

AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG
Neveléstudományi Folyóirat

Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet
Pécs, 2020

Vol. V. 1-4. szám

SZERZŐK

Andl Helga, egyetemi adjunktus, PTE BTK NTI
Arató Ferenc, egyetemi adjunktus, PTE BTK NTI
Dezső Renáta Anna, egyetemi adjunktus, PTE BTK NTI
Fridrich Máté, hallgató, PTE Tanárjelöltek Szakkollégiuma
Orsós Anna, egyetemi docens, PTE BTK NTI
Szerpák Tünde, hallgató, PTE Tanárjelöltek Szakkollégiuma
Varga Aranka, egyetemi docens, Intézetvezető PTE BTK NTI
Vitéz Kitti, PhD hallgató PTE BTK NTI
Zank Ildikó, egyetemi tanársegéd, PTE BTK NTI

Szerkesztőbizottság: Arató Ferenc, Dezső Renáta Anna, Varga Aranka, Kéri Katalin

Főszerkesztő: Arató Ferenc

Olvasószerkesztő: Nyíri Csilla

A számot lektorálta: Arató Ferenc, Bálint Ágnes, Bárdossy Ildikó, Orsós Anna, Varga Aranka, Vida Gergő

Terv: Kiss Tibor Noé

Kiadja: Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet

Felelős kiadó: Ambrusné Dr. Kéri Katalin

ISSN: 2415-9484



kompetenspedagogus.hu

Tartalom

Tanulmányok

<i>Multiperspektíva – Arató Ferenc:</i> A neveléstudományok gyermekképéről pedagógusoknak	5
<i>Diverzitás – Dezső Renáta Anna:</i> Többszörös intelligenciák – egy elmélet születése nyomában	41
<i>Kooperáció – Zank Ildikó:</i> Az akciókutatás értelmezése a pedagógiai gyakorlatban és a tanárképzésben.....	55
<i>Dialógus – Fridrich Máté:</i> Félreértett gamifikáció?	71

Műhely

<i>Kompetencia – Arató Ferenc – Szerpák Tünde:</i> A jó tanuló félrevezetése – Tantárgyi témazáró dolgozatok elemzésének első tanulságai.....	83
<i>Inklúzió – Andl Helga – Arató Ferenc – Orsós Anna – Varga Aranka:</i> Új utak a tanárképzésben - Tanárjelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarországot” program keretében.....	101

Napló

<i>Vitéz Kitti:</i> „Mi és ők”? – Egy felsőoktatási értékelési rendszer vizsgálata a nemzetközi hallgatók szemszögéből.....	123
--	-----

Abstracts

ARATÓ FERENC

A neveléstudomány gyermekképéről pedagógusoknak

Arra teszek kísérletet ebben a tanulmányban, hogy egy olyan áttekintést adjak néhány fontos neveléstudományi felismerésről, amely – noha nyilván nem mutathatja be az összes felfedezést a gyermekekről az elmúlt gazdag évtizedekből –, mégis átfogó képet nyújthat a gyakorlat számára. A tárgyalás során végigvezetem az olvasót néhány tudományos, tényekkel is alátámasztott felismerésen, egy-egy konkrét, introspektív példán is érzékeltetve azt, hogy miként jelenhet meg a gyakorlat számára, amit a tudomány is bizonyított. A tanulmány végén röviden kitérek arra is, hogyan lehet a tudományosan is igazolt eredményeket a gyakorlat számára értékékként felmutatni. Olyan értékeként, amelyek segítenek követendő alapelveket megfogalmazni a gyakorlat támogatására. Olyan attitűdbeli, gyakorlati-módszertani alapelveket mutatok be, amelyek biznyítottan a hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb nevelés és oktatás felé terelhetik a pedagógusokat, és egyben a neveléstudomány területén kutatókat.

Kulcsszavak: gyermekkép, lényeges tanulás, önszabályozó tanulás, érzelmi és gondolkodás-fejlesztő tanulás, négydimenziós értékelés

Az elmélet jelentősége a gyakorlat számára

A címben – a lektorok javaslata ellenére – szándékosan használom a neveléstudományok (*education sciences*) kifejezést a neveléstudomány bevett magyar elnevezés helyett. A „neveléstudományok” megközelítéssel célom, hogy pontosabban megragadjam a nevelés kérdéskörét és a nevelést övező kutatási-akadémiai tevékenységeket - a tudomány rendszerező-deszkriptív modelljéhez képest. Az emberi nevelés idősebb a modern tudományoknál, de még a filozófiánál is, amely alá a neveléstudományokat besorolja a jelenlegi akadémikus rendszer. A nevelés összetett társadalmi jelenségrendszere lehetetlenné teszi, hogy egy olyan típusú tárgyi, jelenségi lehatárolásra legyünk képesek, amely világosan leválasztható más tudományokról, önálló tudományi ágat vagy legalábbis gallyat képezve. A neveléstudomány területén valójában több tudományos diskurzus is tevékenykedik. A pszichológiától a szociológián át, az orvosi élettanig, a modern kognitív tudományokig, egészen a történeti, lingvisztikai, társadalomelméleti megközelítéséig. A neveléssel foglalkozó tudományt talán érdemes egy olyan transzdiszciplináris területként értelmezni, amely a nevelés tudományokon átívelő problémái köré húzza össze a különböző tudományágakat, a nevelés problémakörére koncentrálna be- és összekapcsolva a különböző tudományos diskurzusokat. Ebből a szempontból ez egy inkorporatív, befogadó, nyitott tudományfelfogás, amely a nevelés tudományos megközelítéséhez nem egyetlen ágat vagy gallyat rendel a tudomány széles tárházából. Ebben a felfogásban a neveléstudományi munkálkodás a tudományok együttműködő, transzdiszciplináris diskurzusait teremti meg, amelyek közös kutatási, elméleti, gyakorlati és fejlesztési keretét a nevelés kontextusa határozza meg. Ezt a tudományok kö-

zötti együttműködést jelenti felfogásom szerint a nemzetközi diskurzusból elfogadottabb neveléstudományok kifejezés.

A neveléstudományok gyermekképpel kapcsolatban is felmerül a kérdés: Vajon lehet-e egy tudománynak gyermekképe? Az adott tudományterületen dolgozó kutatóknak biztosan van személyes és szakmai gyermekképük, ahogyan a pedagógusoknak is, azonban ebben az írásban nem erről lesz szó. Az elmúlt évtizedekben a neveléstudományi kutatás és fejlesztés két világa között közvetítve világossá vált számomra, hogy azok az eredmények, amelyeket a neveléstudományi diskurzusból az elmúlt évtizedekben felhalmozott, láthatatlannak a pedagógusok számára. Arra törekszem tehát, hogy a neveléstudományok eredményei alapján segítsék egyfajta képet kialakítani mind a pedagógusoknak, mind a kutatóknak. Egy olyan vázlatot szeretnék írásomban mutatni a XXI. századi gyermekekről, amely lehetővé teszi az olvasók számára, hogy tudományos eredmények alapján formáljanak képet a gyermeki tulajdonságokról, jellemzőkről. Célom, hogy a tudományos gyermekkép alapján alakíthassák saját gyermekképüket akár a mindennapos pedagógiai gyakorlat, akár a kutatás, fejlesztés és képzés képezi központi elemét szakmai tevékenységüknek.

Sokszor elhangzik a kérdés, hogy vajon a sok elmélettel, tudományos ismerettel mit kezdjen a pedagógus a gyakorlatban. Ilyenkor érdemes az emlékezetünkbe idézni, hogy mivel is foglalkozik a neveléstudomány, legalábbis egy egyszerű példán keresztül. A nevelés tudományai a gyakorlatot vizsgálják, vagyis a nevelés tudományos megközelítése éppen azzal foglalkozik, amivel a pedagógus is szeretne, "ha hagynák". A kutatók tudományos eszközökkel vizsgálják többek között a tanulás és tanítás folyamatait. Így például vizsgálják a tanulók teljesítményét a különböző iskolákban, a különböző pedagógusoknál, és ahol jó eredményekre bukkannak, ott igyekeznek feltárni, vajon miben különbözik az a helyzet, az az iskola, az a tanár, az a gyerek és szülő csoport, valamint a megvalósuló gyakorlat – a többitől. A fő kérdés, hogyan lehetne minél hatékonyabban és eredményesebben tanítani minden egyes gyermeket. Láthatóan a neveléstudomány az elmúlt években egyre nagyobb jelentőséggel bír. Ennek háttérében vélhetően az áll, hogy a kutatók az évtizedek során feltártak és leírtak olyan jelenségeket, melyek bármely iskola, bármely osztályában, bármely pedagógusnak segít a hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb tanulási és tanítási gyakorlatot kialakítani. Érdemes lehet éppen ezért a neveléstudományokhoz fordulni, hogy vajon mit mondanak a tudósok a megvizsgált konkrét gyakorlatok alapján arról, hogy milyenek a gyerekek, hogyan lehet a velük kapcsolatos pedagógiai munkát minél sikeresebbé tenni. Milyen fontos elemei hangsúlyosak a gyermeklétnek, a gyermeki személyiségnek? Tud-e olyan szempontokat javasolni a tudomány, amelyek azonnal lefordíthatók a mindennapi gyakorlat nyelvére?

A fejünkben élő gyermek – meghatározó a pedagógus gyermekképe

A gyermekkép kulcskérdés, amikor a gyakorlatról van szó. Hogy a tanár milyen képet alkot magában a gyermekről, az döntően befolyásolja, hogy mit sikerül „kihozni belőle” a közös tanulás-tanítás során. Ez lehetne talán az első fontos felismerés a neveléstudomány területéről, amely megindokolja miért a gyermekképre került a hangsúly a tanulmány címeiben.

Az egyik legizgalmasabb kísérlet (többben is beszámolnak róla, például GOLEMAN, 2002), amikor egy tankerületből összegyűjtik a rosszul teljesítő tanárokat és diákokat, illetve a jól teljesítő tanárokat és diákokat, két csoportba. Az egyik csoportban a rosszul teljesítők, a másikban pedig a jól teljesítők dolgoznak együtt, egy idő után mérik a teljesítményt. A rosszul teljesítők alig haladtak, a jól teljesítők, pedig az egekben szárnyaltak. Ekkor árulták el a résztvevőknek, hogy mindegyik csoportba véletlenszerűen választották ki a tanárokat

és diákokat egyaránt, egyszerűen csak azt mondták rájuk, hogy ők a legrosszabbak vagy a legjobbak. A kísérlet bebizonyította, ahogyan önmagamra és a diákjaimra tekintek, az döntően befolyásolja az elért teljesítményt.

Ezt a jelenséget többen is kutatták, és Pygmalion hatásnak nevezték el (ROSENTHAL – JACOBSON, 1968, 1992, lásd erről magyarul BIGAZZI, 2013, RAYMAN, 2015), vagyis a tanár gyermekképe, a gyermekekkel kapcsolatos elképzelései, elvárásai döntően befolyásolják, hogy mire lesznek a tanulók képesek a tanulás folyamata során. Más szerzők, például a Komplex Instrúciós Programot megalkotó *Elisabeth Cohen* és munkatársai (COHEN – LOTAN, 2015) kompetenciaelvárásként hivatkoznak erre a jelenségre, amikor az alacsony társadalmi státuszú diákoktól a tanárok alacsony iskolai teljesítményt remélnék csupán, ezzel befolyásolva azok teljesítményét. Cohenék és más kutatók kitérnek arra is, hogy ezeket az elvárásokat a tanulók internalizálják, vagyis önértelmezésük részévé teszik, és ennek megfelelően teljesítenek. Arra is rájöttek a kutatók, hogy a tanár önértékelése, önmagáról alkotott véleménye is döntő lehet a gyerekek eredményessége szempontjából (BLACKWELL és tsai 2007, JUSSIM és tsai, 2009; ARONSON – JUAREZ, 2012). Ha a tanár „nem érzi jól magát a bőrében”, ha nem gondolja elég felkészültnek és sikeresnek magát, ha esetleg a kiegészítő tünetei jelentkeznek rajta, akkor az negatív befolyásolja a tanulók teljesítményét. Ha azonban ismeri erősségeit, fejlesztendő területeit, erős önbizalma van, amelyre építve képes kezelni a hátráltató érzéseit, akkor a tanítványai is eredményesebben tanulnak. Ráadásul a tanárok 80%-a egészen egyszerűen úgy tanít, ahogyan tanították gyerekként (SKIBA – PETERSON, 2003). Vagyis hiába próbálták a tanárképzés során felvilágosítani az eredményesebb, hatékonyabb és méltányosabb pedagógiai megközelítésekre épülő pedagógiai gyakorlatok felől, szakmai szempontból nem reflektált saját fejlődésére, valójában öntudatlanul úgy tanít, ahogyan az iskolában tanították.

Bármennyire is a gyakorlatra szeretnénk koncentrálni, már az elején belebotlottunk egy fontos tudományos felismerésbe: ahogyan gondolkodunk a gyerekekről és önmagunkról az döntően befolyásolhatja, hogy milyen eredményt tudunk elérni velük. Vagyis lehet, hogy a pedagógus a gyakorlatra koncentrálni („minden feladat elkészüljön a könyvből és a munkafüzetből, minden feladatot ellenőrizünk”), mégsem vezet a gyakorlata magas szintű eredményhez, mert az igazi fejlődéshez szükséges odafigyelésre, megértésre, önmaga legyőzésére nincs figyelme, ideje, energiája, vagy „érkezése”. Ahhoz, hogy a gyakorlatra tudjon koncentrálni egy pedagógus, érdemes először kiderítenie mit gondol valójában a gyerekekről, hogyan gondolkodik a tanításról és tanulásról, a nevelés kérdésköréről (BÁRDOSY – DUDÁS, 2011). Milyen a gyermekekről alkotott személyes és szakmai képe. Nem véletlen, hogy a mind a hazai, mind a különböző nemzeti és nemzetközi tanári kompetencia-rendszerekben egyaránt helyet kap az ön-reflexióra, ön-fejlesztésre való képesség, az ehhez szükséges tudás, és a tudatos, szakmai értékekre épülő attitűdök kialakításának jelentősége (lásd például Falus Iván kutatócsoportjának tanulmányait erről, ARATÓ, 2015).

A magától tanuló gyermek – a lényeges tanulás elősegítése

A lényeges tanulás fogalma valójában a lényegtelen tanulás jelenségéből születet (ROGERS, 2004). Amikor megmérték a hatvanas években az amerikai érettségizők tudását az érettségit követő harmadik évben, kiderült, hogy hetven százaléka az ismereteknek elpárologott addigra. Más kutatásokból viszont fény derült olyan tanulási-tanítási helyzetekre, amelyek életre szólnak bizonyultak Vagyis nem minden tanítási-tanulási gyakorlat sorsa az ilyen fokú alacsony eredményesség. Mi itt most *Carl Rogers* (ROGERS 2004, KLEIN 2007) nyomán beszélünk lényeges tanulásról, arról a tanulási-tanítási folyamatról, amely során hosszú távra beívódó, életre szóló tanulást valósítanak meg a tanulók. Azt is a pszichológia, azon

belül a pszichoterápia fedezte fel a neveléstudományi megközelítés számára, például éppen *Carl Rogers*, hogy a lényeges tanuláshoz leírhatók a tanári oldalról szükséges feltételei. Nézzük meg, hogy mit ajánl több mint harminc éves kutatási eredményeire építve *Rogers* a gyakorló pedagógusoknak, mit tegyenek, ha lényeges tanuláshoz szeretnék tanítványukat segíteni!

Kiindulópont: a lényeges probléma

A pszichoterapeuta *Rogers* arra jött rá, hogy valójában a lényeges tanuláshoz szükséges egy lényegesnek felismert probléma. Ahogyan az ember személyes életében, úgy a különböző tantárgyak esetében is egy lényeges probléma indítja be a tanulás mozgatórugóit.

Kedvenc példám erre a mai gyerekeknél az okostelefonok használata. Azt az álnaiv kérdést teszem fel a pedagógus kollegáknak a képzéseimen, hogy hány 10 éves gyerek tudja használni az okostelefont? Általában a válasz az, hogy szinte mindegyik, persze csak arra, amire ő szeretné. A másik kérdésem az, hogy melyik tanórán tanítják meg őket erre az iskolában? Nyilván egyikken sem. Vagyis van egy olyan általánosan elterjedt tudás, amelyet nem az iskolában, de mégis megszerzett szinte minden gyerek, és amelyet évekig fog használni. Vagyis van egy lényeges tudás már a kezükben.

A gyerekek számára lényeges problémaként jelentkezik, hogy hozzáférjenek kedvenc játékaikhoz, filmjeikhez, gamejeikhez, zenéikhez, sőt társaikhoz, illetve a különböző tutorial videókhöz. Ezért van az, hogy mindannyian megtanulták, hogyan kell használni érdeklődésüket követve az információszerzés egyik kulcseszközét a jelenben és a jövőben. Ez az egyszerű példa arra tanít, hogy a saját tárgyában érdemes a pedagógusnak olyan problémákat, kérdésvetéseket összegyűjteni, amelyek hasonló módon felkelthetik az érdeklődését a gyerekeknek. A legcélszerűbb azonban olyan problémákat, kérdéseket követni, amelyeket maguk a tanulók vetnek fel. A rogersi felfedezést több száz, hasonló eredményeket felmutató kutatás követte. Ezért beszélnek ma már probléma-alapú (MOLNÁR, 2005), kutatás/kíváncsiság-alapú (RADNÓTI – ADORJÁNNÉ, 2016), érdeklődés-orientált (TENNINGBAUM, 2004) tanulásról. Vagyis olyan tanulási formákról, amelyekben a tanulás folyamatát valamilyen lényeges, a tanulókat megfogó probléma, felvetés, hipotézis mentén támogatja a pedagógus.

A lényeges tanulás motorja: az én-aktualizáció

A lényeges problémafelvetés, „szeretném használni a mobilt”, *Rogers* kutatásai alapján, beindít egy én-aktualizációs tendenciát, vagyis az egyén szivacsaként szívja be a szükséges ismereteket, képességeket, megközelítésmódokat, hogy minél hamarabb „megtanulja használni az okostelefont”.

Erre a következtetésre jutott sikerei alapján a pragmatista filozófia felől megszülető neveléstudományi modell is, a múlt század elején indult projektpedagógia (lásd például HORTOBÁGYI, 2008, RADNÓTI, 2008). A projektpedagógia kifejezetten a tanulók által felvetett ötletekre, kérdésekre, problémákra keresi a választ, egészen a gyakorlatig hatóan.

Az egyik kedvenc projektpedagógiai programom az Ikarus Projekt, Svájc-ból. A 10 éves gyerekek lényeges kérdése az volt, hogy vajon mitől kék az ég. Eldöntötték tanáraikkal, hogy felmennek megnézni. Kiderítették internetes kutatással, hogy az évtizedekbe telne, mire mindannyian felmehetnek űrhajósként, ezért úgy döntöttek, hogy akkor felküldenek valakit/valamit, hogy nézze meg stb. Lépésről lépésre a gyerekek kérdéseit követve, a gyakorlatban kí-

sérletezve, a természettudományok számos területén elmélyültek, míg végül minden egyes tanuló az általa készített eszközökkel, felküldte a sztratoszféra határáig a legó emberkéjét egy go-pro kamera kíséretében, meteorológiai ballonok segítségével. Az utasokat és kamerákat GPS nyomkövető segítségével találták meg, mivel azok visszazuhantak a földre, miután a ballon kidurrant a sztratoszféra határán. Így nemcsak mindenkinek lett egy felvétele a legó emberkéje utazásáról, hanem a glóbuszról is, valamint a sztratoszféra határáról is. Közben kísérletezés során megtanultak sok mindent az aerodinamikáról, a statikáról, a gravitációról, a tehetetlenségről (kamera biztonságos becsomagolása), a bolygónkról, a fénytörésről, a légkörről, a modern tájékozódástechnikáról. Mindezt egy hónap alatt!

Ez azt jelenti, hogy a lényeges problémafelvetés által beindított én-aktualizációs tendencia exponenciálisan hatékonyabban és eredményesebben tanul, miközben életreszóló élményeket szerez, amelyek mélyebben rögzítik az eseményeket, a tanultakat a hosszú távú memóriájában („Felküldtem a legó emberkémet az űrbe 10 évesen!”). Ehhez azonban utat is szükséges engedni az én-aktualizáló tendenciának. Az Ikarus Projekt vezetői sem egy előadással válaszoltak a gyerekek kérdéseire. Hiszen lehet, hogy egy előadást kevésbé értettek volna meg. A projekt segítségével viszont lényeges problémafelvetések mentén, a különböző természettudományos tárgyakat azok elméleti és egyben gyakorlati összefüggéseiben, kísérletezve vizsgálhatták, érthették meg, és használhatták fel saját lényeges gyakorlati céljaikra – „Lego emberkét küldünk az űrbe, hogy kiderítsük, miért kék az ég!”. Rogers (2004) arra jött rá, hogy az én-aktualizációs tendencia akkor tud leginkább kibontakozni, ha széles repertoárban kap forrásokat, lehetőségeket, tevékenységeket a tanuláshoz. Az elmúlt évtizedekben már az is kiderült, hogy a különböző forrásoknak, tevékenységeknek milyen sokszínűségi kritériumokat érdemes követniük. Vagyis például érdemes a személyes és szociális kompetenciákat is mozgató feladatokat is kitalálni (KAGAN, 2001, KAGAN – KAGAN, 2011), vagy a különböző intelligenciáknak megfelelő (NICHOLSON-NELSON, 2007, DEZSÓ, 2015.), vagy különböző gondolkodási képességeket igénybe vevő feladatokat (BÁRDOSY és tsai, 2002, 2007) tárnai a tanulók elé.

Amikor rádöbbsentem, hogy nem érdekli a tanulóimat az irodalom, és be kell bizonyítanom, hogy miért érdekes az irodalom és a nyelvtan, akkor rájöttem, hogy olyan problémák elé állítom őket, amelyek a tudományterületek felé terelik őket! Az egyik bevált gyakorlatom a következő volt. – Szóval ti több nyelven is beszéltek, és nincs szükségetek nyelvtanra, mert kétnyelvűként mindent értetek mindkét nyelven, igaz? – Igen, persze! – volt a válasz. – Mit jelent akkor a következő mondat: Micimackó és Malacka barátok? – Barátok! Jóban vannak! Szeretik egymást! – Azt nem jelentheti, hogy mind a ketten szerzetesek? – ... de... igen! (Micimackó történetét nem olvasták a gyerekek, a rajzfilmet pedig még nem adták itthon akkoriban. Így tőlük akár szerzetesek is lehettek.) – Akkor most melyik? Az egész foglalkozásrész abból állt, hogy ilyen mondatokat írtam a táblára, addig, amíg el nem kezdték verni az asztalt, hogy „Most már tanítsd meg nekünk, hogy kell egy mondat jelentését eldönteni!” Három hét alatt tanulták meg a leíró mondatban egész éves, hetedikes anyagát, amelyből a végén vizsgáznuk kellett. A Bibliát ütöttük fel, véletlenszerűen vagy olvasgatva kiválasztottunk egy összetett mondatot, és azt kellett először a mondatban szerint elemzniük, majd az elemzésre támaszkodva értelmezniük. A vizsga egyszerű bináris kritérium-orientált értékeléssel zárult, vagyis vagy megfelelt valaki, vagy nem! Egy hetet adtam a vizsgára, amely nyilvános volt, bárki beülhetett, volt gyengén látó diák, aki a vizsgákat hallgatva készült fel tökéletesen a saját vizsgájára. A vizsgák meghirdetett, de spontán alkalommal is megvalósulhattak (például az udvaron szünetben), akinek amikor alkalmas volt, de persze nem éjjel-nappal, kijelöltem időszavakat, és elérhetővé tettem magam a kollégiumi napszakaszokban is, bent a kollégiumban. Annyiszor lehetett jönni, ahányszor akartak, ha nem sikerült – a cél az volt,

hogy mindenkinek sikerüljön. Sikerült, ha – képes egy összetett mondat minden egyes elemét beazonosítani a leíró mondatban rendszerében, és az elemzés segítségével értelmezni a szöveget. A vizsgahetet mindenki sikeres vizsgával zárta. Az utolsó gyerekek köré, spontán módon, vagyis nem felszólításra, már sikeresen vizsgázott tanulótársak csapódtak, ha kellett hárman is magyarázták neki pl. közös fagyizás közben, hogy mi a célhatározó szerepe egy mondatban.

Az én-aktualizációs tendencia azonban nem mindig ennyire kreatív formában jelentkezik. Hogy ki mennyire képes követni az én-aktualizáló tendenciáját, az döntően függ Rogers kutatásai alapján a „rárakódott pszichológiai hordaléktól”. Ez gyakran lehetetlenné teszi, hogy az ember valójában azt tanulja, amit szeretne, azt követhesse, ami igazán érdekli. Ennek a „hordaléknak” a megtisztására dolgozott ki egy kommunikációs modellt Rogers, valójában ez volt fő műve. A később tanítványai által konkrét gyakorlati modellekre lefordított kommunikációs modell, asszertív vagy erőszakmentes kommunikációként vált ismertté. Itthon már mindkét, Rogers tanítványai által alkotott modell olvasható magyarul is (GORDON, 2001, ROSENBERG, 2005). Mégsem terjedt el a pedagógusok között olyan mértékben, mint a mobiltelefonok használata a tízéveseknél, miközben szinte minden pedagógus eszköztelennek érzi magát, amikor érdektelenséggel, konfliktusokkal találkozik, vagyis szembesül ugyan egy problémával, de nem érti meg annak lényegét. A professzionális tanári kommunikáció ott kezdődik, amikor a pedagógus ellenőrzi saját konfliktuskezelési gyakorlatát, vajon az segíti-e őt és tanítványait a konfliktushelyzetekben.

Asszertív kommunikációval foglalkozó képzéseim egyik gyakorlata során szembesítem a résztvevőket azzal, hogy szinte 100%-ban közlés-sorompókat használnak a konfliktushelyzetekben. Ez a szembesítés önmagában persze nem hatékony annak a lényeges problémának a felismerésében, hogy a saját kommunikációnkon szükséges változtatnunk, ha kevésbé eszköztelennek szeretnénk érezni magunkat. A pedagógusok ugyanúgy küszködnek a „rárakódott pszichológiai hordalékkal”, így gyakran nem rezonálnak az ennyire nyilvóánvaló tükörbe nézésre sem.

Rogers felismerte kutatásai során, hogy gyakran a lényeges probléma, érdeklődés, kíváncsiság fel sem tud törni a felszínre, vagy ha meg is fogalmazódik valami, akkor azt érzelmileg szükséges megérteni ahhoz, hogy ki lehessen bontani a „hordalékból” a lényegét. A lényeges problémák és az én-aktualizáló tendencia ellátása széles körű forrásokkal, tevékenység-lehetőségekkel alapvetők ugyan, de nem elégségesek. Itthon most nagy népszerűségnek örvend a gamifikáció, amely a hazai adaptációban nem más, mint az önszabályozó tanulás (újra)felfedezése (lásd erről FRIDRICH, 2020). Ha a tanulásban résztvevők egy széles repertoárból önmaguk választhatják ki a feladataikat, akkor, egyébként jutalmak nélkül is, magasabb motivációval és teljesítménnyel vesznek rész a tanulásban. A tanárnak képesnek kell lennie fogadni az én-aktualizációban feltáruló állapotokat. Vagyis el kell tudnia fogadni azt is, továbbá megérteni, ha ötleteire nem érkezik pozitív válasz.

Első lépcső: az érzelmek feltétel nélküli elfogadása

A feltétel nélküli elfogadás fogalma nagy divatnak örvendett a kilencvenes években Magyarországon, miközben egy félreértésen alapult, hiszen a tettekkel kapcsolatban is alkalmazni kezdték. A Rogers-i feltétel nélküli elfogadás az érzelmekre vonatkozik a konfliktuskezelés során. Rogers a pszichoterápia kapcsán magyarázza meg az érzések, és nem a tettek, feltétel nélküli elfogadásának jelentőségét. A terápiának egy bizonyos szakaszában például a kliensek szintiszta gyűlöletet is érezhetnek a terapeuta iránt. Rogers azt tapasztalta, hogy azoknál tudtak előremozdulni a terápiában, akiknél ő elfogadta, hogy ez a helyzet, éppen utálja őt a kliens, és ebből az utálatból szükséges dolgozniuk. Az érzések minden-

képpen jelen vannak, dolgoznak és hatnak. Felszólításra sem múlnak el („Nézze, nem utálhatja a kliens a terapeutát!”), így célszerű elfogadni jelenlétüket és megérteni, hogy mit üzennek az érzések a helyzetről, a személyekről. Ugyanakkor nyilván nem lehetünk toleránsak azzal, ha a kliens gyűlöletében egy baltával esik neki a terapeutának. A cél éppen az, hogy a dühét, gyűlöletét felismerve, hatásait megértve és feldolgozva, a kliens valódi változást élhet át az érzelmi háztartásában, és kimozdulva a mentális egyensúly irányába tanulja meg érezni, megérteni és feldolgozni a hátráltató vagy dekonstruktív érzéseit.

Az első saját élményem a feltétel nélküli elfogadás igazságának megtapasztalására a Gandhi Gimnázium alapításakor volt. Akkor már ismertem Rogers tanait a lényeges tanulásról, illetve láttam sikeres programokat, amelyek az érdeklődés mentén történő tanulásra épültek. Ezért úgy terveztük a kollégáimmal, hogy a tanulók érdeklődésére szükséges építeni a tantervet és a tanmenetet is. Az első pofont akkor kapta ez az elképzelés, amikor kiderült számomra, mint az irodalomért és a nyelvtanért felelős tanár számára, hogy a tanulókat egyáltalán nem érdekli az irodalom, mert értelmetlennek tartják verseket tanulni. A nyelvtant pedig fölöslegesnek érzik, mert többségük eleve két nyelven beszélt, volt, aki három nyelven is, mindenféle nyelvtantudás nélkül. Ekkor értettem meg, hogy az én-aktualizáló tendencia néha tagadásként jelentkezik, szerencsére, így a valódi érzelmekből indíthatjuk az érdeklődés felkeltését. Rájöttünk, hogy, ha az érdeklődés zéró, akkor nekünk kell olyan problémahelyzeteket, kérdéseket felvetnünk, amelyek képesek beindítani a tanulók én-aktualizáló tendenciáit. Vagyis elfogadtam, hogy „hülyeségnek” tartják a nyelvtant és irodalmat, ezért olyan feladatokat, helyzeteket hoztam létre, amelyekben ők követelték saját tanulásukat, mert követni akarták a feltárt lényeges problémákat. Három hónap múlva az a tanulóközösség, amelyik előtte, 12 éves korára, még egy könyvet sem látott nyitva, saját verseiből, novelláiból, verselemzéseiből irodalmi lapot adott ki – „A banán-unó” címen -, amelyet követtek a további laszámok is (Literatúró, Holdtenger).

A valós érzelmek feltárása és elfogadása azóta is kulcs számomra a lényeges tanuláshoz vezető út megértésében. Az ilyen egyszerű képletek, mint a másik kedvenc példám, az „utálom a matematikát!” megnyilatkozás, segítenek megérteni a valós érzelmek feltárásának és elfogadásának logikáját és jelentőségét. Itt nyilvánvalóan egy sikertelen érzelmi közléssel állunk szemben, hiszen biztosan tudjuk, hogy az illető nem utálhatja a matematikát, mert az nem egy személy, így senkit nem bántott. Az utálat itt a matematikához vezető utakra vonatkozhat, ilyenek az érthetetlen, vagy unalmas feladatok és magyarázatok, a megszégyenítő tanári kommunikáció, a negatív és inkompetens én-kép kialakítása a tanári értékelés hatására, vagy esetleg egy matek órán zaklató osztálytárs („Zs. J. a körzőjével bökdös egész óra alatt”).

Minél inkább segítünk megfogalmazni a valós érzéseket és azokon keresztül a valós problémákat, annál inkább találja meg a probléma gazdája a probléma megoldásához vezető, számára megnyugtató utakat. Rogers sokáig vitatott, majd kutatásokkal igazolt felfedezése az volt, hogy döntően azért szükséges elfogadni a másik érzelmeit, hogy azok minél pontosabban tudjanak megfogalmazódni. Vagyis, ha valaki pontosan meg tudja fogalmazni, hogy mi a baja a matekkal vagy a matek órával, a tanárral vagy a zaklató osztálytárssal, annál pontosabb gyógyírt találhat majd annak lényegi megoldására. A Rogers-i kliens-oritnált pszichoterápiában a terapeuta dolga nem a tanácsadás, hanem a problémák kibontása a pszichológiai hordalék alól, hogy a kliens egyre pontosabban fogalmazhassa meg a saját maga számára, hogy melyek a lényeges problémái, és azokra indulhasson be problémamegoldó én-aktualizáció. Harminc éven keresztül bonyolított le ebben a szellemben sikeres, tartós javuláshoz, életre szóló tanulságokhoz és tudásokhoz vezető terápiákat Rogers, folyamatosan feljegyezve mindent, rendes tudós módjára. Ennyi kutatással igazolt kísérlet után sokan elkezdtek figyelembe venni tanításait. Az érzések feltétel nélküli elfo-

gadása a pedagógus oldaláról egy olyan feltétel, amely segíthet a tanulónak megszabadulni a felhalmozódott pszichológiai hordaléktól, és egyre pontosabban megfogalmazni igényeit, problémáit, érdeklődését. Hiszen azt tapasztalja, hogy valaki felfogja, megérti és elfogadja pillanatnyi érzéseit, akár a saját tárgyával kapcsolatos ellenséges érzéseit is. Így egyre őszintébben lehet tisztázni, hogy mi az igazi probléma például a „matematikával”.

Második lépcső: kifejezett empátia

A másik érzéseinek elfogadásához szükséges az empátia, amelynek azonban feltétele az, hogy az empátiára támaszkodni kívánó egyén tisztában legyen saját érzéseivel, és azokkal összhangban tudjon kommunikálni és cselekedni (GOLEMAN, 2002). A kutatások kimutatták, hogy aki nem ismeri önmagát, nincs tisztában saját érzéseivel vagy elrejtí azokat a „csodapedagógus” álarca mögé, az a másik emberrel sem tud igazán empatikus lenni (GORDON, 2001). Önmagában azonban az empátia kevés – Rogers szerint – kifejezett empátiára van szükség a pedagógus részéről. Az érzések feltétel nélküli elfogadását akkor fogja fel a másik fél, ha kimondjuk a felismert érzelmi állapotokat, vagyis nem egyszerűen megtartjuk megfigyeléseinket a magunk számára, hanem éppen azért segítünk a másinak, hogy megfogalmazzuk az érzelmi állapotára vonatkozó értelmezéseinket. Az értelemzésünk lehet, hogy félreértés, mint a következő példában is látható, de éppen a félreértésünk megfogalmazása segíti majd őt, hogy pontosítsa a valódi érzéseit, a valódi problémáit. Az alábbi párbeszéd egy megtörtént beszélgetés rövidített verziója, innen ered a példám a matematika utálatáról. Ebben a beszélgetésben próbáltam az érzések mentén visszajelezni interpretációimat, amikor az egyik tanítványom hozzám fordult.

„- Utálok a matekot!

Attól félsz, hogy soha nem fogod megérteni?

Nem ... Igazából a tanár pikkel rám ... utálok az egészet...

Eleged van az egészből, mert feldühített a tanárod?

Igen ... mindig rámszól és vicces megjegyzéseket tesz rólam... Bolha, Rugó láb meg ilyenek ...

Téged gyakrabban szólít fel, gúnyolódik, és ezt *megalázónak érzed?*

Nem... nem... igazából Zs. J. mindig bökdös a körzőjével, én felugrok, erre a tanár mindig rám szól, és engem cikiz, mert persze én nem akarom Zs. J.-t beköpni a tanárnak... neki hiába szóltam, nem hagyja abba a bökdösést...

Tanáctalan vagy, a tanárnak ciki szólni, ő meg nem hallgat rád, nem tudod, hogy mit tegyél...

Igen ... Zs. J. elég magának való, nem hallgat senkire...

Attól félsz, hogy hiába szólsz neki, rád nem fog hallgatni.

Igen... egy barátja van K. J. ... vele én is jóban vagyok ... jó fej ... mondjuk lehet, hogy ha neki szólok, akkor együtt beszélhetünk vele...

Ez megnyugtató megoldásnak tűnik.

Igen, azt hiszem ... holnap beszélék is vele.”

A kifejezett empátia tehát értő figyelmet követel meg a pedagógus részéről, ahol alapvetően az érzelmeket tükrözi vissza, még ha nem is pontos az interpretációja, akkor is közelebb visz a valódi probléma megértéséhez. Amikor a tanítványaim „hülyeségnek” tartották az irodalmat, akkor nemcsak a magam számára, hanem számukra is megfogalmaztam, amit éreztem: „Ez most nagyon meglepett engem! Arra számítottam, hogy van valami, ami érdekes a számotokra az irodalomból. Most azonban megértettem, hogy nem értitek miért kell tanulni, felesleges dolognak érzitek. Olyannak, ami csak nyűg a számotokra. Akkor ebből

azt tanultam, hogy a feladatomban az lesz, bebizonyítsam, miért érdemes az irodalommal foglalkozni!” A feltétel nélküli elfogadás és kifejezett empátia segít a pedagógusnak is ráhangolódni az adott tanulási-tanítási helyzetre, és a megfogalmazódott érzésekre, felvetésekre, problémákra reagálva, olyan megoldások felé terelheti a gondolkodását, amelyek a lényeges tanuláshoz vezetnek.

Egy másik kedvenc példám a feltétel nélküli elfogadáson belül arra, hogy nyissuk ki szélesre az értelmezési horizontunkat, hogy a tanulók be tudjanak lépni a tantárgyi tudományunk körébe. A gandhis gyerekekkel életükben először, ráadásul Villon verseket elemeztünk. Ekkor már szerették Villon verseit, szerettek azokról beszélgetni egymás között is. – Ha felosztanátok ezt a szöveget, akkor milyen részekre osztanátok? – Fej, tor, potroh! – jött azonnal a válasz. Miután jót neveltünk a poénon, azt a kérdést tettem fel, hogy vajon mi lehetne ennek a versnek a feje, miért fontos a fej a test számára, és van-e ilyen része a versnek, amely ugyanolyan módon fontos a „vers-rovarunk” számára stb. A végére egy rovar alakú vázlatot rajzoltunk a vers köré a vonalakra írva az értelmezéseinket, a Villon versek adták is ezt a hármastagolást. Nagy vita volt, hogy az adott vers az fejtor-potroh szerkezetű, vagy fej-tor-potroh szerkezetű inkább. Amikor kifacsartunk mindent a párhuzamból, akkor a poén eredeti szerzője azzal zárta az elemzést, hogy a két csápja a versnek a költő és a cím. Oda is húztuk a két csápponalat. Ezután arról beszélgettek a gyerekek, hogy hogyan működik a szerző mint csáp, és a vers címe mint csáp. Milyen célt szolgál a csáp a rovarnál, hogyan tölti be ugyanazokat a funkciókat a szerző és a cím és az irodalmi környezet esetében stb. Ez a fajta képi verselemzés utána bevett módszere lett a tanulócsoporthoz. Természetesen további állatokat, később a versre jellemző, azt szimbolizáló, allegorizáló, vagy egyéb képi módon megjelenítő ábrákat, rajzokat készítve a versek köré vagy mellé.

