

TÚRI KRISZTINA

Változó világ, változó tanárszerep

A 21.század globalizált világában, a Big Data időszakában milyen tanári paradigmaváltás szükséges, hogy a pozitív pedagógia jegyében motivált, autonóm tanulás és azt ösztönző tanítás valósuljon meg az osztályteremben? Jelen tanulmányban meghatározó vezetői modellek jelennek meg, mint Carl Rogers és John Heron facilitátori rendszere, Hersey és Blanchard szituációs modellje, valamint Bass és Avolio üzletkötői-átalakítói vezetési elmélete. Többek között bemutatásra kerül a tanuló szervezetek öt lényeges diszciplínája Peter Senge megfogalmazásában, valamint az öndeterminációs szemlélet és kötődési teória. A tanulmány összefoglalja, hogy melyek azok a fenti modellekben megjelenő közös attribútumok, amelyekkel a változó világ változó elvárásainak és kihívásainak eleget lehet tenni.

Kulcsszavak: bizalom és biztonság, autonómia, lelkesedés, elkötelezettség, partnerség

Bevezetés

A 21.század első felére a világ nyitottságával és a korlátlan mozgással multikulturális közeg alakult ki, amelyet társadalmi sokszínűség, egymás mellett élés, kultúrák és identitások kölcsönhatása és gazdagító interakciója jellemzi (VARGA, 2015; RADÓ, 2017).

Egykor, az ipari forradalommal nemcsak az iparban és gyártósorok mellett jelent meg a szervezés, tervezés és kontroll, hanem az oktatásban is. Hozta magával a bemenet és kimenet mérését, a hatékonyság központi szerepét, az uniformitást és a viszonylagosan könnyű kontrollt. Az ipari modell üzenete a folyamat teljes kontrollja. Mint ahogyan Ryan és Deci megfogalmazták kutatásukban: „Túlságosan gyakran megfélemlítjük arra, hogy az iskola sokkal több, mint tudásgyár, hiszen a fiatal gyermekkor és kamaszkor fejlődésének közege” (RYAN - DECI, 2017:353).

Az első ipari forradalmat mára, a 21.század első negyedére a negyedik ipari forradalom követi, amelyben a korábbi évtized automatizálásához képest a most megjelenő robotizálás sokkal összetettebb. Meghatározó karaktere a horizontális és vertikális digitális integráció. A technológiai innovációk, a dinamikusan változó munkaerőpiac és a mára meghatározóvá vált multikulturalizmus annak a folyamatnak az eredménye, amelynek gyökerei a nyugat-európai társadalmak multikulturális történelmében és társadalomfejlődésében rejlenek. Ez adódik egykori gyarmatosítói szerepükből, majd a világháborút követően a társadalmi munkaerő helyreállításaként a volt gyarmatokról, később pedig a kelet európai blokkból toborzott munkaerő alkalmazásából. A multikulturalizmust felerősítő másik tényező pedig az Európai Unió létrejötte és működése, hiszen az Unió meghatározott és kitűzött célként fogalmazza meg 'az európai identitást' és 'európai dimenziót' (TORGYIK, 2015; RADÓ, 2017).

De nem szabad elfeledkeznünk a globalizáció multikulturális vagy interkulturális aspektusairól sem, hiszen az így kitágult és felgyorsult világban azok a globális állampolgárok boldogulnak, akik tanulmányaik során és később a munka világában is olyan képességekkel, tudással és attitűddel bírnak, amellyel nemzetközi szinten is megállják a helyüket.

Ennek a világgállampolgárnak az élethelyzete és életstílusa váltotta és váltja fel a korábbi társadalmi osztály és réteg fogalmát, amely a posztindusztriális, vagyis az információs társadalmakat megelőző időszakot definiálta (FEHÉRVÁRI, 2015; RADÓ, 2017). Hiszen az emberek életkörülményei és életfeltételei drasztikusan és nagyon látványosan megváltoztak a globalizációnak és digitalizációnak köszönhetően. Ebben a modern társadalmi rendben és rendszerben meghatározó és kimagasló az egyén szerepe és teljesítménye, szemben a korábbi társadalmi és születési előjogokkal. Az ezredforduló környékén egyre jobban felerősödött a társadalmi státusz és foglalkoztatás közötti kapcsolat és ezzel együtt megnövekedtek a társadalmi egyenlőtlenségek is (FEHÉRVÁRI, 2015).

Az információs társadalomban megnövekedtek a társadalmi egyenlőtlenségek, az egyes „rétegek” között jobban szétnyílt a társadalmi olló. Ebben a szociális közegben az iskola, illetve az oktatás lehet a mobilitás csatornája. A jelenlegi helyzetben azonban felvetődik a kérdés, hogy megvalósul-e az esélyegyenlőség az iskolába bejutáskor, mekkora eséllyel maradnak bent az oktatási rendszerben a tanulók, milyen fokú a lemorzsolódás. Hogyan valósul meg az *esélyegyenlőség* (equality), amely felöleli az *egyenlő bánásmódot* (equal treatment) és *egyenlő lehetőségeket* (equality of opportunities) (VARGA, 2015). Az esélyegyenlőség garantálja az egyenlő hozzáférést és az egyenlő bánásmódot, valamint a hátrányos megkülönböztetés kizárását.

Emellett döntő a *méltányosság* (equity) biztosítása is, amellyel megszűnik az a különbségtétel, amely a társadalmi hátrányból fakad. Bourdieau szerint ezek a társadalmi egyenlőtlenségek ugyanis iskolai egyenlőtlenségévé válnak. A kérdés az, hogy milyen stratégiák mentén valósulhat meg mindez.

Korunkban a társadalmi stratégiák közül az *inklúzió* (kölsönös befogadás) az, amely esélyegyenlőséget és méltányosságot kínál és biztosít. Valódi és egyenlő hozzáférést garantál megkülönböztetés nélkül személyre szabott lehetőségek biztosításával (VARGA, 2015). Tehát inkluzív társadalmi és oktatási megközelítés szükséges. Hatékony, méltányos és eredményes teljesítményhez minőségi oktatás létjogosultsága nem is kérdéses. Olyan oktatás, amely multikulturális nevelési elméleteket és gyakorlatokat is megvalósít.

Multikulturális kompetenciafejlesztést valósít meg, ahol a diákok szabadon bontakoztathatják ki képességeiket, valósíthatják meg önmagukat és ebben a sokszínű társadalomban megtalálják helyüket. Olyan személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák kapnak szerepet, mint jó kommunikációs képesség, konfliktuskezelés, önismeret és önreflexió, rugalmasság, tolerancia, együttműködés vagy a másság elfogadása (TORGYIK, 2015; RADÓ, 2017). Az interkulturális tanulás az állampolgári kompetenciák fejlődésére és fejlesztésére is teret biztosít, úgy, mint kritikus gondolkodás, felelős állampolgári lét vagy vitakészség, hogy csak néhányat említsünk.

