, gondatlansággal voltak kapcsolatosak. Az ilyen jellegű történetek hallgatói párbeszédet indíthatnak el, ezzel járulhatnak hozzá szakmai önreflexiójuk fejlesztéséhez (Lanszki, 2022).

Bármilyen területen is oktatjuk a hallgatókat, fel kell készíteni őket arra, hogy a munka világában egy cég, egy csoport tagjai lesznek, ahol nemcsak a kollégáikkal, hanem üzletfeleikkel is kapcsolatokat kell építeniük, az általuk tervezett, készített produktumokat

népszerűsíteniük kell, el kell adniuk, gyakorlókokkal kell foglalkozniuk, tudásukat meg kell osztaniuk. Mindezek megoldásában hatalmas segítség lehet az ismeretanyag elsajátítását is elősegítő digitális történetmesélés.

Szimuláció

A szimuláció, mint oktatási módszer alkalmazása során a hallgatók tapasztalati tanulás révén fogalmakat, eseményeket, jelenségeket sajátítanak el, tevékenységeket gyakorolnak be. A módszer megvalósítása közben el kell vonatkoztatni a fizikai vagy társadalmi valóság bizonyos elemeitől, de olyan módon, hogy a hallgatók ezekkel kapcsolatba tudjanak lépni, és a szimulált valóság részeseivé válhassanak. A szimulációk tulajdonképpen a valóság absztrakciói, leegyszerűsítései, amelyek jobban koncentrálnak a rendszer egészére és kevésbé annak részleteire (Falus & Szűcs, 2022).

A szakirodalom megkülönböztet gép-ember és ember-ember szimulációt. A gép-ember szimuláció esetében a szimulált valóságot a gép közvetíti, és a tanulók azzal lépnek kapcsolatba. Például ezen keresztül lehetővé válik egy gép vagy eszköz (pl. drón, mérőeszköz stb.) kezelésének begyakoroltatása, vagy gépbe táplált adatokat (pl. üzleti szimuláció) felhasználva a tanuló ismereteket szerezve old meg problémákat (Falus & Szűcs, 2022). A szimuláció, modellezés a természettudományokban kiemelt szerepet tölt be, mert sok olyan terület van, ahol kísérletek végzése nem lehetséges (túl drága vagy túl veszélyes, nem etikus, nehezen vagy egyáltalán nem állíthatók be a feltételei). A számítógép ilyenkor, mint univerzális kísérleti eszköz, hatalmas segítséget jelent, mert általa visszaadható a kísérletezés élménye, és jelentősen gyorsítható az adott jelenség megértése. Ráadásul a számítógép ezekben az esetekben hozzájárul az önálló alkotó munkára neveléshez és a kreativitás kifejtéséhez (Daiki et al., 2013).

A szimulációhoz használt modell általában valamilyen bonyolult, részleteiben nem ismert fizikai, kémiai, biológiai stb. rendszerek működésének megismerésére készített, sematikus elképzelés, amelyből új összefüggésekre lehet következtetni. Emellett alkalmas arra is, hogy egy adott rendszer jelenségei matematikailag leírhatók legyenek (Daiki et al., 2013). „A modell a valódi rendszereknek többnyire csak főbb tulajdonságait tükrözi, egyszerűsített formában. Az, hogy melyek ezek a tulajdonságok, mindig attól függ, hogy miért van szükségünk a modellre”.¹⁷ „Az infokommunikációs eszközök terén végbement fejlődés következtében ma már a magas szintű felhasználói élményre alapozó szimulációs eszközök a mindennapok részévé váltak. A felhasználók okoseszközeivel összekapcsolt virtuálisvalóság-szemüvegek már nem csupán egy szűk réteg számára biztosítják például a hozzáférést az oktatási célú szimulációkhoz” (Falus & Szűcs, 2022: 572).

A virtuális környezet

Ollé (2018) a virtuális környezetet úgy definiálja, mint egy olyan háromdimenziós (3D), mesterséges, a valóságban nem létező teret, ahol mi magunk és mások is háromdimenziós formában, térben és időben egyszerre lehetünk jelen, és mindezt a saját nézőpontból ugyanannak látjuk. Az USA Védelmi Minisztériumának (2018) értelmezésében a VR "[a]

¹⁷ . http://tantargy4.elte.hu/downloads/scorm/lecke1_lap1.html (letöltve: 2023.08.24.)

számítógépes technológia használata egy interaktív háromdimenziós világ létrehozására, amelyben a tárgyaknak térbeli jelenlétük van; a virtuális környezet és a virtuális világ a virtuális valóság szinonimái" (Kardong-Edgren et al., 2019: 40). E terek lényeges jellemzője, hogy számítógépalapú, online, kollaboratív és technikai eszközökkel kapcsolható össze (Ollé, 2018). A virtuális valóság tehát egy olyan szimulált környezet, amely a valós világ folyamatait igyekszik számítógépes modell segítségével leírni, szimulálni. Ez egy részben közös, megosztott tér, ahol több felhasználó is jelen lehet azonos időben. Az esemény, a tevékenység így valós időben történik, az internetes alkalmazásokkal lehetőséget adva a közvetlen kommunikáció, a kooperatív munka számára. A felhasználók tartalmakat fejleszthetnek, alkothatnak, közös dokumentumokat szerkeszthetnek (Horváth, 2016). A VR-környezet nagy előnye a tértől és időtől független elérhetősége, költséghatékonysága, egyszerű használhatósága. A 3D-s VR-tanulókörnyezet a hagyományos oktatás eszközeinél sokkal hatékonyabban segíti az információszerzést, a szűrés, a befogadás, a feldolgozás és a felhasználás folyamatát az információk rendezett és párhuzamos megjelenítésével (Baranyi et al., 2015).

Az ember-ember szimuláció esetén a hallgatók vagy más személyek egy csoportja képezik a szimulált valóságot, ahol a valós szituáció nehézségeitől, veszélyeitől megóvva készülhetnek fel a későbbiekben rájuk váró helyzetek megoldására. A szimuláció tárgyai fizikai és társadalmi jelenségek egyaránt lehetnek (Falus & Szűcs, 2022). Az ember-ember szimulációnak fontos szerepe van az érzékenyítéssel kapcsolatos tevékenységek során, mert a szimulációban résztvevők betekintést nyerhetnek más személyek problémáiba, nehézségeibe vagy épp erősségeibe. Ilyenkor, ellentétben az olyan passzív tanulási tevékenységformákkal, mint pl. az olvasás vagy egy film megtekintése, a saját élményű gyakorlatok megszüntetik a passzív tanulás és az aktív, személyes meg tapasztalás közötti távolságokat (Patterson, 1980).

A szimuláció struktúrájának elemeit Falus és Szűcs (2022) szerint a 10. ábra foglalja össze.



10. ábra: A szimuláció struktúrája

Az ember-ember szimuláció során nem szabad elfeledkezni arról, hogy a szimuláció résztvevői akár meg is ijedhetnek a tapasztaltaktól. Számolni kell azzal, hogy egy szimulációs gyakorlat során szerzett tapasztalat nem minden résztvevő számára jelent azonos élményt. A résztvevő tapasztalatait több olyan tényező is befolyásolhatja, amit a gyakorlat vezetője nem tud ellenőrizni, befolyásolni. Olyanokra kell gondolni, mint a szimuláció során szerzett és az előzetes elvárások közti hasonlóság, kognitív stílusok, előzetes tapasztalatok, a résztvevők és vezető személyiségének típusa. A módszer kritikusai gyakran a szimuláció kiváltotta hatások érvényes mérőeszközeinek hiányát róják fel (Remus, 1991).

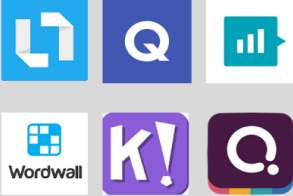
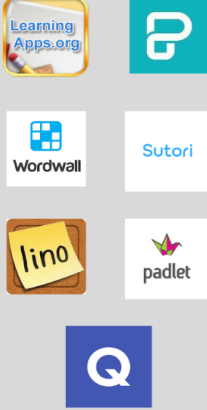
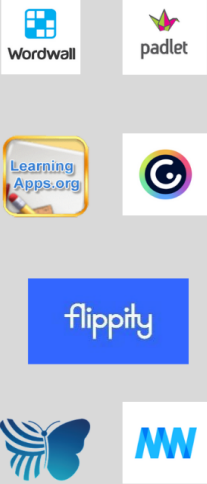
A mérnökképzés során a korszerű ismeretek elsajátítására többféle szimulációs környezet létezik. Több szempont figyelembevételével választhatjuk ki a céljainknak megfelelőt, így a funkcionalitás, alkalmazhatóság, a valós környezet reprodukálása és a szimulációs jelenségek köre alapján. Számítógép-hálózati szimulációs környezetek az alábbiak:

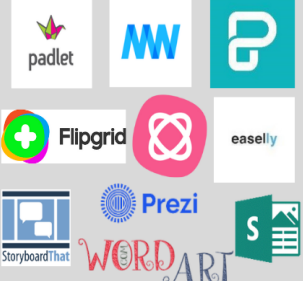
- Boson Network Designer (hálózati topológiák)
- Boson NetSim (valós idejű szimuláció)
- Graphical Network Simulator-3 (virtuális és valós eszközök kombinációja)
- Cisco Packet Tracer (többfelhasználós együttműködést is lehetővé tesz)

A mérnökök kognitív képességeinek fejlesztését elősegítő szimulációs felületek eredményesebbé tehetik a mérnökhallgatók problémamegoldását (Demeter & Kővári, 2020).

Tudásszintek támogatása digitális alkalmazásokkal

A Bloom-féle taxonómia a tudás fejlődési szintjeit kategorizálja, az ismeretekkel végzett gondolkodási műveletek hierarchikus rendszerét, mely hierarchiában az egymás fölé rendelt célok mindig magukban foglalják az alacsonyabb szintűeket; ezek a fő- és részcélok. A 11. ábrán látható táblázat tartalmazza a célok és követelmények megfogalmazásához használható szavakat, amelyek a tanulásieredmény-alapú képzés- és tananyagfejlesztés (Farkas, 2017) során alkalmazhatók.