Az első előtti lépés: kongruencia

Montágh Imre megfogalmazásában a kongruencia az, amikor a „Száj azt mondja, amit a szív érez és a fej gondol.” (idézi F. VÁRKONYI, 2013) Ahhoz, hogy kongruensek lehessünk, saját érzéseinket szükséges felismernünk, megismernünk és megérteni azok hatását ránk. A kongruenciához az érzelmi üzeneteinket szükséges megtanulnunk felfogni, feldolgozni, kifejezni, megérteni, és figyelembe venni a kommunikációnk és cselekedeteink során. Empátiára valóban a kongruens ember képes, az aki tisztában van a saját érzéseivel, azok hatásaival. A kifejezett empátia akkor hiteles, ha tényleg mögötte áll az érző ember. Vagyis a lényeges tanulás támogatásához a tanárnak szükséges megérkeznie a saját jelenébe. Tudnia kell jelen lenni a saját és tanítványai életében. Ha túl sok a „rarakódott hordalék”, ha gondok nyomasztják, „betemeti a munka” stb., akkor nehéz érzelmileg rezonálni a helyzetekre, ilyenkor nem is érdemes belefogni, inkább világosan és egyértelműen kitérni a feladat elől.

A kongruens viselkedés elérésében nagy segítség az a kommunikációs modell, amelyet Rogers tanítványai gyakorlati nyelvre le is fordítottak. Az erőszakmentes kommunikáció alkalmazása a legjobb eszközök egyike önmagunk és mások megismerésére. Olyan érzelmileg is tudatos kommunikáció megvalósítására, amely lehetőséget ad verseségmentes konfliktuskezelési eljárások megvalósítására. Ma már külön ágazatai, sőt önálló irányzata van a pozitív pszichológiának (lásd például SELGIMAN, 2011), de a magokat ehhez is Rogers vetette el. A pozitív pszichológia szakít a lelki deficitre koncentráló megközelítéssel, és alapvetően a jól-lét eléréséhez szükséges pszichológiai elemeket vizsgálja és gyűjti egy csokorba, megerősítve Rogers eredeti kutatási eredményeit is. Az önismeretnek, az önbizalomnak, a hátráltató érzések kezelésének, a megbízhatóságnak, a lelkiismeretességnek, az innovációnak döntő szerepe van nemcsak a konfliktuskezelésben, hanem a sikeres szakmai karrier vagy boldog párkapcsolat kialakítása szempontjából is (GOLEMAN, 2002).

Az előző példában, amikor bevalóttam – kongruensen – a csalódottságomat a gyerekeknek, akikkel nagyon jó viszonyban voltam már ekkor, azonnal beindították az engem támogató én-aktualizációjukat. Hogy ők szívesen tanulnak, ha én tanítom, meg hogy nem mondták komolyan ... vagyis felajánlották, hogy akkor tanuljunk mégis irodalmat – a kedvemért stb. Ezért is fontos volt megfogalmaznom újra, hogy nem bennük csalódtam, hanem valójában magamban, hogy erre nem készültem fel, hogy semmi nem érdekli őket az irodalomból. Ezért kellett azt is tisztáznom velük, hogy komolyan szeretném őket venni, és a megoldás kulcsa az, hogy rájöttem, az én feladatomból változtatni, és nem az ő feladatuk jó szándékával, de értelmetlenül megoldani a kedvemért az irodalmat.

A döntő megközelítés: pozitív attitűd

A pozitív attitűd is nagy népszerűségnek örvendő kifejezés, amelyet gyakran kötnek össze a jókedvvel, a vidámsággal, a mosolygással vagy a folyamatos tanácsadói derűvel. Rogers-nél a pozitív attitűd egy tejesen világos fogalom – azzal a megközelítéssel áll valaki egy konfliktushelyzet elé, hogy lehet jobb a szituáció. Ehhez nem szükséges vidámnak vagy mosolygósnak vagy megnyugtatónak lenni, inkább a valódi érzések kifejezése, megértése és figyelembe vétele mentén érdemes haladni. Kezdetben ez a pozitív attitűd, egész egyszerűen egy tudatos döntést igényel a pedagógustól. Döntse el, hogy ezután a konfliktusokhoz úgy közelít, hogy lehet jobb a helyzet, és törekedjen az erőszakmentes kommunikáció alkalmazására, hogy ezt az állapotot közösen elérjék. A döntés nyomán születő próbálkozások vezetnek el addig, hogy az ember már meggyőződésből ezzel az attitűddel álljon a konfliktusokhoz, az én-aktualizációban feltáruló problémákhoz.

Életem első igazi képzési programja, amelyet a Gandhiban valósítottunk meg, és amely rögtön az elején újragondolásra készítetett minket, a pozitív attitűdünknek köszönhetően nagyon sikeres lett. Hittünk abban, hogy az egyáltalán nem érdeklődő gyerekek érdeklődését is fel tudjuk kelteni. Vagyis hiába tartják „hülyeségnek” az irodalmat és nyelvtant, lehet a helyzet jobb! Így is lett, még saját irodalmi, művészeti folyóiratot is adtak ki, harminchárom szerzővel az ötvenöt első évfolyamos tanuló közül. A gyerekek nagy része olvasó ember lett, akik szeretik az irodalmat, a nyelveket, az értelmes beszélgetéseket. Az egyetemen párhuzamosan nyelvfilozófiát tanítottam. A végén voltak olyan órák, amelyeket mind az egyetemen, mind a Gandhiban meg tudtam tartani – hol az egyetemisták, hol a gandhisok voltak ügyesebbek. Számomra ez az első kísérlet bizonyította be végérvényesen, hogy nem a gyerekekkel van baj, hanem az iskolákat és a pedagógiai gyakorlatot szükséges átalakítani ahhoz, hogy minden egyes gyermek sikeres lehessen a tanulásban és későbbi életében.

A lényeges tanulás feltételei

Az alábbi táblázatban összefoglaltam a lényeges tanulás feltételeit. A táblázat bármely során érdemes elkezdni dolgozni bármely pedagógusnak. Számos olyan kutatást ismerünk az elmúlt három évtizedből, amely valamely elem erősítésével is már eredményekről számolt be. Ráadásul, mint a folyamatos hivatkozásokból is kitűnhetett, széles szakirodalom támogatja már mindazt a területet, amelyen Rogers úttörő munkát végzett.

Rogers: A lényeges tanulás tanári		mai megközelítései
feltételei	eszközei	
Lényeges probléma	Meglévő érdeklődés követése, rejtett érdeklődés kibontása, vagy az érdeklődés felkeltése.	Problémaalapú, kutatásalapú, érdeklődést követő, önszabályozó, élményalapú, játékalapú, gamifikált, projektpedagógiai, kooperatív tanulás-szervezés, drámapedagógiai tanulási-tanítási formák
Én-aktualizáció	Széles repertoárban források és tevékenységek, rugalmas, nyitott és együttműködő tanulás-szervezési keretek biztosítása.	
Feltétel nélküli elfogadás	Erőszakmentes kommunikáció (Gordon, Rosenberg)	Érzelmi és társas tanulás, pozitív pszichológiai tőke fejlesztése, érzelmi intelligencia fejlesztése, asszertív és erőszakmentes kommunikáció
Kifejezett empátia		
Kongruencia		
Pozitív attitűd		

1. ábra: A rogersi lényeges tanulás feltételeivel kapcsolatos fogalmak és kapcsolódásuk a jelenlegi neveléstudományi diskurzusokhoz

Ebben az alfejezetben arra kívántam felhívni a figyelmet, hogy a gyermek, de a felnőtt ember is rendelkezik egy lényeges tanulást biztosító én-aktualizáló tendenciával, amelyet a köznyelv egyébként kíváncsisággként próbál megnevezni. Ennek a beindításához lényeges problémafelvetések, és erőszakmentes kommunikáció szükséges. Az elmúlt négy évtized infokommunikációs forradalma bebizonyította, amit Rogers fél évszázada is már kimutatót – ha kellően széles repertoárban nyújtunk forrásokat, akkor beindul az én-aktualizáló tendencia. Az internethez képest az iskolák tankönyvközpontú forrásfelfogása kőkorszakinak tűnik. Különösen a mai gyerekek és fiatalok számára, akik az iskola nélkül, az internet segítségével tanulnak meg például szaltózni, extrém-sportolni, kondicionálni, főzni, szerelni vagy filmet készíteni és vágni, a játékszolgáltatásokon keresztül többféle játékuverzumban tájékozódni, esetleg tudományos kutatásokat és felfedezéseket, innovációkat létrehozni, hangszeren játszani, a filmcsatornák segítségével idegen nyelveken beszélni, virtuális és valós javakat gyűjteni. Ez tovább erősíti annak a felfedezésének a hangsúlyát, amely a pedagógus szerepét a facilitálásban, a kibontakoztatásban, a ráakódott pszichológiai hordalék lebontásában találja meg, miközben emellett ma már a források széles repertoárja, legalábbis virtuálisan rendelkezésre is áll.

A gyermek mint önszabályozó, cselekvő ember

A felfedező és tapasztaló érzékelés szerepe a lényeges tanulásban

A neveléstudományok által kialakított képhez járultak hozzá azok a fontos felfedezések, amelyek a gyermekek fogalmi gondolkodásának kialakulásával kapcsolatba hozták az érzékszerveket. Ilyen volt *Maria Montessori* felfedezése a múlt század elején, 1909-ben publikálta azóta már többszörösen visszaigazolt eredményeit (magyarul lásd MONTESORI, 2011), miszerint az érzékszerveken keresztül szerzett tapasztalat hozzájárul a fogalmi gondolkodás fejlődéséhez. Ráadásul a szabadon választott, öntevékenyekdetető játékok, érdekes eszközök, valójában a tanulók önfejlesztését, önszabályozó fejlesztését segítik elő. Azóta sokan kutatták ezt a területet. Volt aki kiderítette, hogy különböző tanulási stílusokat részesítünk előnyben a tanulás során (lásd *Kolb* modelljét, in NAHALKA, 2006:70-78). Az is kide-

rült, hogy nem azzal segítenek a pedagógusok a tanulóknak, ha a stílusuknak megfelelő tevékenységben tanulhatnak, hanem inkább azzal, ha abban is, de a többi stílusban is dolgozniuk kell. Vagyis szükséges a tapasztalatszerző cselekvés, az azt előnyben részesítő tanulóknak, de tapasztalataikat nekik is szükséges megtanulniuk összegezni, elméleti keretbe foglalni, hogy reflektálni tudjanak rá. Vagyis egyidejűleg szükséges figyelembe venni a stílusok előnybe részesítését és a stílusok mindegyikének alkalmazását a tanulási-tanítási folyamatban. Mások arra jöttek rá, hogy többféle intelligenciával rendelkezünk (GARDNER, 1993; lásd erről DEZSŐ 2015), vagyis a tanulási tevékenységeknek, forrásoknak érdemes mindegyik intelligenciát megmozgatnia a tanulási-tanítási folyamat során. Egyrészt ez azoknak is kedvez, akik *searchlight* intelligencia profillal rendelkeznek, vagyis mindig az adott kérdéshez, problémához kapcsolódó intelligenciájukat veszik elő, és azoknak is, akik *laserlight* profillal egy-két intelligenciájukat helyezik mindig az előtérbe. Ha kellően szélesre nyitjuk a források, tapasztalatok, tevékenységek repertoárját, akkor mindekit meg tudnak szólítani, mozgásba tudnak lendíteni a felajánlott feladatokat.

Az önszabályozás szerepe a felfedezésben, a tapasztalati tanulásban

Rogers az autonóm, önszabályozó tanulás támogatásában odaáig ment, hogy egyenesen non-direktív tanulás-szervezésről beszélt, vagyis saját egyetemi kurzusait teljes mértékben a résztvevők én-aktualizáló tendenciáira bízta. Hasonló elven működött és működik a mai napig, a Summerhill-i iskolamodell (NEILL, 2009), az az iskola, ahol semmi nem kötelező. Itt teljes mértékben a gyermekek én-aktualizáló tendenciájára építik a tanulás-tanítás folyamatait egészen az érettségig.

Az önszabályozó, autonóm és egyben produktív tanulás (BÁRDOSY – DEZSŐ, 2018) nem újkeletű találmány, *Mária Montessoritól, Dewey-n, Freinet-n* át egészen a projektpedagógiáig, illetve a tevékenységközpontokra épülő programokig ível (pl. Lépésről lépésre program, Freinet óvodák programja itthon, például FÖLDESI – TORMA, 1999). Ilyenek továbbá a non-direktív, a résztvevők érdeklődésére, spontaneitására, intuícióira, innovációira és kreativitására épülő programok (*Neill Summerhill-je* (2009), vagy itthon az Óvodai nevelés játékkal és mesével program, *Zilahy*, 1996). Ezek a modellek azt bizonyítják, hogy egyrészt a környezet döntően befolyásolhatja a kreativitást, vagyis minél több valódi tevékenységformát ajánlunk fel, annál inkább tudják önmagukat is differenciálni a gyerekek. Vagyis nem szükséges állandóan a pedagógus kreativitását igénybe venni minden egyes gyermek mellett vagy frontálisan, csak kevés gyerekre gyakorolva igazi hatást. Ha választhatnak a gyerekek a barkácsolás, a homokvíz asztal, mellette az alkotói sarok (képzőművészetek, barkácsolás), az olvasgatás és logikai játékozás kuckója, a jelmezes-bábos-tükrös-elbújós dráma sarok vagy a hatalmas bukfencezhető, ugrálható vagy teleépíthető szőnyeg, és a torna sarok között, akkor önkéntelenül differenciálják magukat. Érdeklődésük, kedvük, állapotuk, társaik unszolásának hatására. A pedagógus legfontosabb dolga a környezet megteremtése. A világhírű *Dienes Zoltán*, aki az USA-ban és Kanadában végzett munkája során lett az, szintén olyan környezetet álmodott meg a matematika világához, amelyet előtte 60 évvel *Maria Montessori* is. Egy szoba tele érdekesebbnél érdekesebb játékokkal, amelyek egészen a magas matematikáig felsegítik a gyerekeket a spontán játéktól kezdve (BÁLINT, 2015; KLEIN, 2007, 2012). A mai csodák palotája, interaktív múzeumok, vagy a *Science on stage* programok, alapvetően ennek a pedagógiai, neveléstudományi hagyománynak a felszínét érintik, viszont így is nagyobb bevonódást érnek el, mind a tanároknál, mind a gyerekeknél.

Sokszor mesélt, kedvenc, ráadásul publikált (FÖLDESI – TORMA, 1999) példám egy *Freinet* óvoda, amely egy életre szólóan megtanította nekem, hogy az egyéni felelősségvállalás már kisgyermek kortól tanulható, és önszabályozott fegyelemhez vezet, viszont alapja – a választás és döntés szabadsága. Többször is látogattam ezt az óvodát, mert igazán hiteles-

nek láttam, ahogyan a gyerekek önszabályozó, egyéni felelősségvállalását alakították, fejlesztették már óvodás korban.

A szociális helyzet alapján integrált oviban az óvónő kitalálta, megtervezte és előkészítette, hogy az egyébként fent felsorolt tevékenységközpontokban, hogyan jelenhetne meg az epochájuk témája (Ősz a természetben és a városban). Vagyis minden sarokban kitalált feladatokat, produktumokat (pl. barkács sarok – madárodú készítése), amelyekkel az ősz témáját dolgozhatták fel a gyerekek. A reggel azzal kezdődött, hogy amikor megérkeztek, átöltöztek a gyerekek 3-6 éves korig, vegyes csoportban, minden gyerek előbb vagy utóbb oda ment egy sokkarú táblához, amely a tevékenységközpontokat ábrázolta, és a jelét egy-három karra, tevékenységre is ráakasztotta. A nap, reggeli után, a beszélgető körrel kezdődött, aki szerette volna megosztani, hogy mit tervez aznap, az megosztotta, vagy társainak a figyelmét hívta fel arra, hogy közös dolguk van („Ma Pistivel szeretnénk befejezni végre az állatkertünket a szőnyegen, és rögzíteni fotón az utolsó fázist!”). Nekem is fel kellett vendéggént ajánlanom, hogy valamit megtanítom az ovisokat. Nyuszit hajtogattunk velük. Közben kiderült, hogy egyikünk sem tudja, hogy vajon mit csinálnak a nyuszik ősszel, pláne télen. Így a csapat egy része a nyuszijával elment az olvasósarokba kideríteni képes könyvekből, hogy mit csinálhatnak a nyulak, a csapat másik része, a szabad homokozó asztalon elhatározta, hogy bármit is csinál a nyúl, azt „lemodellezik” egy őszi erdőrészlettel. Szerencsére a képeskönyvekből is sok minden kiderült, az egyik kislány már olvasni is tudott, így tőle további dolgokat tanultunk a képek melletti szövegekből. A végén a papírnyuszik elfoglalták téli előszállásukat a homokozó asztalon. A nap végi beszélgető körben, aki szeretett volna, az beszámolt arról, hogy mit sikerült a reggeli terveiből megvalósítania, ha valami mást csinált, abban mi volt a jó, mit tervez másnapra. A gyerekek mindegyike megszólalt és beszélt a vállalásokról és teljesülésekről. Az óvónő nem is vett részt a beszélgetés moderálásában, mert a beszélgető köröket már mindig egy-egy gyermek moderálta, megszólítva persze a körben ülő óvónénit is.

Az önszabályozó tanulás jelentősége

Az alapvető kérdés megint fejben dől el. „Bízom-e a gyerekekben? Bízom-e abban, hogy gondolkodó, érző emberek ők is? Bízom-e abban, hogy képesek döntéseket hozni, hibázni és a hibáikból tanulni?” Érdekes módon a hagyományosan egyéni vagy versenyezettő helyzetekre építő tanulásszervezés azt feltételezi, hogy mindenki képes önállóan tanulni, erre utal a házi feladat rendszerére épülő, illetve a tanulást ellenőrző feleltetésre és dolgozatokra épülő hagyományos rendszer. Ez ellentmondásban van azzal, hogy a tanulók a legtöbb esetben kevés önállósággal rendelkeznek a feladataikkal kapcsolatban, hiszen minden feladatot és tevékenységet a tanár talál ki és oszt ki az osztályban. Vagyis az egyik oldalról azt feltételezi ez a hagyomány, hogy képes önállóan tanulni, a másik oldalról pedig megfosztja minden önállóságától. A tanulók ebben a hagyományban is önszabályozó módon vesznek részt, még akkor is, ha alapvetően a tanári irányítás és nyilvánosság mentén szervezik a saját tanulásukat. „Most nem tanulok, mert múlt órán feleltem.” Az önszabályozó tanulás jelentősége megnőtt korunkban, amikor a gyerekek nagy része sok mindent tanul meg önszabályozó módon a rendelkezésre álló információforrások, az internet és kortársai segítségével – az iskolán kívül.

A tanár által kötelezően előírt tanulási feladatok és a gyerekek önálló, önszabályozó tanulása közötti ellentmondást oldotta fel már *Maria Montessori* is, a múlt század elején, azzal, hogy a gyerekek önként választottak a Montessori-játékok közül, öntevékenyen játszottak azokkal, vagyis öntevékenyen fejlesztették önmagukat, pusztán az érdeklődésüket követve. Az elmúlt több mint száz évben számtalan megközelítés épült arra, hogy a tanulás önszabályozó, autonóm és önállóan hatékony, eredményes természetére építse a tanu-

lás-tanítás folyamatait. Ma pedig ez a modern önképzés leghatékonyabb módja, de már az internet segítségével.

Ilyen megközelítés a korábban már emlegetett projektpedagógia (RADNÓTI, 2008) vagy a probléma-alapú (MOLNÁR, 2005) és kutatás-alapú tanulás (RADNÓTI – ADORJÁNNÉ, 2016), amelyek közös jellemzője, hogy a tanulók által felvetett, vagy lényegesnek talált problémák megértéséhez, megoldásához a tanulók választanak tevékenységeket, forrásokat, kísérleteket stb, nyilván a pedagógus által felajánlott tevékenységek közül, vagy akár újakat is javasolva. Az értékeléssel kapcsolatos diskurzus is kiemelten foglalkozik azzal, hogy a formatív értékelés végső célja, hogy önszabályozó, autonóm és önálló tanulási képességek alakuljanak ki minden tanulóban (ARATÓ, 2017, 2018).

A kooperatív tanulásszervezés: az autonóm és önálló tanulás útja

A legnagyobb áttörést egy másik megközelítés hozta ezen a területen. A kooperatív tanulásszervezés szociálpszichológia és a társadalomelmélet felől érkező kutatói arra jöttek rá, amennyiben azt szeretnénk, hogy a tanulók önállóan, felelősen, eredményesen tanuljanak mindannyian, ne csak az osztályelső, akkor nagyobb felelősséget szükséges kiosztani a tanulók között az ő saját tanuláskért. Ha azt szeretnénk, hogy a tanulók olyan tudásra tegyenek szert, amelyről tudnak visszajelzéseket adni, sőt el tudják magyarázni, meg tudják tanítani másoknak is, akkor nagyobb önállóságra van szükség. Akkor fognak igazán autonóm és önálló tanulóként később sikeresen helyt állni az „élet versenyében”, ha van lehetőségük tanulásuk során önálló döntéseket hozni és végrehajtani, tevékenységeiket önállóan tervezni, szervezni és megvalósítani – a társaikkal együttműködve.

A kooperatív paradigma (ARATÓ, 2011) tette világossá, hogy attól nem lesz mindenkinek egyéni feladattudata, sőt egyéni felelősségvállalása, ha mindenkinek mindig ugyanazt a feladatot szükséges végrehajtania. Az egyéni felelősséghez, egyéni, sőt személyes feladatvállalásra van szükség – vagyis arra, hogy mindenkinek személyre szabott, egyéni feladata lehessen. Ahhoz azonban, hogy ez megvalósuljon minden egyes résztvevőnek szüksége van személyes támogatásra. A nagylétszámú osztályok esetében a személyes segítő nem tud a pedagógus lenni egy személyben, ezért olyan támogató interakciók keretében szervezik a tanulást, amelyekben legalább egy társ figyelmet fordít minden egyes tanuló tanulására. Az egymásra figyélést azzal érték el, hogy építő és ösztönző egymásrautaltságot teremtettek az egymásra figyelő párok, mikrocsoporttagok között. Vagyis a csoportok tagjai vagy a párok tagjai nem tudták egymás nélkül elvégezni a feladatukat, még akkor sem, ha külön feladatokon dolgoztak, mert a külön rész elvégzése még nem volt elegendő a teljesítéshez. Az egyiknek szüksége volt a másik tananyagrészére, eredményére, megfigyelésére stb. Így a diákok kénytelenek voltak egymásra figyelni, és e folyamatban azt is megtanulták, hogy lehet a másakra támogató szellemben figyelni, segíteni neki a fejlődésben. Az egyéni feladatok kialakításánál az egyenlő részvétel és hozzáférés elvét veszik figyelembe, vagyis olyan feladatokat adnak a résztvevőknek, amelyek az adott egyénnek a legmegfelelőbbek. Ha már könyvet olvas a témában, akkor egy nem tankönyvi forrás önálló feldolgozását, ha még csak ismerkedik a szövegekkel, akkor a tankönyvi szöveg, vagy szövegrész feldolgozását kapja feladatként. Vagyis olyan kihívásokkal szembesülhetnek, amelyek izgalmas, de teljesíthető kihívások, és illeszkednek az egyén állapotához, szükségleteihez, elképzeléseihez és igényeihez. Ez biztosít egyenlő hozzáférést a témához. Az egyenlő részvétel nem azt jelenti, hogy mindenki ugyanazt csinálja, hanem hogy mindenki egyenlően végzi a feladatát, amely fontos lesz mindannyiuk tanulásá érdekében, akármekkora is a szelet, amivel valaki foglalkozik.

Az egyénre szabott differenciálást – egyes pedagógusok rémálmát – gyakran övezi az a félreértés, hogy akkor „most 30 féle órát kell terveznem egy osztályra”. Az egyénre szabott differenciálás, miközben persze a pedagógus rajta tartja a szemét az eseményeken, és kellően

széles repertoárban biztosít forrásokat és tevékenységeket, döntően önszabályozó módon a leghatékonyabb és eredményesebb. Számos ilyen program létezik itthon is, ahol alapvetően már óvodában vagy alsóban is a gyerekek önszabályozására építik a tanulási-tanítási folyamatokat (ZILAHY, 1996, FÖLDES – TORMA, 1999, Lépésről... 1999). A *Benda József* féle Humanisztikus Kooperatív Tanulásszervezés modelljére épülő iskolákban (BENDA, 2002, 2007) a negyedikesek már két tanítási napjukat önállóan szervezték meg az öt iskolában töltött nappól.

A kooperatív tanulásszervezés elmúlt negyven éve során több kutató is gyűjtötte a gyakorlatról szóló eredményeket. Ezek egyik oldala a személyes és szociális képességek fejlettebb állapota, a nagyobb mentális egyensúly, az iskolával kapcsolatos attitűd pozitív változása, más háttérű tanulók elfogadása. E mellett ugyanakkor mélyebben beívódó ismeretek (lényeges tanulás), divergens és problémamegoldó gondolkodás, valamint a több szempontú megközelítés, és stratégiai gondolkodás jellemzi a kooperatív tanulásszervezéssel tanított gyerekek eredményeit. Elsőként *Aronson* és munkatársai, valamint a *Johnson testvérek*, továbbá *Kagan* és *Slavin* vizsgálta kifejezetten az eredményesség szempontjából is a kooperatív tanulásszervezést az USA-ban használt sztandard tesztekkel használva. Mind azt találták, és nyomukban kutatók százai is, hogy mind az előnyösebb, mind a hátrányosabb helyzetből indulók szignifikánsan magasabb teljesítményt értek el, mint a versenyzetető vagy egyéni tanulásszervezésben tanuló társaik (lásd erről *Johnson* és *Johnson* 2009-ben megjelent összefoglalóját, amelyet 1200 kutató összehozásával készítettek).

Az önszabályozó és cselekvő gyermek képe bontakozik ki ebben a fejezetben, amelyhez leginkább a döntés autonómiája és a személyes, egyéni és együttműködésre épülő társas felelősségi helyzetek kialakítása vezet, a fenti, többféle tudományági megközelítés mindegyike szerint. A gyermek nemcsak az én-aktualizáció által beindított tanulási és elsajátítási folyamatban képes önállóságra és autonómiára, hanem olyan folyamatokban is, amelyekben ő választhatja ki a feladatait. Még hatékonyabb, ha ezek személyre szabott módon jelennek meg, az ön-fejlődést a gyakorlatban is segítő források, eszközök segítségével. Nemcsak a kooperatív paradigma vagy a projektpedagógia, de a pszichológia is arra a következtetésre jutott a gyakorlati bizonyítékok alapján, hogy valódi önfegyelem és konstruktív önszabályozás a döntési autonómiára, és közösen értelmezett és elfogadott szabályrendszerre épülő családi és iskolai környezetben fejlődik ki leginkább (lásd erről *GORDON*, 2001).

Az érző gyermek - az érzelmi intelligencia és a pozitív pszichológiai tőke

Személyes és szociális kompetenciák fejlődése a kooperatív paradigmában

A kooperatív tanulásszervezés megszületéséhez az inter-etnikus konfliktusok vezettek. Az összekevert különböző háttérű gyerekek között az iskolai konfliktusok száma megnőtt, ez ma is jellemző az USA sok iskolájára. A szociálpszichológusok és szociológusok, mint *Eliot Aronson* és *Elisabeth Cohen*, arra jöttek rá, hogyha az iskolában a diákokat összekeverik ugyan, de minden mást változatosan hagynak, az jó eséllyel a konfliktusok fokozódásához vezet. Amennyiben viszont egészen egyszerűen átszervezik a kooperatív paradigma útmutatásai alapján a pedagógiai gyakorlatot, akkor azok a gyerekek is esélyt kapnak az iskolában, akik kezdetben még az oktatás nyelvét is alig beszélték. A hatvanas és hetvenes években a cél az volt, hogy javuljon a gyerekek, fiatalok közötti viszony, vagyis fejlesszék a személyes- és a szociális kompetenciáikat, hogy képesek legyenek erőszakmentes konfliktuskezelési repertoárt kialakítani. Az első kísérletek, és az azóta eltelt négy évtized gyakorlata, valamint többszáz kutatás igazolta az elképzelésüket (*JOHNSON – JOHNSON*, 2009). Ez azonban nem járt a kooperatív tanulásszervezés elterjedésével az USA oktatási rendszerében, ugyanis a tudományosan bizonyított jógyakorlatok bevezetéséhez sajnos nem elegendő

dő a bizonyítékok összegyűjtése, publikálása. Az a körülbelül 50.000 tanár az USA-ban, aki saját bevallása szerint kooperatív paradigma modelljeiben tanít, az nagyjából a tanárok kevesebb mint 5 %-ának felel meg, vagyis ez az újítás nem tudja áthatni az egész rendszert. Ugyanakkor egy elég nagy elemszám kutatási szempontból ahhoz, hogy ki lehessen deríteni, valóban eredményesebb-e a kooperatív megközelítésű osztálytermi munka más tanulás-szervezési formáknál.

Az érzelmi intelligencia szerepe

A kooperatív paradigmában, Rogers erőszakmentes kommunikációs tanításában, a gordonni vagy rosenbergi modellekben egyaránt a személyes és szociális kompetenciák kibontakoztatása állt az előtérben. Ezek a neveléstudományi vizsgálódás számára is fontos megközelítések párhuzamban álltak és együtt fejlődtek az érzelmi intelligenciával foglalkozó kutatásokkal és fejlesztésekkel. Az érzelmi intelligencia területe már az IQ születésekor ott volt a gondolkodók látókörében. Az IQ vizsgálatok olyan hatalmas karriert futottak be, hogy évtizedeket kellett várni ahhoz, hogy az érzelmi intelligencia területén is felhalmozódjon olyan sok, tudományosan igazolt ismeret, amelyre felfigyel már nemcsak a tudományos világ, hanem például a piacgazdaság is. Az érzelmi intelligencia vizsgálatok kiderítették, hogy döntően, vagyis több mint 50%-ban, az ember személyes és szociális kompetenciái (GOLEMAN, 2002), vagy intra- és inter-perszonális intelligenciái (GARDNER, 1993) segítenek abban, hogy valaki sikeres legyen a szakmai karrierjében és/vagy konstruktív társas kapcsolataiban. A kooperatív paradigma kutatásai is visszaigazolták ezt. Ugyanis azt vették észre, hogy a személyes, szociális és inter-etnikus kapcsolatok javulásával párhuzamosan és jelentősen emelkedett a tanulók teljesítménye is. Nemcsak a hátrányos helyzetből induló tanulók teljesítettek jobban a versenyzetető vagy egyéni tanulásra épülő tanulás-szervezésben tanuló társaiknál, hanem az előnyösebb helyzetből induló tanulók is. Vagyis a személyes és szociális kompetenciák erősítésére vonatkozó szemlélet és megközelítés, amely a tanuló egyénetet és közösségüket helyezte a középpontba, de strukturális garanciával biztosítva az esélyek egyenlőségét, minden egyes tanulónál egyben magasabb tanulási teljesítményhez vezetett, ahogyan erről korábban is szó volt.

Az érzelmi intelligencia fejlesztésének alapja az ön- és társ-reflexió, vagyis az olyan helyzetek kialakítása, amikor önmagára, érzelmeire, azok hatására, jelentésére képes valaki koncentrálni. Az interperszonális viszonyokban ezért is döntő jelentőségű az erőszakmentes kommunikáció modelljeit használni, hiszen azok éppen az érzelmi kommunikációra adnak egy reflektív, tudatos modellt, amely bárki számára elsajátítható. A másik fontos eszköz például a kooperatív tanulás-szervezés, hiszen ott eleve folyamatosan mozgásba lendülnek a személyes és szociális kompetenciák, amelyek fejlesztését ugyanúgy szükséges a pedagógusnak megterveznie, különösen, ha konfliktusok vannak, mint a tantárgyi célkitűzéseket, tevékenységeket és az eredményességet ellenőrző módszereket, eszközöket. A kooperatív paradigmában is arra jutottak, amire az érzelmi intelligencia felől érkező kutatók, hogy a tudatos érzelmi intelligencia fejlesztés, kulcskérdés az egyén és a társadalom boldogulásában, a közös jövőnkben.

Kulcs lehet a pozitív pszichológiai tőke

A kutatások elmúlt két évtizedében nem egyszerűen az érzelmi intelligencia kapott hangsúlyt, hanem egy fordulatnak is tanúi lehetünk a pszichológiai diskurzusban, például az Amerikai Pszichológusok Szervezetében, az egyik legtekintélyesebb nemzetközi tudományos szervezetben is. *Martin E. P. Seligman*, e szervezet két évtizede megválasztott elnöke, személyesen, kutatásaival és eredményeivel is igazolt fordulatot sürget a pszichológiában.

Seligman (2002, 2011, 2012; SELIGMAN – ADLER, 2018) kutatásai már olyan kiterjedtek, hogy például az amerikai hadsereg 1.100.000 katonájának a nyomonkövetésére épülnek, vagyis eddig nem látott létszámú vizsgálati alany adataiból tudnak következtetni a pozitív pszichológiai tőke jelentőségére például a depresszió, a poszt-traumatikus stressz-szindróma önfejlődésben végződő kimotozódásában. Úgy vélik, hogy a deficitre, problémákra koncentrálnak pszichológiai szemlélet helyett a pozitív pszichológia kialakítására van szükség. Egy olyan tudományos megközelítésre, amely segít az egyéneknek, és ezen keresztül a társadalmaknak pozitív pszichológiai tőkét kovácsolni, növelni, és a jól-lét állapotának elérésével támogatni az egyéneket a rezilienssé (nehézségekkel szemben ellenállóvá) válásban, a közösségeket pedig konstruktív együttélési formák kialakításában.

Amennyiben az EQ és a pozitív pszichológiai tőke ilyen nagy mértékben befolyásolja gyermekeink, társadalmaink jövőjét, érdemes lenne akkor a tantervekben, a kooperatív paradigmában is bevett módon, nemcsak tantárgyi és tanulási célkitűzéseket, hanem érzelmi intelligencia fejlesztésével kapcsolatos célkitűzéseket is kijelölni, akár minden egyes órán.

„A tehetség gondozás az a pedagógiai tevékenység, amely pozitív Pygmalion hatást képes elérni, fejlesztve többek között a pozitív pszichológia elemeit is. Iskolai sikereket elért hátrányos helyzetű egyetemisták körében végzett hazai vizsgálatok is bizonyították, hogy az „önmagát beteljesítő jóslat” jelensége ebben az értelemben nem más, mint a pedagógus tanulóira irányuló pozitív viszonyulása – függetlenül a diák képességeitől, motivációjától, tudásától stb. –, mely döntően hatott a tanulói teljesítményre. A tehetség gondozás – szemben a „felzárkóztatás” korlátokat szabó megközelítésével – pozitív irányba erősíti, fejleszti a diákok érzelmi intelligenciájának számtalan elemét, pozitív pszichológiai tőkével ruházza fel őket. (VARGA 2017)”

A kooperatív tanulásszervezés paradigmája az érzelmi intelligencia feltérképezésével egy időben, hasonlóan gondolkodott. A Johnson testvérek (1999) kifejezetten a kooperatív tanulásszervezés alapelvévé tették a tudatos személyes, személyközi és csoportos kompetenciák fejlesztését. Kagan (2011) hasonlóan a legfontosabb elemek között hivatkozik a személyes és szociális kompetenciák tudatos fejlesztésére a gondolkodási és tanulási képességek tudatos fejlesztésén túl. Vagyis nemcsak a tantárgyi kontextust, a felajánlott forrásokat, tevékenységeket, elvárt kimeneti követelményeket szükséges végiggondolni, vagy a gondolkodási képességeket fejlesztő feladatokat, hanem a személyes és szociális képességeket mozgósító és fejlesztő feladatokat, illetve a pozitív pszichológiai tőke növelését segítő helyzeteket is. Mint korábban is volt róla szó, éppen ez állt a fókuszban a kooperatív paradigma születésekor: a pozitív és építő, vagyis konstruktív kapcsolatok elősegítése a különböző háttérű gyerekek, fiatalok között. A kooperatív tanulásszervezés során a pedagógus monitorozza a tanulási tevékenységet, és ha az együttműködés hiányát tapasztalja, akkor beavatkozik akár egy-egy konkrét tanulásszervezési struktúrát ajánlva fel az adott csoportnak, majd kiértékelik közösen, hogy bevált-e a javasolt struktúra.

Egy egyszerű példával szemléltetve, ha azt veszem észre, hogy valójában nem nagyon figyelnek egymásra a résztvevők, inkább csak mini-monológokat tartanak, akkor általában bevezetek valamilyen strukturális elemet, amely az empátia területén tudatosítja a másik megértésének jelentőségét (GOLEMAN, 2002). Azt javaslom ilyenkor az adott csoportnak, vagy ha az egész osztályra, hallgatói csoportra jellemző ez, akkor minden mikrocsoportokon belül, hogy amikor egymás után megszólalnak a csoportjukban, akkor az „indián párbeszéd” struktúráját használják. Vagyis mielőtt saját gondolatait elmondja, előtte össze kell foglalnia az előtte megszólalónak a gondolatait is. Ha egy csoportra még az jellemző, hogy egymás szavába vágva akár, de folyamatosan ötletelnek, viszont semmivel nem haladnak előre, nem tudnak dönteni, akkor a kerekasztal struktúrát javaslom alkalmazni, amiben a lényeges lépés, hogy sorban mindenki

megszólal, és a mellette jobbra ülő jegyzeteli fel az elhangzottakat. Aki írt, ő mondja mindig a következő gondolatot, és a tőle jobbra ülő jegyzetel. Ha azt látom, hogy egy csoportban a „sokat beszélő csoporttag” nem engedi a többieket szóhoz jutni, gondolkodni, akkor „beszélgető korongokat” adok a csoportnak. Mindenki három korongot kap, ha megszólal, akkor berak egy korongot, ha elfogynak a korongjai, akkor addig nem tud hozzászólni, amíg mindenkinek el nem fogyott az összes korongja, mert csak ekkor osztják ki újra a három-három korongot mindenkinek. Amikor kipróbálják az ajánlott tevékenységeket, utána kéresemre reflektálnak rá: miben volt más, ahogyan dolgoztak, szerintük milyen empatikus képességüket fejlesztheti, ha a javasolt módokon, vagy azok szellemében dolgoznak a jövőben. Vagyis mindig van egy metakognitív szakasz, amiben elhelyezzük az átélt tapasztalat tanulságait, és világossá tesszük a fejlesztendő empátia-területeket és azok fejlesztésének konkrét gyakorlati módjait.