Hogyan lehet mégis megfelelni mindazoknak az elvárásoknak, amit a rendszer követel s egyben annak a sokszínű tanulói csoportnak, akik mind-mind más tudásszinttel, érdeklődéssel, elvárásokkal, motivációval és kulturális háttérrel érkeznek az oktatásba? Milyen intervenció eszközöket lehet bevetni az oktatási rendszerben, amelyek a tanulási környezet magas minőségét garantálják? Hogyan lehet élményt és örömet teremteni az osztályterem négy fala között?

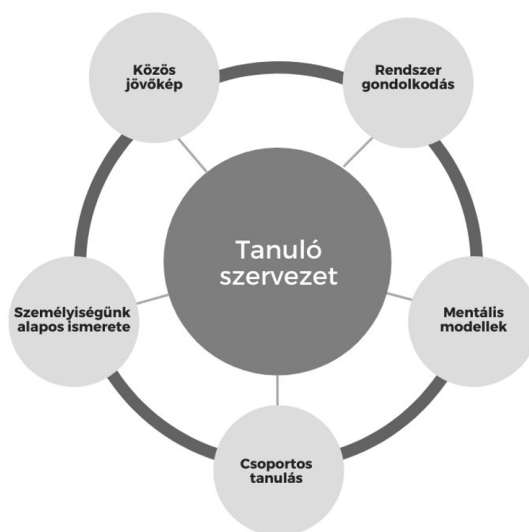
Professor Robert J. Sternberg kreativitás definíciójának két sarokköve az újdonság, illetve a hasznosság, amelyek meghatározó elemek lehetnek a pedagógiai paradigmaváltásban; vagyis a bizonyosság és kiszámíthatóság pedagógiájából el kell mozdulni a lehetőségek pedagógiájának irányába (PUGLIESE, 2010). El kell mozdulni a percre pontosan megtervezettől egy könnyedén körvonalazott, lazán felfűzött óratervezéshez, amiben megmutatkozik és döntő szerepet kap mindkét szereplő részéről a spontaneitás, játékos szabadság és az alkotás öröme (PUGLIESE, 2010, 2017).

Tanári paradigmaváltás szükséges (THE DOUGLAS FIR GROUP, 2016; BAGDY, 2020) annak érdekében, hogy a *pozitív pedagógia* (Positive Education - PE) és *pozitív pszichológia* (Positive Psychology - PP) jegyében motivált, autonóm tanulás és tanítás valósuljon meg az osztályteremben és azon kívül is. A helyzet fonákságát tekintve hazai pályán Bagdy Emőke megfogalmazásában nincs "pozitív pedagógia", mint nevelési rendszer, hiszen "a jelenlegi pedagógiai kultúrában... a megkötöttségek, a nemzeti alaptanterv által előírt tudásanyag, a mainstream követelményeinek megfelelés" szinte kötelező érvényű (BAGDY, 2020:25). Felmerül a kérdés, hogy jelen körülmények között mind elméleti, mind pedig gyakorlati síkon a tanár mégis milyen eszközökkel segítheti és alakíthatja a tanuló motivációját és jövőképét, a tanulás-tanítás szervezési folyamatát, a jövőkép megerősítését és megtartását, valamint a tanuló identitásformálását, s nem utolsósorban a tanári jóllét megőrzését.

A következőkben olyan vezetői modellek jelennek meg, amelyek mentén és amelyekben megjelenő közös attribútumok körvonalazhatják, hogy a tanulási ökoszisztémán belül a hagyományos oktatási rendszer, vagyis a tanító szervezetek hogyan válhatnak tanulást támogató szervezetekké (RADÓ, 2017).

Az öt diszciplína – Senge tanulói szervezet modellje

Peter Senge (2006) öt diszciplínát határoz meg a tanulói szervezet működésekor (1.ábra) (SENGE, 2006). Mindegyik diszciplínában megjelenik az egyén, de egyben a nagy egészhez is szorosan kapcsolódik – gondolkodást, motivációt és az interakciókon keresztül a közös tanulást fogja közre. A következő mozgató elemek alkotják a tanulói szervezeteket: *rendszer gondolkodás* (system thinking), vagyis az az összkép, amellyel a kisebb egységek összekapcsolódnak a nagyobb blokkokhoz, minden elem kapcsolati rendszerek összefüggésében létezik és mozog. Személyünk és személyes cselekményeink nagyobb rendszereken belül helyezkednek el és szerteágazó viszonyban vannak a közösségben és a világban. Döntéseinknek következményei és hatásai lehetnek és vannak (SENGE, 2006).



1. ábra – Senge tanulói szervezet modellje – ábra saját szerkesztés – forrás – toolshero.com

Második diszciplína *személyiségünk alapos ismerete* (personal mastery), amelyen keresztül személyes elköteleződés mellett megvalósulhat az élethosszig tartó tanulás. A személyes kép kialakítása (actual self), folyamatos mélyítése és tervezetek hozzáigazítása segít elérni és megformálni a kitűzött célokat és azon keresztül az önmegvalósítást (ideal self). „Egy tanulói közösség milyensége és minősége csak olyan lehet, mint a közösség tagjainak milyensége és minősége.” Vagyis az, hogy milyen elkötelezettséggel és kapacitással bírnak a tanulói közösség tagjai meghatározóak, minden tanulói közösség lelkét képezi függetlenül, hogy keleti vagy nyugati kulturális közegről beszélünk (SENGE, 2006:10). Ennek megvalósulásával a résztvevők részéről megjelenik a belső aspiráció.

A modell harmadik sarokkövét a *mentális modellek* (mental models) képezik - olyan képek, fogalmak, feltételezések, amelyeket a világról alkotunk. Ezek a világról alkotott belső képek a tanulás és tapasztalás során átalakulnak, rétegződnek, folyamatos adaptáció révén megújulnak.

A tanuló szervezetek negyedik sarkalatos eleme a *közös jövőkép* (shared vision), amely a résztvevő feleket közös együttműködésre ösztökéli. Ez közös célokban, értékekben, erős küldetéstudatban, közös identitásban és sorsban testesül meg. „Ha van igazi jövőkép az ember tanul, nem azért, mert utasítják, hanem azért, mert akar.” (SENGE, 2006:11). A személyes jövőkép a közös jövőképpel kell, hogy korreláljon. Szükséges, hogy létezzen egy közös csoport jövőkép, amely igazi elkötelezettséget és aktív bevonódást eredményez a csoporton belül.