EMLÉKEZÉS	Meghatározás: adatok vagy elemi információk emlékezetbe vésése, felidézése Műveletek: memorizálás, meghatározás, azonosítás, címkézés, listázás, megnevezés, körvonalazás, felidézés, felismerés, elismétlés, reprodukálás, kiegészítés, tudatosítás. <i>Mondd el! Határozd meg! Jegyezd meg! Ismételd! Idézd! Találj rá! Jegyezd fel! Töltsd ki!</i>	
ÉRTELMEZÉS	Meghatározás: A jelentések értelmezése az instrukciók alapján. A tanuló saját szavaival össze tudja foglalni az ismereteit. Képes az információt az egyik kódrendszerből a másikba átültetni (pl. szövegesen közölt adatok alapján táblázatot készíti). Meg tudja magyarázni az ötleteit, koncepcióit. Műveletek: felsorolás, megvitatás, leírás, megkeresés, lefordítás, következtetés, értelmezés, magyarázat, megkülönböztetés, összefoglalás, példakeresés, továbbfejlesztés, transzformálás, indoklás, kifejtés, megoldani, megvilágítani, saját szavakkal megfogalmazni, összehasonlítani. <i>Helyezz el! Magyarázz meg! Összegezz! Azonosíts! Írj le! Jelents! Beszélj meg! Tekints át! Foglalmaz át! Részletezz! Körvonalazz! Írd újra!</i>	
FELHASZNÁLÁS	Meghatározás: A tanuló új módon használja fel az információkat. Adatokkal vagy információkkal való műveletvégzés (alkalmazás ismert szituációban, az ismeret alkalmazása új helyzetben). A probléma felismerése, a megoldás keresése és a megoldás végrehajtása (terminológiák, szimbólumok használata, feladatok megoldása). Műveletek: alátámasztás, alkalmazás, átfogalmazás, bemutatás, dramatizálás, eldöntés, elkülönítés, előkészítés, felvázolás, illusztrálás, hozzárendelés, javaslatkészítés, kibővítés, kifejtés, kijavítás, kikeresés, más szempontból megközelítés, másként megnevezés, megállapítás, működtetés, ütemterv- vagy vázlatkészítés, kiválasztás, megfejtés, összeállítani, szemléltetni, végrehajtani valamit. <i>Mutasd be! Szerkeszd meg! Jegyezd fel! Ábrázold! Módosíts! Újíts! Adj elő! Dramatizálj! Gyakorolj! Szervezz! Változtass! Fordíts! Alkalmaz! Kutass!</i>	

ELEMZÉS	Meghatározás: Analízis: Funkcionális elemek azonosítása, összegyűjtése egy egészen belül. Annak meghatározása, hogy a részek milyen összefüggésben vannak egymással, és a szerkezet céltudatos általánosítása. Egy probléma összetevőinek feltárása, összehasonlítása. Az elemző gondolkodáson kívül magyarázatokat is tartalmaz, tehát összehasonlító és értékelő része is van. Műveletek: a rendező elv megtalálása, ábrázolás, differenciálás, feltárás, felvázolás, kategorizálás, összehasonlítás, megvizsgálás. Szintézis: A többféle forrásból származó ismeret mozgósítása egy probléma megoldása érdekében. A valóság rekonstruálása a meglévő ismeretek és a képzelőerő segítségével. Műveletek: besorolás, egyesítés, elrendezés, összegzés, megfogalmazás, összekapcsolás. <i>Hasonlíts össze! Osztályozz! Állítsd ellentétbe! Oldj meg! Vezesd le! Bírálj! Különböztess meg! Érzékelj! Tapasztalj! Kérdezz! Járj utána! Csoportosítsd! Következtess!</i>	
ÉRTÉKELÉS	Meghatározás: Alapvető kritikai és színvonalbeli értékítéletek meghozatala. Annak meghatározása, hogy a megismert dolog megfelel-e valamely célnak vagy funkciónak. Ítéletalkotás értékekről, eszmékről. A különböző nézetek összevetése, elemzése, azaz önálló véleményalkotás. (Egy kijelentés igaz-e, értelemszerű-e, elegendő-e az adatok a megoldásra.) Műveletek: értékelés, különbségtétel részletekben, a kontrasztok megmutatása, kérdések feltevése, bizonyítás, ellenőrzés, előadás, érvelés, igazolás, kritériumok megfogalmazása, kritizálás, megvédeni valamit, véleményezés. <i>Ítéld meg! Becsüld fel! Állapítsd meg! Értékelj! Igazold! Határozd meg! Mondd el a hatását!</i>	
ALKOTÁS	Meghatározás: A tanuló tud új szempontok szerint létrehozni, alkotni valamit. Különböző elemekből alkotni egy koherens egészet, létrehozni valami újat. Műveletek: kivitelezés, létrehozás, tervezés, produkálás, összeállítás, kísérletezés, tesztelő eljárások alkalmazása, összeépítés, kialakítás, megjelenítés. <i>Fejlessz! Alkoss! Találj ki! Fogalmazz!</i>	

11. ábra: A módosított Bloom-féle taxonómiarendszer szintjei és az azokat támogató digitális alkalmazások (Kövecsesné Gősi, 2023 nyomán)

Összegzés

A XXI. század világát sokan a VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) mozaikszóval jellemzik, amire ennek alapján a változékonyság, bizonytalanság, komplexitás és kétértelműség jellemző. Ennek a világnak része az új tanítási-tanulási folyamatokban megjelenő digitális pedagógia is, amelynek legfőbb tulajdonsága a valósághű médiatartalom, a magasfokú interakció, a proaktivitás, a tudatos eszközhasználat, valamint hogy biztosítja az osztályterem kiterjesztését (Szűts, 2020).

Az információs technológia fejlődése befolyásolta a tanítási módszereket, ráadásul az oktatás során használt technológia is folyamatosan fejlődik, így változtatnunk kell a tanulási módszereken és az oktatási környezeten, hiszen a munkahelyi és gazdasági elvárások a hallgatók, a jövő munkavállalói számára is változnak.

A felsőoktatás mindkét résztvevőjét, oktatót és hallgatót, rá kell ébreszteni arra, hogy számtalan lehetőség van az oktatási-tanulási folyamatban, ahol hatékonyan alkalmazhatják a digitális eszközöket (Petrné Tóth, 2022). Azért, hogy a hallgatók körében akár a tanulás folyamatában, akár az IKT eszközök használatában elérjük a céljainkat, a kompetenciafejlesztést, érdemes minél több alkalmazással megismertetni őket, hogy tudatosan tudják kiválasztani a céljaiknak megfelelőit.

Irodalom

Baranyi, P., Csapó, Á. & Sallai, Gy. (2015). *Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)*. Springer.

Blénesi, B. (2018). *Játék és üzlet – a gamification alkalmazási területei*. Szakdolgozat, Budapest. Budapesti Metropolitan Egyetem.

Calik, I. & Seckin-Kapucu, M. (2021). Use of digital stories in Education in the 21st Century. *Curr. Stud. Educ. Discip.* https://www.isres.org/books/Current%20Studies%20in%20Educational%20Disciplines%2021_31_12-12-2021.pdf#page=156 (letöltve: 2023.05.04.)

Çetin, E. (2021). *Digital storytelling in teacher education and its effect on the digital literacy of pre-service teachers. Think. Skills Creat.* <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187120302340> (letöltve: 2023.05.04.)

Daiki, T., Siegler, G., Szlávi, P. & Zsakó, L. (2013). Modellezés és szimuláció. In *Tantárgyi alkalmazások 4.* http://tantargy4.elte.hu/downloads/scorm/lecke1_lap1.html (letöltve: 2023.05.05.)

Demeter, R. & Kővári, A. (2020). Digitális szimuláció jelentősége a jövő társadalmát meghatározó mérnökök kompetenciafejlesztésében *CIVIL SZEMLE* 17, 2 pp. 89-101. 13 p.

Department of Defense (2018). *DoD modeling and simulation glossary.* <https://www.msc0.mil/MSReferences/Glossary/MSGlossary.aspx> (letöltve: 2020.09.10.)

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From the design elements of the game to the gameplay: the determinant of gamification. In *15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning the future media landscape*. New York. NY. ACM.

Duchon, J. (2021). Gamifikáció az oktatásban. In Imre, S. (Szerk.) *Szakmai Pedagógusképzés sorozat*, 3. Budapest. BMG.

Falus, I. & Szűcs, I. (2022). A tanulás módszerei. In Falus, I. & Szűcs, I. (Szerk.) *A didaktika kézikönyve*. Budapest. Akadémiai Kiadó. 571–572. https://mersz.hu/hivatkozas/m1037adk_288/#m1037adk_288 (letöltve: 2023.05.05.)

Fromann, R. (2016). *Homo ludens társadalma küszöbén.* <https://core.ac.uk/download/pdf/199400334.pdf> (letöltve: 2023.02.23.)

Fromann, R. (2017). Játékoslét. *A gamifikáció világa*. Typotex Kiadó.

Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? – Literature review of empirical studies of gamification. In *47th Hawaii International Conference on Systems Science*, Hawaii, USA doi: [10.1109/HICSS.2014.377](https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377)

Horváth, I. (2016). Innovative engineering education in the VR environment, In *7th IEEE Conference on Cognitive Infocommunications Cooperative (CogInfoCom 2016)*, <https://ieeexplore.ieee.org/document/7804576> (letöltve: 2020.09.10.)