Seligman is kifejlesztett egy programot pedagógusok és iskolák számára (LADNAI, 2018), erre épülően itthon is megjelentek a boldogság órák (LADNAI, 2018). Ezek nyilván sokat segíthetnek a személyes reziliencia növelésében, különösen akkor, ha kongruens facilitátorok segítik végig a résztvevőket a pozitív pszichológiai paradigma elemei, fejlesztésének gyakorlatán. A hazai diskurzusban is végre pozitív pedagógiáról kezdenek beszélni, egyébként éppen a „fekete pedagógia” kapcsán, például Seligman felismeréseit lefordítva a pedagógiai gyakorlat nyelvére (SELIGMAN – ADLER, 2018; LADNAI, 2018). Úgy tűnik az érzelmek, és a pozitív pszichológia megérkeztek, és helyet követelnek maguknak a tantervekben, az iskolák mindennapi életében, egy konstruktívabb és együttműködőbb társadalom kialakításának lehetőségét ígérve.

A gondolkodó gyermek - a gondolkodás tudatos fejlesztése

Ezekben az években továbbképzéseket tartunk a gondolkodás fejlesztéséről, és mindig megdöbbenek azon, hogy amikor megkérdem a résztvevőket, hogy fontosnak, lényegesnek tartják-e a tanítványaik gondolkodásának fejlődését, akkor a válasz egyértelmű és határozott igen. Még azt is tisztázzuk, hogy például a testnevelés során is sok minden múlik azon, hogy fejben mi történik („Minden fejben dől el!”). Amikor viszont arra kérem őket, hogy ezek szerint ismerik a gondolkodási képességeket, biztosan tudnak nekem különböző gondolkodási modelleket mondani, vagy legalább képességeket megnevezni, akkor az analízis, szintézis szokott előkerülni mint példa, és itt meg is áll a tudomány. Hogyan lehetnek akkor biztosak abban, hogy tényleg fejlesztik a tanítványaik gondolkodási képességeit, ha fogalmuk sincsen arról, hogy melyek a gondolkodási képességeket leíró modellek, melyek az azokra épülő bizonyítottan eredményes gyakorlatok stb. Mintha a villanyszerelőnek fogalma sem lenne az elektromos áramról, csak annyi, hogy „ráz”.

A gondolkodási képességek megismerhetők, leírhatók

Hogy az ember sokféle gondolkodási képességgel rendelkezik, és hogy ezek egymástól függetlenül is fejleszthetők, működtethetők pár évtizede fedezték fel (KAGAN, 2001, 2005). Az agyi funkciók vizsgálatával és az idegtudományi felismerésekkel (DOIDGE, 2012; DEZSŐ, 2015) ez a kép egyre pontosabb lett. A kooperatív paradigma kifejezetten azt bizonyította be, hogy a kognitív és tanulási kompetenciák tudatos fejlesztése a tanulónál, döntően hozzájárul a tanulás eredményességéhez. Ehhez azonban nemcsak az kell, hogy a tanár tisztában legyen a gondolkodási képességekkel, hanem hogy a tanulók is tisztában legyenek a gondolkodási képességeikkel és azok állapotával, hogy tudatosan követhessenek ön-fejlesztési célokat (JOHNSON – JOHNSON, 1999). Ezt fedezte fel a formatív értékelés kapcsán az értékelés diskurzu-

sa is. A teljesítmény elérését motiválja, ha a tanuló világosan látja azokat az egymásra épülő kritériumokat, kompetencia területeket, amelyeket el kell érnie, hogy teljesítsen. Ma már ez a teljesítményértékelés alapja, még ha gyerekcipőben is jár itthon ez a megközelítés. Viszont vannak már jó, hazai gyakorlatok is, amelyek bizonyítják a kritérium-orientált értékelés motivációt pozitívan befolyásoló hatását, hazai és nemzetközi mintán egyaránt (CSAPÓ és mtsai, 2016). A formatív értékelés arra is rámutatott, hogy nem elég a kritériumokat meghatározni, azt is érdemes visszajelezni a tanulóknak, hogy az adott kritériumokat milyen gyakorlatok, tevékenységek révén, vagyis hogyan érhetik el. Ez a kooperatív paradigmában az elejétől kódolva volt, és mára már egyenesen agybarát tanulásról beszélnek (KAGAN, 2009). Ami azt jelenti, hogy a kooperatív paradigmában szervezett tanulási folyamatok elősegítik azokat a tevékenységeket, amelyek az agy tanulással kapcsolatban feltárt tulajdonságait figyelembe véve teremtenek, az agy számára is barátságos tanulási környezetet.

A gondolkodási képességek feltérképezését a tanulási célokkal összefüggésben, talán az egyik legismertebb modellel, Bloom (1956, lásd in BÁRDOSY és tsai, 2002) valósította meg először. Munkája széles körben kihatott az elhatározásra, hogy a gyerekek gondolkodását a valóságban is fejlessze végre a pedagógiai gyakorlat. Ne csak egy-egy tanulóé, hanem mindenkié. Az iskolai tanulóhoz szükséges kognitív területek és a gondolkodáshoz szükséges kompetencia-elemek különböző modelljei jöttek létre azóta. Vannak olyanok is, amelyek az idegtudományi funkciók alapján rakják össze a tanulóhoz szükséges agybarát, vagyis mindenki tanulását támogató, univerzális tanulási környezet pilléreit (ROSE – MEYER, 2002).

Amikor kiderül a pályán dolgozó pedagógusok számára a képzéseimen, hogy nem ismerik a gondolkodási képességeket, ez általában azért beindítja a résztvevők én-aktualizáló tendenciáját a megismerésre. A leghatásosabb feladatom, amikor a központi- vagy saját témazáróikat elemzik a Bloom rendszer szempontjából. Feltételezve, hogy ezek tükrözik a tanulóktól elvárt képességeket és a tankönyvi feladatok típusait. Kiderül, hogy a felidézés és megértés van túlsúlyban (pl. a hatodikos történelem felmérésben a kérdések 70-80%-a a memória dimenziójában mozog csupán (lásd erről ARATÓ – SZERPÁK, 2020). Még egy gondolkodási képesség-terület kapott hangsúlyt, az alkalmazás, legnagyobb hangsúllyal a matematikában, ahol viszont a megértés területén meglehetősen kevés feladat mozgott. Ugyanakkor a matematikában az elemzés és szintézis feladatai megjelentek, miközben a megértéses feladatok kevés esélyt adtak egy alapos megértésre. Sok gyereknek ezért nehéz megoldania a szöveges feladatokat, mert noha jó a szövegértésük, matematika órán az alkalmazásra koncentráltak, miközben a megértésre kevés feladatot kaptak a tanulók. Így a matematikai megértése nincs meg a szövegszerűen egyébként értett feladatnak. Hiába tud összeadni pontosan és fejben, ha nem ismeri fel, hogy az adott szöveges feladatban az összeadás lesz a kulcs. Vagyis ha egyetlen egyszerű matematikai művelet csak alkalmazási szinten áll rendelkezésre, az még nem jelenti a művelet megértését is egyben. Vagyis az alkalmazás megjelenhet, az őt a bloomi rendszerben megelőző, megalapozó megértés nélkül is. Az alkalmazás tehát nem igényel megértést is egyben. Lehet, hogy össze tud adni a számokat, de nincs kialakult fogalmam az összeadásról, annak jelentőségéről, szerepéről más matematikai műveletek esetében, más probléma-kontextusokban, lásd szöveges feladatok stb. Vagyis a gondolkodási képességek egymástól függetlenül is működhetnek. Így a pedagógusnak külön oda kellene figyelnie arra, hogy az alkalmazást gyakoroltató feladatok sokasága és túlsúlya mellett, hangsúlyt fektet-e a megértésre is, hogy az elemzést, a szintézist, a megítélést, a kreativitást is magas színvonalon tudják mozgásba hozni és fejleszteni tanítványai, és az alkalmazás kilépjen újra a matematikai szimbólumokból álló, ma már számítógéppel végzett műveletek gyakoroltatásának keretéből. Ez a matematika oktatás a számítógép előtti korszakban valóban kulcsfontosságú volt, hiszen a számításokat emberek végezték. Ma már fontosabb lenne visszatérni a matematika és a valóság kapcsolódási pontjaihoz (például algoritmikus gondolkodás, projekt-orientált matematika-tanulás stb). területére.

Minél több gondolkodási képességet mozgatunk, annál eredményesebb a tanulás

A fenti példa is jól érzékelteti, amire az agykutatások során jöttek rá, hogy egy-egy problémamegoldási vagy tanulási folyamatban nagyon erősíti az eredményességet, ha egymásra épülnek a különböző gondolkodási képességek, ahogyan Bloom a modelljében ki is alakította. Vagyis az ismerettől, a felidézéstől vagy a tapasztalat felidezéséből indítjuk a probléma feltárását, majd a megértésen és alkalmazáson át eljutunk az elemzési szinthez, hogy más kontextusokban is lehessen alkalmazni, amit tanultunk. Hogy aztán az implementáció és elemzés tapasztalatain átszűrve, a metakogníció segítségével összegezni tudjuk a tanulságokat, legfontosabb felismeréseket, összefüggéseket, hogy a tanultakat kritikusan és reflektíven tudjuk értékelni, és felhasználni konstruktív és kreatív feladatok, kihívások során. Ez a gondolkodási sokszínűség, vagyis a gondolkodási képességek széles repertoárban történő alkalmazása, a felidézéstől az alkotásig, kifejezetten hozzájárul, hogy bármilyen iskolázatlan családból származik is egy gyermek, vagy esetleg tanulási nehézségekkel vagy zavarokkal küzd, gondolkodása kibontakozzon és társaival egyenrangú gondolkodóként vegyen részt egy idő után a közös tanulásban. Ezáltal magasabb teljesítményt ér el, leküzdheti a szociális és egyéb hátrányait a gondolkodással kapcsolatban (WENGLINSKY, 2002).

Ugyanakkor az is kiderült, hogy noha egy tanulási folyamatban egymásra épülnek a gondolkodási képességek, úgy a működési képességük szempontjából nem épülnek egymásra. Habár az emlékezet és felidezés a gondolkodási feladatok kapcsán fontos komponens, mégis lehetséges, hogy akinek az emlékezzettel kapcsolatos képességei fontos kibontatlanok vagy funkcionálisan akadályozottak, attól még a megértő, elemző, szintetizáló, kérdésfelvető, sőt alkotó gondolkodási képességeit beindíthatjuk a tanulási folyamat során.

Ez azt jelenti, hogy bizonyos feladatoknál lehet, hogy az emlékezzettel kapcsolatos, tanulási-gondolkodási részképesség zavarral küszködik, mint például állítólag Einstein is, másrésztől a megértő, elemző, szintetizáló és innovatív gondolkodási funkciók átlag feletti teljesítményre képesek, ugyanannál az embernél. Egy befogadó környezetben, Einsteinnek munkatársai elfogadták kevéssé szociális viselkedését, sőt referáltak a szakirodalmakról neki, majd ő magyarázta el nekik, hogy mit is olvastak, illetve annak mi a jelentősége a tudományuk szempontjából. Hiszen egyetlen egy területen tudott órákon keresztül kommunikálni valakivel – a fizika területéről. Vagyis nem a hiányzó funkciót erőltették, például kötelező referátumok megírásával, hanem a többi funkcióban engedték szárnyalni, megteremtve hozzá a szociális együttműködést, valamint a szakmai együttműködéshez szükséges adatokat, ismereteket, inputokat.

Nyilván a fenti példa leegyszerűsítő, de talán közelebb visz a megértéshez. A legfontosabb tanulságok a következők. A gondolkodás fejlesztése mind a pedagógus, mind a tanuló részéről tudatos folyamatot igényel. Szükséges nemcsak a gondolkodási képességek kritériumainak megismerése, hanem azt is fontos tudni, mely képességeket, hogyan fejleszthetjük a gyakorlatban. A harmadik legfontosabb tanulság a kutatások eredményei alapján, hogy minél szélesebb körben alkalmaz egyénre szabott, együttműködésre épülő, a tanulás formáira visszajelző és a gondolkodási képességek széles repertoárját mozgósító, fejlesztő tevékenységeket a pedagógus, annál biztosabb, hogy osztálya minden egyes gyermekénél fejlődést ér el, akár előnyösebb helyzetből, akár súlyosan hátrányos helyzetből is érkezett a tanuló (WENGLINSKY, 2002). A kooperatív tanulásszervezés paradigmájában a személyes és szociális kompetenciák, az érzelmi intelligencia fejlesztése mellett éppen olyan hangsúlyt fektetnek a kognitív és tanulási kompetenciák tudatos fejlesztésére, ennek része a tudatos gondolkodásfejlesztés. A tudatos fejlesztés hozzájárul a tanulók autonóm, önszabályozó fejlődéséhez, hiszen ha világosan látják, hogy milyen területen kell a gondolkodásukat fejleszteniük, és ahhoz is kapnak segítséget, hogy hogyan fejlesszék a kiszemelt terü-

leteket, akkor önszabályozó módon fejlesztik magukat, saját gondolkodásukat, tudatosan választva gondolkodás fejlesztő eszközöket a tanulásuk és gondolkodásuk támogatására.

Összegzőként érdemes kiemelni, hogy a gondolkodás egy összetett képességrendszer mozgat. Legjobban akkor fejlődik, bármilyen hátrányból is indul valaki (akár szociális vagy fizikai hátrérú hátrányról van szó), ha a gondolkodási képességek széles repertoárját szükséges folyamatosan mozgásba hoznia tanulása során, akkor utoléri társait a gondolkodás területén, egyre jobb eredményeket érve el. Vagyis minden gyermek gondolkodik, és a tanuláshoz, boldoguláshoz szükséges gondolkodási képességek területén mindenkinek van esélye fejlődni, ha széles repertoárban használhatja azokat.

Az értékes gyermek – értékelés négy dimenzióban

„Minden gyermek értékes!” szinte már közhelyként emlegetett megállapítás. Minden gyermek értékes, azonban az iskolában sok gyermek azt tanulja meg magáról, hogy ő nem az. Hiszen ahogyan rátekinenek, ahogyan beszélnek vele, ahogyan minősítik, ahogyan értékelik, döntően befolyásolhatja, hogy ő milyen képet alakít ki magáról. A kérdés, hogy vajon képesek vagyunk-e tényleg úgy tekinteni minden egyes gyermekre, mint aki értéket hordoz magában. A gyermekekben szunnyadó értékek kibontását döntő mértékben befolyásolhatja, hogy hogyan értékeljük őket. A tanulmány lelegején említett „tankerületi” példám a Pygmalion-effektusról (ROSENTHAL – JAKONSON, 1992; ROSENTHAL, 2003), hogy a pedagógus önképe és a gyermekekről alkotott képe befolyásolja a gyermekek teljesítményét, az kifejezetten igaz az értékekkel kapcsolatos viselkedésre is. Az értékek alapvetően az értékeléstől is függenek. Vagyis, amit a pedagógus értéként kezel, az értékelésben kiemel, az befolyásolja, hogy mit tekintenek a tanulók értéknek. Noha az, hogy milyen formában tekintünk valakit értékesnek, egy szélesebb területet ölel magába, itt kifejezetten a pedagógiai értékelés területéről lesz szó.

A hazai és nemzetközi diskurzus alapján egy négydimenziós rendszerbe rendeztem az értékelés különböző felfogásait, és az osztálytermi értékelés gyakorlatára koncentrálva négy különböző dimenziót különböztettem meg az értékelésben (ARATÓ, 2017, 2018). A dimenziók a tanulás legfontosabb kérdéseire kapcsolódnak: Mit tanulunk? Hogyan tanulunk? Miért tanulunk? Kiért tanulunk? A nemzetközi szakirodalomban ehhez a négy dimenzióhoz kapcsolódnak értékelési formák. A teljesítményértékelés, az a mit tanulunk kérdésre adott válaszokat értékeli. A formatív értékelés arra ad visszajelzést, hogy hogyan tanulnak a tanulásban résztvevők, és konkrétan milyen tevékenységekkel, eljárásokkal, módszerekkel, vagyis a tanulás milyen *know how*-jával tudnak hatékonyabban és eredményesebben tanulni. A metakognitív értékelés az a folyamat, amikor egy megszerzett tudásról gondolkodunk. „Mire lesz jó nekem a matek?” A metakognitív értékelés mindenképpen lezajlik. „A matek óra unalmas, tehát a matematika egy unalmas, érdektelen dolog, amiből semmi hasznom nem lesz.” A cél, hogy ezek a tudásról szóló reflexiók ne csupán spontán, különösen ne megalapozatlan reflexiók legyenek, hanem a metakognitív megértések segítsenek felfogni a tanultak jelentőségét. A metakognitív értékelés maga egy tanulási folyamat. Vagyis amikor megértem, hogy mi a haszna, a jelentősége például egy matematikai tudáslemnek, akkor ez a megértés, vagy belátás is a tanulási folyamat része, hiszen akár életre szóló tanulságokra jöhetnek rá ilyenkor a metakognitív szempontból értékelő tanulók. Ezért is nevezik a metakognitív értékelést, értékelve tanulásnak (*assessment as learning*), mert a metakognitív értékelési folyamat az a tanulási-gondolkodási folyamat egy része, szerepel Bloom taxonómiájában is (BÁRDOSY és tsai, 2002) mint tanulási célú gondolkodási képességterület. A negyedik terület az arra az értékelésre vonatkozik, amelyet a pedagógus ad a tanulóknak magával a tanulás szervezési formájával, akár öntudatlanul tanított rejtett tantervével.

Az értékelés dimenziói			
Visszajelzés a tanulási teljesítményre	Visszajelzés a tanulás formájára	Visszajelzés a tanulás miértjére	Visszajelzés a tanulás formájával
Mit tanulunk?	Hogyan tanulunk?	Miért tanulunk?	Kiért tanulunk?
<i>assessment of learning</i>	<i>assessment for learning</i>	<i>assessment as learning</i>	<i>assessment by learning</i>

2. ábra: A négydimenziós értékelés lényegi aspektusai (Arató, 2017, 2018 alapján)

A kompetencia alapú és kritérium-orientált értékelés

A teljesítménnyel kapcsolatban arra jöttek rá a kutatók már a hatvanas években (SCRIVEN, 1967; BLOOM, 1969), hogy célszerű a pedagógusnak és a diákoknak párbeszédet folytatni a teljesítményt mérő eszközről, az adott teljesítményről, az elérendő standard tesztekkel mérhető célokról, és a tanulási-tanítási folyamatról. Abból a célból, hogy a pedagógus ezek alapján kiigazítsa, újra tervezze a tantervét, tanmenetét, órai tevékenységeit. Ezeknek a párbeszédnek a jelentősége, amire már korábban is utaltam, hogy elősegítse a tudatos fejlesztést mind a pedagógusok, mind a tanulók részéről. Ezért jelent áttörést a kompetencia alapú megközelítés, mert máshogyan differenciálta az addigi képet a tudásról, vagyis nem a tudás funkciója szerint osztályozta azt (CSAPÓ, 2003), hanem a tudás összetevőit láttatva, a tudás komponenseit írta le (BÁRDOSSY és tsai, 2002). A kompetencia alapú megközelítés tette világossá, hogy az ismeretek csupán fontos részét képezik a tudásnak, nem azonosak azzal. A tudáshoz hozzátartoznak azok a képességek, amelyek az ismeretekre épülve alkalmazhatóvá teszik azt, hozzátartoznak azok az attitűdök, amelyek nélkül igazán mélyen nem lehet megérteni és alkalmazni az ismereteket és a kapcsolódó gyakorlatot és mindehhez kapcsolódnak a kritikai és reflektív megközelítést képviselő metakognitív komponensei is. Nyilván további komponensek és más megközelítések is lehetségesek, én most olyan komponenseket idéztem fel, amelyek itthon sem ismeretlenek. A teljesítményről adott visszajelzésnek tehát a kompetencia-elemek mentén szükséges megvalósulnia, hogy a tanulásban résztvevő megértse, hogy miben kell fejlődnie. Ismeretre van szüksége, képességek gyakorlására, vagy értékek, elvek, eljárások, modellek, megközelítések megértésére és figyelembevételére? Minél pontosabban sikerül meghatározni az erős és fejlesztendő területeket, annál nagyobb önbizalma alakul ki a tanulónak. A kompetencia területeken a további tudatosítás érdekében érdemes megnevezni a kritériumokat is, különösen, ha azok egymásra épülnek (CSAPÓ és tsai, 2016, SOMOGYI, 2016).

Ha Csapó (2016) és Somogyi (2016) példáját veszem, és azt szeretném, hogy a tanulók egy jelenséghez tudományos módon közelítsenek, akkor össze kell szednem hozzá, hogy mit is jelent ez. Például legyenek képesek önálló hipotézisállításra! Az egyik kompetencia-elem megvan tehát! De hogyan döntjük el, hogy megvalósult-e az önálló hipotézisalkotás? Melyek ennek a lépései, kritériumai, amelyeket el kell érnie, hogy önállóan alkosson hipotéziseket? Az első lépés az, hogy képes kérdéseket felvetni egy jelenséggel kapcsolatban, és ezek közül ki tudja választani a relevánsakat. Majd második lépésben képes a kérdések és előzetes tudása alapján válaszokat valószínűsíteni stb. A kompetenciákhoz kapcsolódó kritériumok már egészen pontos képet adhatnak mind a tanárnak, mind a tanulónak, arról, hogy hova törekszenek. A kritériumok hiánya vagy megvalósulása indikátorként jelzi, hogy milyen szinten áll az adott tanuló, egy adott kompetencia-területen. Csapó és kutatótársai eredményei azt mutatják, hogy a kompetencia-elemek tudatosítása és a kritériumok beazonosítása a résztvevők motivációját kimutathatóan emelte, a teljesítmények is maradtak a megszokott magas szinten, de nem mozdultak feljebb.

Formatív értékelés – visszajelzés a tanulás hogyanjára

A teljesítményértékelés megreformálása, a kompetencia alapú tudatos fejlesztés, a kritériumokig pontosított követelmények más kutatásoknál is elvezettek a magasabb bevonódottsághoz, illetve a tudatosabb tanulási célkitűzésekhez. Felfedezték a kutatók ugyanakkor azt, hogy ha a tanár nemcsak a teljesítményre ad visszajelzést, hanem a tanulás hogyanjára is, ráadásul olyan módon, hogy feltérképezi a tanulók tanulási szokásait, módszereit, és hatékonyabb, eredményesebb módszereket, megközelítéseket, esetleg fontos ismereteket oszt meg a formatív visszajelzés során, akkor nem csak a bevonódás emelkedett, hanem a teljesítmény is. Több száz tanulmány átolvasása után kb. 15%-os átlagos teljesítménynövekedést vélelmezett berobbanó tanulmányában *Black* és *Wiliam*, 1998-ban a formatív értékelés bevezetése kapcsán. Vagyis azzal is elősegítheti a pedagógus a tanulás eredményességét, ha nem csak a teljesítményre jelez vissza, hanem a tanulás hogyanjára is. Minél tudatosabban követnek hatékony, eredményes tanulási formákat a tanulók, annál inkább lesznek eredményesebbek tanulási teljesítményükben. Ezt felismerve sok sikeres tanár periódusokat tervez be, és időkeretet szán a formatív értékelésre, amely során ő is és a társak is visszajeleznek a résztvevők tanulási szokásaira, kompetencia-elemeire, fejlődésére, további lehetséges fejlődési utakra.

Ha azt érzekelem, hogy a tanulóim képtelenek a szövegekből kiemelni a lényegét, akkor megtanítom az INSERT (Bárdossy és tsai, 2002:329) technikát, amely egy egyszerű jelekre épülő szövegértést támogató módszer, könyvtári tankönyvekben is alkalmazható, puha ceruzával. Ez az egyszerű módszer megtanítja a tanulókat a reflektív olvasásra. Melynek során megtanulja összekötni az olvasottakat az előzetes tudásával („Ezt már tudtam!”). Segít megfogalmazni, ha ellentmondást talál az új ismeretek és az előzetes tudás között („Eddig azt gondoltam, hogy...”) Megérti, hogy az új információt hogyan különítse el, hogy fogalmazzon meg kérdéseket, illetve azt is gyakorolja, hogy hogyan kapcsoljon tudás elemeket az olvasottakhoz. Ez egy nagyon egyszerű eszköz, ráadásul fokozatosan is bevezethető, az elején például csak két szempontot követnek a tanulók, kétféle jelet alkalmazva, amit már ismertek, és ami új információ. Amikor az INSERT technikát tanítom, és annak használatát elemezzük és tökéletesítjük a tanulóimmal – ezt nevezem formatív értékelésnek, hiszen a kommunikáció központjában a tanulás formájára történő visszajelzés áll. Nyilván ehhez figyelembe vesszük, hogy milyen tudásokra tetek szert az INSERT technikával, vagyis a tanulási teljesítményt, de éppen abból a szempontból vizsgáljuk ilyenkor ezt, hogy a módszer alkalmazását tovább tudjuk fejleszteni azoknál a tanulóknál, ahol kiforratlan használata miatt nem hozta meg az elvárható eredményt.

A metakognitív értékelés – a tanultak jelentősége, összefüggései, konvertibilitása

A tanulók spontán módon is végeznek metakognitív értékelést, döntően azért, hogy az agy meg tudjon nyugodni, „helyére rakja a kihívást”. Ilyen az az eléggé elterjedt sommás metakognitív ítélet, amikor valaki azt mondja „Mínek tanuljak matekot, soha nem fogom használni az életben?”. Az ítélet gyakran a saját identitására is kihat „Hülye vagyok a matekhoz...”. Ezek a nézetek, metakognitív értékelései a tárgynak és a tanuló személynek, meglehetősen elterjedtek, miközben például a matematika tanárok éppen az ellenkezőjét szeretnék elérni. Az értékeléssel és tanulással foglalkozó kutatók rájöttek, hogy a tanuláshoz hozzátartozik a metakognitív funkció, sőt az agy akkor tanul hatékonyan, ha az adott tudásról, tanulandóról el tudja dönteni, hogy mi a jelentősége, mind a maga számára, mind a tanulandók szempontjából (KAGAN, 2009). Akkor tud mélyebben megragadó ismeretekre, képességekre,

megközelítésekre szert tenni, ha felismeri a tanultak összefüggéseit, rendszerbe tudja helyezni tudását, azon túl, hogy felismeri a jelentőségét is. A metakognitív értékelés további fontos területe, hogy a tanuló megértse, hogy milyen más helyzetekben, kontextusokban lesz hasznos az, amit megtanult. Az értékelés kutatásában és gyakorlásában a nemzetközi diskurzusban már elvárás, hogy egy pedagógus legalább ebben a három dimenzióban, vagyis a teljesítmény, a tanulás formája, valamint a metakogníció szempontjából, interaktív szakaszokat tervezzen be a tanulókkal közösen a tanulási-tanítási folyamatba. Vagyis folyamatosan kitérjenek mindhárom dimenzióra az értékelés és visszajelzés során.

Az egyik legegyszerűbb módszerem, amit most már minden képzési helyzetben, sőt munkaértekezleteken is használok, amikor szakmai tartalmakról egyeztetünk kollégákkal, hogy egy adott tanulási modul, blokk vagy egység végén a diákquartettre épülő (ARATÓ-VARGA, 2012) „kétperces diszkusszió”-t hirdetek. Ez azt jelenti, hogy a csoportok tagjai két perc alatt megfogalmazzák a legfontosabb tanulságokat, amelyeket felfogtak az átélt tanulási folyamat során. Az első szabály, hogy legalább egy tanulságot minden csoportnak szükséges megfogalmaznia a két perc alatt, de ha több is megfogalmazódik, akkor még jobb. A második szabály az, hogy minden tanulságot mindenkinek le kell írnia, így minden csoportagnak meglesz az összes tanulság, amit a csoportjukban feltártak. A csoportforgó során mindenki az egyéni jegyzeteit követi, és ha az elhangzott tanulság nála is szerepel, jelentkezik, csoportonként kifejtik, ők hogyan fogalmazták. Minden tanulság felkerül a táblára, és minden nemszereplő, másikk csoporttól érkező, közösen relevánsnak értelmezett tanulság bekerül mindenki egyéni jegyzetébe. A tanulási blokk tervezése során előzetesen én is készítek egy tanulság listát a „metá”-nak becézett metakognitív „kétperces diszkusszióra”. A csoportok által összerakott tanulság lista általában nemcsak lefedi, hanem olyan aspektusokat is kiemel, amelyekre én nem is gondoltam előzetesen. Mindenesre, ha hiányzik még tanulság, akkor azt ilyenkor már én is hozzá rakhatom, és kérés nélkül írja már mindenki hozzá az egyéni jegyzetében a listához. Ha fent van minden tanulság, akkor még van lehetőség súlyozni is azokat, ki is emelem azokat a táblai jegyzetben. Ha olyan a téma, akkor a tanulságokkal kapcsolatban otthoni esszét írnak, mely tanulságok voltak a legfontosabbak a számukra és miért. A két perc nagyon fontos, mert ezzel arra serkentjük az agyukat, hogy absztrakt-reflektív tanulási stílusban (Kolb modell in NAHALKA, 2006:70-78), lakonikus tömörséggel fogalmazzanak. Természetesen tovább tart, mint két perc, de maximum 5 percig hagyom tanulságokat megfogalmazni, így általában maximum 3-4 tanulsáig jutnak, egy 26-30 fős csoportban ez általában 8-10 különböző szempontú metakognitív produktumhoz, vagyis tanulsághoz vezet. Az én listám általában maximum 3 metakognitív tanulságot tartalmaz. Ezért is fontos a végén a lényegkiemelés. A tanulságok gyűjtése rövid ideig tart (max. öt perc), de a nagycsoportos diszkussziót szintén lehet ritmussal, ütemesen „lepörgetni”, vagy ha a helyzet megkívánja, akár elmélyülni egy-egy tanulságban. Az elmélyülést segíti, hogy a tanulságokat a résztvevők fogalmazták meg, az az ő saját gondolatuk, ezért szívesen dolgoznak rajta. A metakognícióhoz is elmélyülés szükséges, vagyis egy-egy ilyen blokkra legalább 30 percet tervezek, de nagyon megtérül a befektetés, mert egyre tudatosabban tudják követni általa a saját tanulásukat, és pontosabban tervezni mit szeretnének jobban megérteni, alkalmazni, hosszú távra is elraktározni.

Értékelés a tanulás-szervezéssel – a rejtett értékelés

A kutatók kimutatták, hogy azzal, ahogyan a tanulás-tanítás folyamatát szervezik a pedagógusok, már önmagában is visszajelzést adnak a tanulásban résztvevők számára. Vagyis értékelik őket egy bizonyos módon. Az a felismerés fontos itt, hogy ahogyan a tanulási folyamatot szervezi a pedagógus az döntően befolyásolhatja, hogy a résztvevők milyen nézeteket alakítanak ki, sajátítanak el a tanulásról, a tudásról, önmagukról mint tanulókról

(BLACKWELL és tsai 2007, JUSSIM és tsai, 2009; ARONSON – JUAREZ, 2012). Egy másik fontos felismerést már idéztünk, hogy a tanárok nagy része úgy tanít, ahogyan őt gyerekként tanították, vagyis esetleg nem veszi figyelembe, hogyan lehetne hatékonyabban, eredményesebben, és méltányosabban tanítani, hiszen számára az maradt a tanulás és tanítás, amit maga is tanulóként megtapasztalt (lásd például SKIBA – PETERSON, 2003). A tanulás szervezője a tanulás szervezési és megvalósítási folyamatai révén mindenképpen üzen a tanulás résztvevői számára, még ha ezek az üzenetek akár a saját maga számára is rejtettek maradnak. Ezt a dimenzióját nevezik a tanulás „rejtett tantervének” (SZABÓ, 1985). Ebben a rejtett tantervben megvalósulnak, akár mind a tanárok, mind a diákok számára, rejtett értékelések is, amelyek ugyanakkor, mint az előbb is utaltunk rá, kihatnak a tanulók önmeghatározására, tanuláshoz fűződő viszonyára. Hogy milyen tanulói identitása alakul ki a tanulásban résztvevőknek, milyen naiv pedagógiai nézeteik alakulnak ki ennek hatására a tanulásról, az iskoláról, a tanárokról, az osztálytársakról, az döntően befolyásolhatja saját teljesítményüket. Ezért szükségesnek látszik ennek az értékelési dimenzióknak a tudatos követése.

Legszembetűnőbb példám, amikor az első óráimra érkező érettségizett fiataloknak, első-másodéves egyetemista hallgatóknak, felteszek egy kérdést, és senki nem nagyon jelentkezik a válasszal, maximum egy-két bátor ember. Az eltelt 12 évben megtanulták, hogy mennyire „értékes” a hozzászólásuk, ezért inkább „megússzák” azzal, hogy nem jelentkezznek, mert abból nem lehet baj, nem lehet csoport előtti „égés”. Ilyenkor nem szólítok fel senkit, hanem megismétlem a kérdést, viszont azt az instrukciót adom, hogy a mikrocsoportjukban 2 percben beszéljék át milyen válaszokat adnának a feltett kérdésre. Arra figyeljenek, hogy mindenki minden választ jegyezzen fel a csoportban egyénileg is. Amikor meghallgatom a csoportokat, akkor kiderül, hogy minden csoportban 2-3 féle válasz is érkezett a kifejtendő kérdésekre, amelyek nem csak egymást egészítik ki, hanem a csoportok közötti különböző válaszok is újabb és újabb oldalról támogatják a feltett kérdés és a lehetséges válaszok mélyebb megértését. Ezután világitok rá arra, hogyha megmaradtam volna a frontális kérdezési technikámmal, akkor az a benyomásom alakult volna ki a csoportról, hogy alig pár ember képes hozzászólni a dologhoz, a többiek meg „kukán” ülnek, és meredten bámulnak. Azzal, hogy más struktúrában tettem fel ugyanazt a kérdést, el kezdték önmagukat is más szerepben érezni, ráadásul kinyitottam számukra egy személyes teret, a társaikkal együtt alkotott mikrocsoportok terét, ahova szívesebben lépnek gondolataikkal, véleményükkel. Lám-lám, pár perc alatt megdőlt a „generációs elmélet a motiválatlan fiatalságról”, hiszen mindenki lázasan gyűjtötte a gondolatokat, és egész komplex képet sikerült a csoportoknak összerakniuk. Miközben semmi más nem változott, pusztán az, ahogyan a kommunikációt szerveztem. Maga a szervezési forma is leértékelheti a hallgatókat, vagy egyenrangú gondolkodó, tanuló partnerekké avathatja mindegyiküket.

A tanulás-szervezés paradigmatis jelentőségére és önállóan vizsgálendő tanulási dimenziójára a kooperatív tanulás-szervezés nemzetközi diskurzusa hívta fel a figyelmet az elmúlt 40 évben (JOHNSON – JOHNSON, 2009; SHARAN, 2012, ARATÓ, 2014, 2017;). Ha a tanulási folyamatot a kooperatív alapelvek szerint strukturálja a pedagógus, akkor jó eséllyel ad teret arra, hogy ebben, a negyedik dimenzióban is tanulást támogató visszajelzéseket kapjanak a résztvevők. A kooperatív szervezett tanulási struktúrákban minden egyes tanulásban résztvevő megtalálhatja saját helyét, szerepét, megfogalmazhatja kétségeit, kérdéseit, bemutathatja, megtaníthatja saját tudásának elemeit stb. A tanulás szervezésének kooperatív módja segít tehát kibontani a negyedik dimenzióban rejlő értékelési lehetőségeket. A résztvevők számára egyre világosabban bontakozik ki, hogy kiért is tanulnak, valamint az is, hogy egyéni céljaik követésével, személyes törekvéseikkel hogyan támogatják a többiek tanulását, illetve, hogy a többiek tanulása, hogyan támogatja az egyének tanulását. Éppen így elemezhető, hogy bizonyos tanulás-szervezési eljárások, hogyan nem segítik,

akár szándékaik ellenére sem, a tanulásban résztvevők valódi fejlődését, releváns kompetenciáinak mozgósítását és önszabályozó fejlesztését. Az értékelés a tanulószervezés módjával mindenképpen megvalósul minden egyes osztálytermi gyakorlatban. A cél, hogy a pedagógus a tanulószervezés módjával megfogalmazott üzenetekkel egyre inkább tisztában legyen, és hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb tanulószervezési módok irányába mozdítsa el mindennapi gyakorlatát. Így a kialakuló pedagógiai környezet olyan visszajelzéseket adhat minden egyes résztvevőnek, hogy azok egyre inkább otthon érezzék magukat saját tanulásukban.

A neveléstudományi tudományos tények által kirajzolódó gyermekkép

Az eddigieknek az volt a célja, hogy egy olyan komplex, még ha nem is átfogó képet mutasson fel a gyermekekről, amely a neveléstudományok felől üzen a gyakorlatra koncentráló pedagógusoknak. Talán sikerült megvilágítani új szempontok kifejtésével azt, hogy amilyen kép él a pedagógus fejében a tanulókról, tanulásról, tanításról, az döntően befolyásolja a tanulási-tanítási folyamat eredményességét.

A gyerekek kíváncsiak és folyamatosan tanulnak, és ehhez van egy belső motorjuk, az én-aktualizáló tendencia. Ha a pedagógusok lényeges tanulást szeretnének elérni tanítványaiknál, akkor a meglévő érdeklődésre, kíváncsiságra, vagy az érdeklődést felkeltő problémákra, hipotézisekre építve ma már egész komplex programokat is megtanulhatnak annak érdekében, hogy az érdeklődést felkeltő lényeges tanulási problémákat tárjanak a tanulók elé, egy forrásokkal bőven ellátott pedagógiai környezetben. A pedagógusoknak fontos megérteniük, hogy asszertív és erőszakmentes kommunikációt szükséges ehhez kialakítaniuk a gyerekekkel és szüleikkel, vagyis meg kell szabadulni a saját neveltetésük során rájuk rakódott „pedagógiai hordaléktól”, amely akadályozza őket abban, hogy lényeges tanuláshoz segítsék tanítványaikat.

A gyermekek tanulása számtalan módon zajlik, a gondolkodás és a tanulás fejlődéséhez elengedhetetlenek az érzékelés útjai. Ha egy pedagógus azt szeretné, hogy pedagógiai gyakorlata valóban minden gyermeket fejlesszen, akkor olyan pedagógiai környezetet érdemes megteremtenie, amelyben a sokféleképpen érzékelő gyermekek mindegyike megtalálja az útját a lényeges tanuláshoz. Ehhez nem csak az érzékelést és mozgást szükséges beépítenie az óráiba, hanem a különböző tanulási stílusok mindegyikéhez is hozzá kell segítenie tanulóit, ráadásul figyelembe véve a neurodiverzitás (Dezső, 2015) szempontját is, legalább olyan módon, hogy minden eddig feltárt intelligenciának szerepet szán a tanulási és tanítási folyamatban.