Ötödik alapvetés a *csoporthoz tanulás* (team learning). Ebben a közegben az egyéni résztvevők kibontakozása, tanulása és teljesítménye sokkal nagyobb léptékben történik, mintha egyénileg járná végig ugyanazt az utat. Ebben a tényleges dialógus, vagyis együtt gondolkodás a meghatározó - dia-logos (dia- át, keresztül; logos - szavak). David Bohm (1996) értelmezése szerint a dialógus a gondolatok, megfogalmazások szabad áramlása, interakciók oda-vissza történő mozgása a csoporton belül, amellyel a csoportban rejlő potenciál maximalizálható és kibontható (SZESZTAY, 2020). Szemben a beszélgetéssel vagy vitával a dialógus során nincsen győztes fél, illetve minden résztvevő győztes. Lényegében dialóguson keresztül valósul meg a közös jövőkép, amely a közösséget összetartó kötőanyag, olyan jelentésáram, amely folyamatosan, dinamikusan változik (BOHM, 1996).

A rendszergondolkodás teljes gondolkodásmód váltás is egyben, vagyis arról van szó, hogy az egyén hogyan látja önmagát a világrendszerben, a világ rendjében. Arról szól, hogy a folytonosan változó világban a mi szerepünk is állandóan változik és átalakul. De egyben arról is szól, hogy a problémák nem rajtunk kívül álló dolgok, események. Tetteinkkel és cselekedeteinkkel mi magunk állunk a problémák és megoldások mögött (SENGE, 2006).

Tehát Senge tanulói szervezeti modelljéből kiindulva meghatározó a folyamatos párbeszéd a tanár és diák között, mint ahogyan a hétköznapi párbeszédet is a szabad gondolatcsere, történetek szövevénye (weave a story), ad hoc reakciók jellemzik. A szereplők maguk az emberek, az alkotók mi magunk vagyunk - tanár és tanuló. Ebben az alkotói folyamatban a tanulás és tanítás a világ még ismeretlen dolgairól szól, ami túlmutat a lexikális ismeretek elsajátításán. „Adaptív készségek” ápolása és fejlesztése is szükséges, vagyis olyan tudások kialakítása, amelyek diverz kontextusban rugalmasan alkalmazhatóak (RADÓ, 2017).

Mindent egybevetve mi az, ami mindkét felet motiválja? Milyen feladatokat, kihívásokat találunk motiválónak, illetve visszavetőnek? Hogyan alakíthatunk ki motiváló környezetet, csoportot?

A kutatások szerint a diákok a tanárokból három karaktert értékelnek különösképpen: a gondoskodást, igazságosságot és eredetiséget (PUGLIESE, 2017:9). A fenti kérdésekhez kapcsolódva döntő tehát az erős, összetartó csoport közös érdeklődéssel, értékrenddel, kötő-

déssel. A motiváló és összetartó környezetnek a kialakítása a tanár feladata, olyan módon, hogy mozgásba hozza és elősegítse a diák jövőképét, annak formálását. A tanár feladata, hogy bizalmas, összetartó csoportot alkosson, folyamatosan formáljon és ezt az állandó mozgás és változás során is fenntartsa, teret biztosítson az egyén fejlődésének, tehát túlmutat csak a nyelvért vagy szaktantárgyi tudásért történő tanuláson (PUGLIESE, 2017; KING - KWAN-YEE, 2018:150). A tanár feladata, hogy *érzelmi támogatást* (emotional scaffolding) nyújtson a csoportnak, amely a folyamatosan fejlődő és változó interakciók során *érzelmi munkafolyamatokat* (emotional labour) vesz igénybe. A tanár egy személyben 'kulturális és emocionális mediátor a társadalom és a diákok között' (KING - KWAN-YEE, 2018:150).

Tanár - tanuló kapcsolat - kötődés

Mit tehetünk, ami előmozdítja a tanulást az osztályteremben és a tanulási folyamatba való bevonódást és elköteleződést? A kulcs szereplő ebben a tanulási folyamatban maga a tanár.

A tanár
„Mivel foglalkozol?
Tanár vagyok.
Kiket tanítasz?
Embereket.
Mit oktatsz?
Angol nyelvet.

Tehát nyelvetant, igéket, főneveket, kiejtést, ragozást, névelőket és részelőszavakat, tagadó és kérdő mondatokat tanítasz ...?

Hát azt is.

Mit értesz azon, hogy azt is?

Nos, megpróbálom rávezetni őket, hogy hogyan lehet gondolkodni és érezni, rámutatok az inspirációra, az útkeresésre, az együttműködésre, a részvételre, a vigaszra és az újításra. Segítek gondolkodni a globalizáción, a kizsákmányoláson, az összeütközéseken, a bebörtönzésen, a diszkrimináción, a lealacsonyításon, a leigázáson ... azon, hogy az egyenlőtlenség hogyan vezet szegénységhez, az intolerancia hogyan torkollik erőszakba, a kapzsiság hogyan söpri félre a tényleges szükségletet, az izmusok hogyan eredményezhetnek bebörtönzést és hogy a gondolkodás és érzések milyen gyógyító erővel bírnak.

Nos, így ezekről nem is tudtam. talán jobb lenne, ha a nyelvoktatásnál maradnál és nem gyötrődnél ennyit. Úgy sem változtathatod meg a világot.

De ha ezt tenném, nem tanár lennék, hanem csak csalfa való.”

Alan Maley

(MALEY - PEACHEY, 2017:4)

Valójában maga a tény, hogy a tanuló mennyire köteleződik el a tanára iránt, meghatároz minden mást, az összes tanulási folyamatot érintő kérdést. Amennyiben a tanuló érzi a támogatottságot és törődést, sokkal valószínűbb, hogy nyitott és fogadóképes a tanulásra. Tehát ennek az elkötelezettségnek az alapja a tanár-tanuló kapcsolat.

Az oktatás kapcsolati rendszereken nyugszik és működik. Nyelvtanulás esetében ez még inkább, és még meghatározóbban társas jellegű, szemben más elvont, elméleti tárgyakkal. Mind a tanuló, mind pedig a tanár számára központi jelentőségű ez a kapcsolatrendszer. Valójában a hétköznapi életben meglévő és működő kapcsolatainkban is hasonló elvárásokkal vagyunk (MERCER - DÖRNYEI, 2020; WILLIAMS, MERCER - RYAN, 2015; SIEGEL, 2010):

- kölcsönös tisztelet
- bizalom és őszinteség
- egyenlőség
- megbízhatóság, kiszámíthatóság – jóban és rosszban
- kényelem érzet és kölcsönös örömteli együttlét
- nyitott kommunikáció
- meghittség
- a másik elfogadása – teljes személyiségében
- kölcsönösség – adok-kapok

A tanítás és így a nyelvtanítás során tehát messze nemcsak a szakmai felkészültséget kell szem előtt tartani, hanem legalább olyan fontos, hogy a fent említett kapcsolati rendszert is kiépítsük és ápoljuk. Ezt a pozitív tanár-tanuló kapcsolatot többek között meghatározza és befolyásolja a *tanár érdeklődése és elkötelezettsége, bizalom és empátia, illetve pedagógiai gondoskodása*.