- Hunicke, R., LeBlanc, M. & Zubek, R. (2004). *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*. <https://users.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf> (2023. (letöltve: 2023.05.02.)
- Jaskóné Gácsi, M. (2020). Gamifikáció a pedagógiában. *Mesterséges Intelligencia*, 2(1), 83–91.
- Kardong-Edgren, S., Farra, S. L., Alinier, G. & Young, H. (2019). A Call to Unify Definitions of Virtual Reality, *Clinical Simulation in Nursing*, 31, 28–34. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1876139918302688#bib9> (letöltve: 2020.09.10.)
- Kenéz, A. (2016). A játékosítás (gamification) a felsőoktatásban. In Fehér A. Kiss, V., Soós, M. & Szakály, Z. (Szerk.) *Hitelesség és értékorientáció a marketingben*. Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar. Debrecen. 276–288.
- Kovács, T. & Várallyai, L. (2018). Gamifikáció, avagy a játékosítás szerepe napjainkban, *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 3(3), 171–180. <https://doi.org/10.21791/IJEMS.2018.3.14>.
- Körei, A. & Szilágyi, Sz. (2020). Didaktikai játékok integrálásának lehetőségei a felsőoktatásban, *Multidiszciplináris tudományok*, 10(3), 221–232 doi: <https://doi.org/10.35925/j.multi.2020.3.27>
- Kövecsesné Gösi, V. (2023). *Tanítás-tanulás a digitális korban. Kihívások és módszertani megoldások*. Biatorbágy. Xante Librarium Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft.
- Marczewski, A. (2015). User Type HEXAD. In: *Even Ninja Monkeys Like to Play* (1.). Gamified UK. https://www.researchgate.net/publication/303920474_User_Types_HEXAD (letöltve: 2023.05.02.)
- Laing, C. M., Moules, N. J., Estefan, A. & Lang, M. (2017). Stories that heal: Understanding the effects of creating digital stories with pediatric and adolescent/young adult oncology patients. *J. Pediatr. Oncol. Nurs.* <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1043454216688639> (letöltve: 2023.05.04.)
- Lanszki, A. (2015). A tanulói aktivitás szerepe a digitális történetmesélésben. In Papp-Danka, A. & Lévai, D. (Szerk.) *Interaktív oktatásinformatika*. Budapest. ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://www.eltereader.hu/media/02/2016/Interaktiv_Oktatasinformatika_READER.pdf (letöltve: 2023.05.04.)
- Lanszki, A. (2017). A digitális történetmesélés mint komplex tanulásszervezési eljárás. In Lanszki, A. (Szerk.) *Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban*. Eger. Líceum Kiadó. 22–40.
- Lanszki, A. (2022). *Digitális média és történetmesélés a felsőoktatásban*. Budapest. L'Harmattan Kiadó. DOI: <https://doi.org/10.56037/9789634149156>

Ollé, J. (2018). *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. Budapest. ELTE, 107. http://www.eltereader.hu/media/2013/11/Oll%C3%A9_1_kotet_READER.pdf (letöltve: 2019.01.15.)

Patterson, P. E. (1980). Simulations in therapeutic recreation training programs. *Therapeutic Recreation Journal*, 14, 15–20.

Petzné Tóth, Sz. (2022). Új utak a tanítóképzésben - Gamification rendszerű oktatás megvalósítása, In Kéri, K., Borbélyová, D. & Gubo, Š. (Szerk.) *13th International Conference of J. Selye University. Sections of Pedagogy and Informatics. Conference Proceedings* Komárno, Szlovákia: Janos Selye University 127–138. DOI: <https://doi.org/10.36007/4133.2022.127>

Remus, W. (1991). Experimental designs for analyzing data on games. *Simulation and gaming*, 12, 3–14.

Szűts, Z. (2020). *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában*. Eger. Eszterházy Károly Egyetem.

Tari, A. (2015). *Generációk online*. Budapest. Tericum Kiadó.

Werbach, K. (2014). Defining Gamification: Process Approach, Persuasive Technology. *Lecture Notes In Computer Science*, 8462, pp. 266–272.

Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol. O'Reilly Media.

5.



FOGALMAK



MÓDSZERTANI FOGALOMLISTA

Kövecsesné Gősi Viktória - Horváth Dóra - Németh Krisztina - Babos Máté

Adaptív oktatás: Adaptivitáson a pedagógiában olyan alkalmazkodva fejlesztést/fejlődést értünk, amely egyaránt tekintettel van az egységesség és a differenciáltság szempontjaira, akár az egyének, akár a csoportok, akár az intézmények igényei felől közelítünk. (M. Nádas, 2010: 21).

Akciókutatás: problémaközpontú, fókuszált reflexiós folyamat, mely célzott vizsgálatok végzésével segíti az önellenőrzést és önfejlesztést (Dringó-Horváth et al., 2020:28).

Asztalterítő technika: A csoportmegbeszélés előkészítéseként szervezi egy adott témáról vagy kérdésről való egyéni tudásmozgósítást, gondolkodást, véleményformálást. Egy csomagolópapír közepére felírjuk a témát, kérdést, hívószót. Vonallal négy mezőre osztjuk a papírt. Mindenki a saját mezőjébe rögzíti gondolatait, majd közös megbeszélés következik.¹⁸

Bemutatás: A bemutatás (leírás) olyan monologikus szóbeli közlési módszer, amely egy-egy jelenség, esemény, folyamat, személy, tárgy érzéketes, szemléletes bemutatására szolgál (Falus, 2022: 554).

Coaching: Napjainkban egyre gyakrabban tapasztaljuk, hogy a kiscsoportok tréninges képzése mellett szükség van egyénre szabott fejlesztésre, egyes személyek képzés, tanácsadás útján művelője, a coach pedig 'edzőt' jelent. Szervezeti értelemben pedig a coaching nem más, mint az erre kijelölt munkatársak - általában vezetők - egyénre szabott tanácsadása, fejlesztése, támogatása. A coach tehát a hozzá tanácsért fordulót személyre szabott programmal támogatja az előtte álló konkrét feladatok megoldásában (pl. változások menedzselésének, egy új rendszer bevezetésének nehézségei). A módszer specifikusságát az adja, hogy a coach nem "mindentudó", aki szakmai ötletekkel áll elő a vezető elakadásait érintő témákban, hanem segít neki továbblépni a változás és megvalósítás útján (Kraiciné Szokoly & Csoma, 2012: 153).

Csoportszóháló módszer: A csoportok egy nagy csomagolópapírra szóhálót készítenek (ld. 12. ábra). A csoport minden tagja különböző színű tollat kap. A csomagolópapír közepére kerül a következő: szervezési módok/munkaformák. Kerekasztal-technika segítségével a csoporttagok a témához kapcsolódó kulcsszavakat írnak. Az elkészült lapokat a falra rögzítik, és a csoportok bemutatják a kulcsszavak rendszerét (Kövecsesné Gősi, 2023:72).

Deep learning (mély tanulás) vs surface learning (felszínes tanulás): A felszínes tanulás memorizálás, tények/eljárások elsajátítása, míg a mély tanulás a valóság valamely aspektusának felfogás-módjában bekövetkező minőségi változás (Marton, 1983 idézi Józsa Krisztián 2006: 45).

Differenciálás (különbségtevés): A tanulók egyéni sajátosságaira tekintettel lévő pedagógiai tevékenység. Differenciálhatunk a feladat típusokkal, módszerekkel, szervezési módokkal, szervezeti keretekkel, szervezeti formákkal, a többszörösintelligencia-területek alapján, a tanulók érdeklődése mentén... (Fehér & Lappints, 2002: 21).

¹⁸ https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/schoolbook/documents/irodalom_tanulasi_technikake0af_8.pdf (letöltve: 2023.08.23.)

Eisenhower-mátrix: Az Eisenhower-mátrix a stratégiában és a tervezésben használt grafikus diagram. A diagram négy kvadránst tartalmaz: fontos/sürgős, fontos/nem sürgős, nem fontos/sürgős és nem fontos/nem sürgős [...]. A mátrix felhasználója a négy kvadráns valamelyikébe helyezi el feladatait. A gyakorlatban a diagram hasznos eszköz annak a csapdának az elkerülésére, hogy a sürgős, de nem fontos feladatokra időt, a fontos és nem sürgős feladatokra pedig nem elég időt fordítsunk (Pietarinen et al., 2020: 498, saját fordítás).

Érvelés: Legelőször is ki kell emelni, hogy az érvelés kifejezés kétértelmű. Egyrészt állítások strukturált együttesét jelenti, azaz összetartozó premisszákat és konklúziókat, amelyek közül a premisszák indoklást szolgáltatnak a konklúziókhöz (argument). Másrészt jelöli az érvelési tevékenységet, melynek során létrehozuk ezeket a premissza-konklúzió szerkezeteket (argumentation). Másképpen fogalmazva: érvelésnek nevezünk egyfajta tevékenységet és annak eredményét, a premissza-konklúzió szerkezeteket is (Margitay, 2007: 17).

Facilitátor: Facilitálni annyit tesz, mint segíteni másokat azért, hogy egy folyamatban eredményesen vegyenek részt, megoldást találjanak egy problémára vagy megegyezésre jussanak egymással. Miközben a facilitátornak semlegesnek kell maradnia, fontos a részvétel ösztönzése, a folyamat irányítása, de nem dominálása, hogy a csoportban minél több kreatív ötlet születhessen meg (Tóth-Mózer, 2022: 9).

Fejlesztő értékelés: A fejlesztő értékelés a tanulási folyamat aktuális állásáról ad tájékoztatást, célja a tanulási szükségletek meghatározása és a tanítás ezekhez való igazítása (Falus & Szűcs, 2022: 289).

Gamifikáció: Olyan fogalom a pedagógiai irodalomban, amely a tanulás játékosításán túl az értékelés témájához is hozzátapadt. Alapgondolata, hogy *az egyén játék közben kísérletezik, felfedez, utánoz, vagyis a tanulás olyan formái jelennek meg, amelyek az iskolai keretek közt is motiváló erejűek lehetnek, vagyis a játék elemeit viszik nem játékosított környezetbe.* A gamifikált értékelési rendszer esetén ez a bevezetett elem a pont-, szintrendszerek egyes tanulási tevékenységhez kapcsolva. A gamifikált értékelés folyamatorientált, s erősen támogatja az önszabályozó tanulást, hiszen a tanár által definiált feladatok, az előre megadott értékelési szempontokkal, minden tanulási szint elején tisztázottak, teret hagyva a tanulói döntéseknek (Falus, 2022: 670).

Három megy, egy marad: Az együttműködésen alapuló tanulás egyik közzétételi, megosztási eljárása. Használatával a csoportok megoszthatják egymással a feladat során birtokba vett tudást, összegyűjtött tapasztalatot, véleményt vagy elért eredményt, elkészült produktumot. A csoporton belül a tagok a feladat elvégzése után megszámozzák magukat. A csoport három tagja (a kettes, hármas és négyes számú diák) átül a szomszéd csoportok asztalához, hogy megismerkedjen az ő munkájukkal. Az egyik csoporttag (az egyes számú diák) azonban marad, hogy fogadja a más csoportokból érkezőket, bemutassa és magyarázza saját csoportja munkáját. Megadott idő után a társak visszatérnek, és beszámolnak egymásnak a hallottakról, tapasztaltakról.¹⁹

¹⁹ https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/schoolbook/documents/irodalom_tanulasi_technikake0af_8.pdf (letöltve: 2023.08.24.)

Helyzetgyakorlat: A helyzetgyakorlat az elsajátítás olyan formája, amelyben egy személy vagy csoport valamely problémát vagy helyzetet kognitív és/vagy érzelmi és/vagy viselkedéses szinten él át. A helyzetgyakorlat a “csinálva tanulás” (learning by doing) kategóriájába tartozik, mely a klasszikus tanítási eljárásokhoz képest többletet jelent a viselkedés megváltoztatásában (Gábor, 1995: 105).