A gyermekek tanulásában döntő szerepet játszanak az érzelmek, azok érzékelése, felismerése, megértése és erőszakmentes kommunikációja, vagyis az érzelmi intelligencia. Ez minden emberben azonos komponenseket tartalmaz, és életünk végéig fejleszhető terület, vagyis bármely pedagógus, bármely évfolyamon azonnal hozzáláthat a feladathoz. Az EQ szerepe nemcsak a tanulásban, a szakmai karrierben tölt be meghatározó szerepet, hanem a konstruktív társas életvitel területén is döntő jelentőségű. A pszichológusok arra figyelmeztetnek, hogy ideje a deficit szemléletből, a gyakorlatban is megvalósítható, megtanulható pozitív pedagógiára áttérni, hogy minden egyes gyerek kellő mértékű pozitív pszichológiai tőkét halmozhasson fel az iskoláztatása során az életben való boldoguláshoz.

A gyermekek gondolkodása egyszerű eszközökkel, hatékonyan, eredményesen és mindenkire kiterjedően, még az SNI tanulókra is, fejleszhető. Ehhez mind a tanárnak, mind a tanulónak ismernie kell olyan modelleket, szakmailag megalapozott mentális reprezentációkat, amelyek lehetővé teszik, hogy a gondolkodás egyes képesség területeit beazonosítsák, és konkrét, megfelelő eszközökkel tudatosan fejleszteni tudják azokat. Az egyik leg-

fontosabb tényező abból a szempontból, hogy egy tanár bármilyen háttérből érkező tanulóknak valódi esélyt adjon a sikeres továbbtanulásra, ha minél szélesebb repertoárban használja, minden tanórán a gondolkodási képességeket (WENGLINSKY, 2002). Ha nem akad el az ismeret-megértés-alkalmazás iskolai „Bermuda háromszögében”, amelyben az érettségi után három évvel hetven százaléka a tanultaknak már el is merül, hanem szélesíti az óráin mindennap használt gondolkodási képességek körét.

A gyermekek képesek felelős, önszabályozó és autonóm módon tanulni. Ezt a kompetencia-területet – önálló tanulásként – is kulcskompetenciaként jelöli meg minden korábbi és jelenlegi NAT (1996, 2006, 2012, 2020) is. Ha összehasonlítjuk a versenyeztető, az egyéni és a kooperatív tanulásra épülő tanulászervezési formákat, akkor a kooperatív paradigma kerül ki győztesen. Az amerikai *Roger és David Johnson* négy évtizeden keresztül folyamatosan követték, gyűjtötték, maguk is végeztek az ezzel kapcsolatos kutatásukat, már a nyolcvanas években hatszáz körüli kutatás eredményeit hasonították össze. 2009-es publikációjuk már 1200 kutatás eredményei alapján hozták ki győztesként a kooperatív tanulászervezést, de nem a hagyományos csoportmunkát, a versenyeztető, vagy az egyéni tanulásához képest számos területen. A tanulók mentális egyensúlya javult, egyre jobban szeretnek iskolába járni, személyes és szociális kompetenciáik tudatos fejlődésével egyre önállóbban képesek tanulni, a gondolkodási és tanulási kompetenciák tudatos fejlesztésével egyre mélyebben megmaradó, összetett, problémamegoldó, alkalmazó és produktív tudásra tesznek szert. Mindezt minden egyes gyerekre vonatkozóan képes biztosítani, mert kooperatívan szervez minden folyamatelemet a tanulási-tanítási folyamatból. A felelős és autonóm tanulói kompetenciák fejlesztéséhez szükség van a társakra, a társakkal való felelős együttműködésre, és egyénre szabott feladatokra. A széles repertoárban használt gondolkodási képességek mellett, a mindenkire kiterjedő egyénre szabott fejlesztés, illetve az együttműködésre épülő tanulászervezést találták a kutatók döntőnek abból a szempontból, hogy bármilyen háttérű gyermeknél lényeges tanulást, magasabb eredményt érjen el a pedagógus (WENGLINSKY, 2002).

Minden gyermek értékes, és azzá is válhat, ha képesek vagyunk tekintetünket megnyitni, értő és szerető figyelemmel fordulni feléjük. Ebben sokat segít az erőszakmentes kommunikáció, de szükséges az értékelési gyakorlatot is újra gondolni, ha magasabb teljesítményt szeretne elérni a pedagógus minden egyes tanítványánál. Én egy négydimenziós értékelési keretet ajánlottam, vagyis szükséges pontos, a kritériumokig, a konkrét megvalósuló tanulási-tanítási gyakorlatig ható visszajelzéseket adni a tanulás tartalmára, a tanulás hogyanjára, a tanulás miértjére, és a tanulászervezés módjára. Ha ezt a négy dimenziót tudatosan követi egy pedagógus, akkor kellően autentikus értékelést alakíthat ki az osztályában, vagyis olyan rendszert, amiben a résztvevők megértik, hogy mit kell másképpen csinálniuk, hogy magasabb teljesítményt érjenek el. Erre ugye az osztályzás önmagában nem alkalmas. A kooperatív tanulászervezés mellett az autentikus értékelés egy további olyan elem, amely elősegíti, hogy minden gyermek értékesnek érezhesse magát és helyzetétől függetlenül eredményesen és méltányosan fejlődhessen (WENGLINSKY, 2002).

Ez a tudományos eredmények alapján kirajzolódó gyermekkép azt üzeni a pedagógusoknak, hogy ne felejtkezzenek meg arról, hogy a gyermek tanulni akar, ha érdekli, vagy jelentőséget tulajdonít a tanulásnak. Arról sem, hogy érzelmi háztartása, önbizalma döntően befolyásolja a tanulását, valamint hogy a gondolkodási képességei fejleszthetők. Ahogyan a felelősségtudatra is, sőt a gyermekek képesek önszabályozó tanulásra. Fontos, hogy tudatos kompetencia fejlesztésben vegyenek részt a kulcskompetenciák fejlesztése során is, ehhez jó alapot szolgáltathat az érzelmi intelligencia és a kognitív képességek, előzőekben megvilágított, tudatos fejlesztése. Fontos tehát legalább a kompetencia-elemeket, az azokhoz kapcsolódó kritériumokat, és a kritériumok eléréséhez szükséges, konkrét gyakorlati elemeket megtanulni, ha minden egyes tanítványuknál magasabb teljesítményt szeretnének elérni akár a szövegértés és alkotás, akár a matematika és a természettudományos

tárgyak területén. Nem szabad arról elfeledkezniük, hogy amilyen képet ápolnak magukban a tanulókról, az döntően befolyásolhatja a teljesítményüket. Vagyis döntő a pozitív hozzáállás, annak tudata, hogy lehet magasabb eredményt elérni, és saját tanulóira is mindez igaz, vagyis ők is lehetnek ügyesebbek szövegértésből és matematikából bármilyen nehéz körülményekből is érkezzenek is.

A neveléstudományi gyermekkép üzenetének lefordítása – értékek és alapelvek a gyakorlatban

A pedagógiai gyakorlat, de egy egész pedagógiai rendszer (FALUS és tsai, 2012) és az azt szabályozó dokumentumok (például a NAT vagy pedagógiai program) szerves részét képezik a pedagógiai alapelvek. Az alapelvek mindig valamilyen értékre, vagy értékek együttesére épülő irányjelzések, útmutatók a mindenkori gyakorlat számára. Ha a konkrét pedagógiai gyakorlatban felmerül egy kérdés, egy probléma, egy megoldandó kihívás, akkor az alapelvek segíthetnek a gyakorlati döntések, tervek, konkrét gyakorlati lépések megtalálásában, kitalálásában. A neveléstudományok eredményei alapján kirajzolódó gyermekkép képviseli a kutatások által is igazolt gyakorlatok értékdimenzióját. Ez azt jelenti, hogy azokat a felismeréseket, tanulságokat, tényeket, amelyeket a kutatók több évtizeden keresztül, több száz kutatással igazoltak a gyakorlatban, azokat érdemes értékként a mindennapos gyakorlat számára kiemelni. A kiemelt értékekhez pedig olyan alapelveket megfogalmazni, amelyek követése során érvényesül az adott érték. Ebben az alfejezetben a fentiekben idézett, nem a teljesség igényével áttekintett, tudományos eredményekre épülő felismerések kapcsán mutatom be, hogyan lehet a gyakorlat számára értékként megfogalmazni az adott felismerést, és azokhoz hogyan érdemes alapelveket hozzákapcsolni.

Ha a neveléstudományi vizsgálatok kimutatták az elmúlt évszázad során, hogy minden egyes gyermek rendelkezik érték-elemekkel, vagyis minden tanuló „jó”, „tehetséges” valamiben, akkor értékként fogalmazhatjuk meg, hogy minden tanuló értékes. A gyakorlat során követendő alapelv ezért az, hogy a legfőbb szempont a pedagógiai gyakorlat tervezésénél minden egyes tanuló egyéni értékeinek kibontása, megerősítése.

A kutatások során kiderült, hogy minden egyes tanuló bevonható a tanulási folyamatba, vagyis minden egyes tanuló motiválható (érték), ha a megfelelő pedagógiai környezet biztosítja a motiváció mozgósításához és fejlődéséhez, valamint fenntartásához. Ezért, ha ennek ellenkezője tapasztalható, a tanulókat nem érdekli az adott tantárgy és motiválatlanok, akkor a pedagógiai környezetet érdemes módosítani annak érdekében, hogy a tanulók bevonódjanak és motiváltak legyenek (alapelv). A leggyakrabban hallott panasz a pedagógus kollégák részéről a tanulók motiválatlansága. A motiváció kérdéskörét alaposan feltárták már, és rájöttek, hogy a belső motivációra épülő gyakorlatok egyre több és több eszközzel rendelkeznek, így a pedagógusok válogathatnak a már bevált számtalan eszköz, konkrét gyakorlati eljárás közül. A tudományos kutatások azt is bizonyították, hogy a motiváció az érzelmi intelligenciával függ össze, így minden egyes tanulóban fejleszthető (GOLEMAN, 2002). A lényeg, hogy a motivációt nem erkölcsi kérdésként, hanem fejlesztendő személyes kompetencia-területként érdemes felfogni, így esélyt adva minden egyes tanulóknak arra, hogy motiváltak lehessenek. A hazai szakirodalomban már elérhetőek olyan módszertani könyvek, amelyek több tucat eszközt sorolnak fel a belső motiváció felkeltésére (pl. GOOD –BROPHY, 2008). Ha ezekből ösztönösen választ a pedagógus, és értően alkalmazza azokat a gyakorlatában, akkor nem lesz gondja a motivációval, saját mindennapi gyakorlatának és a kialakított pedagógiai környezetének átalakításával.

Ha a kutatások szerint minden tanuló képes valódi felelősséget vállalni saját tetteiért, saját elképzeléseiért (érték) - akkor a tanítás során egyre nagyobb hangsúlyt kell, hogy

kapjon a tanulók autonóm és felelős, önszabályozó tanulása (alapelv). Minden tanár álma egy autonóm és felelős, önálló tanulókból álló osztály. Érdekes módon ez minden osztályban ki is alakítható, mivel az összes ehhez szükséges képesség minden egyes tanulóban fejleszthető. Különösen, ha olyan pedagógiai gyakorlatot valósít meg a pedagógus, amely már több évtizede bizonyítja eredményességét a tanulók autonóm gondolkodásában, kritikai és probléma-gondolkodó képességeinek fejlesztésében, és az önálló, egyben eredményesebb tanulásban (KAGAN – KAGAN, 2011, ARATÓ – VARGA, 2012).

Minden tanuló számára kulcs az érzékelés (érték), ezért a mindennapi gyakorlatot érdemes úgy alakítani, hogy ezeken a területeken minden tanuló fejlődhessen (alapelv). Mivel az érzékszervek mindenkinél fejleszthetők, ez hozzájárul a fogalmi gondolkodás fejlődéséhez is minden egyes tanulónál. Az érzékszervek tudatos bevonása a tanulók fejlesztésébe, sok gyermek esetében kulcsfontosságú lehet. A kutatások fontos tanulsága mára, az agykutatás fejlődésének köszönhetően, hogy ma már neuro-plaszticitásról beszélnek a tudósok (DOIDGE, 2012). A neuro-plaszticitás szerint az agy annyira adaptív és alkalmazkodó, hogy az elég szélesre nyitja a fejlesztés lehetőségét az érzékelésen keresztül, hogy minden egyes tanuló fejlődhessen. Minden gyermek számára meg lehet találni tehát az utat az eredményesebb fejlődéshez (alapelv).

Ma már kutatások ezrei igazolják, hogy minden tanuló boldogulásának alapja az érzelmi intelligencia, a pozitív pszichológiai tőke (érték), ezért a mindennapi pedagógiai kommunikációt és megvalósuló tanulás-tanítási gyakorlatot érdemes úgy szervezni, hogy minden tanuló fejlődhessen az érzelmi intelligencia különböző területein (alapelv). Az érzelmi vagy társas intelligencia életünk végéig fejleszthető, miközben nemcsak a gondolkodásunkat, hanem az egész életünket meghatározhatja mind a szakmai karrierben, mind a társas kapcsolatokban. A pedagógusoknak érdemes elsajátítani az asszertív, erőszakmentes és konstruktív kommunikáció gyakorlati modelljeit (GORDON, 2001, ROSENBERG, 2005). Ezek – komoly munkával ugyan –, de bárki számára megtanulható kommunikációs modellek. Elég, ha valaki a kommunikációján változtat, a kutatások szerint már azzal hozzájárul egy konstruktívabb és érzelmileg kiegyensúlyozottabb osztálytermi klíma megteremtéséhez. A kommunikáció mellett a tanulásszervezési módok is döntők lehetnek az érzelmi intelligencia fejlesztése szempontjából. A valódi kooperatív tanulásszervezés (KAGAN – KAGAN, 2011, ARATÓ-VARGA, 2012, COHEN – LOTAN, 2015), az értőn alkalmazott drámapedagógia (KAPOSI, 1995, 2002a, 2002b), vagy a következetesen megvalósított moderátoriskola (NISSSEN – IDEN, 1999) mind olyan módszertanok, amelyek bizonyítottan hozzájárulnak az érzelmi intelligencia fejlődéséhez, minden egyes tanulónál.

A tudományos vizsgálódások során kiderült, hogy minden tanuló folyamatosan és tevékenyen tanul, még ha nem is az iskolai tananyagot, vagyis minden gyermek folyamatosan tanul (érték), ezért a mindennapi gyakorlat során érdemes törekedni arra, hogy olyan lényeges problémákat, érdeklődést felkeltő felvetéseket tegyenek meg a tanulás-tanítás vezérfonalává, amelyek beindítják a tanulók én-megvalósító, lényeges tanulását (alapelv). A kutatók felismerték, hogy a gyerekek egyrészt olyan dolgokat is megtanulnak, amelyeket szándékosan nem szeretnének nekik megtanítani tanáraik. Például, ha valaki értelmetlen, unalmas és érthetetlen feladatok sorozataként találkozik az iskolai tanulással, akkor ő azt tanulja meg ebből, hogy az iskolai tudás egy értelmetlen, felesleges dolog. Másrészt felismerték azt is, hogy az iskolán kívüli világban szinte folyamatosan, öntevékenyen, cselekedve tanulnak a gyerekek és fiatalok, még ha a matematika tanár számára „matekból állni látszik is az idő”. Nemcsak célszerűnek látszik, hanem nagyon is indokolt bevonni ezt a meglévő, lényeges tanulást megvalósító én-aktualizáló tendenciát (ROGERS, 2004) a tanulási folyamatok dinamikájába, még ha a diákok ezt nem is érzékelik tanulásként. Ha a pedagógusok megnyitják az iskolát a számtalan tanulás és tudás előtt, akkor feltárhatják azt a rengeteg ön-motivált tanulási folyamatot, amely az iskolától függetlenül, egyébként zaj-

lik a gyerekek életében (alapelv). Elég, ha tanítványaik vágyai, víziói, álmai, elképzelései előtt megnyitják az iskola kapuit.

Az adaptív emberi tanulás természete, hogy különböző produktumok keletkeznek a tanulási folyamat során, így kimondható, hogy minden tanuló produktumorientált (érték), szereti, ha tanulásának van eredménye, kézzel fogható produktuma. Ezért a mindennapi gyakorlat során érdemes figyelmet fordítani arra, hogy a produktív tanulást alkalmazva, a projektpedagógiai paradigma segítségével minden tanuló fejlődhessen egy konstruktív életvitel kialakításában (alapelv). Az agykutatás is visszaigazolta, hogy az agy számára különösen fontos a tanulás mélysége és rétegzettsége szempontjából, hogy meg tudja jósolni a tanulási erőfeszítések eredményét, felfogja azok jelentőségét (KAGAN, 2009). Ebből a szempontból az elméletet a gyakorlattal összekötő produktivitás egy további lehetőség a tanulók bevonására (BÁRDOSSY – DEZSŐ, 2016). A produktív tanulás során a tanulók tanulási konstrukciókat alkotnak egyénileg és közösen, és azokat reprezentálják, illetve modellezik. Másképpen fogalmazva, tanulásukat támogatandó különböző dokumentumokat, installációkat, gyűjteményeket, esetleg online eszközöket hoznak létre. Itt nem is a produktum áll a középpontban, hanem az alkotó tanulás folyamata, amely elvezet valamilyen produktumig. Amikor a produktum is számít, az már a projektpedagógia szintje (RADNÓTI, 2008), ahol a tanulásban résztvevők a saját kérdésfelvetéseikre, felvetődő problémáikra, kialakuló érdeklődési területükre építve egy tanulási projektet valósítanak meg közösen (MOLNÁR, 2005, RADNÓTI – ADORJÁNNÉ, 2016). Itt a termékek bemutatásra is kerülnek a nagy nyilvánosság előtt (pl. a szülők és iskolatársak), vagy valódi produktumok esetében használatba veszi az érintett közösség az elkészült produktumokat (pl. diákok által, szakemberek bevonásával épített játéktér).

Minden tanuló gondolkodási képességei fejleszthetők (érték), ezért a mindennapi gyakorlatban érdemes nagy hangsúlyt fektetni arra, hogy a gondolkodási képességeket minden egyes tanuló esetében hatékonyan és eredményesen, széles repertoárban fejlessék az osztályban (alapelv). Ha a pedagógusok hiányosságokat tapasztalnak a tanulóik gondolkodási képességinek körében, akkor célszerű önfejlesztésükkel a gondolkodásfejlesztés valódi eszközeihez nyúlni, a memóriára épülő magoltatás, vagy a megértés nélkül erőltetett matematikai alkalmazás helyett (BÁRDOSSY és tsai, 2002, 2007). Már lassan húsz éve tudható a kutatások alapján, hogy azok a tanárok tudtak bármilyen hátréjú gyereket eredményesen tanítani, előnyösebb helyzetű tanulót éppúgy, mint hátrányos helyzetű társát, akik a gondolkodási repertoár minél szélesebb körét vonták be a tanulási-tanítási folyamatba (WENGLINSKY, 2002). A cél tehát valóban gondolkodtató órák szervezése a tanulók számára a leckeismertető előadások megtartása helyett (alapelv).

A neveléstudományi kutatások igazán látványos eredményeket értek el akkor, amikor a méltányos oktatás szempontrendszerét alkalmazták, amely összefügg a demokratikus felfogással és értékekkel. Az egyik ilyen döntő szempont, hogy minden egyes tanulót megilletnek az emberi jogok, különösen a gyermeki jogok, vagyis minden tanuló jogtulajdonos (érték). Ezért a mindennapi gyakorlatot érdemes úgy alakítani, hogy a tanulás során, az iskolai életben minden tanuló jogai érvényesülhessenek, különösen a tanúláshoz és emberi méltósághoz fűződő jogok (alapelv). Ehhez a tudományok által igazolt demokratikus iskola és pedagógiai gyakorlat modelljei szolgálnak alapul. A demokratikus jogok érvényesítésére, a demokráciára nevelés nem csak egy tantervi témakör. Ennek a megvalósuló mindennapos gyakorlatban is szükséges jelentkeznie (GAILLARD-MOMPOINT – LÁZÁR, 2017). A szociálpszichológia első nagy felfedezése volt, hogy a demokratikus tanári szerep vezet leginkább együttműködő és eredményes tanulócsoporthoz, osztályközösség kialakulásához a lassier-faire és az autokrata vezetési stílushoz képest. Az elmúlt hatvan évben több ezer kutatás bizonyította, hogy a gyerekek, egy stressz-mentes, demokratikus légkörű, és demokratikus gyakorlatú iskolában tudják a legtöbbet kihozni magukból. Az elmúlt negyven évben az is kiderült,

hogy az óvodától az egyetemig minél sokszínűbb és befogadóbb a nevelés közege, annál elfogadóbbak egymással a diákok. A kutatások azt is bizonyítják, hogy azok az egyetemek teljesítenek magasabb szinten, ahol nagyon sokféle diák tanul (ARATÓ – VARGA, 2015). Vagyis a társadalmi, vagy annál szélesebb sokszínűség (pl. külföldi vendégdiákokkal) nemcsak elfogadóvá teszi a fiatalokat, hanem magasabb akadémiai teljesítményre is sarkallja őket. A demokratikus nevelés eszközeinek tekinthetők azok a pedagógiai és pszichológiai eszközök, amelyek megfelelnek a demokratikus jogelveknek. A fentiek közül ilyenek az asszertív és erőszakmentes, valamint a konstruktív kommunikáció gyakorlati modelljei, továbbá például a moderátoriskola, a projektpedagógia, a drámapedagógia és a kooperatív tanulás-szervezés módszertanai. Szervezeti szinten a diákönkormányzatiság, illetve a nevelőtestületi önkormányzatiság különböző demokratikus modelljeit érdemes tanulmányozni és megvalósítani.

ÉRTÉKEK	ALAPELVEK
<i>Tudományos felismerések, tények</i>	<i>A pedagógiai gyakorlatot segítő konkrét irányelvek, útmutatások</i>
Minden tanuló értékes,	ezért a pedagógiai gyakorlat tervezésének legfőbb szempontja minden egyes tanuló kibontakoztatásának elősegítése.
Minden tanuló bevonható,	ezért a pedagógiai környezetet érdemes módosítani, hogy a gyakorlatban is vonzóvá váljon minden egyes tanuló számára, vagyis akár több tucat, a belső motiváció erősítő, a tudomány által is igazolt elemet érdemes beépíteni a pedagógiai folyamatba.
Minden tanuló képes felelősséget vállalni,	ezért egyre nagyobb hangsúlyt kell, hogy kapjon a gyakorlatban az önszabályozó, autonóm és felelős tanulás gyakorlata.
Minden tanuló számára kulcs az érzékelés,	ezért úgy szükséges kialakítani a mindennapi gyakorlatot, hogy az annyira sokszínűen nyújtson lehetőségeket, amilyen sokszínű a tanuló csapat, vagyis egyénre szabottan.
Minden tanuló boldogulásának alapja az EQ, a fejleszthető pozitív pszichológiai tőke,	a mindennapi pedagógiai kommunikációt és megvalósuló tanulás-tanítási gyakorlatot érdemes úgy szervezni, hogy minden tanuló fejlődhessen az érzelmi intelligencia különböző területein.
Minden gyermek folyamatosan tanul,	a mindennapi gyakorlat során érdemes törekedni arra, hogy olyan lényeges problémákat, érdeklődést felkeltő felvetéseket tegyenek meg a tanulás-tanítás vezérfonalává, amelyek beindítják a tanulók én-megvalósító, lényeges tanulását. Érdemes megnyitni az iskolát tanítványaik iskolán kívüli tanulmányai, elképzelései, álmai előtt.
Minden tanuló produktum-orientált,	ezért a mindennapi gyakorlat során érdemes figyelmet fordítani arra, hogy produktív tanulást alkalmazva, akár a projektpedagógiai paradigma segítségével, minden tanuló fejlődhessen egy konstruktív életvitel kialakításában.
Minden tanuló gondolkodási képességei fejleszthetők (érték),	ezért a mindennapi gyakorlatban érdemes nagy hangsúlyt fektetni arra, hogy a gondolkodási képességeket minden egyes tanuló esetében hatékonyan és eredményesen, széles repertoárban fejlesszék az osztályban (alapelv).
Minden tanuló jogtulajdonos,	ezért a mindennapi gyakorlatot érdemes úgy alakítani, hogy a tanulás során, az iskolai életben, minden tanuló jogai érvényesülhessenek, különösen a tanulóhoz és emberi méltóságához fűződő jogok.

3. ábra A tudományos gyermekkép által igazolt értékek és a belőlük kibontható gyakorlati alapelvek

A neveléstudományi diskurzusban bizonyított és több évtizeden keresztül újra igazolt eredmények alapján kirajzolódik egy értékekkel teli gyermekkép. Ez a kép talán segíthet az iskolában tanító pedagógusoknak, és az iskolai nevelkedést kutatóknak olyan alapelveket kialakítani, amelyek mind a mindennapi pedagógiai gyakorlatot, mind az ezzel kapcsolatos kutatásokat abba az irányba terelik, amely egyre közelebb áll a tudományos kutatások által felismert gyermeki szükségletekhez, tanulási utakhoz és feltételekhez. Ennek a közelítésnek az a jelentősége, hogy segíthet teljesíteni azt az ígéretet, amely minden egyes tanuló számára elérhetővé igyekszik tenni a tudás és tanulás által elérhető társadalmi javakat a demokratikus társadalmakban.

Irodalom

- ARATÓ Ferenc (2018): *A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa*. Új Pedagógiai Szemle, 2018. 11-12. szám
- ARATÓ Ferenc (2017): *Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója*. Autonómia és felelősség, Vol. III. 1-4. 5-29.
- ARATÓ Ferenc (szerk.) (2014): *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmibe* (átdolgozott, bővített kiadás). Mozaik Kiadó, Szeged
- ARATÓ Ferenc (2011): A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellege. In: Kozma Tamás – Perjés István szerk. *Új kutatások a neveléstudományokban 2010*, MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11-22.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (szerk.) (2015): *Befogadó egyetem – Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécsi tudományegyetem, Pécs. 211.
- ARONSON, Elliot (2008): *A társas lény*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- ARONSON, J. – JUAREZ, L. (2012): Growth mindsets in the laboratory and the real world. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education* (pp. 19–36). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- BÁLINT Ágnes (2015): *A játéktól a struktúrákig – Dienes Zoltán sejtései nyomában*. Autonómia és Felelősség, I. évfolyam, 3. szám 7-18.
- BÁRDOSSY Ildikó – DEZSŐ Renáta Anna (2016): *A produktív tanulás időszerűsége Magyarországon*. Autonómia és felelősség. II/1 (7-20)
- BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 190.
- BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHŐNÉ Nagy Csilla – PRISKINNÉ Rizner Erika (szerk.) (2007): *A kritikai gondolkodás fejlesztése II. kötet – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Válogatáspedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. Pécsi Tudományegyetem, Pécs
- BÁRDOSSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHŐNÉ Nagy Csilla – PRISKINNÉ Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. Pécsi Tudományegyetem, Pécs
- BENDA József (2002): *A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon*. Új Pedagógiai Szemle, 2002/9. sz. 26–37. és 10. sz. 21–30.
- BIGAZZI Sára (2013): Előítéletek. In: Varga Aranka (ed.) *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. PTE BTK NTI. Pécs, Hungary, 15-36.
- BLACK, P. – WILLIAM, D. (1998): *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. *Phi Delta Kappan*, 80. 2. szám 139–148.

- BLACKWELL, L. S., TRZESNIEWSKI, K. H., & DWECK, C. S. (2007): *Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention.* *Child Development*, 78(1), 246–263. doi:10.1111/j.14678624.2007.00995.
- BLOOM, B. S. (1969):. Some theoretical issues relating to educational evaluation. In: R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means* (Yearbook of the National Society for the Study of Education, Vol. 68, Part 2, pp. 26–50). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- BLOOM, B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain.* McRay, New York.
- COHEN, Elisabeth G. – LOTAN, Rachel A. (2015): *Csoportmunka – tervezés. Stratégiák heterogén összetételű osztályok számára.* Digitális Esélyegyenlőségi Alapítvány, Budapest.
- CSAPÓ Benő, CSÍKOS Csaba, KOROM Erzsébet (2016): *Értékelés a kutatásalapú természettudomány-tanulásban: a SAILS projekt.* In: *Iskolakultúra* Vol. 26. 3. 3-16.
- CSAPÓ Benő (2003): *A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia.* *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 3. sz., 12–28.
- DEZSŐ Renáta Anna (2015): *A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban.* *Autonómia és Felelősség*, I. évfolyam, 1. szám.
- DOIDGE, Norman (2012): *A változó agy – Elképesztő történetek az agykutatás élvonalából.* Park Könyvkiadó, Budapest
- F. VÁRKONYI Zsuzsa (2013): *Tanulom magam.* Háttér Kiadó, Budapest. 2013
- FALUS Iván-KÖRNYEI László; NÉMETH Szilvia-SALLAI Éva (szerk.) (2012): *A pedagógiai rendszer - FEJLESZTŐK ÉS FELHASZNÁLÓK KÉZIKÖNYVE.* Educatio Kht., Budapest.
- FÖLDESI Lajosné – TORMA Sándorné (1999): *Színes hétköznapjaink – Freinet-szellemű óvodai nevelés a mezőberényi Kinizsi Úti Óvodában.* In: Horváth H. Attila (szerk.) *Süss fel nap!* Soros Alapítvány, Budapest. 228-263.
- FRIDRICH Máté (2020): *Félreértett gamifikáció?* In *Autonómia és felelősség.* Vol. VI. 1-4. szám
- GAILLARD-MOMPOINT, Pascale - LÁZÁR, Ildikó (eds) (2017): *TASKs for democracy – 2nd edition.* Strasbourg: Council of Europe.
- GARDNER, H. (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice.* A Reader. Basic Books, New York
- GOLEMAN, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen.* EDGE 2000, Budapest
- GOOD, Thomas L. - BROPHY, Jere E. (2008): *Nyissunk be a tanterembe!* 2. kötet. Educatio Kht., Budapest. 9-50.
- GORDON, Thomas (2001): *Tanítsd gyermeked (ön)fegyelmre!* Assertiv Kiadó, Budapest
- JOHNSON, D. W. - JOHNSON, R. T. (2009): *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning.* Downloaded from <http://er.aera.net> on July 14, 2015
- JOHNSON, Roger T. – JOHNSON, David W. (1999): *Learning Together and Alone.* Massachusetts: Allyn and Bacon
- JUSSIM, L., ROBUSTELLI, S., & CAIN, T. (2009): *Teacher expectations and self-fulfilling prophecies.* In A. Wigfield & K. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 349–380). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- KAGAN, Spencer – KAGAN, Miguel (2011): *Kagan Kooperatív tanulás.* SzIA Alapítvány, Budapest
- KAGAN, Spencer (2009): *Brain-friendly teaching.* Kagan Publishing, San Clemente.
- KAGAN, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás.* Budapest: Önkönet Kiadó
- KAPOSI László (szerk.) (2002a): *A dráma tanítása, segédlet az 5-10. évfolyamon tanítók számára.* Gödöllő: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ
- KAPOSI László (szerk.) (2002b): *Játékkönyv.* Budapest: Kerekasztal Színházi Nevelési Központ – Marczibányi Téri Művelődési Központ
- KAPOSI László (szerk.) (1995): *Drámapedagógiai olvasókönyv.* Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ

- KLEIN Sándor (2012): *Tanulni jó. Egy pszichológus a pedagógiáról.* Edge 2000 Kiadó Kft, Érd.
- KLEIN Sándor (2007): *Gyermekközpontú iskola.* Edge 2000 Kft. Érd.
- L. RITÓK Nóra (2008) *Projektpedagógia a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában – Egy sikeres példa: Európa-projekt Berettyóújfalun.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- LADNAI Attiláné (2018): *A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai.* In Autonómia és felelősség. Vol. IV. 1-4. szám
- Lépésről lépésre – iskolai program, tanítói kézikönyv* (1999). Lépésről Lépésre Országos Szakmai Egyesület, Budapest. (szerző nélkül)
- LUTHANS, Fred - LUTHANS, Kyle W. - LUTHANS, Brett C. (2004): *„Positive psychological capital: Beyond human and social capital”.* Management Department Faculty Publications. 145.
- MOLNÁR Gyöngyvér (2005): *A probléma-alapú tanítás.* Iskolakultúra 15. évfolyam, 2005/10.
- MONTESSORI Maria (2011): *A gyermek felfedezése.* Cartaphilus Kiadó, Budapest.
- NAHALKA István (szerk) (2006): *Hatékony tanulás.* Bölcsészkonzorcium, Budapest.
- NEIL, A. S. (2009): *Summerhill - A pedagógia csendes forradalma.* Kétezerregy Kiadó, Budapest.
- NICHOLSON-NELSON, Kristen (2007): *A többszörös intelligencia.* Szabad Iskoláért alapítvány, Budapest.
- NISSEN, Peter – IDEN, Uwe (1999): *Moderátoriskola.* Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- RADNÓTI Katalin (2008): *A projektpedagógia, mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze.* Educatio, Budapest.
- RADNÓTI Katalin – ADORJÁNNÉ FARKAS Magdolna (2016): *A kutatásalapú tanulás, tanítás és tanárképzés lehetőségei a fizika oktatásában.* Iskolakultúra. 26. évfolyam, 2016/3. szám
- RAYMAN Julianna (2015): *Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata* In Autonómia és felelősség. I/2 33-46.
- ROGERS, Carl (2004): *Az igazán fontos tanulás a terápiában és az oktatásban.* In *Valakivé válni – A személyiség születése.* Budapest: Edge 2000 Kft 347-368.
- ROSE, David H. – MEYER, Anne (2002): *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning.* Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- ROSENBERG, Marshall B. (2005): *Nonviolent communication.* PuddleDancer, Encinitas.
- ROSENTHAL, Robert (2003): *Covert Communication in laboratories, Classrooms, and the truly Real World.* In Current direction in Psychological science. Blackwell Publishing, Volume 12, nr. 5, 151-154.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1992): *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development (Newly expanded ed.).* Bancyfelin, Carmarthen, Wales: Crown House Pub.
- ROSENTHAL, Robert – JACOBSON, Lenore (1968): *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development.* Holt, Rinehart & Winston, New York.
- SCRIVEN, M. (1967): *The methodology of evaluation.* In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.
- SELIGMAN, M. E. P., ADLER, A. (2018): *Positive Education.* In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report: 2018.* (Pp.52 - 73). Global Happiness Council. https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education [18.07.12.]
- SELIGMAN M.E. P. (2012) *Az optimista gyermek (Védd meg a depressziótól – legyen boldog élete)* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SELIGMAN M.E. P. (2011) *Flourish- élj boldogan!* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SELIGMAN M.E.P. (2002): *Az erősségek és erények újjáélesztése.* In: *Authentic happiness.* New York, 2002, Free Press, 125-161. Ford. Szondy Máté. In: Pléh Csaba, Boros Otília (2004) *Bevezetés a pszichológiába,* Budapest, Osiris. 664-693.

- SHARAN, Yael (2012): *What we can learn from the history of cooperative learning*. In: Annette Hildebrand Jensen, Ed., *Perspektiver pa Cooperative Learning*. Dafolo, Denmark.
- SKIBA, R., & PETERSON, R. (2003): *Teaching the social curriculum: School discipline as instruction*. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.
- SOMOGYI Ágota (2016): *A SAILS projekt tapasztalatai a pedagógus szemszögéből: a kutatásalapú tanulás szervezésének és értékelésének hatása a pedagógus attitűdjére*. In *Iskolakultúra* Vol. 26. 3. 101-108.
- SZABÓ László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- TENENBAUM, Samuel (2004): *Carl Rogers és a nondirektív tanulás*. In: Carl Rogers: *Valakivé válni – A személyiség születése*. Budapest: Edge 2000 Kft.
- VARGA Aranka (2017): *Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban*. In *Autonómia és felelősség*. III. évf., 2017/1-4. sz. 31-54.
- WENGLINSKY, H. (2002): *How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance*. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12).
- ZILÁHI Józsefné (1996): *Óvodai nevelés játékkal, mesével – Elmélet és módszertan*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

DEZSŐ RENÁTA ANNA

Többszörös intelligenciák – egy elmélet születése nyomában

Az Amerikai Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (American Educational Research Association, AERA) által évente kiosztásra kerülő, a neveléstudományi kutatások kiemelkedő közreműködőinek járó díjat (Distinguished Contributions to Research in Education Award) – az egyik legnívósabb neveléstudományi elismerést 2020 nyarán Howard Gardnernek ítélték pályatársai. A díjat Gardner 2020 októberében vehette át a neveléstudományok területén folytatott munkássága elismeréseként, különös tekintettel újszerű intelligencia-szemléletéért, mely világszerte számos tananyagfejlesztési műhelyre, valamint gyakorlati oktatási modellre hatott. E tanulmány Gardner munkássága előtt tiszteleg: sokat vitatott többszörös intelligenciák (multiple intelligences) teóriája (1983) kialakulásának kontextusát mind vertikális mind horizontális dimenziókban értelmezi, bemutatva és summázva azokat a hatásokat, melyek az elméletalkotás folyamatát közvetetten vagy közvetlenül formálhatták. Jelen áttekintés újszerű alternatívát kínál: lehetővé teszi, hogy a gardneri elméletet szélesebb interpretációs keretben vizsgálhassák meg mind az azt mindennapi gyakorlataikban alkalmazók, mind a teóriát kétkedéssel fogadók. Az alább kifejtett összefüggésrendszer saját értelmezésemet mutatja a tárgyalt kérdésre vonatkozóan, és természetéből adódóan ettől eltérő vonatkozó hermeneutikai körök létjogosultságát sem vitatja. Emellett Gardner kutatói pályáivének magyar nyeloterületen eddig feltáratlan személyes elemeket is tartalmazó bemutatására is kísérletet tesz.

Kulcsszavak: intelligencia, többszörös intelligenciák, hatástörténet, Howard Gardner

Egy, a neurodiverzitás szemléletéhez kapcsolódó elmélet

E folyóirat rendszeres olvasói számára ismerős lehet a neurodiverzitás szemlélete csakúgy, mint a többszörös intelligenciák elméletének koncepciója (DEZSŐ 2015). Mindazonáltal, a jelen tanulmányban tárgyaltak kontextusba helyezése érdekében, bevezetésként érdemes vázlatosan áttekintnünk e szemlélet lényegi elemeit csakúgy, mint azt a teóriát, mely születésének körülményei az alábbiakban görcső alá kerülnek.