Két elméleti keretben megfogalmazott teória is segíthet abban, hogy lássuk, a diákok mit várnak ezektől a kapcsolatoktól.

Az egyik az *öndeterminációs elmélet* (Self-Determination Theory – SDT) (RYAN - DECI, 2017), amely azt implikálja, hogy az egyén jóllétének minőségét három alapszükséglet befolyásolja és határozza meg: *partnerség, autonómia és kompetencia* (MERCER - DÖRNYEI, 2020:52; RYAN - DECI, 2017; WILLIAMS, MERCER - RYAN, 2015).

Partnerség lényegében azt az emberi szükségletet jelenti, hogy vágyakozunk arra, hogy tartozzunk valakihez. Az egyén természetes szükséglete, hogy támogató, erős interperszonális kapcsolati rendszerrel bírjon. Az osztályteremben kialakított csoportoknál különösen fontos a csoportdinamika és a kortársakhoz való kötődés.

A *tanulói autonómia* nem más, mint az az érzés, hogy a tanuló kontrollálhatja és irányíthatja cselekvéseit, tanulási folyamatában aktív résztvevő és irányító egyben. Ryan és Grolnick kísérletének eredménye szerint azok a tanulók, akik tanuláskoruk során autonóm támogatást kaptak tanáraiktól jelentősen nagyobb mértékű belső motivációval, önbecsüléssel, kognitív kompetenciával rendelkeztek, mint nagyobb tanári kontroll alatt álló társaik. A vizsgálat azt is megállapította, hogy autonóm tanulás szoros összefüggésben áll az önszabályozó tanulással, elősegíti a koncentrációs képességet és időbeosztást, valamint állóképességet, s nem utolsósorban alacsony stressz szinttel jár (RYAN - DECI, 2017; WILLIAMS, MERCER - RYAN, 2015).

Végül az öndeterminációs elmélet harmadik szükséglete a *kompetencia*, vagyis a tanuló hisz képességeiben, abban, hogy a feladatokat végre tudja hajtani, a kitűzött célt el tudja érni. Természetesen ebben a tanár által nyújtott *támogatás* kulcs szereppel bír (lásd: *scaffolding, Zone of Proximal Development – ZPD – Lev Vigotszkij* (WILLIAMS, MERCER - RYAN, 2015); *Goldilocks Spot – Kosslyn megfogalmazásában*). Vagyis olyan támogatás – scaffolding biztosítása, amikor a tanulás folyamatában a kihívás-képesség között éppen megfelelő diszkrepancia húzódik. Ez egyben egyik meghatározó eleme az aktív tanulás öt princípiumának (1. Deep Processing – Aktív Feldolgozás; 2. Chunking – Tömbösítés; 3. Building Associations – Asszociációk Építése; 4. Dual Coding – Duális Kódolás; 5. Deliberate Practice – Tudatos Gyakorlás) és egyben flow kioldó inger is. (MERCER - DÖRNYEI, 2020; WILLIAMS, MERCER - RYAN, 2015; KOSSLYN, 2021; KOTLER, 2021).

A másik elmélet, Bowlby *kötődési teóriája* (Attachment Theory) (MERCER - DÖRNYEI, 2020:53.), amely kiemeli a gyermek kötődését a fő gondozója iránt, ez jelen esetben a tanár. Ha a tanuló felvetéseire, problémáira az együttműködés során kiszámítható, érzékeny és gondoskodó módon reagál a tanár, akkor kapcsolatukat a biztonság és bizalom hatja át. Ilyen közegben a tanuló nyitott a felfedezésre, kockázatvállalásra, képes kreatív megoldá-

sokban gondolkodni és kiteljesedni, kölcsönös bizalom és önbecsülés jellemzi, hatja át a tanulási közeget és nem utolsósorban a tanuló autonómmá válik cselekvéseiben (MERCER - DÖRNYEI, 2020).

A tanuló kötődése a tanárhoz

A tanuló a tanárhoz négy szinten kötődik: társas, affektív, kognitív és viselkedési szinten (MERCER - DÖRNYEI, 2020:53).

A kötődés kialakulásához a tanulónak éreznie kell, hogy a tanár nyitott a kapcsolatra. Ehhez szükséges a fizikális jelenlét és elérhetőség, ami normál körülmények között az osztálytermi lehetőségek és fogadó órák nyújtanak. Mostanában ez kiegészült a társas média platformjaival, itt azonban érdemes egyfajta 'szabályzatot' felállítani, hogy a munka és magánélet között megmaradjon a határvonal. A megközelíthetőséghez és kötődéshez nagy fokig hozzájárulhat a személyes élmények megosztása. Nyelvtanárként az interakciók során számos személyes részletet (szeretem, nem szeretem dolgok, remények, félelmek stb.) tud meg egymásról tanár és tanuló mindkét oldalról. Lannutti és Strauman kísérletei bizonyították, hogy ezt a személyességet a tanulók pozitívan értékelik és érdeklődésük és motivációjuk erősebb lesz. De meg kell itt jegyezni, hogy mindent mértékkel tegyünk, hiszen ennek túlzásba vitele nem professzionális és megfelelő (MERCER - DÖRNYEI, 2020:54).

Ebben a kapcsolati rendszerben elengedhetetlen az empátia, vagyis az a képesség, amikor megpróbálom megérteni a másik helyzetét, megpróbálom belehelyezni magam a másik bőrébe. Ehhez az empátiához szorosan kapcsolódik az az érzékenység és elfogadás, annak felismerése és elismerése, hogy a tanulók sokfélék és sokszínűek. A tanulóközpontúság magára az *egyénre* helyezi a hangsúlyt, arra, hogy minden tanuló egyéniség és egyben arra, hogy *minden tanuló* számára biztosítani kell a tanulást. Az egyén megismerésekor fontos, hogy lássuk a tanuló osztályon kívüli életét, érdeklődését és szükségleteit. A hatékony tanulási folyamat megtervezéséhez a tanárnak tudnia kell, hogy mit tud a tanuló, mihez lehet információt és tudást kötni, mire lehet építeni, vagy mi lehet személyre szólóan érdekes, releváns és érdemi (MERCER - DÖRNYEI, 2020). Mercer és Dörnyei kutatásai szerint a motiváción túlmutatóan a tanulási folyamathoz való elköteleződés főbb pillérei az iskolai közeg, a tanmenet (syllabus) és az azt átölelő tananyag milyensége és minősége, a tanítás-tanulás feladattípusai és módszertára, valamint a kortárs és tanár-tanuló kapcsolati rendszer és klímája (DÖRNYEI, 2020; WILLIAMS, MERCER - RYAN, 2015).