Interjú: a szóbeli → kikérdezés egyéni v. csoportos változata; a strukturált interjúban a kérdéssor kötött; a mélyinterjú az intim szféra feltárására alkalmas; a narratív interjú az események, élmények feltárására alkalmas (Fehér & Lappints, 2002: 46).

IPOO: Az IPOO-modell szerint a tanulás egyfajta információfeldolgozás, melynek négy különböző, de egymással összekapcsolódó komponense van. Ezek az összetevők: input, process, output és organizáció.

Input (információ bemenet): Az input kifejezés utalhat az információ felvétel során végzett (például észleléssel, információkereséssel, olvasással stb. járó) cselekvésekre, illetve a tanulás alapjául szolgáló (bármely érzékszervvel észlelt) információkra.

Process (információfeldolgozás): a felvett információk szelektálása, megértése, megőrzése, értékelése révén azok kognitív/emocionális feldolgozása.

Output (az információ felhasználása): Az output kifejezés utalhat a tanultak felhasználása során végzett cselekvésre (például beszédre, írásra, valamilyen nagymozgásos cselekvéssorra stb.), vagy e cselekvések eredményeként létrejövő (például szóbeli, írásbeli, rajzbeli, mozgásbeli stb.) produktumokra.

Organizáció (tanulásszervezés): Tanulásszervezési szempontból megkülönböztethetünk (akár nemzeti, iskolai, osztály, tanterv-tanmenet-óra-terv-gyakorlatterv szinten) szervezett, illetve spontán, a véletlenek összjátékaként bekövetkező tanulást. A szervezett tanulás során megtörténhet például a helyszín, a szükséges eszközök és személyek, az időbeosztás, a tevékenység vagy a finanszírozás (például tandíj biztosításának) tudatos koordinálása. Az önálló tanulás során a tanulásszervezés a tanuló feladata, máskülönben a tanulást koordinálók (például pedagógusok) folytatnak szervezőmunkát. Az organizáció szorzi viszonyban van a többi komponenssel – ok: a tanulásszervezés egyrészt hatással van a további komponensek mindegyikére, másrészt a tanulás elengedhetetlen tényezője (még ha spontaneitás is jellemzi). E komponensek egymáshoz való viszonya képletszerűen:

$$\text{Tanulás} = (\text{Input} + \text{Process} + \text{Output}) \times \text{Organizáció}^{20}$$

Irodalmi körök: Szövegértéshez, értelmezéshez kialakított vitacsoportok. Szerkezetét előre meghatározott szerepek teremtik meg, amelyeket a csoport tagjai a vita, megbeszélés során vesznek fel.²¹

²⁰ <https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/article/view/8116/7400> (letöltve:2023.08.24.)

²¹ https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/schoolbook/documents/irodalom_tanulasi_techinake0af_8.pdf (letöltve: 2023.08.23.)

Ismeret: A megismerő tevékenység eredménye. Az agyban létrejövő pszichikus képződmény, amelyben a valóság jelenségei vagy részei tükröződnek. Tények, információk, fogalmak, törvények, gondolatmenetek, műveletrendszer, algoritmusok, elméletek, hipotézisek (Lappints, 2002: 60).

Jártasság: Az új feladatok, problémák megoldását jelenti az ismeretek alkotó felhasználása útján. (Maximálisan begyakorlott, elágazó algoritmusú tevékenység.) (Fehér & Lappints, 1999: 45).

Jó gyakorlat: A jó gyakorlat egy olyan módszer vagy technika, amely következetesen jobb eredményekhez vezet, mint bármely más módszer, és amely viszonyítási pontként (benchmaking) szolgál. Továbbá, a jó gyakorlat folyamatosan fejlődhet és jobbra válhat tökéletesítése során. A jó gyakorlat felkapott szakkifejezésnek számít az üzleti világban is, ahol egy jól bevált fejlődési folyamatot és standard gyakorlatot jelöl, amelyet más szervezetek is alkalmazhatnak.²²

Keveredj! Állj meg párban! Beszélj meg!: Ezt a módszert többféle formában is lehet alkalmazni. Az órák/foglalkozások elején motiváló, ráhangol a témára, és tájékozódhatunk a résztvevők elképzeléseiről, gondolatairól, a témához kapcsolódó előzetes tudásukról, véleményükről. A Keveredj! felszólításra mindenki elindul a terembe. Az Állj meg párban! felszólításra mindenki párt keres magának, és a témával kapcsolatos kérdést beszél meg, vagy mondatot fejezik be. Pl.: Szerintem a leghatékonyabb módszerek azok, amik... A megbeszélés közben az oktató körbe jár, figyelemmel kíséri a párok munkáját. A következő Keveredj! utasításra új kör következik, új párválasztással és kérdéssel. A feladat felfrissíti, megmozgatja a csoportot (Kövecsesné, 2023: 68).

Képesség: A cselekvésre, teljesítményre való alkalmasság, amely az emberi tevékenység folyamán alakul ki. Minőségét egyrészt az emberrel született adottságok, hajlamok, másrészt a környezeti hatások határozzák meg. Vannak ún. általános képességek (intelligencia, kreativitás), amelyek a tevékenység egy-egy területén fejtik ki hatásukat (például zenei képesség, ügyesség) (Falus, 2003: 155).

Kérdező-orsó: A kérdező-orsó egy több cikke osztott korong, melynek közepén nyíl található. A kérdező-orsóban a nyíl Milton-kapocs segítségével rögzített, szabadon forgatható. Ennek segítségével véletlenszerűen mozgatható a mutató, éppen ezért izgalmasan osztható ki a kérdés típusa. A feladat az, hogy az egyik diáknak azzal a kérdőszóval kell kérdést megfogalmazni, melyre a nyíl mutat. A másik diák válasza után újra pörgetik a nyilat, és a másik diák fogalmaz meg kérdést. Tulajdonképpen a bevésést segítő módszer, amit a kérdéstípusok véletlen játéka tesz izgalmassá. Pl.: bármilyen szaktárgyi órán témának megadhatunk egy irodalmi vagy egy pedagógiai művet, egy történelmi vagy sporteseményt (Bakó & Simon, 2010: 37).

Készség: Az ismeretek automatikus felhasználásának szintje, a „tudatos tevékenység automatizált komponense”. (Lineáris algoritmusú műveletek, a maximális begyakorlottság szintjén.) (Fehér & Lappints, 1999: 48).

²² https://epa.oszk.hu/04100/04185/00009/pdf/EPA04185_tudomany_2022_01_092-095.pdf (letöltés: 2023.08.24.)

Kiemelten tehetséges gyermek/tanuló/hallgató: Tehetségnek tekinthetők azok a tanulók, akik életkori csoportjukhoz viszonyítva kiemelkedő képességekkel vagy kompetenciákkal rendelkeznek egy vagy több területen” (NAGC, 2020, idézi Katona, 2020).

Kilépőkártya: Egy-egy tanulási egység végén használatos eljárás. Arra kér, hogy név nélkül írjunk le néhány, az adott órán (napon, témában) megismert, megtárgyalt, számunkra fontos gondolatot, kérdést és/vagy észrevételt! Módot ad arra, hogy egyénileg reflektálhassunk az olvasottakra, a megbeszélétekre, a tanulás folyamatára. Vagyis kiemeljük a szerintünk legfontosabb gondolatokat, kérdéseket fogalmazunk a megbeszélésekkel kapcsolatban, vagy megjegyzést, észrevételt teszünk. Visszacsatolást nyújt a tanárnak is, aki felhasználhatja a tanulás további megtervezésében.²³

Kiscsoport: olyan (korlátozott számú) személyekből áll, akik ismerik egymást, hatást gyakorolnak egymásra, egymással folyamatosan/rendszeresen interakcióba lépnek, bizonyos fókig függnék egymástól, minimális kohézió és érdekközösség köti össze őket (Fehér & Lappints, 2002: 53).

KKK - Képzési Kimeneti Követelmény: A korszerű szakmai kompetenciák elsajátítását szolgálja, amelyben a Szakmajegyzék szakmáihoz új szemléletű, a gazdaság igényeit tükröző képzési és kimeneti követelmények kerültek meghatározásra (Szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény).

Kompetencia: Meghatározott funkciók teljesítésére való alkalmasság, mely döntések és kivitelezések által érvényesül. A döntések feltétele a motiváltság, a kivitelezéseké pedig a képesség (Nagy, 2000: 13).

Kooperatív oktatási módszer: A tanulók (4-6 fős) kis csoportokban végzett tevékenységén alapul. Az ismeretek és az intellektuális képességek fejlesztésén túl kiemelt jelentősége van a szociális készségek, együttműködési képességek kialakításában. Lényege: a csoportmunka keretében a tanulók együttes munkát végeznek, s ugyanúgy felelősek egymás tanulási eredményeiért, mint a sajátjukért (Falus, 2003: 282).

Magyarázat: Olyan monologikus tanári közlési módszer, amellyel törvényszerű összefüggések, szabályok, tételek, fogalmak megértését segítjük elő (Falus, 2003: 261).

Megbeszélés (beszélgetés): Olyan dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek során a tanulók a pedagógus kérdéseire válaszolva dolgozzák fel a tananyagot. Az eredményesség feltételei: előismeretek, érdekes téma felvetése, jó és továbbvivő kérdések, rugalmas, de határozott vezetés, oldott légkör, minden tanuló aktivizálása, a konstruktív válaszokból világos kép összeállítása (Falus, 2003: 268).

Metakogníció: Magában foglalja az információk felvételének, feldolgozásának, tárolásának, felidézésének, kiegészítésének, alkalmazásának minden fázisát. Jelenti a magasabb rendű kontrollfolyamatokat, amelyeket a problémamegoldáshoz, a döntéshozatalhoz, végrehajtáshoz alkalmazunk. Magában foglalja a tanulási célok megértését, az akcióterv megtervezését, a

²³ https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/schoolbook/documents/irodalom_tanulasi_tehnikake0af_8.pdf (letöltve: 2023.08.23.)

folyamat ellenőrzését, valamint a célhoz közelítés ellenőrzését – értékelését, vagy a probléma, feladat megoldását (Falus, 2003: 232).

Motiváció és motiválás: A motiváció azon különböző eredetű indítékok együttese, melyek a tanulót a tanulásra rávezetik, tanulási elhatározását, kedvét ébren tartják. A motiválás a tartós motivációk kialakulását szolgáló eljárások összessége.