A két fogalom, a neurodiverzitás, valamint a többszörös intelligenciák elmélete összekapcsolódását az észak-amerikai pedagógiai szakirodalomban érhetjük tetten, leginkább *Armstrong* munkásságát követve (2009, 2011). A neurodiverzitás szemlélete a deficit paradigma meghaladását jelenti, amennyiben azt az egyént is egészségesnek, normálisnak tekinti, akinek speciális (nevelési/oktatási) igényei vannak. Az új szemlélet a *növekedési paradigma* által leírható, melynek birtokában kerüljük a kategóriákba szorítást, címkézést. Az oktatás világában ez a szemlélet az univerzálisan tervezett tanulás érvényesülésével valósulhat meg, melynek keretei közt minden egyes tanuló, diák egyedi és különleges képességeit (ki)használhatja – azaz az elfogadás és befogadás eszményeinek megvalósítására törekszik.

Gardner többszörös intelligenciák elmélete (1983, 2006a) annyiban kapcsolható e szemlélethez, hogy értelmezése szerint intelligenciánk nem egységesen kifejezhető, hanem

mindannyian többféle, egymástól akár független intelligenciával rendelkezünk, azaz egyes területeken különböző mértékben vagyunk intelligensek. A *Gardner* által leírt intelligenciákban – nyelvi, logikai-matematikai, térbeli, zenei, testi-mozgásos, környezeti, interperszonális és intraperszonális intelligenciák – mindenki elér egy bizonyos szintet, csak a szintek mértékét és mintázatát tekintve különbözünk egymástól. Az egyes intelligenciák bár elkülönülnek, nem egymást kölcsönösen kizáróak, több esetben egymással összhangban hatnak, más kombinációk esetén ugyanakkor együttjárásuk nem törvényszerű. Ez az értelmezés az intelligencia kvóciens (IQ) kimutatásának szükségszerűségét, determináló szerepét, használatát az oktatás világában erőteljesen megkérdőjelezi. Bár számos tekintetben forradalminak tekinthető a *gardneri* állásfoglalás, az alábbi gondolatmenet szándéka annak bemutatása, hogy a többszörös intelligenciák elméletének megszületését jól lehatárolható tudománytörténeti előzmények, illetve kortárs hatások egyaránt generálták – generálhatták.

Forrásvázlat: egy dinamikus felsőoktatási felület

A 21. században, mikor társas- illetve szakmai kapcsolataink megélésére, valamint az információszerezés fő eszközeként (is) a világhálót használjuk (DAVIS – GARDNER, 2013) – és a napi szinten ránk zúduló információömbömben könnyen elsikkad(hat) ismereteink eredője, forrása, kontextusa – különösen hasznos a dinamikus oktatási-tanulási felületek használata. Témánk gyökereinek vizsgálata tekintetében egy ilyen felületről – az Indianai Egyetem (*Indiana University Bloomington*) oldalain elérhető – projektet (Human Intelligence: historical influences, current controversies, teaching resources, Emberi Intelligencia: történelmi befolyások, kurrens ellentmondások, tanítási források) használók kiinduló pontként (PLUCKER – ESPING, 2014). E dinamikus forrás felhasználásával egy *Gardner* munkásságára vonatkozóan feltárható történeti-logikai láncolat statikus, szummatív jellegű, vonatkozó magyar nyelvű leírására, átiratának elkészítésére vállalkozom. E forrás mellett *Gardner* önéletrajzi utalásokat tartalmazó írásait (2000, 2001, 2006), valamint a hatástörténetben markáns szerepet játszó alkotók vonatkozó forrásait is felhasználom – főként *Plucker* és *Esping* (2014) alapján. A szándékom szerint így kirajzolódó kép történeti jellege ellenére sem egyfajta vonatkozó művelődéstörténeti revízió, hanem a tárgyalt teória, *Gardner* többszörös intelligenciák-elméletének mélyebb értelmezhetőségét célzó hermeneutikai kör¹.

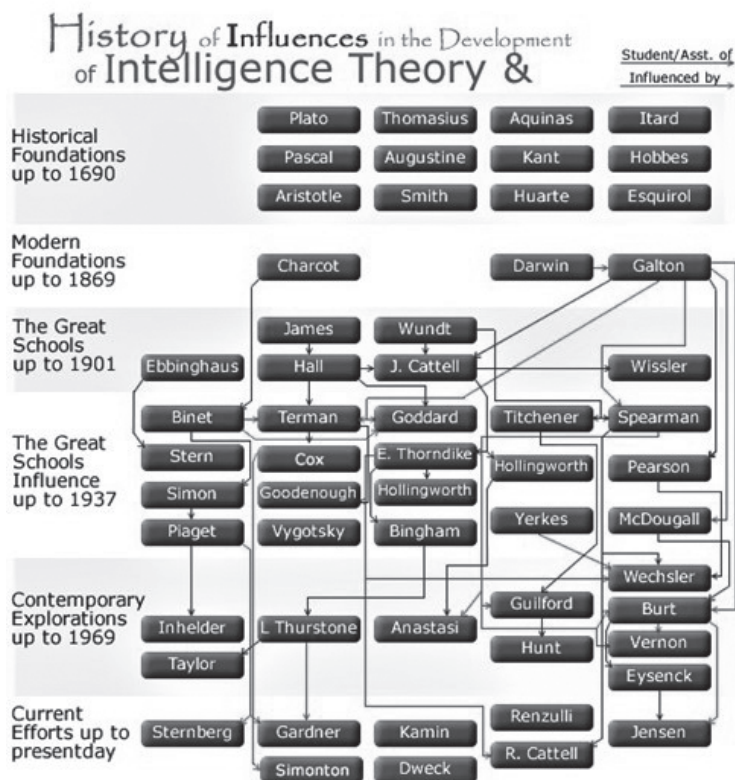
Mivel a neveléstudományok hazai diskurzusában e forrás kevésbé ismert, azonban megítélésem szerint széleskörűen hasznosítható, indokoltnak látom rövid bemutatását. *Plucker* és *Esping* (2014) projektje azzal a szándékkal jött létre, hogy az emberi intelligencia koncepcióinak fejlődéstörténetét – lehetséges történeteit – egyéni kutatói fókusz szerint tanulmányozni kívánók számára megbízható és pontos információkat közöljön, időről időre frissülő tartalommal.² Középpontjában egy, a témában általuk legjelentősebbnek vélt szerzőket rendszerező interaktív folyamatábra található (ennek statikus változata az 1. sz. ábra). Ez az áttekintés hat – e folyamatábrától némileg eltérő elemeket tartalmazó, ám szintén hat önálló interaktív oldalon is értelmezett – történelmi szakaszra bontva mutatja be az egyes vonatkozó nézetek, tanok, elméletek, kutatási eredmények továbbélésének közvetlen és közvetett mester és tanítvány viszonylatban tetten érhető, illetve dokumentált útjait; valamint a napjainkban legnagyobb szakmai vihart kiváltó kérdésköröket – köztük a többszörös intelligenciák elméletét. A kiindulási felületről elérhető egy, a projektet bemutató leírás, a projektgazdák névsora, az általuk tárgyalt kutatók abc-sorrendű indexe, valamint közreműködési és szakmai hozzászólási lehetőségek interaktív felületei – önkéntes alapon akár a szerzők projekt-felhasználást vizsgáló kutatásához (survey) is hozzájárulva.

Az interaktív folyamatábrán az egyes kutatók vonatkozásában neveikről közvetlenül elérhető biográfia-profiljuk. E profilokon belül a következő kategóriákba rendszerezett in-

formációk alapján alkothatja meg az általa vizsgált elmélet / kutatói életmű hatástörténetét az érdeklődő: hatások – közvetlen mester/tanítvány viszony vagy közvetett elméleti alap/örökség; történelmi szakasz; (formalizált) edukáció; életút; főbb tudományos eredmények; elméletek és vizsgálati területek; egyéni publikációk; gyűjteményes jellegű, számozott hivatkozások. Minden egyes biográfia-profilhoz kapcsolatosan a felsőoktatásban adaptálható kurzusleírásokat is találhatunk.

E gyűjtemény permanensen alakuló természetét mutatja, hogy bár a projekt alapötletét adó folyamatábrán 57 kutató szerepel, ennek időrendi bontása nem teljesen azonos a külön oldalról is elérhető – folyamatokat nem, csupán az egyes időszakokat vázoló és azokhoz tartozó alkotókat megjelenítő – oldal adataival (66 tudós). Az abc-sorrendben elérhető dinamikus index még gazdagabb: összesen 78, az intelligenciát tárgyaló kiemelkedő szerző biográfia-profilját tartalmazza.

A hat történelmi szakasz egyes egységeihez rendelt lapon az adott időszak rövid leírását találhatjuk, valamint a tárgyalt periódusban az intelligencia kutatásával foglalkozó alkotó kortársak egyéni biográfia profiljait. A legelső periódus (Történelmi Alapok) az euro-atlanti kultúrkörben megszokott művelődéstörténelmi jelentőségű szellem-óriásokon (LEDERER, 1934/1992) túl a – folyamatábrától némileg eltérve – 16-18. század jelentős orvos-alakjait is megemlíti. Amint elnevezése is sugallja, hatástörténet szempontjából ez az időszak közös örökségként jelenik meg, így a projekt alkotói nem ábrázolták a közvetlen tanítványságot a későbbi korok alkotói és az itt ismertetett munkásságok közt. Mivel kánon-jellegű, hatása az elmúlt 200 év intelligencia-elméleteire feltételezhetően hasonló természetű.



1. ábra. Az intelligencia-elméletek fejlődésének hatástörténete
(PLUCKER – ESPING, 2014)

Gardner a *Kortárs Törekvések Napjainkig* hetvenes években kezdődő, az ezredfordulóig jelölt, de máig lezáratlan korszakában megjelent (1983) elméletalkotásához rendelhetően a *Modern Alapok* (1869ig) periódusától kezdődően a *Nagy Iskolák* (1901-ig), a *Nagy Iskolák Hatása* (1937ig), majd *Az 1969-ig tartó Kutatások* időszakában jól követhető, két különálló szálon vezethetőek le hatástörténeti előzmények.

A klasszikusan *Darwintól* induló ágon *Galtonon*, majd *Catellen* át *Thorndike* után *Bingham* örökségét hordozza *Thurstone*, aki *Gardnerre* közvetetten hatott. A másik – frankofon – szál *Charcot-nál* indul, majd *Binet-t* követően *Simonra*, majd *Piaget-re* gyakorolt hatásán át formálja *Gardner* alkotó gondolkodását. Mindkét szálon közös, hogy a kronológiailag közvetlenül elméletének megalkotását megelőző lépcsőfokon *Gardner* sem *Thurstone-nal*, sem *Piaget-vel* nem volt tartósan közvetlen, személyes (tanítványi, munkatársi/asszisztensi) viszonyban – előbbivel életidő-átfedésük inadekvát szakasza miatt egyáltalán nem, utóbbival – saját közlése szerint (*GARDNER*, 2006) csak érintőlegesen. Bár az ábrán megjelenített szinte minden előd-, és kortárs alkotó munkásságának alapos ismerete feltételezhető, vizsgálhatunk az elméletalkotó hatásra fókuszál, így az alábbiakban *Plucker* és *Esping* (2014) rendszerének logikáját követve csupán e két szál részletesebb áttekintése következik. Mivel maga *Gardner* – *Sternberg*, *Carroll*, *Cattell* és *Renzulli* mellett – az elemzés alapját képező projekt szakértője is volt, e hatástörténet – saját vonatkozó krédói mellett (*GARDNER*, 2000, 2001, 2006) – megbízhatónak és érvényesnek tekinthető.

A klasszikus szál

Charles Darwin (1809-1882), brit természettudós a fajok eredetéről szóló közismert publikációját (1859/1985) követően egyéb műveiben (1871/1896) az intelligencia természetével is foglalkozott. Határozottan állást foglalt amellett, hogy az intelligencia és a komplex ösztönök közt aktív a kölcsönhatás – bár az idegrendszer működési folyamataival kapcsolatos ismeretek akkoriban még igen csak gyermekcipőben jártak.³ *Darwin* meggyőződése volt, hogy az állatokban és az emberekben egyaránt dekódolható olyan kognitív attribútumok, mint a kíváncsiság, csodálkozás, hosszú távú memória, figyelem, mások viselkedésének utánzása. Bár edukációja családi és intézményes keretek közt is rendkívül magas színvonalú volt, saját képességeire reflektálva egyértelműen az öröklődésnek tulajdonított nagyobb jelentőséget. Mindazonáltal az emberi nem vonatkozásában a gyengék túlélését bár irracionálisnak, mégis szükségszerűnek tartotta. Felismerte, hogy a természetes szelekció emberi nemre vonatkozatható értelmezése a „túlcsorduló gonosz” veszélyét hordozza magában a mindenkori társadalmakra nézve (*DARWIN*, 1871/1896: 68-134). Érdekes adalék, hogy *Darwin* unokatestvérét vette feleségül, akivel tíz közös gyermekük közül hármat még csecsemő- illetve gyermekkorukban elveszítettek (*CALDWELL*, 2010).

Unokatestvére, a gyermektelen *Francis Galton* (1822-1911) pszichológusként radikálisabban képviselte az öröklődés és a szelekció potenciális fajnemesítő szerepét (*BYNUM*, 2002): nevéhez fűződik az eugenika fogalmának leírása, valamint a *nature versus nurture* (öröklés vagy környezet) kifejezés által fémjelzett fogalmi gondolkodás elindítása (1883/1907/1973). Vélhetően Cambridge-ben folytatott matematikai tanulmányai is szerepet játszottak abban, hogy *Galton* statisztikai koncepciókat (korreláció, regresszió) fejlesztett, s ő használta először a survey módszert adatgyűjtésre (*SELIGMAN*, 2002). A normál eloszlás és az attól eltérő teljesítmény százalékos arányban kifejezett számát is alkalmazta a kor vezető matematikusai, *Laplace* és *Gauss* hatására (*JENSEN*, 2002) a szellemi teljesítmény mérésével foglalkozva. Ugyanakkor *Galton* még számításba vette az eredmények értelmezésekor az egyéni kitarás és energia befektetés potenciálisan eltérő szintjét és ennek szerepét az intellektuális teljesítményben. Ő alapította meg a világ első mentális teszteszéki köz-

pontját, ahol a mérést követően az érintettek feladat-végrehajtásaik eredményéről írásbeli visszajelzést kaptak (IRVINE, 1986).

James McKeen Catell (1860-1944) hatástörténeti jelentősége azért kiemelkedő, mert bár az euro-atlanti kultúrkör több szempontból egységesnek tekinthető, ő amerikai állampolgárként Európában tanult pszichológiát, rövid ideig *Galton* tanítványaként is. Ebből következően az általa használt statisztikai módszerek (CATELL, 1890) által vélte biztosítottnak a pszichológia beemelési lehetőségét önálló stúdiumként az amerikai kísérleti természettudományok körébe. *Catell* aktív szerepet vállalt a 19-20. század fordulóján az Egyesült Államokbeli pszichológiai tárgyú folyóiratok (*The Psychological Review*, 1894-1903; *Journal of Science* 1894-1944), valamint szakmai szervezetek (*American Psychological Association*; *American Association of University Professors*; *American Association for the Advancement of Science*) elindításában. Deklarált célja volt, hogy a pszichológia tudományága az amerikai egyetemeken a diákok minél szélesebb köréhez elérjen, tehát az alapozó stúdiumok körébe kívánta beemelni azt (CATELL, 1896). E cél megvalósításában kétségtelenül sikeres volt, ugyanakkor mérési módszereinek validitása több esetben laikusok által is vitatható eredményeket hozott (CIANCIOLO – STERNBERG, 2007:43).

Tanítványa, *Edward Thorndike* (1879-1949) az állati intelligencia tanulmányozását követően eredményeit az emberi intelligencia vizsgálata során kamatoztatta, valamint pályája során kiemelten foglalkozott a nevelés lélektanával is. Munkásságában szembevetendő az oktatás hangsúlya, ugyanakkor pszichológiai szakmai szervezetekben rangos pozíciókat töltött be. Kísérleteiben próba-szerencse összefüggéseket, valamint inger-válasz kapcsolatokat vizsgált, ezért a behaviorizmus előfutárának tekinthető. Az intellektuális működést három egymástól jól elkülönülő osztályba sorolta. Megítélése szerint a standard tesztek csupán az absztrakt intelligenciát mérik, négy általános dimenzióban: az adott feladat komplexitása, nehézsége (1); lehetséges megoldásainak variációs lehetőségei (2); az első két dimenzió megmutatkozásának területe (3); illetve sebessége, az egységnyi idő alatt elvégezhető feladatok száma (4) mentén (PLUCKER – ESPAN, 2014). Az absztrakt intelligencia mellett *Thorndike* nézete szerint létezik a tárgyi kapcsolatok közti összefüggések és a fizikai világ működésének vizualizálási képességszintjét mutató mechanikus intelligencia, illetve a társas intelligencia: az a képességünk, ami által sikeresen funkcionálunk társas kapcsolatainkban (STERNBERG, 1994).

Walter Bingham (1880-1952) *Thorndike* kortársa, és egyúttal tanítványa is volt. Ő az alkalmazott-, és a munkapszichológia úttörője – ez utóbbi terület *Bingham* a civil szférában a két világháború ideje alatt szerzett tapasztalatait (1919, 1941) felhasználva jött létre. Intelligencia-definíciója a problémamegoldás képességével azonos (BINGHAM, 1937:36), mely véleménye szerint az egyéni teljesítmények matematikai, verbális, mechanikai és társas készségeinek komplex faktor-együttese. Felhívta a figyelmet arra is, hogy a teszteredményeket eltérő fiziológiai adottságok (például rövidlátás), illetve kulturális különbségek is okozhatják. A fiziológiai adottságokból levezethető intelligencia-becslés lehetőségét elvetette, az öröklődés-környezet vitában azonban nem foglalt állást határozottan. Az intelligencia-mérések praktikus haszna érdekelte, mivel úgy gondolta, ezek segítségével az egyén aktuális munkavállalása, társadalmi hasznosulása biztosítható (BINGHAM, 1937: 39-42).

Louis Leon Thurstone (1887-1955), aki mérnök-asszisztensként *Edison* mellett is dolgozott, a pszichológia tudományágában *Bingham*-tanítvány, az attitűd-értékelésről, tesztelméletéről, valamint a faktoranalízis technikáiról vált ismertté, mely által maradandót alkotott (RUZGIS, 1994). Az intelligenciát hét elsődleges mentális képesség tesztelésével mérte. Ezek az asszociatív (rövid távú) memória, az aritmetikai problémák megoldásának képessége, az észlelési sebesség (különbségek és hasonlóságok észlelésének gyorsasága), a következtetés (ok-okozati viszonyok átlátásának képessége), a térbeli tájékozódás, a nyelvi megértés, valamint a folyékony beszéd képessége (THURSTONE, 1938, 1947). Mikor modelljét olyan felnőttek

mintáján vizsgálta, akik általános intelligencia teszteken⁴ hasonló eredményeket értek el, az egyes területeken rendkívül heterogén egyéni teljesítményeket talált – így elméletét igazolva látta. Ugyanakkor, mikor különböző képességű gyerekeket tesztelt, az egyes gyerekek teljesítménye különböző területeken hasonló szintű eredményeket mutatott. Ellentmondásos eredményeit *Thurstone* egy elegáns matematikai megoldással hidalta át, mely feloldotta a két vizsgálat eredményei közt feszülő ellentmondást, s mind az általános mutató, mind a hét különböző képesség meglétét igazolta – ezzel megalapozva az őt követő kutatók hierarchikus és több komponensű elmélet-alkotásait egyaránt (RUGZIS, 1994).

A neurológiai vonal

A *Gardnerre* ható másik elméleti előzmény-szál a francia neurológus *Jean-Martin Charcot*-val (1825-1893) kezdődik, aki a párizsi klinikum előkelő köreiből dolgozott. E korszak furcsa tünetegyüttese a hisztéria volt, melyet a korabeli orvostársadalom határozottan elutasított a panaszosokat szimulációval és csalással vádolva. A hisztéria, mint rendellenesség minden egyes beteg esetében másként jelentkezett: a legtöbben fizikai – a külső szemlélő számára – testi tüneteket mutattak: delíriumban, paralízisben, izommerevségben, vakságban, beszéd-akadályoztatottságban, érzékek elvesztésében, hányás-hasmenésben szenvedtek. *Charcot* úgy gondolta, hogy páciensei azért produkálnak fizikai tüneteket, mert pszichésen sérülnek, mikor elhiszik, hogy betegek (FANCHER, 1985:53). Látványos, hallgatósága aktív bevonásával szemléltetett előadásokat tartott orvos-jelölt egyetemistáknak, miközben olyan újszerű technikákat is alkalmazott és bemutatott, mint a hipnózis. E közönsége nevezte el működési területét neurológiának, mely a társadalom nem-orvos értelmiségi köreit is vonzotta. *Charcot* többféleképp járult hozzá a további intelligencia-kutatásokhoz. Egyrészt megalapozta és népszerűsítette a neurológia tudományterületét, másrészt elmosta a fiziológiai és lelki működések vizsgálhatóságának határait. Az öröklés vagy környezet prioritás vitában állásfoglalás helyett egy harmadik opciót kínált, miszerint a hajlam öröklődik, a manifesztációban azonban a környezeti tényezők (stresszorok) játszanak fontos szerepet. Bár témánk szempontjából indifferens, előadásai látogatóinak körében több hónapon keresztül a bécsi iskola atyja, *Sigmund Freud* is elkötelezett volt (GOETZ ÉS MITSAL, 1995).

Freud mellett az eredetileg jogász és természettudós *Alfred Binet* (1857-1911) is rendszeres látogatója volt *Charcot* előadásainak – 1883-tól hét éven át együtt dolgoztak. *Charcot* hipnózis indukciójával tudta sikeresen manipulálni a beteg tüneteit (normál tudatállapotban a tünet állandó volt, hipnózisban megszüntethető, másra cserélhető, módosítható). Mesterét alátámasztandó *Binet* négy tanulmányt is publikált e témában. Miután később kiderült, hogy *Charcot* kísérleti vizsgálatai során jelentős csalások történtek, *Binet* arra kényszerült, hogy nyilvánosan elismerje: tévedett. Ez az élmény *Binet* számára későbbi tudományos vizsgálatai körültekintőségének szükségessége szempontjából életre szóló leckét jelentett (FANCHER, 1985:57). Talán ahhoz is hozzájárult, hogy az őt követő tanítvánnyal és kollégával, *Theodore Simonnal* (1873-1961) közösen publikált intelligencia definícióban (BINET – SIMON, 1916:42-43) alapvető gondolkodási képességként határozza meg az ítélet-alkotást, annak a képességét, hogy az egyén az aktuálisan adott körülményei közt bölcsen eligazodjon.

Binet és *Simon* közös munkája a Sorbonne Kísérleti Pszichológiai Laboratóriumában kezdődött, ahol *Binet* igazgatóként dolgozott, mely munkakört formális iskolarendszerben végzett pszichológia tanulmányok nélkül is betölthette (ennek hiányában egyetemi oktatói kinevezést nem kaphatott). Itt vált lehetségessé *Simon* számára, hogy doktori tanulmányait *Binet* témavezetésével folytassa – és ez alapozta meg hosszantartó, gyümölcsöző szakmai

együttműködésüket. *Binet* a hipnózis iránti rajongását saját két leánygyermek fejlődésének tudományos igényű tanulmányozásával váltotta fel. Néhány évvel később, közvetlenül a századforduló után egy gyermekpszichológiai szakmai szervezetben tevékenykedve kormányzati felkérésnek eleget téve folytatta a gyermeki intelligencia természetének vizsgálatát *Simon*-nal közösen. Egy olyan mérőskála kidolgozását végezték el, melyben öt korosztályra bontva különböző életkor-specifikus feladatsorokat állítottak össze az előző években természetes közegben végzett gyermek-megfigyeléseik alapján, majd ötven gyermekben tesztelték azokat – skálánként tíz-tíz fős mintán. A gyerekek mind átlagos képességek voltak tanáraik megítélése szerint, ennek alapján választották ki őket a tesztfeladatok elvégzésére. A tesztek célja a normaképzés, a normál funkcionalitás bemérése volt, melyet a későbbiekben két alkalommal módosítottak (SIEGLER, 1992).

Ennek segítségével bejósolhatóvá vált a gyermekek úgynevezett mentális kora – az átlagos mentális kor az életkorral megegyező, normál intellektusú gyermekeket jellemzi, az életkornál alacsonyabb mentális korú gyermekeknél felmerül az alacsonyabb-, az életkornál magasabb mentális korúaknál az átlagosnál magasabb intelligencia lehetősége. Ugyanakkor *Binet* tisztában volt mérési skálájának korlátaival, hangsúlyozta az intelligencia figyelemre méltó diverz jellegét, valamint a kvantitatív eredmények mellett a kvalitatív megfigyelések szükséges voltát. Az intelligencia természetére vonatkozóan azt vallotta, hogy az semmiképp sem rögzült, hanem képlékeny, formálható, fejleszthető, és hogy a környezeti tényezőknek erős befolyásoló hatása van alakulására. E meggyőződései ellenére munkásságának tengeren túli adaptációja (*Goddard* majd *Terman* által) az Egyesült Államok rasszok közti feszültségeivel telített társadalmában az angolszász felsőbbrendűség bizonyítékává vált. *Binet* francia zárványban élve (nem utazott, nem volt aktív nemzetközi tudományos konferenciákon) sokáig nem is értesült arról, hogy a neve által fémjelzett tesztnek milyen torzulásai – megalkotóik szerint nyilvánvalóan fejlesztései – terjedtek el (SIEGLER, 1992).

Az öreg kontinensen mindeközben *Simon* folytatta *Binet* munkásságát. *Jean Piaget* (1896-1980) svájci biológus és pszichológussal már az I. világháborút követően szakmai kapcsolatba került: *Simon* a *Binet*-vel megkezdett intelligencia-méréseik sztenderdizálására kérte fel *Piaget*-t (PLÉH, 2010). *Piaget* hazájában, Svájcban, majd Olaszországban folytatta munkássága jelentős részét, és *Binet*-hez hasonlóan saját gyermekeinek értelmi fejlődését azok csecsemőkorától tanulmányozta, s egy máig ható, a kognitív fejlődésre vonatkozó elméletet alkotott meg. Gyermekekkel végzett klinikai munkája során észrevette, hogy hasonló korú gyermekek hasonló hibákat vétének, így felmerült benne egy gondolat: talán nem azt érdemes vizsgálni, hogy mit vétének a gyerekek, hanem sokkal inkább azok módját, okát keresve juthatunk el az emberi intelligencia fejlődésének megértéséhez. Arra a következtetésre jutott, hogy az intelligencia valójában egyfajta adaptáció, amelyen belül tudásunk az asszimiláció és az akkomodáció komplementer folyamatain keresztül konstruálódik (WADSWORTH, 1996). Saját megfogalmazásában: „Az intelligencia semmiképp nem egyszerre jelenik meg a mentális fejlődésből származtathatóan, mint valamiféle felsőbbrendű mechanizmus, amely radikálisan különbözik azon folyamatoktól, melyek kialakulását megelőzték. Épp ellenkezőleg, az intelligencia olyan figyelemre méltó folytonosság, mely azon szerzett vagy akár a veleszületett folyamatoktól függ, melyeket egyúttal hasznosít is” (PIAGET, 1963:21). E piaget-i gondolatban közvetlenül megjelenik *Binet* öröksége, és ugyanakkor *Gardnerre* gyakorolt hatását is nyomon követhetjük.

Közvetlen hatások

Gardner egy önéletrajzi esszéjében (2006c) *Piaget-t* briliáns tudósként írja le, akivel személyesen ugyan csak néhányszor találkozott, azonban munkásságára a legmeghatározóbb befolyással volt. Ugyanakkor *Gardner* saját szakmai életművének jelentős részét a legjelentősebb piaget-i gondolatokkal való permanens vívódásként is értelmezi, mivel a svájci mester előre megalapozott tudományosan leírható szakaszok sorozataként írta le a mentális fejlődés folyamatát. Mindazonáltal *Gardner* *Piaget* iránti megbecsülése rendíthetetlen, mivel az ő munkásságában véli felfedezni a saját kutatási alapkérdéseit inspiráló tudóstársat (GARDNER, 2006c).

A többszörös intelligenciák elméletalkotójának vallomásából megtudhatjuk azt is, hogy bár személyesen *Erik H. Erikson* (1902-1994), a pszichoszociális fejlődéselmélet atyja volt az, aki az ifjú *Gardner*t a tágabb társadalomtudományok területéről a pszichológia tanulmányozásának irányába csábította a Harvardon, és bár *Gardner* doktori fokozatát fejlődés-lélektanból szerezte, hamar rájött, hogy jobban érdekli az emberek megértése, mintsem segítésük. Mivel világhossá vált számára, hogy az őt foglalkoztató kérdések kognitív természetűek, nem a személyiséggel, kötődéssel, traumával, vagy terápiával kapcsolatosak – a Freud-tanítvány *Erikson* életművére gyakorolt hatását csekélyebb mértékűnek véli *Piaget* hatásánál (GARDNER, 2006). A fentebb kifejtett hatástörténeten túl saját retrospektív pályareflexiója szerint *Gardner* szemléletét, intellektuális fejlődését a hatvanas években közvetlen, személyes szakmai együttműködésüknek köszönhetően további három meghatározó karakter formálta: *Nelson Goodman* (1906-1998) filozófus, *Norman Geschwind* (1926-1984) neurológus, valamint *Jerome Bruner* (1915-2016) pszichológus.

Goodman 1967-ben a Harvard Graduate School of Education intézetében a *Project Zero* kutatócsoport alapító igazgatójaként kezdett dolgozni. Ez a máig is működő kutatócsoport eredeti célja szerint a művészi ismeretek természetét vizsgálta, illetve azt, hogy a művészet megértéséhez és műveléséhez kapcsolható képességek fejlesztése hogyan valósítható meg jól tervezett iskolai, valamint múzeum-pedagógiai programok keretei közt (GARDNER, 2000:245). Amint a projekt neve is sugallja, szinte nulláról kezdtek a lehetséges neveléstudományi alkalmazások tekintetében, ami nem jelentett problémát, hiszen a szputnyik-sokkot követően az Egyesült Államokban az oktatási projektek támogatása megerősödött. *Goodman* munkássága részeként a művészetek nyelvével is foglalkozott (1960), így került a kutatócsoport élére. *Gardner* zeneművészetben is járatos fejlődés-lélektan doktorhallgatóként került be *Goodman* kutatócsoportjába, akire olyan intellektuálisan karizmatikus személyiségként emlékeznek, aki merev szemlélettel viszonyult a művészi tevékenységek és folyamatok elemzéséhez valamint kutatási eredményeik alkalmazási lehetőségeihez. Ez utóbbi magában foglalta az olyan esztétikai koncepciók, mint stílus, ritmus, metafora analízisét, vonatkozó pszichológiai vizsgálatok elindítását – a perspektíva-percepcióról, ritmusminták csoportosíthatóságáról, vagy akár a gyermeki művészet-percepció mibenlétéről –, valamint újszerű pedagógusképzési formákat: előadások színpadra állítása, ismert művészek bevonása különböző művészeti ágakból (GARDNER, 2000:246). *Goodman* e munkacsoportban is határozottan azt képviselte, hogy egy-egy lineárisan végigvitt gondolkodási folyamat következményei kiszámíthatóak. *Gardner* számára azonban közös munkájuk során éppen az igazolódott, hogy az emberi psziché működési formái nem mindig logikusak, és hogy az empirikus eredmények sokszor hamisnak bizonyulnak olyan elemzések során is, melyek amúgy racionális alapokról szemlélve csalhatatlannak, kifogástalannak tűnnek (GARDNER, 2006).

Az egykori Harvard-diák, *Geschwind* a hatvanas évek végén meghívással került volt alma materének orvosi részlegére (Harvard Medical School) neurológia professzorként, ahol a neurológiai diszfunkciókat vizsgálta afáziás, epilepsziás, diszlexiás pácienseken. A celebrális laterális aszimmetria különböző formáit kutatta, majd lehatárolta a viselkedés-neurológia új

tudományágát (DEVINSKY, 2009). Az interdiszciplináris kutatásokra nyitott *Geschwind* hatására ismerte fel *Gardner* azokat a komplex, sokszor nem racionális működési mechanizmusokat, mely által az emberi agy a tapasztalatokat értelmezi. *Gardner* megítélése szerint azonban *Geschwind* csupán csekély figyelmet fordított a különböző természetű közvetítők és közegek szerepére a humán kognitív folyamatokban, és kozmopolita tapasztalatai ellenére sem vette figyelembe az eltérő kulturális hatások lehetséges szerepét e területen.

Bruner a kognitív pszichológia 20. század közepén születőben lévő tudományága egyik alapművének közlését (1956) követően, a hatvanas évek második felében éppen akkor fordult a fejlődéslélektan tanulmányozása felé a Harvardon, mikor e területen *Gardner* doktori tanulmányokat folytatott – ugyanott. Emellett *Bruner* szintén a hatvanas évektől nevelés-lélektani kérdésekkel is foglalkozni kezdett (GARDNER, 2001), így később kettőjük tudományos munkássága évtizedeken át összeért. Legélesebb nézetkülönbségük a neveléstudományok területén érhető tetten. Míg *Bruner* meggyőződése volt, hogy a gyermekek bármilyen életkori szakaszban megtaníthatóak megfelelő intellektuális módon, azaz a bennük élő korai téves értelmezések átalakíthatóak, addig *Gardner* szerint csaknem mindannyiunknak lehetnek olyan előzetesen rögzült, vonzó, ugyanakkor fals gondolatai, elképzelései, világmagyarázatai, melyekkel a sikeres nevelési-oktatási folyamatnak meg kell küzdenie – azaz értelmezésem szerint a nevelési-oktatási folyamat során a fogalmi váltások csupán erőteljes, célzott és megfelelő pedagógiai módszerek alkalmazásával érhetőek el. Ugyanakkor *Bruner*, aki több mint százéves koráig élt, és halála előtt néhány évvel még publikált – munkássága során folyamatosan nem csupán tanító, de *kérdező, tanuló szerepben is maradt*, s ebből kifolyólag az ezredfordulóhoz közeledve mindenkor érvényes üzenetet fogalmazott meg: „A nem-tudás tesz jó tanárrá” (BRUNER, 1996: 115).

Igazság, szépség, jóság

A hitelesség, az esztétikum és a moralitás triászának fókusza a gardneri életműben sokáig implicit jelleggel érhető tetten, majd explicit (GARDNER – CSÍKSZENTMIHÁLYI – DAMON, 2001; GARDNER, 2011) módon is feltárul, így pályaműve megjelenítése során magam is e hármas egység tükrözését tartom célravezetőnek. Elődei, professzorai nézeteinek felvázolásán túl indokoltnak vélem megkísérelni az elméletalkotó személye, pályáíve, valamint szakmai hitvallása részletező bemutatását is. E kérdéseket a magyar nyelvű szakirodalom eddig nem tárgyalta, így időszerűnek tűnik e vetület megjelenítése. Egy lehetséges, *Gardner* többszörös intelligenciák-elméletének mélyebb értelmezhetőségét célzó hermeneutikai kör leírását követően az alábbiakban életútját és munkásságát veszem górcső alá.

Howard Gardner, (1943-) a többszörös intelligenciák (*multiple intelligences*) dinamikus elméletének (1983, 1993, 1994, 2006a, 2006b, 2011) megalkotója a II. világháború ideje alatt született Scrantonban, Pennsylvaniában az Egyesült Államokban. Szülei a náci rezsím elől Hitler hatalomra jutását követően éveken át tartó előkészületek után menekültek Németországból, és érkeztek az új hazába – a Kristályéjszaka napján. *Gardner* előtt sokáig kibe-széletlen volt zsidó származása, a széles rokon körét érintő holokauszt borzalmai, illetve szűkebb családjának tragédiája. Testvérébátyja, aki esélyt kapott a túlélésre az Egyesült Államokban, ahova kisgyermekként szüleivel együtt érkezett, egy szánbalesetben nyolc-évesen elhunyt – az idő tájt, mikor édesanyja Gardnerrel már várandós volt (KORNHABER, 2001; WINNER, 2004). Amellett, hogy a szülők nem voltak lelkileg elég erősek a történetek ki- és megbeszélésére gyermekükkel, e viszonyulásuk a korban uralkodó általánosan jellemző szülő-gyermek kapcsolatok egy sajátosságát is mutatja: a kiskorúakat nem tartották partnernek abban, hogy a közvetlenül őket érintő kérdésekről beszéljenek velük (MINEO, 2018). A család számára megmenekülésüket követő mély gyászuk után az ifjú Howard

megszületése különös értékkel bírt, így féltve-óvva nevelték, és színvonalas iskoláztatást biztosítottak számára. Zongorázni tanították, majd általános- és közép fokú tanulmányait követően, biztosították számára, hogy 1961-ben beiratkozhasson a Harvard Egyetemre. A Harvard közösségének Gardner azóta folyamatosan aktív tagja különböző szerepekben, 1986-tól professzorként (PLUCKER – ESPING, 2014).

Elmondása szerint Gardner alapképzése során annyi kurzust vett fel az egyetemen, amennyit csak lehetett, érdeklődési köre a humán- és társadalomtudományok terén rendkívül széleskörű volt, alapfokozatot társadalmi kapcsolatok szakon szerzett. Tanárai közt megtalálhatjuk *Riesmant*, kora amerikai társadalmának legismertebb szociológus-komentátorát, csakúgy, mint *Lévi-Strausst*, a 20. század meghatározó antropológus-etnológusát. Mentorai közt fellelhetjük a fentebb részletesebben is tárgyalt, később Gardner választott életpályájára is jelentős hatást gyakorolt *Eriksont*, a fejlődéslelektan kiemelkedő múlt századi alakját, valamint *Goodman-t*, kora jelentős filozófus-esztétáját, a Gardner karrierjét kezdetektől máig meghatározó *Project Zero* kutatócsoport megalapítóját. *Bruner*, a kognitív tanuláselmélet és neveléslelektan matuzsálemi kort megélt professzora Gardner mentoraként, majd pályatársaként is évtizedeken át kísérte (KORNHABER, 2001; WINNER, 2004). Ezekre az évekre visszatekintve Gardner úgy látja, hogy tanárai hatására vált azzá aki – és fontosnak tartja, hogy ezt diákjai és kollégái is tudják róla (GARDNER, 2006c; MINEO, 2018).

Az ifjú Gardner alapképzését követően ösztöndíjjal filozófia és szociológia tanulmányokat folytatott Londonban, majd a Harvardra visszatérve fejlődéslelektanból szerzett doktori fokozatot 1971-ben. Középiskolás éveitől kezdve egy évtizeden keresztül zongoraleckéket adott, s fokozatszerzését megelőzően rövid ideig általános iskolai tanítóként is dolgozott. Ekkor kötötte első házasságát a szintén a Harvardon fejlődéslelektan kutató (későbbi egyetemi oktató) *Judith Kriegerrel*. *Bruner* mutatta be őket egymásnak, s nászútjukon Európában *Piaget-t* látogatták meg. *Kriegerrel* kötött házasságából Gardnernek három közös gyermeke született, s életére visszatekintve a válásával neki okozott sebeket bánja leginkább (MINEO, 2018).