A tanulóközpontúság másik sarokköve az, hogy *minden tanulót* támogatni kell. Ez a differenciálásban nyilvánulhat meg, amely olyan óratervezést és munkafolyamat szervezést jelent, hogy a tanulók elérhessék ugyanazokat a célokat, de eltérő módon. Lehet magát a feladatot differenciálni vagy a munkafolyamatot, vagy akár az elvárások formáját vagy a munka közegét, mint például csoportmunka, pármunka vagy egyéni kivitelezés. Ezek alkalmazása ésszerű, hiszen az egyén eltérő képességekkel, készségekkel bír, más lehet az érdeklődési köre és preferált munkaformája, más tudás háttérrel rendelkezik (WILLIAMS, MERCER - RYAN, 2015; KOSSLYN, 2021).

Meghatározó, hogy higgyünk a tanulóinkban rejlő potenciálban. Fontos, hogy mind a tanuló, mind pedig a tanár pozitív gondolkodással (growth mindset) bírjon, vagyis abban, hogy *mindenkiben* van lehetőség, mindenki képezhető valamilyen fokon, fokig (DWECK, 2017). Ez a pozitív gondolkodás a tanuló számára is indikált, érdemes például tudatában lenni és felvállalni a hibázás lehetőségét, hibák elkövetését, mert csak ezeken keresztül és hatékonyan csak ezzel együtt haladnak előre a tanulási folyamatban (MERCER - DÖRNYEI, 2020). Döntő, hogy a munkafolyamat során a tanár tudatában legyen és kontrollálja azokat

a helyzeteket, amikor a motiváció alább hagy (*demotivation*) vagy hiányzik, képes legyen újra helyreállítani és létrehozni motiváló kontextust (*remotivation*) (DÖRNYEI, 2020).

A tanulóknak rejlő lehetőségek kiaknázásához elengedhetetlen a tanár személyes gondoskodása. Ez a személyes kapcsolaton túl természetesen abban is megnyilvánul, hogy milyen tananyagot, előkészületeket és szervezést hajt végre a tanár. A kutatások eredménye szerint döntő a tanár-tanuló kapcsolati rendszerben és oktatásban, hogy a curriculum mennyire szükségleteket kielégítő, aktualizált oktatás folyjon, ha szükséges egyénre szabott változtatásokkal, egyfajta védőrendszerben. Ezt nevezi a szakirodalom „esernyő effektusnak”, vagyis az oktatásban tevékenykedők elsődleges felelősséggel bírnak tanulóik iránt minden külső vagy felülről érkező negatív hatással szemben (RYAN - DECI, 2017; RADÓ, 2017).

A tanuló autonómiáját nemcsak ezekkel az eszközökkel támogathatja a tanár, hanem a tanulási folyamat során (ez egy kontinuum - folytonosság) a kezdeti kontrolláltabb szakaszhoz képest kialakulhat egy autonóm-támogató közeg, amely állandóan változik. Minél erősebb ez az autonóm-támogató környezet, annál hatékonyabb maga a tanulás-tanítás folyamata. Ilyen esetekben a tanár egyfajta facilitátor, aki segít, de választási lehetőséget is biztosít, bevonja a döntéshozatalba a tanulót és felelősséggel ruházza fel.

Tanár facilitatori szerepben – Carl Rogers és Heron facilitatori rendszere

A facilitatori szerep a csoportos pszichoterápiából származik. Ebben a kontextusban különös szerep hárul a tanulóra, ő maga meghatározója a tanulási folyamatnak, míg a tanár csak a megfelelő tananyagot és a tanulói társas környezetet biztosítja és alakítja (DÖRNYEI - MURPHEY, 2003). Carl Rogers (ROGERS, 1961 idézi DÖRNYEI - MURPHY, 2003:93), humanisztikus pszichológus három alapvető tulajdonságot tulajdonít a jó facilitátornak: *elfogadást, kongruenciát* (egybevágóság és megfeleltetés) és *empátiát*.

Az *elfogadás* lényegében a másik személyének teljes elfogadása hibáival, gyengeségeivel és természetesen erősségeivel, erényeivel együtt.

A *kongruencia* a valós énhez és szerephez való kapcsolódást jelenti, egyfajta autentikus viselkedést, amelyben a tanár nem a mindentudó szerepében tetszeleg, hanem sokkal inkább a természetes együttműködésben testesül meg. „A személyes kongruencia olyan képesség, amikor a verbális és nem verbális nyelvezet egybecseng az egyén képzeletével és értékrendjével. Kongruencia tehát akkor valósul meg, amikor mondandónkat és tetteinket teljes odaadással éljük meg.” (HOOK - VASS, 2000:46; DÖRNYEI - MURPHEY, 2003:105).

Tanár-tanuló kapcsolatrendszer szempontjából az *empátia* azt az összhangot és hullámhosszat jelenti, amikor a tanár azonosulni tud és akar a tanulóval, a tanulói környezetet napi szinten is ennek tükrében formálja, alakítja. (DÖRNYEI - MURPHEY, 2003). Heron facilitatori rendszerében a következő szerepek körvonalazódnak:

- **Hierarchikus szerep:** vagyis a facilitátor irányítja a csoport tanulási folyamatait, szervezi azt. Formálja a tananyagot, fontosabb döntések mögött áll és strukturálja a tanulás folyamatát.
- **Kooperatív szerep:** vagyis a facilitátor megosztja felelősségét és kontrollját a csoporttal, együttműködik a csoporttagokkal a tanulási folyamatok szervezésében, s végül az eredményeket is együttesen értékeli. Így megvalósul az önirányítás, ami minden tanulási folyamat lelke.
- **Autonóm szerep:** vagyis a facilitátor tiszteletben tartja a csoport és a csoporton belül egyének autonómiáját, szerepe abban testesül meg, hogy a tanulók öndeterminációjával összhangban (egyén jóllétének biztosítása) álló környezetet teremtsen (HERON, 1999; DÖRNYEI - MURPHEY, 2003).