A motiválással a cselekvési készenlétet, a tanulásra vonatkozó szándékot, érdeklődést, kedvező viszonyulást (affektív magatartást), egy szóval a tanulók beállítódását alakítjuk (Lappints, 2002: 172).

Nyílt oktatás:

A nyílt oktatás 21. századi követelményei:

- az egyéniség, az egyén önirányító, önszabályozó tanulásra való jogának tisztelete,
- a szakmódszertannal való szoros kapcsolat,
- a demokratikus cselekvés,
- az iskolaidő alatt elsajátítandó tantárgyi minimum összeállítása,
- a tanár számára megfelelő eszköztár, amely segíti, hogy a tanuló nyitottan dolgozhasson egyéni útján (nem a tananyagon keresztül meghatározott implicit tanulási utat alapul véve),
- impulzusok gyűjteménye, amelyek arra hívják a gyerekeket, hogy szembenézzenek a dolgokkal, a tanárnak pedig példát adnak arra, hogy új impulzusátadó és tanuláskísérő szerepkört próbáljon ki (Falus, 2022: 499).

Oktatás: Az oktatás olyan, a kultúra közvetítésében meghatározó szerepű komplex, tudatos, tervszerű, direkt és indirekt tevékenység, mely az ismeretszerzésnek, a jártasságok, készségek kiépítésének és a gondolkodási funkcióknak, attitűdöknek, képességeknek, magatartás- és meggyőződés-formálásnak az alapvető eszköze, s legfontosabb törekvése az önszabályozó tanulás kialakítása (Falus, 2003: 12).

Oktatási célok: A tanulók személyiségfejlődésében tervezett változások, amelyek a tanítási–tanulási folyamat eredményeként valósulnak meg a korszerű műveltségfelfogást reprezentáló művelődési anyag feldolgozása során (Falus, 2003: 139).

Oktatási folyamat: Az oktatási folyamat, mint komplex interaktív folyamat magában foglalja nemcsak a tanítás és tanulás folyamatát, de a kognitív önszabályozás, illetve a motivációs önszabályozás kiépítésének, kialakításának folyamatát is. Az oktatási folyamat legfontosabb célja az élethosszig tartó tanulás igényének kialakítása, s az ehhez szükséges pedagógiai feladatrendszer megteremtése a tanulók számára (Falus, 2003: 222–223).

Oktatási módszerek: Az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra. (Oktatási módszer az előadás, a magyarázat, az elbeszélés, a tanulók kiselőadásai, a megbeszélés, a vita, a szemléltetés, a projekt, a kooperatív tanulás, a szimuláció, a szerepjáték, a játék, a házi feladat.) (Falus, 2003: 255).

Oktatási stratégiák: Sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, saját szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg (Falus, 2003: 246).

Önértékelés: A személy kritikai megítélése, minősítése önmagáról: tevékenységéről, képességeiről, magatartásáról; folyamatos önellenőrzése, reális önismeretre, valamint környezetéből származó értékítéletekre alapul (Fehér & Lappints, 2002: 80).

Önszabályozás: A személyes célok megfogalmazásának képessége, mely összhangban áll egyrészt az egyén szükségleteivel, másrészt rugalmas tanulásstratégia – kiválasztó képesség is, mely a menet közben fellépő konfliktusok megoldását szolgálja. “Önszabályozó tanulásról akkor beszélhetünk, ha egy személy önmagát motiválja, és a tanulási tevékenységét önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérli és kontrollálja” (Réthy, 2003: 47).

Peer observation (társreflexió/társmegfigyelés): A társreflexió a kölcsönös reflektálást, a személyes reflexió kiterjesztését, a javító, fejlesztő szándékot, a tanári képességek megújítását, a véleménycserét jelenti, amelynek elemei az osztálytermi kutatás és a problémamegoldás, a kölcsönös bizalmon alapuló tanulási folyamat, amely adaptálható a tanári közösségben, az iskolafejlesztési programok és a tanárok szakmai elmélyítése során (a finn oktatási minőségbiztosítási modell egyik eleme lett) (Wu et al, 2019). [...] Lényege, hogy a reflexió ezúttal nem csupán a tevékenykedőre (reflection) és saját tevékenysége tükrözésére irányul önmaga által (selfreflection – önreflexió), hanem egy másik tevékenység obszerválására, vagy mások megfigyelésére is (mutual reflection, observation), miközben az eredeti megfigyelő is visszajelzéseket kap: kollegiális, vagy társreflexiót (Mrázik, 2020: 2).

Philips módszer/66-os módszer: Az előadó eldöntendő kérdést tesz fel, a résztvevők válaszként ötleteket gyűjtenek írásban saját táblán vagy plakáton 6 fős csoportokban 6 percen keresztül. Az ötletgyűjtés ez esetben sorba megy, ha azonban az adott pillanatban nincs gondolat, a "passz" szóval ki lehet maradni. Ebben a szakaszban nincs indoklás és vita sem. Ezután a csoportok vagy egy választott csoporttag (prezentátor) közreműködésével röviden beszámolnak a plénumnak, vagy körbejárva megnézik egymás gyűjtését, és a legjobbnak tartott gondolatokat átveszik a saját ívükre. Utána néhány perc alatt rendszerezik, súlyozzák a javaslatokat, esetleg el is hagyva a rendszerbe nem illeszkedőket (Kraiciné Szokoly & Csoma, 2012: 169–170).

Portfólió: A tanuló munkáiból összeállított célirányos gyűjtemény, amely bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit egy vagy több területen. A tanulónak részt kell vennie a tartalom összeállításában, a gyűjteménynek tartalmaznia kell a dokumentumok kiválogatására szolgáló szempontrendszert és a tanuló önreflexióit (Northwest Evaluation Association, 1990, idézi Falus & Kimmel, 2003: 12).

Problémaalapú tanulás: A problémaszpecifikus oktatási stratégia esetén (például hátrányos helyzet kompenzálása, anyanyelvi reedukáció érdekében) az első lépés a problémák elemzése, az okok feltárása. Ezután a probléma felszámolására tervet készítünk, amely a kiindulási és várt végpont között szervezi egybe a hatásokat (Falus, 2003: 460).

Projekt módszer: „A projekt egy sajátos tanulási egység, melynek középpontjában egy probléma áll. A feladat nem egyszerűen a probléma megoldása, hanem a lehető legtöbb vonatkozásnak és összefüggésnek a feltárása, amely a való világban az adott problémához organikusan kapcsolódik. A projekt módszer tudatos tervezést igényel, csakhogy elsősorban a tanulói tevékenységek tervezését, nem pedig pusztán azon ismeretekét és készségeit, amelyeket egy uniformizált folyamat végén a tanulók igen nagy szórással sajátítanak el” (Hortobágyi, 1991: 5).

Projekt munka: A projekt olyan egyszeri, komplex, önmagában működőképes tevékenységfolyamat, amelynek előre meghatározott célja, paraméterekkel leírható eredményei vannak, és megvalósulása időben és pénzértékben egyaránt meghatározott. Egyedi szervezeti környezetben megtervezett és végrehajtott lépéssorozat, amely a konkrét célokat meghatározott idő alatt, adott kiinduló helyzetből és eszközökkel egy rendszerint az anyaszervezettől eltérő szervezetben és menedzsmenttel kíván elérni, s a célok eléréséhez meghatározott erőforrásokat rendel (Kraiciné Szokoly & Csoma, 2012: 245).

Reflektivitás: A reflektív tanítás folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot, kognitív stratégiákat takar, amely biztosítja a pedagógiai tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését. A reflektív gondolkodás három fő szintjét különböztetjük meg:

Technikai: A pedagógus a folyamat egy-egy szűk elemére, főként a tanítással (és nem tanúsítással) összefüggő jelenségekre, eredményekre fókuszál.

Tartalmi (kontextuális): A jelenségek tágabb értelmezése jelenik meg. A pedagógus döntéseit tudása és a számára fontos értékek mentén gondolja át, a tanulói szükségletekre építve.

Dialektikus: A felmerülő kérdéseket és problémákat a pedagógus komplexen, a társadalmi, gazdasági, oktatáspolitikai, etikai összefüggések rendszerében elemzi (Falus, 2022: 354).

Sarkok: Vitatechnika, amely egy téma kapcsán különféle állásfoglalás megfogalmazására, az álláspontok melletti érvelésre vagy cáfolásra készíti. Magában foglalja a véleményváltás lehetőségét is, amennyiben mások gondolatai, érvei elég meggyőzőnek bizonyulnak. A téma kiválasztása után a résztvevők egyénileg elgondolkoznak a problémán, és háttértudásukat felhasználva saját álláspontot alakítanak ki. Rögzítik azt egy tételmondatban. Majd az ugyanazon véleményt képviselők elfoglalják a terem egy sarkát. A sarkokba rendeződött egyének megosztják érveiket csoporttársaikkal, és közös érvrendszert építenek fel álláspontjuk mellett, hogy a többiek meggyőzzék. Minden csoport szóvivőt választ és megtartja vitaindítóját. Ezt követően a csoportok többi tagja is kifejtheti a véleményét, cáfolhatja a másik fél érveit. Ha egy csoporttagot sikerült a másik csoportnak meggyőznie, a meggyőzött személy átmegy a másik sarokba, de indokolja, melyek azok az érvek, amelyek eredeti álláspontjának megváltoztatására készítették. Az eredeti csoport tagjai újabb érvekkel igyekezhetnek megtartani társukat, és újabb tagokat is szerezhetnek maguknak. A végleges csoportok

kialakulása után a résztvevők feljegyzéseket készítenek a vitáról, összefoglalják álláspontjaikat, érveiket. Végül mindenki egyénileg lejegyzi véleményét és érvrendszerét.²⁴

Storyline módszer: A kerettörténet-módszer lényege, hogy a pedagógus egy kerettörténetet talál ki, amely végigvezeti a tanulókat az eseményeken, az elsajátítandó tananyag pedig a modulokban van elrejtve. A modulok kulcskérdések köré épülnek, ezek a kulcskérdések egy-egy megoldandó problémát vetnek fel. Ezeknek a problémáknak a megoldása a tanulóink feladata, melyhez tetszőlegesen választhatnak információforrásokat, de aktívan részt kell venniük a munkában. Mindenkinek megvan a saját feladata, a tanulók így együttműködve dolgoznak, de mégis autonóm módon tevékenykednek. A problémahelyzet megoldása után juthatnak át a következő modulba. Az ismeretátadás integrált, egy-egy témakörben, modulban különböző tantárgyak koncentrálnak. A kerettörténet-módszer főbb lépései:

- kérdés megfogalmazása, a probléma közös felvetése,
- az epizódokból álló történet megalkotása,
- helyszínek és a karakterek kiválasztása, megalkotása,
- a karakterek kapcsolatainak, háttértörténetének feltárása,
- szabályok kialakítása,
- problémafelvetés,
- megoldások keresése,
- a problémamegoldás során szerzett ismeretek rendszerezése,
- önértékelés,
- egymás munkájának értékelése,
- produktumok rendszerezése és bemutatása, ünnepség vagy összegző esemény (Lippai, 2015, idézi Mikó, 2017: 36–37).