1967-től Gardner alapító tagja lehetett a művészeti tanulás és nevelés alternatív útjait kutató Harvard *Projekt Zero-nak*. Emellett a Harvardon és a Bostoni Egyetem különböző, orvostudományi jellegű egységeiben (Aphasia Research Center, Veterans Administration Medical Center, Boston University School of Medicine) kutatott először posztdoktori ösztöndíjjal, majd kinevezéssel. A későbbiekben is e két massachusettsi felsőoktatási intézmény határozta meg életpályáját, a Harvardon neveléstudományi (Graduate School of Education), a Bostoni Egyetemen neurológiai oktató-kutató munkát végezve – mi több: a nyolcvanas évek kezdetén e körzet harmadik meghatározó kutatóintézetében, a Massachusettsi Műszaki Egyetemen (Massachusetts Institute of Technology, M.I. T.) is dolgozott (PLUCKER – ESPING, 2014).

Ezek az évek több tekintetben is zsúfolt időszakot jelentettek számára. Gardner dékáni felkérésre ekkor kezdett a Harvardon egy olyan projekt vezetésébe, mely az emberi potenciál⁵ lehetőségeit vizsgálta (KORNHABER, 2001; MINEO, 2018) multidiszciplináris megközelítéssel. E projektből született a számára széleskörű ismertséget hozott publikációja (*Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*),⁶ melyet neurológiai és fejlődés-lelektani kutatásai mellett tanítói és szülői tapasztalatai is inspiráltak (GARDNER 1983). 1982-ben újra nősült, kutatótársát, *Ellen Winnert* vette feleségül, akit a *Project Zero-ban* dolgozva pszichológus-kollégájaként ismert meg – később egy fiúgyermeket neveltek fel közösen, és *Winner* máig Gardner partnere a tudományban és a mindennapokban is (WINNER, 2004; GARDNER, 2006c; MINEO, 2018).

Bár a többszörös intelligenciák elméletének neveléstudományi, oktatási alkalmazásai világszerte támogatottak, Gardner kutatási fókuszja napjainkra megváltozott. Sajat bevallása szerint életpályája három főbb korszakra bontható, mely a pszichológián kezdve a ne-

veléstudományon át az etikáig tart (GARDNER, 2011). Széles értelemben vett társadalomtudósként határozza meg magát, alkotásai többnyire szintetizáló jellegűek (PLUCKER – ESPING 2014). Az intelligencia mellett főként a morál kérdésköre foglalkoztatja, kutatótársaival azt vizsgálja, milyen stratégiák teszik lehetővé, hogy az emberek megőrizzék morális és etikai értékeiket a munka világában (GARDNER – CSÍKSZENTMIHÁLYI – DAMON, 2001; GARDNER, 2011). Credoja, miszerint „az oktatás végső célja az emberi megértés támogatásában rejlik” (GARDNER, 2006c:8) napjainkban is hiteles. Aktuális kutatásában, melynek alma matere, a Harvard ad otthont, az egyetemi alapképzések jövőjének orientációját próbálja meghatározni kollégáival. A felsőoktatásban tíz tudományághoz kapcsolódóan minden érintett szereplő reprezentánsára irányuló interjú vizsgálatokat végeznek 2000 fő bevonásával. Életen át tartó tanulás címmel blogot vezet (GARDNER, 2020b), mely a koronavírus járvány (COVID-19, 2020 tavasz-nyár) első hullámának idején is aktív volt.

Gardner 2020 nyarán a *Projekt Zero* vezető kutató munkatársa. Ugyanekkor (2020.07.hó) kapta meg azt az Amerikai Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (American Educational Research Association, AERA) által évente kiosztásra kerülő, a neveléstudományi kutatók kiemelkedő közreműködőinek adható díjat (Distinguished Contributions to Research in Education Award) – az egyik legnívósabb neveléstudományi elismerést, melyet annak idején mestereinek, *Piaget-nek* (1968) és *Brunernek* (1985) is odaítéltek.⁷ Önreflektív memoárja 2020 őszétől olvasható (Gardner 2020a).⁸

Jegyzetek

- 1 Hermeneutika: A megismerés lényegi módjának a jelentésbeli viszonyok rekonstrukcióját állító felfogás (PLÉH, 2010).
- 2 Jelen kézirat készítésekor – 2020 nyarán – legutóbb 2018 április 29-én.
- 3 A *neurológia* fogalma épp hogy csak kialakulóban volt – teljesen más kontextusban – vö. alább, Charcot-ra vonatkozóan.
- 4 Kortárs, Spearman egyesítő elmélete szerint az intelligencia általános, azaz *generális* képességünk: g mutatóval leírható, mérhető.
- 5 „Project on Human Potential”: a Bernard van Leer Alapítvány által támogatott projekt célja az volt, hogy emberi lehetőségekre és beteljesülésükre vonatkozó tudományos ismereteinket hozzáférhetővé tegye (KORNHABER, 2001) – bővebb információ sem a Harvard Graduate School of Education, sem a Bernard van Leer Foundation honlapján nem érhető el
- 6 Teljes fordításban a mű magyarul napjainkig nem elérhető; a cím általam javasolt fordítása: *Az értelem keretei: A többszörös intelligenciák elmélete*.
- 7 AERA American Educational Research Association: Letöltve <https://www.aera.net/About-AERA/Awards/Distinguished-Contributions-to-Research-in-Education-Award> [08/08/2020]
- 8 E kézirat lezárásakor még nem elérhető, 2020. szeptember 29-én jelenik meg az M. I. T. gondozásában.

Irodalom

- AERA American Educational Research Association: Letöltve <https://www.aera.net/About-AERA/Awards/Distinguished-Contributions-to-Research-in-Education-Award> [08/08/2020]
- ARMSTRONG, Thomas (2009): *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: ASCD

- ARMSTRONG, Thomas (2011): *Neurodiversity*. Cambridge: The Perseus Books Group
- BINGHAM, Walter Van Dyke (1937): *Aptitudes and aptitude testing*. New York: Harper & Brothers
- BINGHAM, Walter Van Dyke (1919): Army personnel work. *Journal of Applied Psychology*. 3, pp. 1-12.
- BINGHAM, Walter Van Dyke (1941): Psychological services in the United States Army. *Journal of Consulting Psychology*. 5, pp. 221-224.
- BRUNER, Jerome (1956): *A Study of Thinking*. New York: John Wiley & Sons
- BRUNER, Jerome (1996): *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- BYNUM, William F. (2002): The childless father of eugenics. *Science*. 296, p. 472.
- CALDWELL, Emily (2010): Study: Darwin was right to worry that marriage to his cousin affected his offspring. *PsychOrg* 03/05 Letöltve <https://phys.org/news/2010-05-darwin-marriage-cousin-affected-offspring.html> [16/06/2020]
- CATTELL, James McKeen (1896): Address of the president before the American Psychological Association, 1895. *The Psychological Review*. 3 (2), pp. 1-15.
- CATTELL, James McKeen (1890): Mental tests and measurements. *Mind*. 15, pp. 373-380.
- CHERRY, Kendra (2019): Theories of Intelligence in Psychology. *Verywellmind Theories – Cognitive Psychology*. Letöltve <https://www.verywellmind.com/theories-of-intelligence-2795035> [20/06/2020]
- CIANCIOLO, Anna T. – STERNBERG, Robert J. (2007): *Az intelligencia rövid története*. Budapest: Corvina
- DARWIN, Charles (1871/1896): *The decent of man and selection in relation to sex*. New York: D. Appleton and Company. Letöltve <http://psychclassics.yorku.ca/Darwin/Descent/index.htm> [20/06/2020]
- DARWIN, Charles (1859/1985): *The origin of species by means of natural selection; or, the preservation of favoured races in the struggle for life*. New York: Penguin. Letöltve <http://www.literature.org/authors/darwin-charles/> [20/06/2020]
- DAVIS, Katie – GARDNER, Howard (2013): *The App Generation: how today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven: Yale University Press
- DEVINSKY, Orrin (2009): Norman Geschwind: influence on his career and comments on his course on the neurology of behavior. *Epilepsy & Behavior*. 15 (4), pp. 413–416.
- DEZSŐ Renáta Anna (2015): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség* (1) 1, pp. 32-44.
- ERIKSON, Erik H. (1991): *Az ifjú Luther és más írások*. Budapest: Gondolat
- FANCHER, Raymond E. (1985): *The intelligence men: Makers of the IQ controversy*. New York: W.W. Norton & Company
- GALTON, Francis (1883/1907/1973): *Inquiries into Human Faculty and its Development*. AMS Press, New York. Letöltve <http://www.galton.org/books/human-faculty/index.html> [21/06/2020]
- GARDNER, Howard (2006c): A Blessing of Influences. In: Schaler, Jeffrey (szerk.): *Howard Gardner Under Fire*. Chicago: Open Court, pp. 1-32.
- GARDNER, Howard (2020a): *A Synthesizing Mind: A Memoir from the Creator of Multiple Intelligences Theory*. Cambridge, MA: M. I. T.
- GARDNER, Howard (1994): *Creating Minds. An anatomy of Creativity as Seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books
- GARDNER, Howard (1983): *Frames of Mind*. New York: Basic Books
- GARDNER, Howard (2001): Jerome Bruner as Educator: Personal Reflections. In: Bakhurst, David – Shanker, Stuart (szerk.): *Jerome Bruner: Language, Culture and Self*. London: Sage, pp. 127-129.

- GARDNER, Howard (2020b): *Life-long Learning. A blog in Education*. Letöltve <https://howardgardner.com/category/life-long-learning-a-blog-in-education/> [22/05/2020]
- GARDNER, Howard (2006a): *Multiple Intelligences. New Horizons*. New York: Basic Books
- GARDNER, Howard (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice. A Reader*. New York: Basic Books
- GARDNER, Howard (2000): Project Zero: Nelson Goodman's Legacy in Arts Education. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. 58 (3), pp. 245–249.
- GARDNER, Howard (2006b): *The Development and Education of the Mind*. New York: Routledge
- GARDNER, Howard (2011): *Truth, Beauty and Goodness Reframed*. New York: Basic Books
- GARDNER, Howard – Csíkszentmihályi, Mihály – Damon, William (2001): *Good Work. When Excellence and Ethics Meet*. New York: Basic Books
- GOETZ, Christopher G. – BONDUELLE, Michel – GELFAND, Toby (1995): *Charcot: Constructing neurology*. New York: Oxford University Press
- GOODMAN, Nelson (1960): *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*. Indianapolis: Bobbs-Merrill
- IRVINE, Paul (1986): Sir Francis Galton (1822-1911). *Journal of Special Education*. 20 (1)
- JENSEN, Arthur (2002): Galton's legacy to research on intelligence. *Journal of Biosocial Science*. 34, pp. 145-172.
- KORNHABER, Mindy (2001): Howard Gardner. A biography. In: Brestler, Liora – Palmer, Joy A. – Cooper, David E. (szerk.): *Fifty Modern Thinkers on Education*. London: Routledge
- KÓVÁRY Zoltán (2014): *Pszichobiográfia*. Budapest: Oriold és Társai Kiadó
- LEDERER Emma (1934/1992): *Egyetemes Művelődéstörténet*. Budapest: Káldor/Aqua
- MINEO, Liz (2018): The greatest gift you can have is a good education, one that isn't strictly professional. *The Harvard Gazette*. 09/05 Letöltve <https://news.harvard.edu/gazette/story/2018/05/harvard-scholar-howard-gardner-reflects-on-his-life-and-work/> [28/06/2020]
- PIAGET, Jean (1963/2001): *The psychology of intelligence*. New York: Routledge
- PLÉH Csaba (2010): *A lélektan története*. Budapest: Osiris Kiadó
- PLUCKER, Jonathan – ESPING, Amber (szerk.) (2014): *Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources*. Letöltve <http://www.intelltheory.com> [20/06/2020]
- RUZGIS, Patricia (1994): Thustone, Louis Leon (1887-1955). In: Sternberg, Robert J. (szerk.): *Encyclopedia of human intelligence*. New York: Macmillan, pp. 1081-1084.
- SELIGMAN, D. Scott (2002): Good breeding. *National Review*. 54 (1), pp. 53-54.
- SIEGLER, Robert S. (1992): The other Alfred Binet. *Developmental Psychology*. 28, pp. 179-190.
- SPEARMAN, Charles (1904): 'General intelligence' objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*. 18 (15), pp. 201-293.
- STERNBERG, Robert J. (1994): *Encyclopedia of Human Intelligence*. London: Macmillan Publishing Company
- THURSTONE, Lewis Leon (1947): *Multiple-Factor Analysis*. Chicago: University of Chicago Press
- THURSTONE, Lewis Leon (1938): *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press
- WADSWORTH, Barry J. (1996): *Piaget's theory of cognitive and affective development*. White Plains, NY: Longman
- WINNER, Ellen (2004): The History of Howard Gardner. Letöltve: https://web.archive.org/web/20070629200840/http://www.howardgardner.com/bio/lerner_winner.htm [28/06/2020]

ZANK ILDIKÓ

Az akciókutatás értelmezése a pedagógiai gyakorlatban és a tanárképzésben

Vámos Ágnes emlékére

Az akciókutatás olyan helyzetet teremt, amely kedvez a valódi kollaborációnak, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának, a szakmai közösség számára lehetővé téve a különféle tudástípusok integrálását és alkalmazását. A tanulmány rövid áttekintést ad az akciókutatás történeti háttéréről, társadalmi és pedagógiai beágyazottságáról, lehetséges szerepéről a tanárképzésben illetve a tanári professzió fejlődésében, különös tekintettel a pécsi neveléstudományi műhely kutatási-fejlesztési- képzési – gyakorlati folyamataira. A kooperatív alapelvek és a neveléstudományi akciókutatás kritériumainak párhuzamba állításával a tanulmány egy paradigmaticus értelmezés lehetőségét is tárgyalja, illetve megkísérli az akciókutatás minőségi feltételeinek meghatározását.

Kulcsszavak: részvételi akciókutatás, tanári professzió, pécsi neveléstudományi műhely, minőségi kritériumok

Mi az akciókutatás?

„Van, aki az akciókutatást módszernek tekinti, s van, aki kutatási paradigmának. Ez utóbbi esetben lehet episztemológiai álláspont mögötte, de nem kizárható, hogy ilyesmiről egyáltalán nem gondolkodik a kutató. Nyilvánvaló, hogy az „akciókutatás” kifejezés mai jelentését történeti, kulturális különbségek árnyalják, ezért nehéz a jelentésfókuszát megtalálni, s mindig az adott eset, konkrét akciókutatás kapcsán kell a tudományos értékét meghatározni.” (VÁMOS, 2013:38)

Az együttműködő kutatás majd akciókutatás fogalmának megszületése Kurt Lewin szociálpszichológus nevéhez kötődik, aki egy 1946-ban megjelent tanulmányában (*Action Research and Minority Problems*) írja le annak a spirálszerű folyamatnak a modelljét, amely azóta is az akciókutatás módszertani alapját képezi. Az akciókutatás abban az episztemológiai felfogásban gyökerezik „*miszerint az ember tanulását a tapasztalatai által nyert tudás folyamatos megújítása jellemzi, mely tapasztalat kisebb nagyobb közösségben zajló tanulásként, összességében társadalmi tanulásként jelenik meg*” (CAMPFENS, 1997 idézi VÁMOS, 2015: 46). Ebben a folyamatban a kutató nemcsak adatokra tesz szert, hanem mélyebb tudásra, amely a részvételből, a bevonódásból, az együttműködésből és a tudatos beavatkozásokból fakad. Az akciókutatás születésekor (1920-40-es évek) erős hangsúlyt kap a pozitívista tudománytól való elkülönülés, a csoportok működésének, belső dinamikájának vizsgálata (egyén működése

a csoportban, csoportok egymás közötti kapcsolata). Az 1940-50-es években ezt követően középpontba kerül az előítéletek, etnikai kirekesztés, közösségi jólét és a szociális változás elősegítése, illetve általános társadalmi problémák kezelése (VÁMOS, 2013; VÁMOS-GAZDAG 2015), melynek kulcsa – *Lewin* szerint – a csoportközi kapcsolatok javítása (a kisebbségi csoportok önbecsülésének megerősítése által (VÁMOS, 2015)).

A ma már klasszikusnak nevezett, *Lewin*-i akciókutatás legfontosabb jellemzője a „gyakorlatra irányultság, az érdekeltek bevonása saját problémáik közös megoldásába, a tényekre támaszkodó érvelés, s egy-egy olyan ciklus, amelynek szakaszai a megvitatás (*discussion*), a döntés (*decision*), a cselekvés (*action*) és az értékelés (*evaluation*) voltak” (VÁMOS-GAZDAG, 2015:38). Az 1970-80-as évek egyfajta fordulatot hoztak az akciókutatás (addig számos tudományterületen alkalmazott, gyakran egyszerű empirikus kutatásként megjelenített) meghatározásában, mely szerint az „akciókutatás nem egy új logika, amelyre a kutatás menetét föl lehet fűzni, hanem egy új stratégia, ilyen értelemben el kell határolni a kísérleti kutatásoktól” (VÁMOS, 2013:26). Ekkor jelentek meg az „emancipálnak” nevezett kutatások, melyek a külső kutató szerepét átformálták, egyenrangúvá tették a tudományos szakértőt a gyakorlati szakemberekkel és a laikusokkal, és elsősorban inspiráló, facilitáló szereplőnek tekintették, aki a folyamatokat generálja. A pozitívista szemlélettel való szakítás mérföldkövének tekinthető *Carr* és *Kemnis* 1986-ban megjelent írása (*Becoming Critical: education, knowledge and action research*), melyben a szerzők hangsúlyozzák, az „igazság felvetésének kérdéséről”, valamint az olyan pozitívista megközelítésekről, mint *igazság, valóság, objektivitás*, való lemondást és nyomatékosítják a „belső kutató” fontosságát, az interpretatív kategóriák alkalmazását, az eredmények és az adott gyakorlat szoros kapcsolatát (VÁMOS, 2013). *Carr* és *Kemnis* újradefiniálták a klasszikus akciókutatást, elsősorban a gyakorlat és tudomány kapcsolata, valamint a tudomány társadalmi szerepének szempontjai mentén. Az így létrejövő új (emancipált) felfogás és a klasszikus akciókutatás különbségeit a következő. 1. számú táblázat (VÁMOS, 2013:27) szemlélteti:

Szempon	Klasszikus akciókutatás	Emancipálódott vagy kritikus akciókutatás
Az akciókutatás társadalmi szerepe	Kisközösségek demokratikus részvétele a társadalmi folyamatokban, saját szempontjaik érvényesítésében	A kutatás demokratizálódása azáltal, hogy a kutatás elszakadt egy privilegizált körből, a kizárólagos „akadémiai” világtól, s „leszállt” a hétköznapiakba
Az akciókutatás hatása	Az innováció technikailag könnyebben kivitelezhető és társadalmi hatását tekintve tartósabb	Az innováció folyamatában relevánsabb válaszok születnek a megoldandó problémákra
A tudományos kutató	Akadémiai kör tagja, kizárólagosan birtokolt és megkülönböztetett szakértelemmel	Azok a szereplők, akiknek a tevékenysége a vizsgálat tárgya, és akiknek aktivitásával a kutatás folyik
Kutatás-metodológia	A valóságra irányul, a tudományos igazságot keresi. Matematikai inspiráció, kísérleti-technicista megközelítések	Értelmező, interpretatív jellemzők tudományos értéke megnőtt

1. táblázat: A klasszikus és emancipált akciókutatás összehasonlítása.

Forrás: Vámos Ágnes (2013): *A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás*. pp.17

Az 1990-es években és az ezredfordulón „tudományos paradigmák értelmében is emancipálódott az akciókutatás” (VÁMOS-GAZDAG, 2015:38) és az akadémiai szférától eltávolodva

megfogalmazódtak azok a kritériumok, amelyek az akciókutatás folyamatában az egymástól való tanulásra helyezték a hangsúlyt. Carson és Sumara 1997-ben (*Action Research as a Living Practice*) ennek szellemében fogalmazza meg az akciókutatással szemben támasztott elvárásait, miszerint a kutatásnak spirális természetűnek kell lennie, kollaboratív és kritikai dialóguson kell alapulnia, és a gyakorlatot végző személyeket fel kell hatalmazni a tudás létrehozására, az én-reflexióra és a gyakorlatra irányuló, gyakorlatba ágyazott reflexióra (VAMOS-GAZDAG, 2015:39). Az ezredforduló után egyre népszerűbbé váló *részvételi akciókutatásnak* (participatory action research) nevezett, alternatív paradigma képviselői a cselekvési fordulatban (action turn) látják az empirikus-pozitivist (modern) paradigma válságának (mint például elidegenedés és emberi jogok problémája, ökológiai válság) megoldását (CSILLAG, 2016). A részvételi akciókutatás egy olyan társadalmi tanulási folyamat, mely a szűkebb, helyi közösségek, hátrányos helyzetűek cselekvőképességét, problémamegoldási képességét és a döntésképeség esélyét kívánja növelni (VAMOS-GAZDAG, 2015). Az International Association of Intercultural Education 2019 évi konferenciáján Arató Ferenc (2019) egyenesen a *de-constr-action research* megközelítésről beszélt. Ennek során nem egyszerűen résztvevőként van jelen a kutatási folyamatban a kutató, hanem olyan aktorként, aki segít leépíteni, dekonstruálni az antidemokratikus, kirekesztő társadalmi berendezkedéseket a kooperatív paradigmára építve (ARATÓ, 2011a), összekapcsolva ezzel a Lewin tanításaira épülő, de mégis külön utat bejáró paradigmatis felismeréseket – az akciókutatás kvalitatív kutatási fordulatát és a pozitív kölcsönös egymásrataltságra épülő kooperatív tanulás-szervezés paradigmáját.

Az akciókutatás lehetséges társadalmi beágyazottsága

A részvételi paradigmához sorolható irányzatok, gyakorlati alkalmazások közel sem egységesek, de közös céljaik és alapelveik megragadhatók. Reason és Bradbury (2001) definíciója szerint a részvételi akciókutatás „*olyan demokratikus részvételen alapuló folyamat, amelynek célja az emberek és az emberiség javát szolgáló gyakorlati tudás létrehozása ... és amely egyesíti magában a cselekvést és a reflexiót, az elméletet és a gyakorlatot, célja az emberek számára jelentőséggel bíró problémák közös megoldása, tágabb értelemben pedig az egyének és közösségeik felvirágoztatása, fejlődésének támogatása*” (CSILLAG, 2016: 40). A részvételi paradigmához illeszkedő kutatások elsődleges célja tehát nemcsak a cselekvés és reflexió, az elmélet és gyakorlat összekapcsolása hanem „*olyan gyakorlati tudás elérése, amely a mindennapok gyakorlatában támogatja az embereket - tágabb értelemben az egyes emberek és közösségek fejlesztése és a megismerés új formáinak terjesztése*” (CSILLAG, 2016:41). Az akciókutatás folyamatában a kutató maga is szerves része és alanya a kutatásnak, jellemző a személyes kutatói én explicit jelenléte. A kutató egyszerre távolságtartó külső megfigyelő, aki a folyamatokat elemzi, kritikailag értelmezi és azokba jobbitási szándékkal beavatkozik. E kettős szerep a kutatótól önreflexiót, rugalmasságot és kritikai szubjektivitást követel, valamint annak felvállalását, hogy kutatása nem értéksemleges (CSILLAG, 2016).

A részvételi akciókutatás egy olyan *megértő, együttműködő és cselekvésorientált tevékenység*, amely új típusú megismerést tesz lehetővé és egyben a létrehozott tudás működőképességét is teszteli (MÁLOVICS és mtsai., 2014). Az akciókutatás tudományos és társadalmi minősége szorosan összefügg, hiszen elsősorban a kedvező társadalmi változások előidézése érdekében folyik, gyakran a társadalmi kirekesztés ellen, jellemzője az érzelmi-morális elköteleződés is: „*Láthatjuk, hogy a tudományos eredmények új feladatokat jelöltek ki az oktatáspolitikára számára is (...) A fejlődés nem egyik vagy másik tudományos irányzat „meghaladását” jelenti, hanem társadalmi jelenségek egyre összetettebb és mélyebb megértését, remélhető legjobb megoldási módok kialakítását*” (FORRAY, 2006:12).

Az akciókutatás egyik kihívása éppen a tudományos objektivitás és a társadalmi relevancia, valamint a kutatás és a fejlesztés kiegyensúlyozása. Az esélyegyenlőség és inklúzió szakmai diskurzusába szervesen illeszkedik az akciókutatásnak az a szemlélete, mely a kutatást elszakítja egy privilegizált körtől (akadémia világa), lehetővé téve a kisközösségek részvételét és saját szempontjaik érvényesítését a társadalmi folyamatokban. (ZANK, 2019) A kutatás ilyenfajta demokratizálásával az innováció folyamatában nemcsak relevánsabb válaszok szülehetnek a megoldandó problémákra (VAMOS, 2013), hanem teljesül a méltanyosság (equity) kritériuma, vagyis „támogató eszközök és aktív cselekvés segítségével jön létre mindenki valódi hozzáférése, teremtődik meg egyenlő esélye” (VARGA, 2015: 243). A kutatás demokratizálása természetesen nem a tudományos szigor feladását jelenti, hanem azt, hogy a tudományos tudás mellett a szakértői vagy a laikus tudás is szerepet kaphat, az eltérő tudások egyensúlyba kerülhetnek, és így új (sokrétű) tudást generálhatnak, a kutatás és a fejlesztés kiegyensúlyozására törekedve. Az akciókutatás „elismeri és értéknek kezeli a külsődlegesnek (és a hagyományos kutatás szempontjából zavaró körülménynek) tekintett különböző tudásformákat, és a kutatási folyamatba sokrétű tudásformát integrál” (BALÁZS 2011: 143).

A részvételi akciókutatásban rejlő esélyegyenlőség-teremtés gondolatát viszi tovább Arjun Appaduari, aki egy 2006-os tanulmányában (The right to research) arra tesz javaslatot, hogy a „kutatáshoz való jogot” az egyetemes emberi jogok egyikének tekintsük, és a kutatás módszereit tegyük elérhetővé, megismerhetővé azok számára is, akik nem rendelkeznek az ehhez szükséges tudással, nem értelmiségiek vagy képzett kutatók. Appaduari felfogásában a kutatás nem csupán eredeti gondolatok és új tudás létrehozását jelenti (ahogy azt a tudóstársadalom értelmezi), hanem „azt a képességünket is, hogy módszeresen szélesítsük valamely feladatunkhoz, célunkhoz vagy törekvésünkhöz kapcsolódó általános tudásunk horizontját” (APPADUARI, 2006:176). Ebben az értelmezésben kapcsolódik a kutatás képessége a „törekvésre való képességhez” (the capacity to aspire), ami nem más, mint a „tervezéshez, reménykedéshez, vágyakozáshoz és társadalmilag értékes célok eléréséhez szükséges társadalmi és kulturális képességünk” (APPADUARI, 2006:176). A részvételi akciókutatás nemcsak teret enged a képességek kibontakoztatásának, hanem radikálisan megváltoztatja a tudás létrehozásának módját, a kutatásra alulról kiinduló társadalmi változás eszközeként tekint és „teret biztosít a kirekesztő gyakorlatok és társadalmi egyenlőtlenségek megkérdőjelezésének” (CAHILL, 2004: 273). A részvételi paradigma tehát etikai, politikai jelentőséggel is bír, hiszen alapétele szerint a kutatás (gyakorlat) által érintettek nemcsak képesek részt venni a folyamatban és a döntéshozásban, de joguk is van erre (CSILLAG, 2016). A részvételi akciókutatás folyamatában részt vevő szereplők új közös tudást hoznak létre: „E közös kutatási-alkotási folyamat egyik legfőbb jellemzője a szereplők közötti egyenrangú, demokratikus viszony, illetve a szereplők ösztönzése arra, hogy saját kezükbe vegyék sorsuk irányítását” (BODORKÓS, 2010:27). A legkülönbözőbb tudományterületeken megjelenő akciókutatások közös vonása, hogy egységben szemlélik a célt-eszközt-eredményt, az egyéni és szervezeti tanulást, valamint a kutatást és az innovációt (VAMOS, 2015).

Az akciókutatás paradigmatis értelmezésének lehetősége

Az „együttműködő kutatás” majd akciókutatás fogalmának megalkotása során Lewin nemcsak a társadalmi tanulás folyamatát írja le, hanem annak csoportdinamikai jellemzőit is (VAMOS, 2013). Eszerint „a viselkedésváltás azért következik be csoportkörülmények között, mert az együttes döntések összetartozás-élményként jelennek meg az egyén számára, ... a tanulás egyfajta átértékelési folyamat, amelyet az új tapasztalatok, érzelmi hatások váltanak ki” (VAMOS, 2013:3). Vagyis az együttműködési helyzet és az azt kialakító struktúrák indítják be azt a folyamatot, amely korábbi gondolkodási, viselkedési minták felis-

merését és felülbírálatát eredményezik. Hasonlóképpen, *Aronson* mozaik modellje (Jigsaw classroom) a tanulásszervezés átstrukturálásával, az együttműködést ösztönző *pozitív egymásrautaltság* helyzetének megteremtésével próbál attitűdváltozást elérni, sőt maga a fogalom *Lewin* és tanítványa, *Morton Deutsch* nyomán terjedt el. (ARATÓ, 2011a) A kooperatív tanulásszervezés *Johnson* testvérek által képviselt iskolája a – *Lewin* és *Deutsch* által megalapozott – szociálpszichológiai, aronsoni paradigmához sorolható és „alapelemként emeli ki a pozitív egymásrautaltságot, a személyes, előmozdító interakciókat, a személyes felelősségvállalást, egyéni számonkérhetőséget, az interperszonális és kiscsoportos képességek fejlesztését, valamint a folyamatos csoportértékelést és fejlesztést” (ARATÓ, 2011b:21). Felvetődik tehát a kérdés, hogy vannak-e olyan közös szervezőelvek, melyek alapján a részvételi akciókutatást és a kooperatív tanulásszervezést ugyanazon paradigma más dimenziójú megvalósulásának tekinthetjük. A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis modellel jellegét vizsgálva emeli ki *Arató* a kuhni paradigmaelmélet egyik alaptezését (KUHN, 2002), mely szerint „az egyes tudományok közösségek alapvetően gyakorlati-esztétikai szempontból köteleződnek el egyes paradigmák mellett” (ARATÓ, 2011b:75), így „a paradigmák általában kifejtetlen, egyszerű állapotukban ragadják meg a kutatókat, alapvetően a válság által felvetett kérdésekre adott elegáns, egyszerű, kiterjeszhető és társadalmilag hasznos válaszokkal” (ARATÓ, 2011b:76). Véleményünk szerint ezen a ponton ragadható meg az akciókutatás és a kooperatív tanulásszervezés közös (lewin) gyökere: az akciókutatásra jellemző dinamikát olyan, közösségben zajló tanulás és tapasztalás adja, amely a társadalmi problémákra, az adott közösség által felvetett kérdésekre (mint például a közoktatás válsága) keres adekvát válaszokat, majd ezek alapján tesz beavatkozásokat. A kooperatív alapelvek generatív szabályként való alkalmazása pedig többek között azt is jelenti, hogy a „viselkedés átstrukturálásával éri el az együttműködéshez szükséges attitűdök, képességek kialakulását” (ARATÓ, 2011b:138). A kooperatív alapelveknek (Arató 2011b:137) és a neveléstudományi akciókutatás kritériumainak párhuzamba állítása, tükröztetése (vö. 2. táblázat) láthatóvá teszi annak a felvetésnek a létjogosultságát, mely szerint ugyanazon paradigma más irányú kiterjedéseként értelmezhetjük őket. Ebben az olvasatban az akciókutatás nem módszertan, hanem az új (kooperatív) paradigma tanári dimenzióban megvalósuló gyakorlata. Mindkét dimenzió az együttműködési helyzet megteremtésével, viselkedési keretek megváltoztatásával hat a résztvevők attitűdjére, ezzel előmozdítva a kívánt változást.

Neveléstudományi akciókutatás (tanári/szülői/intézményi dimenzió)	Kooperatív alapelvek (tanulói dimenzió)
A résztvevők szövetségessé, partnerré válása az akciókutatás egymásra épülő ciklusaiban.	Rugalmasan nyitott (inkluzív), együttműködésre épülő struktúrák alkalmazása.
Együttes és kölcsönös tanulás megvalósulása, alkalmazható és megszerzhető tudások sokrétűsége. A tudás közös konstruálása.	Pozitív egymásrautaltság: építő és ösztönző egymásrautaltság.
Az akciókutatás egyszerre szolgálja a tudományos megismerést és a praxis javítását: a kutatási folyamat tudományos és társadalmi minősége szorosan összefügg. A résztvevők saját életük kontextusát tanulmányozzák párhuzamosan – az akciókutatás gyakorlatán keresztül. (HORVÁTH-OBLATH, 2015)	Mindenkire személyesen kiterjedő párhuzamos interakciók.
Személyes indíttatású. Vállalja saját hatékonyságának értékelését, a praxisába illeszkedő pedagógiai alternatívák tudatos keresését, kutatói szemlélet elsajátítását, a közösség fejlesztését és a megismerés új formáinak terjesztését.	Személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség.

Az akciókutatás elismeri és értékékként kezeli a különböző tudásformákat: a szakértői és laikus, az elméleti és gyakorlati tudás egyensúlya jöhet létre. A közösség és a kutatók között interaktív tanulási és fejlesztési folyamat valósul meg.	Egyenlő részvétel és egyenlő hozzáférés a különböző tudásformák, gyakorlati utak és források igénybevételével.
Azonnali és fokozatos tudásmegosztás, valamint a szakmai közösség számára hozzáférhető/alkalmazható modell konstruálása. Az akciókutatásról való (közös) gyakorlati tudás/ tapasztalat megszerzése.	Lépésről lépésre biztosított reflektív-kritikai támogató/baráti nyilvánosság.
Az akciókutatás folyamatának (reflexió és beavatkozások) hatása az attitűdre: szemléletváltás. Introspekció támogatása konstruktív kritikával és új szempontok felvetésével.	Tudatosan fejlesztett személyes, szociális, kognitív és tanulási képességek.

2. táblázat: A kooperatív alapelveknek és a neveléstudományi akciókutatás kritériumainak párhuzamba állítása.

Pedagógia és akciókutatás

Az akciókutatás és a pedagógia kapcsolódásának gyökerei Dewey munkásságáig nyúlnak vissza (1910-es évek), aki a tanulásról való gondolkodást alapjaiban megváltoztatva „foglalkozott a tanári szakmai tudással, a tanár „szakmai lelkével” (professional spirit) és elmozdult a tanítás pusztán diszciplináris megközelítésétől” (VAMOS, 2013: 23). Ennek a nézőpontnak a megerősödésével, *Stenhouse* munkássága nyomán új szerepben jelentek meg a pedagógusok, akik kutatótanárként (teacher researcher) vizsgálták saját praxisukat és pedagógusi énjüket, vagyis *osztálytermi kutatást* végeztek, amelyre reflektáltak, tapasztalataikat dokumentálták választ keresve saját problémáikra (VAMOS-GAZDAG, 2015).

A pedagógiai akciókutatások másik csoportja az *iskolavilág (school-wide) kutatások*, melyek elsősorban a tanulóközösségek létrejöttét, a „tudás demokratikussá válását és a tanulók közötti egyenlőséget” támogatják (VAMOS-GAZDAG, 2015). *Lewin* és *Dewey* közös kutatásukban a csoportok működése felé fordultak, fókuszba állítva a részvételi demokrácia eszményét az iskolai közösségekben is (VAMOS-GAZDAG, 2015). Az ilyen típusú akciókutatásokra azonban nem jellemző a szülők bevonása, a szülői elvárások vizsgálata, mivel a szülő, mint az iskola világán kívül álló szereplő jelenik meg, ahogy az iskolai (vagy helyi) adminisztrációt sem tekintik szakértőnek. „A pedagógusról, mint szakértőről, és a szülőről vagy diákról, mint az iskola világában laikus szereplőről való gondolkodás mögött a tudományról és a tanulásról való tradicionális nézetek egyaránt fellelhetők” (VAMOS, 2013:32). Holott a tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolai közösségek olyan, szélesebb értelmezése, amely az akciókutatásokban nem kizárólag a (magukat szakértőnek tekintő, az oktatás sikeréért felelő) tanárok szempontjait jeleníti meg, gazdagabb, sokrétűbb eredményeket hozhat. A magyarországi (kelet-európai) akciókutatásokra általában jellemző, hogy nehézséget okoz a helyi erőforrások mozgósítása, mivel a reflektív, kritikai gyakorlatot alkalmazó közösségi tanulásnak, fejlesztésnek ebben a régióban nem voltak meg a társadalmi feltételei. Ezzel szemben az atlanti típusú oktatási rendszerekben az oktatás közösségbe ágyazott, annak értékeit és normáit képviseli és „mindig a szövetségre lépők saját ügye” (KOZMA, 2015:93). A „közösség iskolája” (KOZMA, 2015:93) a szükségletekre (needs) és kompetenciákra jóval nagyobb hangsúlyt fektet, mint a kontinentális típusú rendszerek, valamint nyitottabb a helyi társadalomra. Míg a kontinentális rendszerben a tananyag tudományos kérdés, az atlanti típusú iskola tananyaga a „közösség jogkörébe tartozó döntés” (KOZMA, 2015:95), és a tankönyv inkább egyfajta gyakorlatorientált segédanyag. Ebből a szemléletből következik, hogy jellemzően az atlanti típusú oktatási rendszerekben vált elfogadottá és népszerűvé az akcióku-

tatás, mint az oktatási környezet és iskolai helyzetek vizsgálatára, mélyebb megértésére alkalmas módszer, és egyben a tanárok szakmai fejlődésének fontos eszköze.

Harmadik csoportként említjük azokat az akciókutatásokat, amelyek a tanárképzésben 1990-es évektől zajló változásokat kísérték és elsősorban a *minőségi pedagógiai gyakorlat kialakítását* célozták. A minőségi pedagógiai tevékenység eléréséhez pedig szükséges, hogy a tanárjelölt megtanulja „elméleti tudását konkrét és sajátos gyakorlattá alakítani, ... el tudjon szakadni saját, korábbi tapasztalataitól és nézeteitől, felkészüljön arra, hogy később sikeresen vizsgálja saját tevékenységét (is) és eredményes önreflexiót folytasson” (VAMOS, 2013). Ehhez a trendhez kapcsolódóan az ezredforduló környékén jelent meg az USA-ban, az Egyesült Királyságban és Ausztráliában az akciókutatás egy sajátos formája, az önmegfigyelés (self-study), amely az önreflexió gyakorlásán keresztül támogatja a tanárok személyes-szakmai fejlődését, valamint szolgálja a tanárjelöltek önfejlesztését (VAMOS-GAZDAG, 2015).