Heron elméleti rendszerében felállított szerepek rugalmasan egymás mellett mindig az adott helyzethez, körülményhez igazodva változnak és kell, hogy változzanak. Így a kezdeti szakaszban egy csoport indulásakor és kialakításakor bizonyára dominánsabb a hierarchikus szerep, amikor a tanár és tanulók közösen, konszenzus alapon alakítják ki azt a keretrendszert, amiben a csoport működni fog.

A tanulás-tanítás későbbi szakaszában nagyobb teret nyerhet a kooperatív szint, hiszen a csoport nagyobb léptékű bevonásával érdemes viszonylagosan szabadon formálni a tananyagot és a tanulási folyamat menetét.

Végül a csoport kohézió és együttműködés megvalósulásával az autonóm szerep kerülhet előtérbe, hiszen az önirányítással valósul meg a tanulás maga. Ezt megerősítheti a tanulási folyamat rendszeres önértékelése és a társértékelés. Heron tanulás-tanítási rendszerének lelkét a tanulói autonómia és a tanuló személyiségének holisztikus volta adja (HERON, 1999).

Heron facilitátori folyamatszerzésében hat dimenziót (2.ábra) különít el, amelyek részét képezi a *tervezési és strukturális folyamat*, vagyis a csoport hogyan éri el a kitzűzött célokat, azok milyen módszerekkel, formában valósulnak meg. Ezzel párhuzamosan felöleli a *tartalmi töltetet*, vagyis milyen tartalomon keresztül történik a tapasztalat megszerzése. A rendszerben helyet kap az *érzések és emóciók kezelése*, valamint a *tudatosság fejlesztése* is. S végül a hatodik dimenzió egy *értékkeremtő, gazdagító és biztonságos közeg kialakítása*, amelyben szabad teret kap az egyén teljes elfogadása és személyiségének kibontakoztatása. A tanulás-tanítás folyamata során a kihívás abban rejlik, hogy mindegyik dimenzió megfelelő szerephez jusson egy jól szervezett keretrendszerben (HERON, 1999).

	Tervezés	Tartalom	Tudatosság	Érzések, érzelmek	Struktúra	Értékkeremtő, támogató közeg
Hierarchikus mód						
Kooperatív mód						
Autonóm mód						

2. ábra - Heron facilitátori rendszere - dimenziók és módok - ábra saját szerkesztés
(Forrás: HERON (1999). *The Complete Facilitator's Handbook*)

A facilitátori elmélethez közeli tanári szerep megfogalmazás a „coaching”, amely folyamat során a hangsúly inkább a tanuló cselekvési stratégiájának előmozdításán van, mint kizárólagosan magán a tudáson. Tehát a tanuló aktív építkező és nem passzív befogadó. Maga a támogatási folyamat megoldáscentrikus és sok tekintetben teljesítményspecifikus, szemben a mentorálással vagy tanácsadással. A tanár abban segít, hogy a tanuló saját lehetőségeit és képességeit kibontakoztassa. Ez értelemszerűen túlmutat az osztálytermi munkán is. Nemcsak tudásfejlesztésben társ, hanem a tanuló lelki állapotában, amelynek megküzdéseiben is támogatást nyújt. Ennek központi eleme a motiváció s valamilyen jövőkép formáló szerep. Az irányítás a tanuló kezében van, de a coach megpróbál irányt mutatni és buzdítani – elgondolkodtató nyitott végű kérdésekkel, aktív figyelemmel, a reflexiók befogadásával. Így megvalósulhat a tanuló egyedi értékrendje és célja. A legelfogadottabb modell a coaching területén Whitmore (2009) *GROW modellje* (MERCER - DÖRNYEI, 2020:41):

vagyis a coach segíti a tanulót a célok kitűzésében (*Goal - cél*), valamint a realitások felmérésében (*Reality - valóság*), együttműködik a lehetőségek megfogalmazásában (*Option - választási lehetőség*), amelyek szükségesek a jövőbeli célok eléréséhez és végül támogatja a tanulót a konkrét stratégia kidolgozásában, amit az egyén véghezvisz (*Will - akarat és jövő*). Whitmore hangsúlyozza, hogy a modell hatékony működtetéséhez elengedhetetlen a tudatosság és felelősség folytonossága és megléte. Mindez felöleli a rövid és hosszú távú célok kitűzését, tudatosságot, erősségek, gyengeségek ismeretét, a megküzdéshez szükséges utakat, stratégiákat és folyamatosan a hatékonyság kiértékelését a diák részéről a coach támogatásával, vagyis teljes egészében egybecseng az én-szabályozó tanulással (WHITMORE, 2009; MERCER - DÖRNYEI, 2020).

Tanári szerep Hersey és Blanchard szituációs modellje mentén

A fenti modellben vázoltak összhangban állnak Hersey és Blanchard szituációs modelljével, miszerint a jó vezető rugalmasan tud váltani vezetési stílusai között, kapcsolati rendszerben a csoport tagjainak a személyes szükségleteit figyelembe veszi, képes csoport kohéziót kialakítani és erősíteni a csoportszellemiséget (3.ábra). Tehát az adott helyzethez igazítja *viselkedését*. Illetve törekszik arra, hogy szem előtt tartsa a *feladatot*, vagyis stratégiákban, megoldásokban gondolkodik, azok részleteinek kidolgozásában tevékenykedik, felelős módon jár el az információ megosztásában, források hozzárendelésében és akadályok elhárításában (DÖRNYEI - MURPHEY, 2003). A *viselkedés és feladatorientált* vezetői szerep a csoport alakulása során változik, annak tükrében, hogy a csoport és a csoporton belül az egyének autonómiája mennyire valósul meg és a csoport milyen életszakaszába lép (BASS - BASS, 2008).



3. ábra: Hersey és Blanchard szituációs modellje – ábra saját szerkesztés (Forrás: Important Leadership Theories in Management <https://www.papertyari.com/general-awareness/management/important-leadership-theories/>)

Tehát a tanár szerepei a következők:

- A csoportalakításkor talán a tanár *instrukciós szerepe* dominál (*telling style*), amikor a csoport szabályainak, működésének alapjait teszik le közösen.
- A csoport működésével az interakciókon keresztül kiépülnek a kapcsolati rendszerek, *normarendszer formálódik* (*selling style*).
- *Aktív részvétellel* a tanulók azonosulnak a feladatokkal és egymással (*participating style*).
- *Feladat kiosztással és differenciálással* a tanulók önállóan, autonóm módon döntenek és cselekszenek tanulási folyamataikban (*delegating style*).