SQ4R: Az egyik legtöbbet említett, leggyakrabban használt tanulási stratégia, amely elnevezését az egyes lépések angol nyelvű nevének kezdőbetűi után kapta, a hatékony tananyag-elsajátítási folyamatot hat taktikai lépésből építi fel:

1. Letapogatás, előzetes áttekintés: A szöveg egészének letapogatása. A szerkezet (fejezetek, pontok, alpontok, bekezdések) áttekintése, annak megállapítása, hogy mi az, ami ebből ismert és mi az, ami ismeretlen. Az ismeretlen részek körülbelül milyen jellegűek, milyen már meglévő tudás mozgósítását igénylik. A letapogatás taktikai lépésének eredményeként átfogó összkép alakul ki a megtanulandó tartalomról.

Az első tanulási taktika tehát globális jellegű, a megtanulandó tananyag egészének áttekintésére vonatkozik. Ebben a lépésben még nem törekszik a tanuló az alapos, részletekre is figyelő olvasásra.

2. A kérdések megalkotása: A tananyagként megfogalmazott szövegek általában kijelentő mondatokat, leírásokat, magyarázatokat tartalmaznak. Ez tehát önmagában egy olyan monológ, melynek elsajátítása inkább a passzív befogadó szerepére kárhoztatja a tanulót. Kérdésekkel a monológ szöveg dialógussá alakítható. És ezek a

²⁴ https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/schoolbook/documents/irodalom_tanulasi_technikake0af_8.pdf (letöltve: 2023.08.23.)

dialogusok passzív befogadóból aktív alkotóvá, a tartalmak, a tudás létrehozójává teszik az olvasót.

3. A szöveg alapos elolvasása: Ennek a taktikai lépésnek a lényege az információfelvétel, mely lehetővé teszi, hogy az előzőben feltett kérdéseire választ adjon a tanuló.

4. Az információk átgondolása: Ennek a taktikai lépésnek leglényegesebb jellemzője a megértés. Az átgondolás eredményeként látja meg a tanuló azokat az összefüggéseket, fogalmi viszonyokat, a különböző helyről és különböző időben szerzett tudás kapcsolatait, amelyek lehetővé teszik, hogy elhelyezze a frissen szerzett ismereteit a már meglévők rendszerében.

5. Az átgondolt tartalmak felidézése: Ebben a szakaszban mind a kérdezés taktikai lépésénél megfogalmazott, mind az átgondolás során esetleg felvetődött kérdésekre adott válaszokat idézi fel a tanuló. Kettős funkció teljesül ezzel: a) a részleteken való végighaladás egyúttal ismétlés jellegű is, így segít a tananyag minél tartósabb elsajátításában; b) a felidézés ugyanakkor lehetővé teszi a tanuló számára, hogy ellenőrizze saját tanulása hatékonyságát (önszabályozott tanulás, metakogníció).

6. Ismétlő áttekintés: Visszatérve a globális szintre, a stratégia utolsó taktikai lépésében még egyszer áttekinti a tanuló a tartalmak logikai rendszerét, az egyes szerkezeti részek főbb csomópontjait, a tananyagban elsajátított leglényegesebb fogalmakat.²⁵

Szakértői mozaik: A csoport minden tagja - A, B, C, D csoporttagok - különböző részleteit kapja meg az új információkat tartalmazó szövegnek. Mindenki egyénileg ismerkedik a saját részével, majd erről egyéni munkában rövid jegyzetet készít. Amikor mindenki végzett a saját feladatával, akkor sorban haladva az asztaltársaság tagjai adott idő alatt megtanítják egymásnak azt, amiről jegyzetet készítettek. A feladatot többféle formában folytathatjuk, pl. plakátkészítéssel, majd annak bemutatásával, vagy akár a csoportok kérdésküldéssel továbbíthatják a témához kapcsolódó kérdéseket egy másik asztaltársaságnak, akik válaszolnak a tanultak alapján (Kövecsesné:2023).

Szemléltetés (demonstráció, illusztráció): Olyan szemléletes oktatási módszer, amelynek során a tanulmányozandó tárgyak, jelenségek, folyamatok észlelése, elemzése történik. *Szerepe:* a képszerű gondolkodás fejlesztése, a fogalomalkotás megalapozása, a tanulói érdeklődés felkeltése, a gyakorlati alkalmazás bemutatása (Falus, 2003: 274).

Szendvics módszer: A módszert alkalmazva kéréseket kell megfogalmazni, nem követeléseket. Amikor egy nehéz kérdésről van szó, a kérést két pozitív kijelentés közé kell helyezni, mint egy szendvics.²⁶

²⁵ http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%E1dasi/CD1/03/2b/2b_1_2.htm (letöltve: 2023.08.24.)

²⁶ <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-empaths-survival-guide/201807/how-the-sandwich-technique-can-transform-your-relationships> (letöltve: 2023.07.07.)

Szerepjáték: olyan csoporttechnika, melyben a résztvevők bizonyos magatartásokat: szerepeket játszanak el (próbálnak ki), és a helyzet megközelítéséről visszajelzést kapnak (Fehér & Lappints, 2002: 96).

Szimuláció, a szerepjáték és a játék: Olyan oktatási módszerek, amelyekben a tanulók tapasztalati tanulás révén fogalmakat, eseményeket, jelenségeket ismernek meg, s mint tevékenységeket, gyakorolják be azokat. A *szimuláció* a valóság absztrakciója, mely fizikai és társadalmi valóságot egyaránt tükrözhet (pl. a mikrotanítás). A *szerepjáték* esetén valaki egy másik személy szerepét vagy funkcióit játssza el (pl. történelmi személyek vitája). A *játék* olyan vetélkedő, melyben a szabályok betartásával lehet a győzelmet megszerezni. Mindhárom módszer erőteljesen motivál (Falus, 2003: 284).

Szóforgó: A csoport tagjai sorban, az óramutató járásával egyező irányban elmondják egymásnak a gondolataikat, melynek során egy tag beszédidejét meg lehet határozni (Kövecsesné: 2023).

Tanulási módszer: A tanulási módszer a megismerést segítő, a tanuló által alkalmazott ismétlődő, célszerűen megválasztott vagy spontán módon szerveződő eljárások együttese (Lappints, 2002: 80).

Tanulási stratégia: Azok a kognitív belső tartalmukat tekintve komplex eljárásrendszerek, amelyek segítségével a diák képes kialakítani az alapvető gondolkodási–megismerési műveleteket, egyúttal eljut odáig, hogy ezeket elvileg azonos más helyzetben, új problémamegoldásokban is alkalmazza (Nagy, 1997: 57).

Tanulási szokás: A feltételes reflexek kiépülésén alapuló, az egyénre viszonylagos állandósággal jellemző tanulási sajátosságok összessége (Lappints, 1997: 490).

Taxonómia: A pedagógiában ez a belső rendező elv általában a kumulatív hierarchia, ami azt jelenti, hogy az egymás fölé rendelt célok, jelenségek mindig magukban foglalják az alacsonyabb szintűeket (Falus, 2003: 151).

Történetmesélés: A történetmesélés monologikus szóbeli közlési módszer, amely során a megalkotott történetek révén kontextusba helyezzük a tényeket, fogalmakat, lehetőségeket biztosítva ezek jobb megértésére, valamint fordulatos cselekmények révén a tanulók motivációjának felkeltésére (Falus, 2022: 555).

Tükrözött osztályterem (fordított osztályterem): Ebben a tanulásszervezési megoldásban az olyan tevékenységek, melyekben a hallgatók a tananyag többnyire passzív befogadói (pl. hagyományos egyetemi előadás meghallgatása és jegyzetelése), tanórán kívüli, otthoni tevékenységként valósulnak meg, digitális környezetben. A kontaktórán így jelentősen több idő jut az ismeretek mélyítésére, alkalmazására (Dringó-Horváth et al., 2020: 76–77).

Teljesítményképes tudás: „A tanulás eredményeképpen létrejött szint, amelyet alkotó alkalmazás, új feladatok megoldásában történő kombinált felhasználás jellemez” (Fehér & Lappints, 1999: 106).

Villámkártyák: A módszernek többféle változata van, ami a bevésést segíti játékos formában. Az egyik variációban a csoport tagjai kártyákat kapnak. A kártyák egyik részén fogalmak,

másik részén definíciók (vagy más bevéendő információk) találhatók. A csoport tagjai csoportmegbeszéléssel keresik meg az összetartozó kártyákat (Kövecsesné, 2023: 73).

Vita: Dialogikus szóbeli közlési módszer, amelynek az ismeretek elsajátításán túl célja a gondolkodás és kommunikációs készségek fejlesztése. A vitában a tanulók viszonylag nagyfokú önállóságot élveznek, a pedagógus háttérből irányítja a vita menetét (Lappints, 2002: 272).

World café: World café (Brown & Isaacs, 2005, idézi Löhr et al., 2020: 2) lehetővé teszi a témák feltárását és megvitatását nagy és heterogén csoportokon belül. A World café a bensőséges eszmecserére, a fegyelmezett vizsgálódásra, az ötletek kölcsönös megosztására és a lehetőségekben való gondolkodásra összpontosít. Ez egy olyan beszélgetési folyamat, amely segíti a csoportokat abban, hogy konstruktív párbeszédet folytassanak kritikus kérdésekről, személyes kapcsolatokat építsenek ki, és elősegítsék a kölcsönös tanulást (Fouché & Light, 2010, idézi Löhr et al., 2020: 2).

Zárt oktatás: „Zárt oktatás során az oktatási folyamat tervezését, szervezését, irányítását, értékelését, mindezen belül a munkaformák meghatározását szakmai kompetenciájánál fogva a pedagógus tartja kézben” (Falus, 2003: 381).