Introspekcio a neveléstudományi akciókutatásban

Az akciókutatás sajátossága, hogy a folyamat élményszerűvé válik, kizöckent a hagyományos oktatói/tanári nézőpontból és folyamatos átértékelésre, viselkedésváltoztatásra készlet. Az oktató/tanár/kutató belső, reflektív szereplőjévé válik a folyamatnak, saját tevékenységét is a vizsgálat tárgyává teszi, ami nézőpontváltásra készlet. Így például annak tükrében értékeli a saját aktivitását, hogy az milyen reakciókat váltott ki a hallgatókból/diákokból, mennyire volt sikeres (vagy sikertelen) a pedagógiai célok megvalósulása. Ebben a kontextusban vizsgálatunk tárgya nem az *elszigetelt én*, hanem a (oktatási) gyakorlatban másokkal interakcióban *működő én*, vagyis az introspekcio a másokkal (hallgatókkal, diákokkal, kollégákkal) együttműködő, interakcióban megmutatkozó énünkre vonatkozik. Az introspekcio során az oktató/kutató közelebb tud kerülni saját, interakcióban megnyilvánuló attitűdjéhez, képes követni saját folyamatait (cselekvések és érzések összekapcsolása), gondolati mintáit. A kutatói önmegfigyelés tehát egy olyan kvalitatív kutatási módszer, mely fókuszát tekintve az elbeszélő technikák közé sorolható, melynek során a kutató önmagától kérdez és elmondja, leírja saját történetét.

A kvalitatív kutatás fontos jellemzői a reflexió és interpretáció állandó jelenléte, amely egyúttal azt is jelenti, hogy a kutatónak kulcsszerepe van a folyamatban: saját érzékenysége, élettörténete, attitűdje befolyásolja a kutatást. (MITEV, 2015) A kvantitatív paradigma pozitivistá érvelése alapján a kvalitatív kutatókon számonkérhető az objektivitás, de kérdés, hogy elérhető-e egyáltalán az áhított objektivitás, „hiszen nem szabad elfelejteni azt a ténytet, hogy az összes gondolatunk introspektív magyarázatok és történetek arról, amit megfigyeltünk, amit tettünk, amit gondoltunk és miért gondoltuk azt”. (LEVY in HORVÁTH-MITEV, 2015:265) Az introspekcioát alkalmazó kvalitatív kutatónak az általánosíthatóság, megbízhatóság és érvényesség pozitivistá minőségi kritériumait is újra kell fogalmaznia, pontosabban egy új, releváns szempontrendszerrel kell létrehoznia. Meg kell vizsgálnunk azt a kérdést, hogy akciókutatásunk keretében az önmegfigyelés során kapott adatok mennyiben tekinthetők bizonyítéknak és mennyiben támasztják alá az oktatási folyamatra (pl. a tanárképzés gyakorlatára) vonatkozó állításainkat. Hogyan ellenőrizhető ezek érvényessége (validitása) a tudományos diskurzus mércéje szerint? *Whitehead* (2007) radikális megoldást javasol, miszerint a kutató engedje el az önmegfigyelésből származó adatok érvényességével kapcsolatos aggodalmait, helyette alkosson egy olyan értelmező közösséget (interpretive community), ahol ezek az adatok és a belőlük fakadó elgondolások és érvek visszhangra találnak.

A nemzetközi szakirodalom tanúsága szerint (SCHUCK – RUSSELL, 2005; COLE – KNOWLES, 2007; PINNEGAR – HAMILTON, 2009) a tanárképzés praxisában az önmegfigyelés, mint alternatív kutatási módszer egyre nagyobb teret nyer. Az introspekcioát alkalmazó, a tanárképzés-

ben részt vevő oktatók/kutatók jellemzően elköteleződnek saját praxisuk jobbítása mellett. *LaBoskey* (2004) az önmegfigyelés módszertanát öt alapelvben fogalmazza meg: (1) az introspekcio a kutató által kezdeményezett és önmagára irányul, (2) a praxis fejlesztését célozza meg, (3) interaktív, többféle, főként (4) kvalitatív módszert használ és az (5) érvényességet a hitelességen (trustworthiness) keresztül teremti meg. *Loughran* (2004) kiemeli, hogy az önmegfigyelést folytató kutatónak készen kell állnia arra, hogy megmutassa saját sebezhetőségét, munkája dilemmáit és ellentmondásait, valamint arra, hogy mások bevonása által alternatív nézőpontokat keressen. Ahhoz, hogy az introspekcio a megismerés fontos és szélesebb kutatói körökben is elfogadott módszerévé válhasson, a kutatónak túl kell lépnie saját praxisa javításának közvetlen célján és olyan problémákra és folyamatokra kell fókuszálnia, melyek mások számára is jelentőséggel bírnak, továbbá hozzájárulnak a tanárképzés gyakorlatának jobb megértéséhez és fejlesztéséhez. (COLE – KNOWLES, 2007). A self-study, mely szorosan kapcsolódik a nézetkutatásokhoz, egy olyan folyamatos és fenntartható vizsgálódás, amely a tanárképzésben sokoldalúan alkalmazható: nemcsak a hallgatók önreflektív nézetfeltárását szolgálja, hanem a tanárképzés során zajló folyamatok mélyebb megértését is. (VAMOS-GAZDAG, 2015:6)

Az akciókutatás szerepe a tanári professzió fejlődésében

Az OECD által szervezett nemzetközi tanárvizsgálat (TALIS – Teaching and Learning International Survey 2009, 2013, 2018) eredményei azt mutatják, hogy Magyarországon kevésbé jellemző a tanárookra a teamben való tanítás, egymás óráinak látogatása és a tapasztalatokra való reflektálás. „A szakmai együttműködés terén a csere és koordináció típusú együttműködés jellemzőbb, és jóval ritkább a tanárok hivatásbeli együttműködése” (MRÁZIK, 2015:22). A kontinentális típusú oktatási rendszerhez idomuló tanári szerepfelfogás, mely szerint a tanárok nem diákokat, hanem tantárgyakat tanítanak egy központi tanterv, kötelező témákat tartalmazó munkaterv (syllabusz) alapján (KOZMA, 2015) nem kedvez a szakmai gyakorlatra reflektáló, a praxist formáló kölcsönös tapasztalati tanulásnak, mely a tanárok szakmai fejlődésének alapját képezheti. A tanárok bizalmatlanságát és elutasító magatartását erősíti az a tény, hogy az oktatás területén alkalmazott szakmai képzések jelentős része a technikai racionalitás elvét követi (a Research – Development – Dissemination avagy Kutatás – Fejlesztés – Elterjesztés modell alapján), mely a gyakorlattól távol (kutatók által) létrehozott elméleti tudást, adminisztratív mechanizmusokon keresztül adja át a gyakorlati szakembereknek. (KYBURZ-GRABER, 2004, POSCH, 2004) Ugyanakkor a komplex, gyakran ellentmondásos oktatási „helyzetek kezeléséhez szükséges problémameghatározásokat és stratégiákat gyakorlati helyzeteken belül kell megtalálniuk a tanároknak egyénileg vagy mások közreműködésével.” (KYBURZ-GRABER, 2004:27) Erre ad lehetőséget az akciókutatás, amely, mint önreflexív fejlesztési folyamat a megvalósítása közben leszűrt tapasztalatokat mindvégig visszacsatolja a beavatkozás menetébe, szükség szerint módosítva azokat, vagyis egyetlen lépésben sem szakad el a gyakorlattól. Nem ígér ugyan uniformizált válaszokat az oktatási kérdésekre, de a konkrét gyakorlathoz kapcsolódó megoldási javaslatokból (modellalkotás) mások is profitálhatnak, mivel az oktatási, módszertani kérdések ötletszerű átgondolása helyett szisztematikus megfigyelésekre, reflektivitásra készítet és olyan helyzetet teremt, amely kedvez a valódi kollaborációnak (kollegiális együttműködés).

A tanárok/pedagógusok akciókutatásba való bekapcsolódásának fontos hozadéka, hogy „kezdik tudni” és nem csak „remélik” nevelő- és oktatómunkájuk sikerességét, valamint profitálnak a szakmai közösséggel folytatott diskurzustól (HAVAS, 2004:11). Az akciókutatás ebben a formában ad teret a gondolkodó/reflektív racionalitásnak, amely a szakmai tudás egy új dimenzióját jelenti: „A szakmai tudásnak ez a fogalma új egyensúlyt teremt az akció és

a reflexió, valamint az egyén autonómiája és az együttműködés között” (POSCH, 2004:36). Az akciókutatás során megszerezhető tapasztalatok és tudások egyéni, csoportos és intézményi szinten is képesek hatni, szakmai fejlődéshez, szemléletváltáshoz vezetnek. Az akciókutatás azonban csak akkor járulhat hozzá pozitív módon az oktatás fejlesztéséhez, ha az intézményi eredményességről kapott információk (pl. az országos kompetenciamérés jelentései) nem az iskola elszámoltathatóságát szolgálják, „hanem az iskola és tanári közösségek fejlesztését” (LANNERT, 2015:316). Az akciókutatás folyamatában olyan új kommunikációs hálózatok épülnek ki (kollégák, diákok, szülők, szakértők), melyekben megtapasztalható a valódi együttműködés jelentősége, formáló ereje (HAVAS, 2004: 10-11). Fontos kiemelni, hogy az akciókutatás jóval több, mint egy értékelő, visszajelző rendszer, ugyanolyan minőségi kritériumai vannak, mint bármely kutatási tevékenységnek (POSCH, 2004: 29).

Párhuzamok, kapcsolódási pontok az akciókutatás és a pécsi neveléstudományi műhely szemléletében

Az a rendszerszemléletű megközelítés, mely a pécsi neveléstudományi műhely korábbi kutatási, fejlesztési eredményeire támaszkodva a tanárképzésbe beemeli a hallgatói nézeteket tudatosító, reflektálást támogató, önfejlesztő folyamatokat, a kritikai gondolkodás és a reflektív tanulás lehetőségét, az inkluzív nevelés szemléletét és gyakorlatát (VARGA, 2014; VARGA, 2015), a tanulás/tanítás/kutatás szintézisét (BÁRDOSSY, 2013), illetve a kutatás – fejlesztés – képzés és gyakorlat egységét (DEZSŐ, 2015), párhuzamba állítható a *részvételi akciókutatás (RAK)* alapelveivel. Az alábbiakban ennek a fejlesztési folyamatnak néhány csomópontját emeljük ki, rámutatva a részvételi kutatásokhoz való szerves kapcsolódásra.

Vastagh Zoltán iskolafejlesztő kutatásai (mint például a szederkényi iskolafejlesztés) olyan helyi nevelési rendszerek létrehozására törekedtek, amelyek az „oktatókkal együttműködve, a meglévónél alkalmasabb, hatékonyabb iskolakoncepciót igyekeztek kialakítani” (BÁRDOSSY, 2013:23) a helyi szereplők (pedagógusok, tanulók, szülők, iskolán kívüli szakemberek, társadalmi szervezetek) bevonásával, partnerré tételével. *Vastagh* kiemeli, hogy az iskolai kutató-fejlesztő folyamat során „új arculat bontakozik ki” és a nevelőtestületnek joga van ennek változtatására és „mind adekvátabb beavatkozási módok keresésére” (VASTAGH, 1986:19). Ez egybecseng a RAK egyik alapvető céljával, a „képesse tétellel” (empowerment), mely szerint az adott közösség nyíltan vállalt értékek mentén és a létrejött közös tudásra alapozva képesse válik saját helyzetén változtatni, ügyeit saját kézbe venni. (MÁLOVICS, 2019) *Bárdossy Ildikó*, a szentlőrinci iskolakísérlet egyik kutatója, illetve vezetője a kutatás-fejlesztés folyamatában résztvevők szakmai együttműködését az (könnyedén vagy kudarcok, konfliktusok által elért) *őszinteség* és a *szakmai autonómia* megelégeként írja le: „tettük mindezt annak érdekében, hogy a (rég) értékeket megőrizzük; egyúttal megújulásra, a hiányokkal való szembenézésre törekedjünk, hogy az ún. kritikus én-funkciókat mozgósíthassuk.” (BÁRDOSSY, 2013:85) A kutatók és laikusok partneri viszonyán és közös elkötelezettségén túl – mely a RAK alapvetése – a szentlőrinci kutató-fejlesztő folyamatban egyértelműen megjelenik a RAK episztemológiai szempontjaként a „kritikai szubjektivitás”. Ez azt mondja ki, hogy „a jó minőségű tudás előállításához szükséges a nézőpont(ok)ra történő (csoportos) (ön)kritikai reflexió, és a transzparencia nézőpontunkkal és annak a megismerési folyamatot potenciálisan befolyásoló hatásaival kapcsolatban.” (MÁLOVICS, 2019:1149) A Város, mint Iskola, a produktív tanulás koncepciójának 1992-2002 között Pécssett megvalósult projektje, egy olyan esélyt teremtő együttműködés, amely azoknak a fiataloknak a társadalmi beilleszkedéséhez nyújt segítséget, akiknek erre a többségi iskolák keretei között nem volt lehetőségük. (BÁRDOSSY, 2013) A produktív tanulás tevékenységközpontú és a társadalmi környezetbe ágyazott „az egész személyiséget érintő tevékeny-

séggként, az egész személyiséget érintő teljesítmény-, viselkedés- és tudásváltozásként fogható fel” (BÁRDOSSY – DEZSŐ, 2016:8), amely a résztvevők partneri jellegű együttműködését igényli. Ahogy a RAK megvalósulási ciklusaiban a cél az, hogy jó minőségű, strukturált megismerési folyamatok jöjjenek létre marginalizált társadalmi csoportokkal együtt, velük kapcsolatban (MÁLOVICS, 2019:1153), úgy támogatja a produktív tanulási környezet a fiatalok bevonódását, önfejlesztési folyamatait. E folyamatok során a „tanuló/tanító egyének és csoportok valódi probléma- és döntéshelyzetek részeseivé és megoldóivá válnak, készek és képesek lesznek felelősen választani, együttműködni, tervezni, megoldani, értékelni.” (BÁRDOSSY, 2017:104) A pécsi neveléstudományi műhely tanárképzési programjának érték-vállalása (BÁRDOSSY, 2013; ARATÓ, 2014, 2015; DEZSŐ, 2015) a *kölcsönös tanulás és a tudás-intenzív szakmaiság* egy innovatív kutatási-fejlesztési-képzési-gyakorlati folyamat eredménye. E folyamat során annak résztvevői elismerik a tudások pluralitását, elfogadják a közös tudáskonstruálás (co-production of knowledge) érvényességét (PEARCE, 2008), és annak szükségességét, amit a részvételi kutatások is hangsúlyoznak: a propozíciós és a tapasztalati (experiential) tudás integrációját.

Az akciókutatás minőségi kritériumai

Az akciókutatást, mint a kooperatív paradigma egy dimenzióját értelmezzük, amely nyíltan vállalt értékek mentén (MÁLOVICS, 2019) az együttműködési helyzet létrehozásával képes hatni a résztvevők attitűdjére. Az akciókutatás mellett elköteleződő kutató választásával elfogadja, hogy nem létezik értéksemleges, teljesen tárgyilagos kutatás és tudatában van annak, hogy ebben a folyamatban saját szerepét folyamatos kritikai vizsgálatnak kell alávetnie. A hangsúly a reflektálásra, a torzítási lehetőségek explicitté tételére helyeződik egy olyan folyamatban, melyben a kutató hajlandó konfrontálódni saját magával (MITEV, 2015). Az akciókutatás minőségének megítéléséhez a pozitivisták kritériumok újraértelmezése szükséges, mivel a kutató nem helyezkedik kívülre és felülre, mélyebbre szeretne látni a mérhető-számszerűsíthető adatoknál, akár azokra is támaszkodva: „*A modern társadalomtudományokban az általánosíthatóság, megbízhatóság és érvényesség fogalmi egy tudományos szentháromság státuszát érték el. Úgy tűnik, hogy ezek a fogalmak a hétköznapi valóságtól messzire eltávolodott tudomány szentségének valamiféle elrontott tartományához tartoznak, és bálványozó tiszteletnek örvendenek a tudomány igaz híveinek körében*” (KVALE, 2005 idézi MITEV, 2015:55).

A kvalitatív kutatások képviselői alapvetően három féle módon közelítik meg ezt a problémát: (1) megkísérik a kvantitatív kutatások szempontrendszerét érvényesíteni a kvalitatív kutatások során is, (2) elvetik az előre meghatározott kritériumokat, a kutatásokat kizárólag a kutatási beszámolók alapján értékelik, (3) saját kritériumrendszer felállítása mellett érvelnek (MITEV, 2015). Az akciókutatás esetében ez utóbbi megközelítés szerint a következő szempontrendszer érvényesítését gondoljuk relevánsnak.

Érvényesség: a kvalitatív kutatások belső érvényessége alatt annak hitelességét (credibility) értjük, vagyis „a kutatás leírásainak, magyarázatainak, értelmezéseinek, interpretációinak, következtetéseinek, eredményeinek korrektségét” (BALÁZS és mtsai 2015:40). Bradbury és Reason a következő öt témakör vizsgálatát ajánlja, amelyek arra szolgálnak, hogy a kutató végiggondolhassa a kutatási folyamatot és annak kontextusát, a kutatói döntéseket, ill. a kutatás eredményeit (BALÁZS és mtsai 2015:41):

- a részvétel foka és minősége,
- a kutatás tényleges eredményei, hasznossága,
- a kutatásban létrejövő tudások sokszínűsége és a különböző tudások integrációja,
- a kutatás relevanciája,
- a kutatás jövőbeli hatásai

A részvételi akciókutatás érvényességének további, a fentieket árnyaló, kiegészítő szempontjait fogalmazza meg Csillag (2016), mint az érvényesség (hitelesség) biztosításának alappilléreit:

- Kritikai szubjektivitás: egyfajta „kritikai figyelem és nyitottság”, mely az egyéni és közös meglátások megosztását, ütköztetését, felülvizsgálatát és validálását jelenti.
- Elmélet és gyakorlat integrációja: reflexiók és kollaboráció során létrehozott tudások (tapasztalati, prezentációs, propozíciós és gyakorlati tudás) összekapcsolódása, összhangja.
- Módszertani-kognitív, politikai, érzelmi felhatalmazáson alapuló részvétel: a kutatótársak intenzív (terepi) jelenléte, saját értelmezéseikkel és döntéseikkel befolyásolva a kutatás eredményeit.

A kvalitatív kutatások külső érvényessége alatt az átvihetőséget (transferability) értjük, ami arra a kérdésre keresi a választ, hogy kutatásunk eredményei átvihetők-e más környezetbe, feltételrendszerbe (MITEV, 2015). A részvételi akciókutatással szembeni egyik legfőbb kritika éppen az általánosíthatóság (külső érvényesség) hiánya, ugyanakkor látnunk kell, hogy a kutatás tényleges, helyi relevanciájának biztosítása érdekében áldozza fel a kutató az általánosíthatóságot. Mivel az akciókutatás erősen kontextusfüggő és komplex, nem kiszámítható élethelyzeteket vizsgál, megismételhetősége nem lehetséges, általánosíthatósága pedig korlátozott, leginkább módszertani értelemben képzelhető el. (BODORKÓS, 2010)

Megbízhatóság: A kvalitatív kutatások megbízhatóságát vizsgálva Sántha (2012) kiemeli a külső és a belső megbízhatóság szétválasztásának fontosságát, de mindkét esetben rigorózus módszertan követését javasolja. A *külső megbízhatóság* a kutatói pozíció azonosítását jelenti, a minta és a környezet elemzését, az elméleti bázis feltárását, a módszerek bemutatását, rámutatva a lehetséges gyenge pontokra. A *belső megbízhatóság* alatt pedig a „megfigyelési kategóriák használatát, a kutató/kódoló közötti egyeztetést” értjük (SÁNTHA, 2012: 65), mely magában foglalja az adatok (szöveg, kép) intra- és interkódolása, kódolási megbízhatósági mutatók számolását. A kvalitatív kutatómódszertanban metaforikusan használt *trianguláció* arra utal, hogy a kutató ugyanazon jelenség tanulmányozására egy összetett stratégiát alkalmaz, mely érvényességi és megbízhatósági biztosíték egyben (SÁNTHA, 2017).

A szisztematikus és perspektivikus trianguláció fogalma a személyi és elméleti, valamint a módszerek és adatok triangulációját, ezek párhuzamos, együttes használatát jelenti (SÁNTHA, 2013). A személyi trianguláció során egyrészt ugyanazt a jelenséget több kutató figyeli meg (kutatócsoport), majd az adatok értelmezése után visszatérnek a terepre, másrészt, interkódolással (több kutató kódolja ugyanazokat az adatokat) és/vagy intrakódolással (egy kutató többször kódolja az adatokat, időbeli eltéréssel) teljesítik a megbízhatóság feltételét. Az elméleti trianguláció egy minél szélesebb teoretikus háttér kiépítését célozza, több elméleti koncepció párhuzamos alkalmazása által. A módszertani trianguláció (kombinált paradigma) több módszert (kvalitatív és kvantitatív) használ ugyanannak a problémának a vizsgálatára. Végül az adatok triangulációja alatt eltérő időpontban és helyen, különböző forrásokból származó adatok gyűjtését értjük, pl. geo-referenciák, földrajzi, téri, képi, szöveges információk feldolgozását kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverekkel (SÁNTHA, 2017).

A részvételi akciókutatással kapcsolatos kritika gyakran a kutatói objektivitást kéri számon és arra az érzelmi elköteleződésre irányul, amely az ilyen típusú kutatásoknak nemcsak hozadéka, hanem előfeltétele is. (MÁLOVICS, 2019) A RAK kutatói közösségének egyik lehetséges válasza, hogy „a felfedezett kutatói beavatkozás és elköteleződés nem problematikusabb, mint amikor az értéksemlegesség álarca mögé bújva hozunk meg szintén komoly értékítéleteket hordozó döntéseket egy kutatási folyamattal kapcsolatban” (MÁLOVICS,

2019: 1154), másrészt megfogalmazódik egy olyan álláspont, mely szerint a módszertani szigor és az akció egyensúlyát kell megteremteni. *Málovics* (2019) szerint a RAK sikerességének kulcsa az elköteleződés és a távolságtartás megfelelő aránya, vagyis „*az akciókutatás alapvető kihívása a mély empátia és politikai elkötelezettség egyedülálló kombinálása a kritikai és reflexív kutatással, amelynek értelmében a kutatónak saját tapasztalataitól is egy lépés távolságot kell tartania*” (LEVIN, 2012:134, idézi MÁLOVICS, 2019). Ennek értelmében a módszertani szigor (távolságtartást, kritikai figyelmet, reflektivitást) és a kutatás relevanciáját (empátiát, elköteleződést, kontextusba helyezést, közösen létrehozott tudást) nem polaritásként értelmezzük, hanem két különálló, egymástól függetlenül létező változóként, így kutatásunk jó minőségét mindkét kritérium minél magasabb szintű teljesítése határozza meg.

Akciókutatás a tanárképzésben – saját gyakorlatunk tanulságai

A 2018/19-es tanév tavaszi szemeszterében lebonyolított akciókutatást a PTE BTK Neveléstudományi Intézet által meghirdetett Nevelés és iskola című szeminárium keretében nyílt kérdés és problémakör alapján konstruáltuk. A pécsi neveléstudományi műhely szemléletét érvényesítve kutatásunk során a hallgatói szakmai énkép formálásának lehetőségét vizsgáltuk a tanári felkészítés kontextusában, ezért a kurzuson olyan körülményeket teremtettünk, melyek alkalmasak voltak a felszínre kerülő, saját hallgatói élmények reflektálására és lehetőséget adtak a tanárszerepre való reflexiókra is (ZANK, 2018). Az akciókutatásba ágyazott osztálytermi folyamatokat tíz ciklusban (tíz téma köré építve) a kollaboratív tanítás (három oktató tudatos szakmai együttműködése többtanáros modellben) és a kétnyelvűség (magyar és angol nyelven folyó órarészek) módszerét alkalmazva, kooperatív tanulásszervezés keretében valósítottuk meg. A kutatás során elméleti, személyi és módszertani triangulációt (SÁNTHA, 2010) alkalmaztunk: a szisztematikusan gyűjtött, írott hallgatói reflexiókat kvalitatív szövegvizsgálatnak vetettük alá, a kurzus elején és végén felvettük a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőívet (KOC SIS, 2015), a hallgatói tudásmérés rövid óravégi tesztekkel történt, a résztvevői megfigyeléseket pedig kutatói/kollegiális reflexiók követték minden alkalommal.

Az oktatói/kutatói együttműködés vonatkozásában a következő kutatói tapasztalatokat tudjuk megfogalmazni. Az akciókutatás folyamán kialakított, bizalmon alapuló kommunikációs térnek rendkívül fontos szerepe volt az oktatók közötti kollaboráció felépítésében, így nemcsak kooperáció, hanem közös tudáskonstrukció is létrejött a kurzust vezető kutató és a meghívott oktatók között. A többtanáros modell részét képezte az egyes tanítási blokkok utáni kölcsönös, kollegiális reflektálás, a kutatói introspekció támogatása konstruktív kritikával és új nézőpontok felvetésével. Ezek nemcsak magyarázattal, hanem intellektuális és érzelmi reakcióval is szolgáltak. Az oktatók kurzus során kialakított és fenntartott kutatói szemlélete egyértelműen előmozdította saját hatékonyságuk értékelését, alternatív megoldások keresését. (MRÁZIK, 2018)

A hallgatói reflexiók elemzéséből és a kérdőívek kiértékelésével nyert adatok alapján képet kaphatunk az attitűd reflektálhatóságáról, formálhatóságáról és a reflektív gondolkodást támogató eszközök alkalmazásának hatékonyságáról a tanárképzésben, továbbá feltérképezhető a hallgatói viszonyulás az idegennyelvi közeghez (angol nyelv, mint médium az órákon) és kimutatható a kooperatív tanulásszervezésből fakadó együttműködés hallgatói szemléletre gyakorolt hatása. Az adatokból generálódott csomópontok összevetethetők az oktatói reflexiók tanulságaival.

Akciókutatásunk eredményei alapján javaslatot teszünk a tanárképzés gyakorlatában hasznosítható reflektív-kooperatív, akció-alapú modellt, valamint a tanárjelöltek kompetenciafejlesztését célzó módszertan alkalmazására. Javaslatunk egyik súlypontja a modell

akcióba ágyazottsága, a tanárjelöltek bevonása a folyamatba (érzékenyítés, tudatosítás, partnerség), amely kulcsa a hallgatói szemléletváltozásnak, a reflektív gyakorlat elsajátításának és alkalmas lehet a szemináriumi munka során a hallgatók személyiségfejlesztésére is. Az akciókutatás folyamatában, a reflektált és kutatócsoportban végzett munka körvonalazhatja a tanárképzés hatékonyabbá tételéhez szükséges beavatkozásokat (VIDA, 2019) és eredményesebbé teheti a köznevelés és a felsőoktatás szereplőinek együttműködését. Az egyéni oktatói/kutatói fejlődést támogató folyamat (professzionizálódás) egyben szakmai felelősségvállalás a tanárképzés gyakorlatának javításában.

Irodalom

- APPADURAI, Arjun (2006): *The right to research*. In: Globalisation, Societies and Education, Vol. 4., No. 2., Jul. 2006., 167-177.
- ARATÓ Ferenc (2011a): A kooperatív tanulásszervezés paradigmaticus jellege. In Kozma Tamás - Perjés István szerk Új kutatások a neveléstudományokban 2010, MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.11-22.
- ARATÓ Ferenc (2011b): *A kooperatív tanulásszervezés egy lehetséges paradigmaticus modellje*. Doktori (PhD) értekezés. PTE BTK OTDI, Pécs
- ARATÓ Ferenc (szerk.) (2014): *Horizontok – a pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs: PTE BTK NTI
- ARATÓ Ferenc (szerk.) (2015): *Horizontok II – a pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs: PTE BTK NTI
- ARATÓ Ferenc (2019): *School is dead – just nobody noticed!* (előadás) Another brick in the wall: rethinking education. International Association of Intercultural Education Conference, Amsterdam, 2019.11.14.
- BALÁZS Bálint (2011): *Kooperatív kutatás a hazai élelmiszer-hálózatok elősegítésére*. In: Pataki Gy. - Vári A. (szerk.) Részvétel – akció – kutatás. Budapest: MTA Szociológiai Intézet, 140-162.
- BALÁZS Éva - CSILLAG Sára- KOC SIS Mihály - OROSZ Attila - UDVARHELYI Tessza - VÁGÓ Irén (2015): *Akciókutatás az intézményfejlesztésért*. In: Tudásmenedzsment. PTE Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar periodikája. XVI. évfolyam 2. szám. 27-50.
- BÁRDOSSY Ildikó (2013): *Tantervezés és iskola*. PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
- BÁRDOSSY Ildikó (2017): *Produktív tanulás-interpretációk*. In: Autonomia és Felelőség. Neveléstudományi Folyóirat, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, Vol.III. 01-04. sz. 103-109.
- BÁRDOSSY Ildikó- DEZSŐ Renáta (2016): *A produktív tanulás időszerűsége Magyarországon*. In: Autonomia és Felelőség Neveléstudományi Folyóirat, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, Vol. II. 1. sz. 7-20.
- BODORKÓS Barbara (2010): *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei*. Doktori értekezés. Szent István Egyetem, Gödöllő
- CAHILL, Caitlin (2004): *Defying Gravity? Raising Consciousness Through Collective Research*. In: Children's Geographies, Volume 2, 2004 - Issue 2, 273-286.
- CARR, W. - KEMMIS, S. (1986): *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. Lewes Falmer, <https://doi.org/10.4324/9780203496626>
- CARSON, T. R. - SUMARA, D. J. (eds.) (1997): *Action Research as a Living Practice*. Peter Lang, New York.
- COLE, Ar. L. - KNOWLES, J. Gary (2007): *Research, practice and academia in North America*. In: J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), International handbook

- of self-study of teaching and teacher education practices. Springer, Dordrecht, The Netherlands. 451-483.
- CSILLAG Sára (2016): *A kooperatív akciókutatás elmélete és gyakorlata*. Prosperitas Vol. III. 2016/2. 36-62.
- DEZSŐ Renáta Anna (2015): *Kutatás – fejlesztés – képzés és gyakorlat: a többszörös intelligenciák teóriája és praxisa a PTE tanárképzésében*. In: Károly K. – Perjés I. (szerk.): *Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2015. 52-63.
- FORRAY R. Katalin: (2006): *Romológia és nevelésszociológia*. In: Bárdossy Ildikó – Forray R. Katalin – Kéri Katalin (szerk.) 2006. *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. PTE
- HAVAS Péter (2004): *Akciókutatás és a tanulás fejlesztése*. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 3-8. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/akciokutatas-es-a-tanulas-fejlesztese>, letöltés: 2020. november 3.
- HORVÁTH, D. – MITEV, A. (2015): *A kutatói önmegfigyelés*. In: Horváth Dóra – Mitev Ariel (szerk.): *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest. 263-276.
- HORVÁTH K. - OBLATH Márton (szerk.) (2015): *A részvételi ifjúságkutatás módszerei*. TÁMOP-5.2.8-12/1-2013-0001 számú kiemelt projekt „Kisközösségi ifjúság nevelés támogatása” Kutatásmódszertani összefoglaló. OKT-Full Tanácsadó Kft. Budapest
- KOCSIS Mihály (2015): *A bemeneti kompetenciák vizsgálata pedagógusjelölt hallgatók körében*. Pécsi Tudományegyetem
- KOZMA Tamás (2015): *Az oktatási rendszer szociológiája*. In: Varga, A. (szerk.). *A nevelésszociológia alapjai* (295-321.) Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrik Szakkollégium.
- KYBURZ - GRABER, Regula (2004): *Minőségfejlesztés akciókutatáson keresztül a tanárképzésben és környezeti nevelésben*. In: Csobod Éva – Varga Attila (szerk.) *Fenntartható közösségek és iskolafejlesztés*. Innováció a tanárképzésben, az akciókutatás és a környezeti nevelés lehetőségei. Országos Közoktatási Intézet. 22-34.
- LABOSKEY, Vicki Kubler (2007): *The methodology of self-study and its theoretical underpinnings*. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht, The Netherlands. 817-871
- LANNERT Judit (2015): *Minőség, eredményesség, hatékonyság a közoktatásban*. In: *A nevelésszociológia alapjai*. PTE Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Pécs
- LEVIN, Morten (2012): *Academic Integrity in Action Research*. In: *Action Research*, 10, 2, 133-149. DOI: 10.1177/1476750312445034
- LOUGHRAN, J. J. (2007): *A history and context of self-study of teaching and teacher education practices*. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht, The Netherlands. 7-41.
- MÁLOVICS György - MIHÓK Barbara - PATAKI György - SZENTISTVÁNYI István - ROBOZ Ágnes - BALÁZS Bálint - NYAKAS Szabolcs (2014): *Részvételi akciókutatással a társadalmi kirekesztés ellen: egy szegedi példa tanulságai*. *Tér és Társadalom* 28. évf., 3. szám
- MÁLOVICS György (2019): *Tudás létrehozása társadalmi hatással karöltve: a részvételi akciókutatás (RAK) megközelítése*. In: *Magyar Tudomány* 180 (2019) 8, 1147-1157 DOI: 10.1556/2065.180.2019.8.5
- MRÁZIK Julianna (2015): *Törekvés a minőségi intézményes nevelésre – az IPR alapú fejlesztések pedagógusképének néhány eleméről*. In: Arató Ferenc (szerk.): *Autonómia és Felelősség*. 3. szám (19-32.) PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- MRÁZIK Julianna (2018): *Pedagógiai akciókutatás- az akciókutatás pedagógiája*. In: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.): *Innováció, kutatás, pedagógusok*. HERA évkönyvek V. Budapest

- MITEV Ariel (2015): *A kvalitatív kutatás filozófiája és a kvalitatív kutatási terv*. In: Horváth Dóra – Mitev Ariel (szerk.): *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest. 25-81.
- PEARCE, Jenny (2008): *'We Make Progress Because We are Lost': Critical Reflections on Co-Producing Knowledge as a Methodology for Researching Non governmental Public Action*. In: NCRM Research Methods Festival 2008, 30th June - 3rd July 2008, St Catherine's College, Oxford. (Unpublished)
- PINNEGAR, Stefínee – HAMILTON, Mary Lynn (2009): *Self- Study of Practice As a Genre of Qualitative Research*. Theory, Methodology and Practice. Springer.
- POSCH, Peter (2004): *Újítások a tanárképzésben – Az esettanulmányok előzetes elemzése*. In: Csobod Éva – Varga Attila (szerk.): *Fenntartható közösségek és iskolafejlesztés. Innováció a tanárképzésben, az akciókutatás és a környezeti nevelés lehetőségei*. Országos Közoktatási Intézet. 35-48.
- REASON, Peter – BRADBURY, Hilary (2001): *A handbook of action research*. Sage Publications Ltd.
- SÁNTHA Kálmán (2010): *A trianguláció és az MTMM mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban*. *Iskolakultúra*, 20. 7–8. sz. 54–63.
- SÁNTHA Kálmán (2012): *Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál*. In: *Iskolakultúra* 2012. 3. szám 1-10.
- SÁNTHA Kálmán (2013): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- SÁNTHA Kálmán - *Kvalitatív kutatóműhely, 2017 Pécs (a szerző saját jegyzetei)*
- SCHUCK, Sandra – RUSSELL, Tom (2005): *Self-Study, Critical Friendship, and the Complexities of Teacher Education*. In: *Studying Teacher Education*. 1(2):107-121 Taylor and Francis (Routledge)
- VÁMOS Ágnes (2013): *A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás*. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_2_23-42.pdf, letöltés: 2020. november 3.
- VÁMOS Ágnes (2015): *Közösségi tanulás – akciókutatás*. In: *Magiszter Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége*. 2015 tavasz 46-61. http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2015/tavasz/08vamoskozosségi46_61.pdf letöltés: 2020. november 3.
- VÁMOS Ágnes - GAZDAG Emma (2015): *Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése*. In: *Neveléstudomány* 2015/1. ELTE PPK 35-51.
- VASTAGH Zoltán (1986): *A tanulókat fejlesztő értékelés az iskola nevelési rendszerében*. *Magyar pedagógia: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata*, (86) 1. 16-29.
- VARGA Aranka (2014): *Az inkluzivitás vizsgálati modellje*. In: *Arató Ferenc (szerk.): Autonomia és Felelősség 2014*. 1. szám 5-18. PTE BTK Neveléstudományi Intézet. Pécs
- VARGA Aranka (2015): *Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában*. In: *A nevelésszociológia alapjai*. PTE Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Pécs
- WHITEHEAD, Jack (2007): *What counts as evidence in self-studies of teacher education practices?* In: J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht, The Netherlands. 871-904.
- VIDA Gergő (2019): *Az akció alapú kutatás lehetőségei a képességvizsgálatban*. In: XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Pécs, 2019. november 7-9. Absztraktkötet 186.
- ZANK Ildikó (2018): *Akciókutatásba ágyazott, reflektív-kooperatív tanárikompetencia-fejlesztés* In: *HERA Évkönyvek V. Innováció, kutatás, pedagógusok*. Szerk.: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó ISBN 978-615-5657-06-1 (online pdf), ISBN 978-615-5657-05-4 (print)
- ZANK Ildikó (2019): *A részvételi akciókutatás elmélete és gyakorlata néhány magyarországi romakutatás tükrében* – In: *HERA Évkönyvek VI. Oktatás, gazdaság, társadalom*. Szerk.: Juhász Erika-Endrődy Orsolya, Vol. VI., 633- 644.

FRIDRICH MÁTÉ

Félreértett gamifikáció?

A gamifikáció (FROMANN, 2017), mint alternatív értékelési rendszer hódít egyre nagyobb teret napjaink magyar oktatási trendjeiben. A játékfejlesztés felől érkező módszer a nemzetközi oktatási rendszerekben már bevett opcionális gyakorlat (KAPP, 2012; SHELDON, 2012), azonban Magyarországon újszerűen hat. A pedagógiai gyakorlatban uralkodó tévhitek és fogalmi zavar indokoltá teszi a gamifikáció fogalmának, valamint hazai pedagógiai gyakorlatának közelebbi vizsgálatát. Jelen tanulmány célja, hogy tisztázza a gamifikáció fogalmát, elemeit és kritériumait, ezzel elősegítse egy megalapozottabb neveléstudományi diskurzus kialakítását a gamifikáció módszeréről és annak pedagógiai célú felhasználásáról. Tanulmányomban áttekintést nyújtok a gamifikáció fogalmának diskurzusáról, annak magyar vonatkozásairól, kitérek a magyar pedagógiai gyakorlatban megvalósult egyes gamifikációs modellek elemzésére a Bunchball-modell alapján (BUNCHBALL, 2010), különös tekintettel Prievara Tibor rendszerére (PRIEVARA, 2015). Mindezek mellett pedagógiai és pszichológiai szerzők műveire alapozva felvetem a történet, mint játékmechanikai elem gamifikációban történő alkalmazásának lehetőségét, majd nemzetközi és magyar szerzők munkáin keresztül mutatom be a gamifikációval kapcsolatosan felmerült kritikai kérdéseket.