A fenti folyamatok teljes összhangban állnak Vigotszkij Proximális Zóna Elméletével, hiszen az instrukciós és normarendszeres szakaszban ('telling' és 'selling') a külső személy által szabályozott tanulás (Vigotszkij - 'other-regulated') áll a középpontban. Ez a csoportkohézióval és csoportdinamikával átbillen az aktív résztvevői stádiumba (participating style), vagyis 'feladat-szabályozott' lesz (Vigotszkij - 'object-regulated' vagy 'task-regulated'), míg végül feladatválasztási és megoldási lehetőség biztosításával (delegating style) megvalósulhat az autonóm tanulás (Vigotszkij - önszabályozás - self-regulation elmélete) (DÖRNYEI - MURPHEY, 2003).

A fenti teóriákat – Carl Rogers humanisztikus alapvetéseit, Heron facilitátori rendszerét, Hersey és Blanchard szituációs modelljét, illetve Vigotszkij Proximális Zóna Elméletét – összevetve a következő egybeeséseket vonhatjuk le a fenti modellekből:

A csoport kezdeti létének szakaszában, csoportalakításkor a tanár 'kontroll' szerepe fontos és meghatározó. Ennek eredményeképpen szabályozott együttműködés és hatékony munka alakulhat ki. Ennek az erős irányítottságnak a fenntartása azonban hosszú távon gátló tényező lehet, így a hatékonyság és önszabályozás növelése érdekében a tanári szerepben a *gondoskodás és irányítás* (*safeguarding*) felé érdemes elmozdulni, vagyis a tanulók egyre több és nagyobb szerephez kell, hogy jussanak a feladat megoldásakor. Összeforrott és összeszokott csoport esetében a tanári kontrollszerep még inkább redukálódhat, ahol a tanulók autonóm tanulása valósul meg (DÖRNYEI - MURPHEY, 2003).

Tanári szerep Bass és Avolio üzletkötői-átalakítói vezetés elméletében

Bass és Avolio *üzletkötői* (transactional) és *átalakítói* (transformational) vezetési modellje szerint a legtöbb vezetőre leginkább az üzletkötői és kevésbé az átalakítói vezetői stílus jellemző. Előbbinek ismertető jegyei többek között a célkitűzések megfogalmazásában és a teljesítmény tükrében jutalom vagy büntetés, elmarasztalás kilátásba helyezésében jelenik meg, míg az átalakító vezetők jövőképpel bírnak és olyan inspirációt jelentenek a közönségnek, amelyből azok erőt tudnak meríteni a megküzdéshez (BASS - BASS, 2008; DÖRNYEI - MURPHEY, 2003). A tanár, mint jó átalakító vezető négy markáns tulajdonsággal bír:

- **Idealizált befolyás:** az átalakító vezető olyan erős belső meggyőződéssel és etikai tartással bír, amely nehéz döntéshozatali helyzetekben is rendíthetetlen, sőt a cél és elkötelezettség sok esetben felülírja az egyéni érdekeket, nagy áldozathozatalra képes. Az ilyen karizmatikus jellemzőkkel bíró tanár nagy tisztelettel bír, képes bizalmi kapcsolatot kialakítani a csoportban.
- **Inspirációs motiváció:** az ilyen típusú vezető vonzó jövőképet kommunikál, magas elvárásokkal, olyan módon, hogy a csoporttagokat érzelmileg el tudja kötelezni. Viselkedését és személyiségét a lelkesedés, optimizmus és bátorítás hatja át.

- **Intellektuális ösztökélés:** az átalakító vezető nyitott, megkérdőjelezi a régi hagyományokat, a megszokottat és ösztökéli a csoporttagokat az új utak felfedezésére, az új kipróbálására. Új és friss megközelítésekben gondolkodik. A hibák és kudarcok a próbatételek természetes részét képezik értelmezésében.
- **Individualizált megközelítés:** az átalakító vezető szem előtt tartja az egyéni igényeket, képességeket és szükségleteket. Mentorként, coach-ként tevékenykedik.

Az átalakító vezető tehát a csoport tagjait erővel, jövőképpel és autonómiával ruházza fel, de egyben az egyéni érdekeken túlmutatva képes az egész csoportot egybehúzni és konszenzust kialakítani a közös együttműködés során. Kollektív tudatot kollektív küldetéssel társít (BASS - BASS, 2008; DÖRNYEI - MURPHEY, 2003).

Ugyanakkor megállapítható, hogy a helyzet diktálta körülményekben mindkét vezetői stílusnak szerepe és helye van, így modellként szolgál, irányadaskor előtérbe kerül a tanár átalakítói vezetői szerepe, míg feladatmeghatározáskor és annak kibontásakor az üzletkötői szerep lehet nyomatékosabb (BASS - BASS, 2008).

Összegzés – tanári paradigmaváltás

Összességében megfogalmazható, hogy a fenti elméleti modellek mindegyikében a következő attribútumok a hangsúlyosak a tanár, mint vezető részéről: lelkesedés, csoport iránti elkötelezettség, a csoport iránti bizalom és a kapcsolati rendszerek folyamatos koordinálása és formálása a csoport állandóan változó dinamikájának tükrében, illetve a motivációs kontextus fundamentális szerepének ápolása (DÖRNYEI, 2020).

Radó Péter oktatáskutató és oktatáspolitikai elemző tíz tényezőben megfogalmazott tanulási ökoszisztéma garanciájának előfeltételei is egybeesnek a fenti tulajdonságokkal, úgy, mint személyre szabottsággal (1), tanuló érdeklődésének kielégítésével (2), motiváltsággal és a tanulásba való bevonódással (3), személyes biztonságérzettel (4), együttműködésen alapuló társas tanulással (5), látásmódok (6) és tanulási módszerek (7) sokszínűségével, kontextusok sokféleségével és átjárhatósággal (8), kreativitást támogató fizikai térrel (9), valamint folyamatos fejlesztő módon értékelő visszajelzéssel (10) (RADÓ, 2017).

A lelkes, odaadó és elkötelezett tanár ugyanis olyan példaképpel szolgál a csoport számára, amely „győzelmi magatartást sugall” (MCGORMICK, 1994. idézi DÖRNYEI - MURPHEY, 2003:102) és ezzel szinte „megfertőzi” a csoportot, a közös cél eléréséhez bevonja, behúzza a csoporttagokat. Ez szorosan összeforr azzal az elkötelezettséget sugalló közeggel (átalakítói vezetés), amiben a tanár ugyanolyan mértékben tud azonosulni a csoport céljaival, mint amennyire a tanulók. Ennek a munkaközegnek, tanulói szervezetnek (tanulói ökoszisztémának) a bizalom és biztonság szintén létfontosságú eleme. Bizalommal és empátiával átítatott környezetben a csoport organikus módon fejlődik és folyamatosan formálódik, a tanulók önismeretüket, tudásukat a facilitatori, coachi tanári támogatás mellett bontakoztatják ki. Ebben a tanulói szervezetben a bizalmi-rokonszenvi kapcsolat, rapport kialakítása érzelmi elkötelezettséggel társul, amikor „a csoporttagok készen állnak arra, hogy ebbe a dinamikus közegbe bevonódjanak és investáljanak” (HOOK - VASS, 2000:20; DÖRNYEI - MURPHEY, 2003:104).