Zümmögő csoport/méhkás módszer (Buzz session): Feladattal indító vitatechnika: a vezető által feltett kérdésről a résztvevők a 66-os módszernél nagyobb csoportokban és hosszabb idő alatt (15 fős csoportokban 15-20 perces) megbeszélést folytatnak tapasztalataik összegyűjtése, összevetése céljából. A csoportok alkalmi vezetői táblán vagy írásvetítőn összegezve beszámolnak a plénumnak. Az összegzett anyag képezi a közös vita alapját. Az összefoglalás és értékelés a moderátor feladata (Kraiciné Szokoly & Csoma, 2012: 170).

A módszer megvalósítását érdemes megrendezni pl. nagy létszámú előadások után konzultációként vagy vitaindítónak, amikor egy nagy létszámú csoportban a tagok még kevésbé ismerik egymást. Így sokan szóhoz juthatnak, és a résztvevők a kiscsoportokban könnyebben megszólalnak (Kraiciné Szokoly & Csoma, 2012: 170).

Irodalom

Atkinson, H., E. Smith, E., Nolen-Hoeksema, S., L. Fredrickson, B. & R. Loftus, G. (2005). *Pszichológia*. Osiris Kiadó. Bp.

Bakó, B. & Simon, K. (2010). *Kooperatív tanulás*. Segédlet a kompetencia alapú felsőoktatás módszertani megújulásához. NYME. (<https://www2.itworx.hu/cgi-bin/itworx/download.cgi?vid=606&uid=-1&dokid=366> letöltve: 2023.08.24.)

Bratterud, H., Burgess, M., Fasy, B.T., Millman, D.L., Oster, T., Sung, E. (2020). The Sung Diagram: Revitalizing the Eisenhower Matrix. In: Pietarinen, AV., Chapman, P., Bosveld-de Smet, L., Giardino, V., Corter, J., Linker, S. (Szerk.) *Diagrammatic Representation and Inference*. Diagrams 2020. Lecture Notes in Computer Science, vol. 12169. Springer, Cham. (https://doi.org/10.1007/978-3-030-54249-8_43 letöltve: 2023.08.23.)

Dringó-Horváth, I.; Dombi, J.; Hülber, L.; Menyhei, Zs.; M., Pintér T. & Papp-Danka, A. (2020). *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja. Bp.

Falus, I. (Szerk.) (2003). *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp.

Falus, I. (Szerk.) (2022). *Didaktika*. Akadémiai Kiadó. Bp.

Fehér, I. & Lappints, Á. (1999). *Pedagógiai fogalomtár*. Comenius Bt. Pécs.

Fehér, I. & Lappints, Á. (2002). *Pedagógiai fogalomtár*. Comenius Bt. Pécs.

Hortobágyi, K. (1991). *Projekt kézikönyv*. Altern füzetek 1. OKI Iskolafejlesztési Központ. Budapest

Józsa, K. (Szerk.) (2006). *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia tankönyvkiadó. Budapest. (https://www.researchgate.net/profile/Krisztian-Jozsa/publication/305332073_Az_olvasasi_kepesseg_es_az_anyanyelvhasznalat_fejlodes_14-18_eves_korban/links/62939d4ac660ab61f84fbfca/Az-olvasasi-kepesseg-es-az-anyanyelvhasznalat-fejlodes-14-18-eves-korban.pdf#page=43 letöltve 2023.08.24.)

Kozma, B. (1996). *Pedagógia I*. COMENIUS Bt., Pécs.

Kövecsesné Gösi, V. (2023). Tanítás-tanulás a digitális korban. Kihívások és módszertani megoldások. Biatorbágy. Xante Librarium Könyvkiadó és Kereskedelmi Kft.

Kraiciné Szokoly, M. & Csoma, Gy. (2012). *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. Bp. (<https://docplayer.hu/6276-Kraicine-szokoly-maria-csoma-gyula-bevezetes-az-andragogia-elmeletebe-es-modszertanaba.html> letöltve: 2023.07.07.)

Lappints, Á. (2002). *Tanuláspedagógia*. Comenius Bt. Pécs.

Löhr, K., Weinhardt, M., & Sieber, S. (2020). The “World Café” as a Participatory Method for Collecting Qualitative Data. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920916976>

M. Nádas, M. (2010). *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.

Margitay, T. (2007). *Az érvelés mestersége*. Typotex. Bp. (<https://bit.ly/44zJA6k> letöltve: 2023.07.07.)

Mikó, A. (2017). A Storyline módszer. *Módszertani Közlemények*. 1. sz. 36–37.

Mrázi, J. (2020). *A kollegiális reflexió*. (DOI:10.13140/RG.2.2.16896.87047)

NAGC (2020). National Association for Gifted Children. <https://nagc.org/> (letöltve: 2023.07.18.)

Nagy, J. (2000). XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó. Budapest.

Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Tóth-Mózer, Sz. (2022). *A tanulás jövője*. Fókuszban a facilitátor. Tempus Közalapítvány. Budapest.

6.

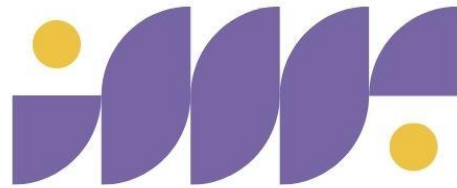


APPLIKÁCIÓK



APPLIKÁCIÓ LISTA

Fitus Szilvia



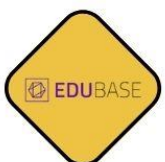
- <https://www.canva.com/>
- Infografika, poszter, szemléltető anyagok készítéséhez



- <https://www.classdojo.com/>
- Motiváláshoz, differenciált értékeléshez



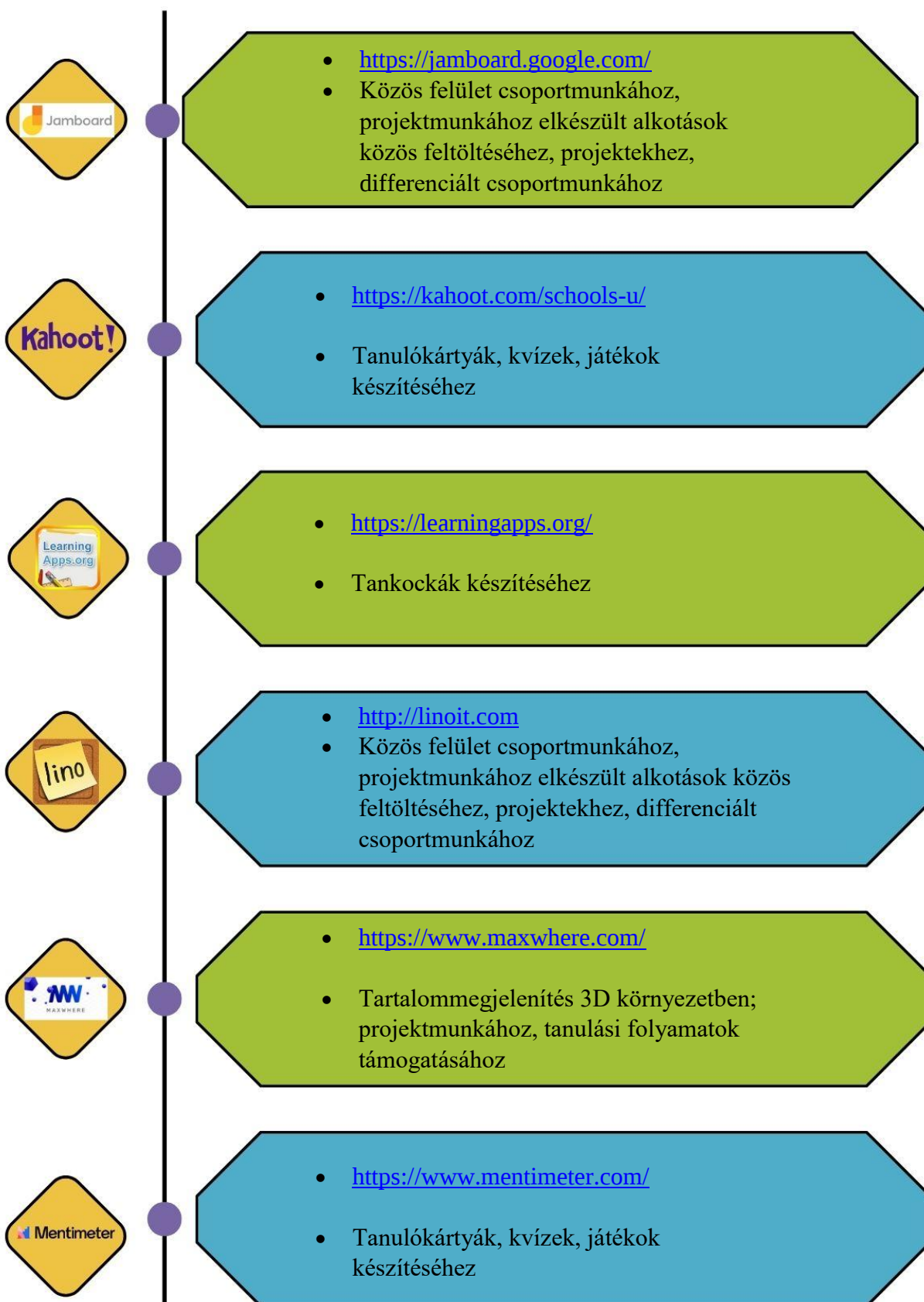
- <https://www.easel.ly/>
- Infografika, poszter, szemléltető anyagok készítéséhez