Mind a tanár, mind pedig a tanuló jólléte szempontjából döntő a lelkesedés, a szakma iránti odaadás. Ahhoz, hogy a tanuló elmerüljön és megmerítkezzen a tanulásban, elengedhetetlen, hogy a tanár szenvedéllyel és odaadással legyen a szakterülete iránt. Kutatások igazolják, hogy az érme egyik oldalán a tanár, míg a másikon a tanuló áll. A kettő szoros relációban és állandóan változó dinamikában áll egymással. Dörnyei és Ushioda (2011) kutatásai alátámasztják, hogy a tanár lelkesedése és odaadása az egyik legfontosabb

tényező, ami befolyásolja a nyelvtanulók motivációját (DÖRNYEI - USHIODA, 2011; MERCER - DÖRNYEI, 2020: 59). Így a kihívás abban rejlik, hogy mi tanárok hogyan tudjuk megőrizni lelkesedésünket és jóllétünket hosszútávon. Mint ahogyan Bentley-Davies (BENTHLEY-DAVIES, 2010 idézi MERCER - DÖRNYEI, 2020:59) megfogalmazta: „A tanítás maraton és nem sprintverseny.” - „*Teaching is a marathon, not a sprint*” (MERCER - DÖRNYEI, 2020:59).

Tehát szem előtt kell tartani jóllétünket, mert csak frissen, motiváltan adhatjuk át a maximumot. „*Tanárként a jóllétünkről való gondoskodás, nem valami kényeztetés, hanem ez a kulcs a rezilienciához és ahhoz, hogy jó gyakorlatok valósuljanak meg*” - Roffey. (ROFFEY, 2011 idézi MERCER - DÖRNYEI, 2020:60).

Irodalom

- BAGDY Emőke (2020): *Pozitív pedagógia? Avagy a pozitív pszichológia helye és szerepe a nevelésben és személyiségformálásban.* In Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferenciakötet I. (21-28). Jobb veled a Világ Alapítvány.
- BASS, B.M. & BASS, R. (2008): *The Hersey-Blanchard Situational Leadership Theory (SLT).* In B.M. Bass & R. Bass (Eds.), *The Bass Handbook of Leadership. Theory, Research and Managerial Applications* (pp. 724-731). New York, NY: Free Press.
- BASS, B.M. & BASS, R. (2008): *Transformational Leadership.* In B.M. Bass & R. Bass (Eds.), *The Bass Handbook of Leadership. Theory, Research and Managerial Applications* (pp. 872-904). New York, NY: Free Press.
- BOHM, D. (1996): *On Dialogue.* In L.Nichol (Eds.), *On Dialogue* (pp. 6-48). London, UK: Routledge.
- DÖRNYEI, Z. (2020): *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation.* London and New York, UK and USA: Routledge.
- DÖRNYEI, Z. & MURPHEY, T. (2003): *The Teacher as Group Leader.* In Z. Dörnyei & T. Murphey (Eds). *Group Dynamics in the Language Classroom.* (pp. 90-107). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. & KUBANYIOVA, M. (2014): *Motivating Learners, Motivating Teachers. Building Vision in the Language Classroom.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. & USHIODA, E. (2011): *Teacher motivation.* In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Teaching and researching motivation.* (pp.158-191). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- DWECK, C. S. (2017): *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential.* London, UK: Robinson.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2015): Társadalmi mobilitás és az iskola. In Varga Aranka (ed.) *A nevelésszociológia alapjai*, PTE BTK NIRNT, Pécs, Hungary, 183-211.
- HERON, J. (1999): *Dimensions and Modes of Facilitation.* In J. Heron (Ed.), *The Complete Facilitator's Handbook* (pp. 1-17). London, UK: Kogan Page.
- HOOK, P. & VASS, A. (2000): *Creating winning classrooms.* London, UK: Routledge.
- KING, J. & KWAN-YEE, S.Ng (2018): *Teacher Emotions and the Emotional Labour of Second Language Teaching.* In S. Mercer & A. Kostoulas (Eds), *Language Teacher Psychology* (pp.141-157). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- KOSSLYN, S. M. (2021): *Active learning online. Five principles that make online courses come alive.* Boston, US: Alinea Knowledge, LLC.
- KOTLER, S. (2021): *The art of impossible. A peak performance primer.* London, UK: Harper Collins.
- MALEY, A. & PEACHEY, N. (2017): *Integrating Global Issues in the Creative English Language Classroom: With Reference to the United Nations Sustainable Development Goals.* London, UK: British Council.

- MERCER, S. & DÖRNYEI, Z. (2020): *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- PUGLIESE, C. (2010): *Being Creative, The Challenge of Change in the Classroom*. Delta Teacher Development Series. Surrey, UK: Delta Publishing.
- PUGLIESE, C. (2017): *Creating Motivation, Activities to Make Learning Happen*. The Resourceful Teacher Series. Innsbruck, AT: Helbling Languages.
- RADÓ Péter (2017): *Az iskola jövője*. Budapest, HU: Kossuth Kiadó.
- RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2017): *Schools as Contexts for Learning and Social Development*. In R. M. Ryan & E. L. Deci, *Self-Determination Theory* (pp.351-381). New York, NY: The Guildford Press.
- SENGE, P. M. (2006): *The Fifth Discipline – The Art and Practice of the Learning Organization*. Random House Business Books. New York City. pp. 1-16.
- SIEGEL, D. J. (2010): *Mindsight. The new science of personal transformation*. New York, NY: Bantam Books.
- SZESZTAY, M. (2020): *Talking to Learn. Learning to Talk*. Brno, CZ: Versatile Publisher.
- THE DOUGLAS FIR GROUP (2016): *A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world*. (pp.19-47) *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016).
- TORGYIK Judit (2015): *Multikulturalizmus, interkulturális nevelés*. In Varga Aranka (ed.) *A nevelésszociológia alapjai*, PTE BTK NIRNT, Pécs, Hungary, 161 - 183.
- VARGA Aranka (2015): *Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában*. In Varga Aranka (ed.) *A nevelésszociológia alapjai*, PTE BTK NIRNT, Pécs, Hungary, 241 - 273.
- WILLIAMS, M., MERCER, S. & RYAN, S. (2015): *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- WHITMORE, J. (2009): *Coaching for Performance*. London, UK: Nicholas Brealey Publishing.