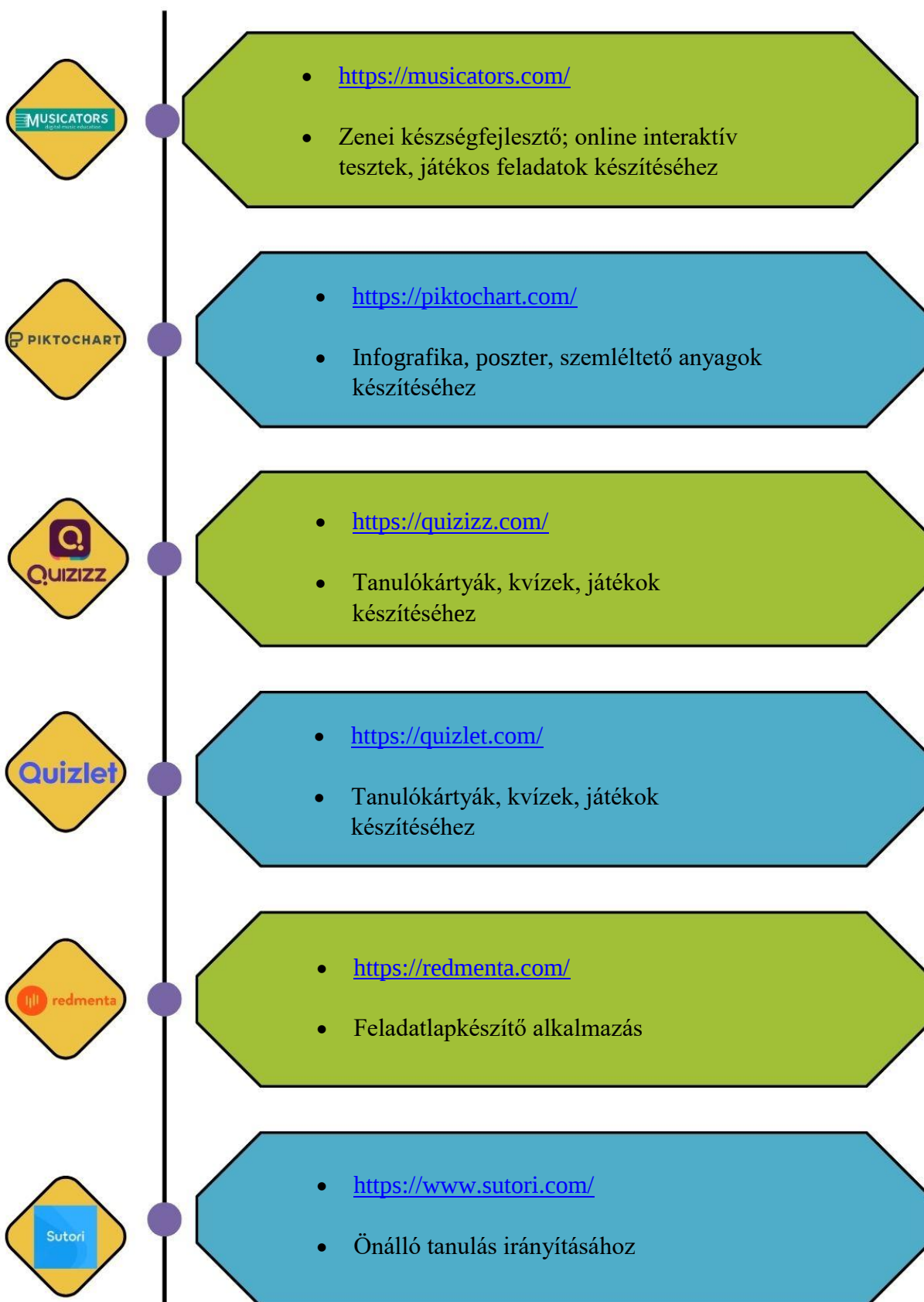


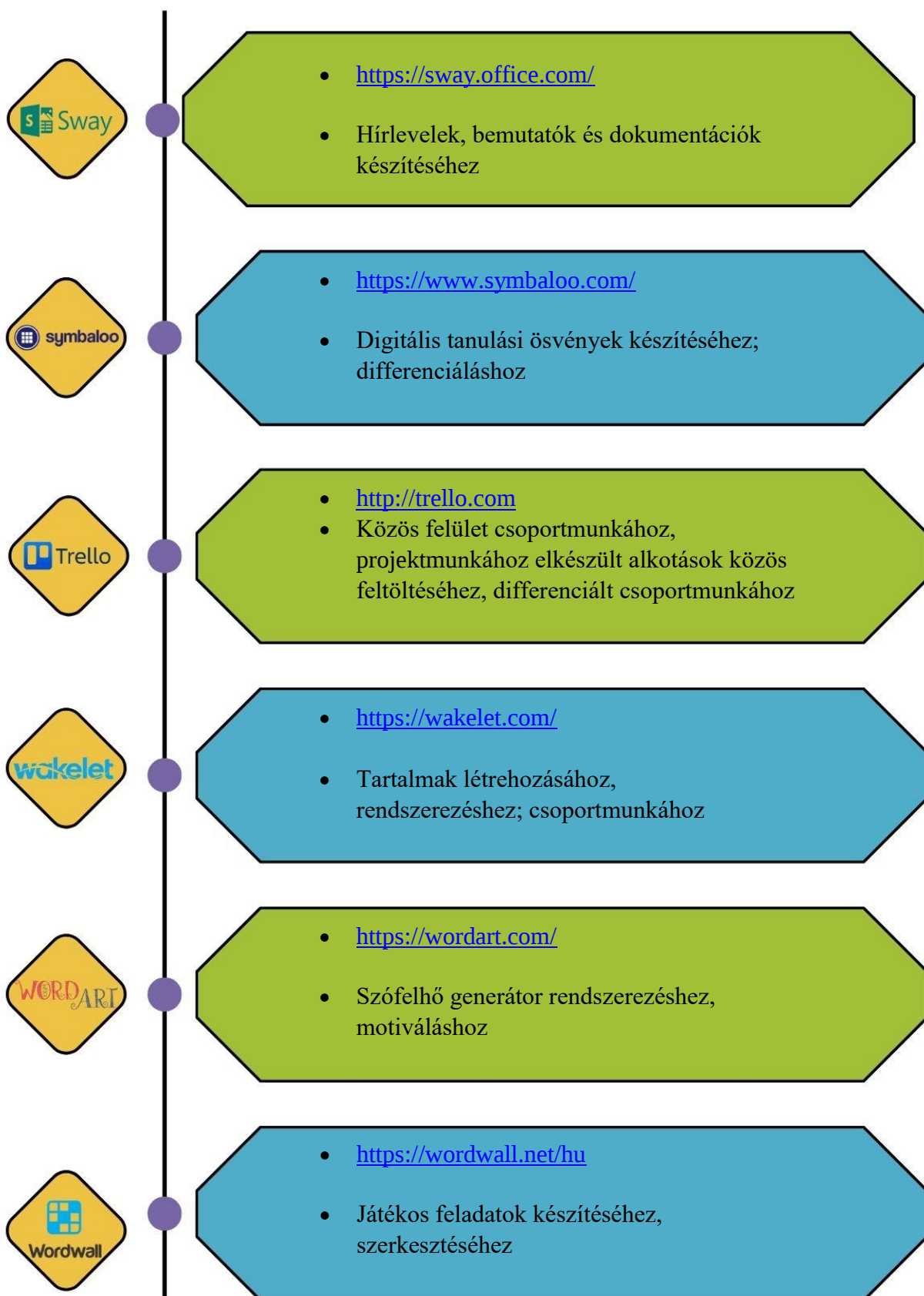
- <https://www.edubase.net/>
- Oktatáshoz, vizsgáztatáshoz, tesztek készítéséhez



- <https://www.flippity.net/>
- Játékos feladatok készítéséhez, szerkesztéséhez







Lektori vélemények

„A „Módszertani kézikönyv - Módszertani, Digitális és Tanárképzési Főigazgatóság” című kézikönyv igazi hiánypótló munka, mert az egyetemi oktató szakmai igényeit előtérbe helyezve tudományos megalapozottsággal és gyakorlatias szakmaisággal mutatja be a felsőoktatás pedagógiai-módszertani összetevőit, rendszeresen kitérve az oktatásinformatikai / digitális pedagógiai aspektusokra is. A kézikönyv tartalmában hiteles, a szemléletes ábrák, a kiegészítő multimédiás tartalmak és az önmagukban is használható mellékletek egy élő, hasznos tudást tükröznek, és lehetővé teszik a megjelenített módszertani tudás funkcionális, hatékony alkalmazását a felsőoktatásban.” - *Dr. habil. Dringó-Horváth Ida*

„Jógyakorlatok tarkítják az elméleti részeket is, és ezek a jógyakorlatok a saját egyetem oktatóinak köréből származnak, amik még értékesebbé teszik ezeket a részeket, hiszen biztató, hogy az oktató, aki oktatói-szakmai tudásában fejlődni kíván, nincs egyedül, tudja, kihez fordulhat, ha a jógyakorlat adaptálásán gondolkodik, és kérdése van.

A pedagógiai módszertan széles spektrumú áttekintése nagy erénye a kötetnek. Egyaránt tartalmaz kikristályosított definíciókat, modelleket, összegyűjt jellemzőket, folyamatleírásokat, kapcsolatrendszereket, de társít melléjük kézzelfogható gyakorlatot, a mérnökképzéstől a tanítóképzésig.” – *Dr. Tóth-Mózer Szilvia*

Kedves Kolléga! Kedves Olvasó!

Köszönjük, hogy olvassa módszertani kézikönyvünket. Munkánk során arra törekedtünk, hogy minél szélesebb körben nyújtsunk áttekintést a felsőoktatásban használatos módszerekről, valamint, hogy mindezeket gyakorlati példákkal is megtámogassuk. Bízunk benne, hogy a könyv hasznos eszköz lesz a mindennapi oktatói munka során, és hozzájárul a hallgatók sikeres fejlődéséhez.

A módszertani kézikönyv végéhez érve szeretnénk köszönetet mondani minden kedves kollégának, aki munkájával, kreativitásával, tudásával és tapasztalatával hozzájárult a könyv tartalmi sokszínűségéhez és szakmai hitelességéhez. A kollégáknak, akiknek pedagógiai elhivatottsága megkérdőjelezhetetlen, akikkel egy cél felé visz az utunk: a minőségi felsőoktatás és a hallgatók sikeressége felé.

Köszönettel és tisztelettel,

Széchenyi István Egyetem Módszertani, Digitális és Tanárképzési Főigazgatóság

SZÉCHENYI ISTVÁN EGYETEM MÓDSZERTANI, DIGITÁLIS ÉS TANÁRKÉPZÉSI FŐIGAZGATÓSÁG

Fő célunk, hogy hozzájáruljunk az egyetemi oktatók szakmai fejlődéséhez, ezért online és jelenléti tréningjeinket olyan technológiai ismeretek, pedagógiai módszerek, személyes hatékonyságot növelő kompetenciák köré építettük, amelyek megoldást nyújthatnak előadáson, szemináriumon vagy egy adott téma kapcsán felmerülő módszertani helyzetekre, problémákra. A képzésekről a [főigazgatóság honlapján](#) mindig friss információk érhetőek el.

Képzési kínálatunk: <https://tanarkepzes.sze.hu/kepzesi-ajanlat>

Elérhető képzéseink: <https://tanarkepzes.sze.hu/elerheto-online-kepzesek>