Kulcsszavak: gamifikáció, motiváció, oktatási módszer, interaktív tanulási környezet, oktatási stratégiák

Bevezetés

„Az emberi kultúra a játékban, játékként kezdődik és bontakozik ki” – írta Johan Huizinga, azóta híressé vált könyvének bevezetőjében, a *Homo Ludens*ben (HUIZINGA, 1944). A játékról való gondolkodás Huizinga kijelentése óta számos irányt vett, amelynek egyik markáns vetületét képezték azon kutatások, amelyek a játékot, mint patológikus tevékenységet (függőség, agresszió) kutatták (például: ANDERSON ÉS BUSHMAN, 2001; ANDERSON ÉS MITSAL, 2010; KÜHN ÉS MITSAL, 2018). A játékipar elmúlt évtizedben az egyik legdinamikusabb iparággá nőtte ki magát. A 2013-ban 76 milliárd dollárra (FROMANN, 2017) becsült videójátékpiacon 2019-re 151 milliárd dollárra növekedett, évi 9,17%-os növekedéssel (DOBRILOVA, 2020). Ezek a tendenciák magukkal hozták a játékok tudományos vizsgálatát játékkfejlesztői, valamint kutatói oldalról egyaránt. Ennek következményeként egyre több kutatás látott napvilágot, valamint egyre több tudományterület kezdett foglalkozni a kérdéssel. A játékfejlesztők egyre növekvő hangsúlyt fektettek a tudatos tervezésre és a pszichológiai elemzésre (SCHELL, 2008). A játékról való gondolkodás megváltozásának kiemelt állomása volt a 2011-ben megrendezett San Francisco-i játékkfejlesztéssel foglalkozó konferencia, amelyen megjelent egy új kifejezés, a *gamification*. Az elmúlt évtizedekben rohamosan fejlődő játékipar felől érkező szemléletmód fő gondolata, hogy a játék nem csupán a szórakozás egyik formájaként értelmezhető, hanem megoldást jelenthet a hagyományos motivációs rendszerek válságára, valamint pozitív hatásai révén fejlesztő hatást gyakorolhat az egyének kognitív és szociális kompetenciáira (FROMANN, 2017).

Napjaink oktatási rendszerével és az abban résztvevő diákokkal számos kutató foglalkozik (PÉLDÁUL MCCRINDLE ÉS WOLFINGER, 2010; TARI, 2011; PÁL, 2013). A generáció lehatárolásában nincs egységes álláspont (például MANNHEIM, 1969; HOWE ÉS STRAUSS, 1991; PRENSKY, 2001; MCCRINDLE ÉS WOLFINGER, 2011; BUDA, 2019), valamint a generáció jellemzőinek meghatározásakor is szerteágazó kutatói megközelítésekkel találkozhatunk. A köznevelésben ma résztvevő tanulókat jelen tanulmány nem sorolja be egyik generációs elméleti keretbe sem, ugyanakkor a tanulók vizsgálata és megismerése elengedhetetlen feladata a neveléstudományi vizsgálatoknak. Ennek megfelelően az alábbiakban azokat a tulajdonságokat veszem sorra, amelyeket az egyes kutatók (TAPSCOTT, 2009; BARDHI ÉS MTSAI, 2010; MCCRINDLE ÉS WOLFINGER, 2011; TARI, 2011; BUDA, 2019) a köznevelésben ma résztvevő tanulói generációhoz/generációkhoz kapcsolnak. Az egyik fontos megközelítés velük kapcsolatban, hogy megélték ugyan számos elektronikai eszköz és technológia fejlődését (például okostelefon, internet, facebook), azonban mégsem jelenthető ki róluk, hogy egy homogén, egységes csoportot alkotnának a digitális kompetencia szemszögéből (HUNYA, 2008; TÖRÖK, 2008 FEHÉR ÉS HORNYÁK, 2010; BUDA, 2019). A csoport infokommunikációs eszközökhöz kapcsolódó tudása heterogén és koránt sem magától értetődő (HARGITTAI, 2010). Mindezek mellett kijelenthető róluk, hogy rugalmasak és toleránsak más kultúrák felé, fontos számukra az egyéni szabadság, az együttműködés, a jókedv és a szórakozás, sokra értékelik a gyorsaságot, valamint tartalom- és innováció-orientáltság jellemzi őket (TAPSCOTT, 2009; MCCRINDLE ÉS WOLFINGER, 2011; TARI, 2011). A fenti, pozitívnak is tekinthető tulajdonságok mellett fontos megemlíteni, hogy az oktatásban résztvevő diákokra jellemző multitasking nyomán a jelenkori iskolai generáció/generációk tagjai alacsony koncentrációképességgel és szerteágazó figyelemmel rendelkeznek (TAPSCOTT, 2009; BARDHI ÉS MTSAI, 2010; MCCRINDLE ÉS WOLFINGER, 2011).

A magyar neveléstudományi diskurzusban is megjelenő generációs elméletek mentén több kutató is (KOVÁCSNÉ PUSZTAI, 2010; JEKKEK ÉS JEKKEK, 2017) új, a generációk igényeihez jobban igazodó módszerek kidolgozását, vagy beemelését javasolta. Ennek egy lehetséges formája lehet a fentebb már említett gamifikáció.

A gamifikáció fogalma és lehatárolása

A gamifikációnak nem létezik egységes, mindenki által elfogadott definíciója. Jelen tanulmányban nem célja a gamifikáció lehatárolásával kapcsolatos diskurzus teljes bemutatása, mindazonáltal fogalmi kapaszkodót kíván nyújtani annak magyarországi, megalapozottabb értelmezéséhez. A *gamifikáció* (*gamification*, játékosítás) kifejezést *Nick Pelling* brit játékfejlesztő használta először 2002-ben, amelyen az elektronikus eszközök játékszerű felületekkel való felgyorsítását és élvezhetőbbé tételét értette (PELLING, 2011). A gamifikáció módszereit azonban már a *Pelling* alkotta kifejezés előtt is használták. *Charles Coonradt* 1973-ban alapított tanácsadóirodát, amelynek célja a vállalatok hatékonyságának növelése volt. 1985-ben megjelent könyvében tíz év tapasztalatával a háta mögött, az üzleti élethez kapcsolódva fektette le a gamifikáció alapszabályait (COONRADT ÉS NELSON, 1985). Közismertté a kifejezést *Jesse Schell* és *Jane McGonigal* tették 2010-ben bemutatott előadásaikban (MCGONIGAL, 2010; SCHELL, 2010). Bár napjainkban nem létezik egységes fogalma a gamifikációnak, a leggyakrabban alkalmazott definíciót *Deterding* alkotta meg 2011-ben, amely szerint a gamifikáció „A játéktervezés elemeinek használata játékon kívüli kontextusban.” (DETERDING ÉS MTSAI, 2011). Szinte magának a fogalomnak a megjelenésével egyidejűleg megkezdődött a gamifikációnak, mint lehetséges oktatási módszernek a kutatása. A nemzetközi oktatásban a gyakorlatban is megvalósult (KAPP, 2012; SHELDON, 2012) gamifikált tanulási folyamatok tapasztalatai elvezettek a gamifikáció oktatási szempontú definiálásá-

hoz. Az oktatás területéhez köthetően *Karl M. Kapp* a következő definíciót alkotta meg: „*A gamification játékalapú működési elvek, játékesztétika és játéktervezői gondolkodás használata emberek lekötésére, cselekvésre sarkallására, tanulásának elősegítésére és problémák megoldására*” (KAPP, 2012). Megközelítésében elsősorban az intrinzik motiváció (HARLOW & HARLOW, 1950; HARLOW, 1953; DECI, 1971, 1972) elemeit hangsúlyozza, amelyek például a kíváncsiság, a másokhoz való tartozás, az elköteleződés élménye, valamint az, hogy a résztvevők hibázhatnak. A gamifikáció intrinzik motivációval kapcsolatos kutatásai (MEKLER ÉS MTSAI, 2013; CERASOLI ÉS MTSAI, 2014) arra mutatnak rá, hogy a korábbi kutatásokkal ellentétben (HANUS ÉS FOX, 2015) a gamifikáció elemei (pl.: pontok, szintek) hatékony eszközként használhatók a teljesítmény minőségi növelésében (MEKLER ÉS MTSAI, 2017). *Kapp* ezen kívül kiemeli még a narratíva, valamint a döntési kompetenciák lehetőségének biztosítását, valamint fontosnak tartja, hogy a különböző játékelemek között egyensúlyt tartsunk fent, így biztosítva a tanuló eredményességét és a hatékony tanulást. Tanulmányában kifejti, hogy az átgondolt gamifikáció növeli a motivációt, amely az egész tanulási folyamatra hatással van. Ehhez hasonlóan 2011-ben *Jane McGonigal* a *Reality is Broken* című könyvében azt fejtette ki, hogy a teljes értékű játékelmény építhető a személyiség-, és képességfejlesztő, valamint az oktatással kapcsolatos tartalmak révén. *McGonigal* szerint a jó játékok olyan kompetenciákat fejlesztenek, mint például az autonómia, a komplex problémamegoldó képesség, vagy a más játékosokkal és emberekkel való együttműködés (MCGONIGAL, 2011).

Magyarországon a *Deterding* által megfogalmazott definíció mellett *Fromann Richárd Játékoslét* című könyve is hivatkozási ponttá vált. *Fromann* a következőképpen definiálta a játékosítást: „*A gamification a játékelményhez szükséges játékelemek, játékmechanizmusok és játékdinamikák alkalmazását jelenti az élet – játékon kívüli – területein azzal a céllal, hogy az adott folyamatokat érdekesebbé és hatékonyabbá tegye.*” (FROMANN, 2017). *Fromann* lehatárolása sokban hasonlít *Deterding* definíciójához, tágan értelmezve a gamifikációt, azonban kiemelendő, hogy *Fromann* meghatározásában azonosítja azon kritériumokat (játékelemek, játékmechanizmusok, játékdinamikák), amely által egy adott folyamat játékosítottá válik. A kritériumok beemelése a definícióba azért jelentős, mivel ezek által három olyan feltételt kapunk, amelynek teljesülnie kell ahhoz, hogy egy adott folyamat gamifikálttá váljon. A fenti definíciók áttekintése után azonosíthatók a gamifikáció fogalmi elemei, így ebből következően jelen tanulmányban szeretnék javasolni egy fogalom meghatározást, amelynek célja, hogy segítséget nyújtson a gamifikáció oktatási módszerként való megközelítésében. A gamification, ebben az értelemben tehát, játékalapú működési elvek, játékelemek, játékmechanizmusok és játékdinamikák alkalmazása a tanulók motivációjának növelésére, a tanulás elősegítésére, valamint a tanulási folyamatok érdekesebbé, hatékonyabbá és eredményesebbé tételére minden tanuló számára.

A gamifikáció kritériumai

A játékosítás elemeit a gamifikációs alkalmazásokban úttörőnek és piacvezetőnek számító gamifikációval foglalkozó *Bunchball* cég modelljén keresztül mutatom be (BUNCHBALL, 2010). Fontos kiemelni, hogy a *Bunchball* modelljén kívül is számos kutatás foglalkozik a játékmechanikai és játékdinamikai elemek vizsgálatával, valamint azt is, hogy a modell nem kritériumrendszerként fogalmazódott meg. A cég szakemberei a gamifikáció elemeit két fő aspektusra bontják, amelyek a játékmechanika és a játékdinamika. A játékmechanika a játék folyamatához kapcsolódó cselekvések és viselkedésmintázatok befolyásolását célzó tényezőket foglalja magában, amelyeket a modell hat fő kategóriába sorol: pontok (*points*)¹, szintek (*levels*)², kihívások és küldetések (*challenges and quests*)³, virtuális javak (*virtual goods*)⁴, ranglisták (*leaderboards*)⁵ és ajándékok (*gifts and charity*). A játékmechanikai elemek

mindegyikének alapvető funkciója a motiváció fenntartása, valamint valamilyen formában történő visszajelzés a játékos teljesítményéről és fejlődéséről. A modell másik fő aspektusa, a játékdinamika a különböző alapvető emberi igényekre és vágyakra hat, amelyek akkor jelennek meg, mikor a játékos a játékkal interakcióba kerül. Ezen emberi vágyak és igények univerzális szükségletek, amelyek nemtől, kortól, kultúrától és demográfiától függetlenek (BUNCHBALL, 2010). A *Bunchball* által képviselt modell hat játékdinamikai elemet említ, melyek a következők: jutalmazás (*reward*), státusz (*status*), teljesítés (*achievement*), önkifejezés (*self-expression*), versengés (*competition*), altruizmus (*altruism*). A Bunchball-modell a fenti két aspektust feleltette meg egymással (1. ábra).

A játékmekanikai és játékdinamikai elemek közötti összefüggéseket körökkel jelölték. A fehér színű körök azon összefüggést jelenítik meg, amelyben az adott játékmekanikai elem erős összefüggésben van az adott emberi vágygal.

	Emberi vágyak - Játékdinamika					
Játékmekanika	Jutalmazás	Státusz	Teljesítmény	Önkifejezés	Versengés	Altruizmus
Pontok	○	●	●		●	●
Szintek		○	●		●	
Kihívások	●	●	○	●	●	●
Virtuális javak	●	●	●	○	●	
Ranglisták		●	●		○	●
Ajándékok és jótékonyosság		●	●		●	○

1. ábra: A játékmekanikai és játékdinamikai elemek összefüggései (Forrás: FROMANN, 2017; BUNCHBALL, 2010)

A fekete körök a gyengébb, de még kimutatható hatást jelölnek egyéb emberi vágyak és az adott játékmekanikai elem között. A fentiek alapján például a pontok a jutalmazás fő eszközei, azonban másodlagosan kihatnak az adott folyamatban a státuszunkra, valamint mutatják a teljesítményünket, de versengésre is ösztönözhetnek.

Gamifikáció a magyar közoktatási rendszerben

A magyar köznevelésben a tanárok különböző módszerekkel igyekeznek megragadni a diákok figyelmét és motiválni őket, amelyek között az elmúlt években tűnt fel gamifikáció szemléletrendszere. A módszer alkalmazására a köznevelésben (PRIEVARA, 2015), valamint a felsőoktatásban (DAMSA ÉS PUTZ, 2014) is találunk példát, azonban jelen tanulmányban a játékosítás köznevelési alkalmazására fókuszálok. A köznevelésben jól körülhatárolt rendszerként jelent meg 2015-ben *Prievara Tibor* által kidolgozott játékosított rendszer, amely alapvetően a *Deterding* által megalkotott definíció alapján játékosította a tanulási folyamatot. *Prievara* könyvének előszavában (PRIEVARA, 2015) tisztázza, hogy műve nem tudományos igényvel készült, valamint a könyv dokumentumelemzése nyomán az rajzolódik ki, hogy *Prievara* rendszere egy infokommunikációs eszközökkel megtámogatott tanulási folyamat, amelybe beépítésre kerültek a gamifikáció egyes elemei. Ezt a rendszert dokumentáltan (PRIEVARA, 2015) hét tanár adaptálta és alkalmazta a pedagógiai gyakorlatban, amely megvalósulásokat a dokumentumelemzés, valamint a tartalomlemzés módszerrel vizsgáltam meg. A nemzetközi szakirodalom által azonosított játékelemek közül a Bunchball-modell egy elemet nem emel ki, ez pedig a narratíva. A gamifikációval foglalkozó nemzetközi szakirodalomból világosan látszik, hogy a narratívának kiemelt szerepe van a gamifikációban (HALAN ÉS MTSAL, 2010; FLATLA ÉS MTSAL, 2011; KAPP, 2012) user performance can degrade (e.g., if an input device is not adjusted for the user's abilities. Ennek nyomán a kutatásom során vizsgált rendszereket a Bunchball-modell által kijelölt elemeken kívül a narratíva szempontjából is elemeztem (1. táblázat).

Játékelemek	Prievara Tibor	Barbarics Márta	J. Tóth Judit	Székely Dániel	Munkácsi Ildikó	Joós Andrea	Tóth Mónika	Pápa Ágnes
Pontok	+	+	+	+	+	+	+	+
Szintek	+	+	+	+	-	+	-	+
Kihívások	+	+	+	+	+	+	-	+
Virtuális javak	-	+	-	-	-	-	-	-
Ranglisták	+	+	+	+	+	+	-	+
Ajándékok és jótékonyság	-	-	-	-	-	-	-	-
Történet/Narratíva	-	-	-	-	-	-	-	-

1. táblázat: A Bunchball-modell játékelemek összevetése a Prievara-rendszer gyakorlati megvalósulásaival (Forrás: PRIEVARA, 2015, BUNCHBALL, 2010). Saját szerkesztés

A táblázatban szereplő rendszerek alapvetően a *Prievara Tibor* által létrehozott rendszerre épültek, így ennek nyomán indokolttá válik *Prievara* modelljének közelebbi vizsgálata. *Prievara* rendszerének gerincét a pontrendszer adja, a többi, modellt alkotó elem ehhez kapcsolódva került kialakításra. Mint fentebb már írtam, a modell IKT eszközökkel megtámogatott, amely elsősorban a virtuális osztályterem használatán, valamint a *OneDrive* fájlmegosztó alkalmazáson keresztül jelenik meg. *Prievara* ezen kívül kiemelten kezeli a tanulói autonómiát, amely a pontrendszerhez kritériumok megadásával kapcsolódik. A tanulói autonómia és a kritériumrendszer a feladatok és célok megtervezésében, valamint a 2-4 hétig tartó szintekben nyilvánul meg. *Prievara* modelljében a gamifikáció magán a pontrendszeren keresztül jelenik meg, amelyről azt írja, hogy alkalmazásával „oktatási környezetben történő eljátékosításról beszélhetünk” (PRIEVARA, 2015). A pontrendszer kiemelése a többi rendszeradaptációban is világosan kirajzolódik.

A fenti gyakorlati megvalósulásokat a narratíva szempontjából ugyanaz az eredmény jellemzi. *Prievara* nem használta a narratívát, mint kiemelt játékmechanikai elemet, így az a többi adaptációból is kimaradt. Az egyedüli rendszer, amelyben a játékosított tanulási folyamatban megjelenik valamilyen szinten a narratíva *Munkácsi Ildikőé. Munkácsi* a gamifikációt J.K. Rowling: *Harry Potter és a bölcse köve* című könyvének tanítása kapcsán vezette be. A tanítás során a pontrendszer a könyvben szereplő házak tanítási folyamatban való átmenésével jelent meg oly módon, hogy *Munkácsi* a diákokat négy csoportra osztotta, amelyeket megfeleltetett a regényben szereplő négy varázslóháznak. A csoporttagok – ahogy a regényben is – egész évben pontokat gyűjthettek, amelyek az év végén egyéni és csoportos helyezetteket eredményeztek. Bár a regény narratívája megjelenik a tanulási folyamatban, a házak átmenésén túl semmilyen összefüggő keretnarratíva, vagy karakternarratíva nem fedezhető fel *Munkácsi* rendszerében.

Összességében a fenti elemzés alapján kiderül, hogy a *Prievara*-modell és annak adaptációi a gamifikáció elemei közül többet is alkalmaznak, azonban ezek használata mind egyik esetben a pontrendszerhez kapcsolódik, valamint megállapítható, hogy a narratíva, mint játékmechanikai elem alkalmazása teljes egészében hiányzik a modellekből. Mivel a gamifikációnak nem létezik egységes kritériumrendszere, így a *Prievara* által megalkotott modell is gamifikációként értelmezhető (*Deterding* fogalma alapján), azonban ezen megközelítés a nemzetközi szakirodalom alapján leszűkítő és félrevezető. *Prievara* rendszerében a gamifikáció a pontrendszer beemelésével jelenik meg, és bár könyvében tisztázni igyekszik (PRIEVARA, 2015), hogy a gamifikációt ennél tágabban kell értelmezni, a rendszeradaptációk mégis abba az irányba mozdítják el a hazai pedagógiai gyakorlatot, hogy a gamifikációt egy kissé bonyolultabb, IKT eszközökkel megtámogatott értékelési rendszerként alkalmazzák.

Félreértett gamifikáció

A fenti gyakorlati megvalósulások sokfélesége és erősen szubjektív megközelítései is azt jelzik, hogy a gamifikáció, mint oktatási módszer nem rendelkezik egységes megközelítési móddal. Emellett a magyar megvalósítások jelentős része mellőzi a kutatások által feltárt kritériumok beemelését. A gamifikációt így mindössze egy bonyolultabb kritérium-, és pontrendszerként értelmezik, amelyet alapvetően a tanulók értékelésére alkalmaznak. Ez a szemléletmód egyértelműen leszűkítése és félreértése a gamifikáció nemzetközi értelmezésének, különösképpen a nemzetközi, megvalósult oktatási példák tükrében (például KAPP, 2012; SHELDON, 2012). A gamifikáció hazai pedagógiai félreértése abból eredhet, hogy a játékosított tanulási folyamatban a tanárok a gamifikációnak tulajdonítják a tanulók motivációjának növekedését, miközben az elemek alapján nem igazolható, hogy valódi

gamifikációt valósítottak meg. Továbbá az sem tisztázott, hogy a motiváció növekedését egyszerűen a játékosítás mentén bevezetett önszabályozó tanulási utak idézték elő, vagy a motivációnövekedés a gamifikációtól független hatásként értelmezhető. A nemzetközi szakirodalom az elmúlt két évtizedben újult erővel bizonyítja az önszabályozás motivációt erősítő hatását (ZIMMERMAN, 2000, 2002; PINTRICH, 2000, 2004; WILLIAM ÉS BLACK, 2009; CLARK, 2012;), játékos elemektől függetlenül. Vagyis, ha út nyílik az önszabályozásra, a tanulók választhatják ki a feladataikat, akkor nő a motiváltság (BANDURA, 1986, 1993, 1997; CLARK, 2012). Vélhetően ez zajlik le akkor is, ha ugyan nem gamifikációt valósít meg a játékosítás folyamata, de mivel bevezeti az önszabályozás rendszerét, ezért tényleg motiváltabbak lesznek a diákok. Feltételezhetően azonban nem a játékosítás, hanem az önszabályozás miatt, hiszen a fenti elemzés szerint a valódi gamifikáció sok elemét nélkülözi még a hazai adaptációs gyakorlat. Ez azt jelenti, hogy a gamifikáció igazi motivációs lehetőségeit még el sem kezdte kiaknázni a hazai játékosítás gyakorlata. Mint fentebb is utaltam rá az elemzett magyar adaptációk mindegyike mellőzi az egyik fontos játékmechanikai elemet, a narratívát (*story/narrative*), amely szerves és fontos része a nemzetközi gamifikációs gyakorlatnak, mivel elősegíti a gamifikált tanulási folyamatba való bevonódást, valamint növeli a motiváltságot (KAPP, 2012). A jól megtervezett gamifikált tanulási folyamat a narratíva révén vezeti és motiválja a tanulót a tanulási folyamaton keresztül. Azáltal, hogy kontextualizálja a különböző játékmechanikai elemeket és elősegíti a közép és hosszútávú célok kialakítását (KAPP, 2012). *Gergen és Gergen* több, már az 1980-as években megjelent tanulmányukban arra mutatnak rá, hogy az egyén egész életében történeteken keresztül határozza meg magát másokkal szemben, így helyezve el önmagát a társadalomban (GERGEN ÉS GERGEN, 1988). A narratíva, mint játékmechanikai elem alkalmazása, tehát a tanulási folyamat gamifikálása során segíthet a diákoknak például a társadalmi folyamatok megértésében. Mindezek mellett a játékiparban használt narratív elemek vizsgálata új lehetőségeket nyithat meg a gamifikáció oktatási területen történő alkalmazásában. Ilyen például a különböző videójátékok esetleges flow élményt (CSIKSZENTMIHÁLYI, 1997) aktiváló és célzó narratívájának kialakítása, amelybe a tanulók képesek teljesen bevonódni, önmagáért a tevékenységért, a játék narratívájának és elemeinek megismeréséért folytatni a játékot. Az ilyen módon kialakított játéknarratíva a felvett szerepekhez köthető döntéshelyzetekkel, a narratíva megismerésével, feltérképezésével, valamint problémaközpontú feladatok beemelésével olyan tanulási folyamatot eredményezhet, amely elősegítheti az önvezérelt tanulás és a tanulói autonómia élményközpontú fejlődését. A fent felsorolt lehetőségek és kérdések, valamint nemzetközi gamifikációs gyakorlatok is indokoltá teszik a történet, mint játékmechanikai elem közelebbi vizsgálatát, valamint igazolják, hogy a történet/narratíva beépítése és alkalmazása a magyar gyakorlatban is indokolt lehet.

A gamifikációval kapcsolatos kritikai kérdések

A fent áttekintett féleértések mellett, amelyek tisztázása további kutatásokat igényel, a gamifikáció oktatásban történő alkalmazásával kapcsolatban számos kritikai észrevétel is megfogalmazódott. A szkeptikusok érvei között szerepel, hogy a tanulási vágy játékvágygallyal történő helyettesítése hosszútávon felelőtlennek teheti a tanulókat és megnehezítheti a nem gamifikációt alkalmazó intézményekbe való átlépésüket (RAB, 2013). Mindezek mellett a nem megfelelően átgondolt gamifikációs rendszerek alkalmazása ronthatja a tanulók motivációját oly módon, hogy az új dolgoktól való félelem, valamint a ranglisták által kialakuló versenyhelyzet gátló tényezőként léphet fel a diákokban: „Az újdonságtól való félelem könnyen elutasításhoz vezethet. Ha a diákok olyan feladatot kapnak, amelyet nem tudnak úgy megoldani, mint ahogy várták, akkor a kudarcélmény erősen lerontja a lelkesedésüket.” (ARANY,

2018). További kritikaként fogalmazódott meg, hogy a gamifikáció bevezetése az intrinzik motiváció elvesztéséhez vezethet, mivel a résztvevők viselkedésüket azon tevékenységekre szűkítik, amelyeket a rendszer jutalmaz (HYRYNSALMI ÉS MTSAL, 2016). Kérdésként merül fel még az oktatásra vonatkoztatva, hogy a különböző motivációval rendelkező diákok, mint például a sikerorientált, vagy kudarckerülő tanulók (N. KOLLÁR ÉS SZABÓ, 2017), hogyan reagálnak a játékosított tanulási folyamat által kialakuló új struktúrára, és a módszer maga hogyan hat a tanulási teljesítményükre. Mint a fent felsoroltakból láthatjuk, a gamifikáció mind oktatási, mind más területen történő alkalmazását számos kérdés szegélyezi, amelyek megválaszolása további kutatásokat igényel, mivel a megközelítés még nem tekint vissza nagy múltra.

Eredmények és további kutatási irányok

A gamifikációnak nem létezik egységes, mindenki által elfogadott fogalma és bár a leggyakrabban *Deterding* definícióját alkalmazzák, az oktatásban használt játékosításnak, mint módszertannak közel sincs egységes leírása, sem kritériumrendszere. Fontos lenne, hogy az oktatásra vonatkoztatva a hazai neveléstudományi diskurzusban kialakuljon egy olyan fogalmi meghatározás, amely azonosítja azokat a kritériumokat, amelyek megfelelnek a gamifikáció oktatási módszerként való alkalmazásának. A kritériumrendszerhez alapul vett Bunchball-modell kiegészítve további meghatározó kritériumokkal, mint láttuk például a narratíva beépítése a játékfolyamatba, viszonyítási pontot jelenthet a gamifikáció hazai pedagógiai gyakorlatának elmélyítéséhez. Ugyanakkor a fenti kérdések jól mutatják, hogy maga a gamifikáció valójában inkább egy megközelítési mód, mintsem koherens módszertan. A gamifikációval kapcsolatban számos kutatás emeli ki a hatékonyság növekedését, valamint az ezzel kapcsolatos pozitív eredményeket (DETERDING, ÉS MTSAL, 2011; ZICHERMANN ÉS CUNNINGHAM, 2011; WERBACH ÉS HUNTER, 2012; HAMARI ÉS MTSAL, 2014), azonban a vizsgálatok közül csak kevés foglalkozik a játékosítás lehetséges negatív hatásaival (HYRYNSALMI ÉS MTSAL, 2016). *Pievara* rendszere, valamint a ráépülő további rendszerek alapján fennáll a veszélye annak, hogy a pedagógiai gyakorlat hosszútávon a gamifikációt egy alternatív értékelési rendszerként adaptálja csupán. A módszer lehetőségei a nemzetközi szakirodalom alapján túlmutatnak ezen az értelmezési kereten. A történet/narratíva a vizsgálatok alapján láthatóan nem képezi részét a magyar megvizsgált gyakorlati megvalósításoknak, vagy amennyiben megjelenik, nem rendelkezik kiemelt szereppel. Bár az oktatásban alkalmazott gamifikáció a gyakorlati tapasztalatok alapján pozitív hatást gyakorol a diákok motivációjára, felmerül a kérdés, hogy milyen okok állhatnak a jelenség mögött. Hiszen a hazai gyakorlat leírásainak elemzése alapján kiderülhet, hogy olyan jelenségek állnak a hatékonyság mögött, amelyek nem játékos keretben is kifejtik hatásukat. A fentiekén kívül kérdésként fogalmazódik meg, hogy milyen lehetséges rövid és hosszútávú valamint negatív hatásai lehetnek a gamifikációnak, továbbá milyen egyéb mechanizmusok állnak a módszer pozitív hatásai mögött, különös tekintettel a motiváció témakörére. A gamifikáció egészére vonatkoztatva pedig releváns vizsgálati témaként fogalmazódik meg, hogy egységes módszerré rendezhető-e maga az oktatás területén alkalmazott gamifikáció. A kérdések megválaszolását megnehezíti, hogy jelenleg a gamifikáció nem egy egységes módszer, hanem játékmechanikai és játékdinamikai elemek eltérő variációjával megalkotott, különböző területeken (pl.: oktatás, vállalati környezet) alkalmazott, a folyamatok hatékonyságát és a résztvevők motivációját növelő szemléletmód. Mindazonáltal véleményem szerint a gamifikációban rejlő potenciál, valamint az eddigi pozitív szubjektív és tudományos visszajelzések indokolttá teszik a gamifikáció további kutatását, különös tekintettel az oktatás területére.

Jegyzetek

- 1 Halan És Mtsai, 2010; Eickhoff És Mtsai, 2012; Hamari És Koivisto, 2013
- 2 Farzan És Mtsai, 2008; Dong És Mtsai, 2012; Hamari És Koivisto, 2013
- 3 Halan és mtsai, 2010; Flatla és mtsai, 2011; Eickhoff és mtsai, 2012; Domínguez és mtsai, 2013; Hamari és Koivisto, 2013
- 4 Flatla és mtsai, 2011
- 5 Farzan és mtsai, 2008; Halan és mtsai, 2010; Eickhoff és mtsai, 2012; Domínguez és mtsai, 2013; Hamari és Koivisto, 2013

Irodalom

- ANDERSON, C. A., & BUSHMAN, B. J. (2001): *Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior, Aggressive Cognition, Aggressive Affect, Physiological Arousal, and Prosocial Behavior: A Meta-Analytic Review of the Scientific Literature*. *Psychological Science*, 12(5), 353–359.
- ANDERSON, C. A., SHIBUYA, A., IHORI, N., SWING, E. L., BUSHMAN, B. J., SAKAMOTO, A., ROTHSTEIN, H., & SALEM, M. (2010): *Violent Video Game Effects on Aggression, Empathy, and Prosocial Behavior in Eastern and Western Countries: A Meta-Analytic Review*. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151–173.
- ARANY, Z. (2018): *A gamifikáció mint új oktatási módszer közoktatásban való megjelenése és a benne rejlő lehetőségek*. Pécsi Tudományegyetem.
- BANDURA, A. (1986): *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1993): *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- BANDURA, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- BARDHI, F., ROHM, A., & SULTAN, F. (2010): *Tuning in and tuning out: media multitasking among young consumers*. *Journal of Consumer Behaviour*, 9(4), 316–332. <https://doi.org/10.1002/cb>
- BUDA, A. (2019): *Generációk, társadalmi csoportok a 21. században*. *Magyar Tudomány*, 180, 120–129.
- BUNCHBALL (2010): *Gamification 101: An introduction to the use of game dynamics to influence behavior*. White Paper
- CERASOLI, C., NICKLIN, J. M., & FORD, M. T. (2014): *Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980–1008.
- CLARK, I. (2012): *Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning*. *Educational Psychology Review*, 2012(24), 205–249.
- COONRADT, C. A., & NELSON, L. (1985): *The Game of Work: How to Enjoy Work As Much As Play*. Liberty Press.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1997): *Flow - Az Áramlat*. Akadémiai Kiadó.
- DAMSA, A., & PUTZ, Á. (2014): *A játék, mint optimális tanulási környezet – Játékosítás a gyakorlatban*. XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, 67.
- DECLI, E. L. (1971): *Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 114.
- DECLI, E. L. (1972): *Intrinsic Motivation, Extrinsic Reinforcement, and Inequity*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 119–120.
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., & NACKE, L. (2011): *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification."* Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9–15.

- DETERDING, S., SICART, M., NACKE, L., O'HARA, K., & DIXON, D. (2011): *Gamification. Using Game-Design Elements in Non-Gaming Contexts*. In CHI'11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (2011) (pp. 2425–2428). ACM.
- DOBRILOVA, T. (2020): *How Much Is the Gaming Industry Worth in 2020? [+22 Powerful Stats]*. Techjury.Net.
<https://techjury.net/blog/gaming-industry-worth/#gref> [2020. 10. 09.]
- DOMÍNGUEZ, A., SAENZ-DE-NAVARRETE, J., DE-MARCOS, L., FERNÁNDEZ-SANZ, L., PAGÉS, C., & MARTÍNEZ-HERRÁIZ, J. J. (2013): *Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes*. Computers and Education, 63, 380–392.
- DONG, T., DONTCHEVA, M., JOSEPH, D., KARAHALIOS, K., NEWMAN, M. W., & ACKERMAN, M. S. (2012): *Discovery-based games for learning software*. Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings, 2083–2086.
- EICKHOFF, C., HARRIS, C. G., DE VRIES, A. P., & SRINIVASAN, P. (2012): *Quality through flow and immersion: Gamifying crowdsourced relevance assessments*. SIGIR'12 - Proceedings of the International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval, 871–880.
- FARZAN, R., DIMICCO, J., MILLEN, D., BROWNHOLTZ, B., GEYER, W., & DUGAN, C. (2008): *When the experiment is over: Deploying an incentive system to all the users*. In Symposium on Persuasive Technology.
- FEHÉR, P., & HORNYÁK, Z. (2010): *Netgeneráció 2010: Digitális bennszülöttek*. In Oktatás plusz 2010. HVG Online Szakmai kiadvány (Vol. 12, pp. 114–118). HVG Online Zrt.
- FLATLA, D. R., GUTWIN, C., NACKE, L. E., BATEMAN, S., & MANDRYK, R. L. (2011): *Calibration games: Making calibration tasks enjoyable by adding motivating game elements*. UIST'11 - Proceedings of the 24th Annual ACM Symposium on User Interface Software and Technology, 403–412.
- FROMANN, R. (2017): *Játékoslét. A gamifikáció világa*. Typotex Kiadó.
- GERGEN, K. J., & GERGEN, M. M. (1988): *Narrative and the Self as Relationship*. Advances in Experimental Social Psychology, 21, 17–56.
- HALAN, S., ROSSEN, B., CENDAN, J., & LOK, B. (2010): *High score! - Motivation strategies for user participation in virtual human development*. Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), 6356 LNAI, 482–488.
- HAMARI, J., & KOIVISTO, J. (2013): *Social Motivations To Use Gamification: An Empirical Study Of Gamifying Exercise*. Proceedings of the European Conference on Information Systems, 1–12.
- HAMARI, J., KOIVISTO, J., & Sarsa, H. (2014): *Does gamification work? - A literature review of empirical studies on gamification*. Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences, 3025–3034.
- HANUS, M. D., & FOX, J. (2015): *Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance*. Computers and Education, 80, 152–161.
- HARGITTAL, E. (2010): *Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the „Net Generation”*. Sociological Inquiry, 80(1), 92–113.
- HARLOW, H. F. (1953): *Motivation as a factor in the acquisition of new responses*. In Current theory and research in motivation. (24–49). University of Nebraska Press.
- HARLOW, H. F., & HARLOW, M. K. (1950): *Learning Motivated by a Manipulation Drive*. Journal of Experimental Psychology, 40(2), 228–234.
- HOWE, N., & STRAUSS, W. (1991): *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. William Morrow & Company.

- HUIZINGA, J. (1944): *Homo ludens: Kísérlet a kultúra játékelemeinek meghatározására*. Athenaeum.
- HUNYA, M. (2008): *A számítógéppel segített tanulás*. ELTE.
- HYRYNSALMI, S., SMED, J., & KIMPPA, K. K. (2016): *The Dark Side of Gamification: How We Should Stop Worrying and Study also the Negative Impacts of Bringing Game Design Elements to Everywhere*. Proceedings of the 1st International GamiFIN Conference.
- JEKKEL, D., & JEKKEL, O. (2017): *Generációs különbségek az infokommunikációs eszközök használatában, az oktatás optimalizálása az új igényekhez*. In Generációso(k)k. Szent István Egyetemi Kiadó Nonprofit Kft.
- KAPP, K. M. (2012): *The Gamification of Learning and Instruction - Game-based Methods and Strategies for Training and Education* (p. 336). John Wiley & Sons.
- KOVÁCSNÉ PUSZTAI, K. (2010): *Játékosítás (gamification) az oktatásban*. In InfoDidact'2018 - 11. Informatika Szakmódszertani Konferencia. Előadáskötet. (pp. 1–10). Webdidaktika Alapítvány.
- KÜHN, S., KUGLER, D. T., SCHMALE, K., WEICHENBERGER, M., WITT, C., & GALLINAT, J. (2018): *Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study*. *Molecular Psychiatry*, 24, 1220–1234.
- MANNHEIM, K. (1969): *A nemzedéki probléma*. Ifjúságszociológia.
- MCCRINDLE, M., & WOLFINGER, E. (2010): *Az XYZ ábácéje. A nemzedékek meghatározása*. *Korunk*, 3(11), 14–18.
- MCCRINDLE, M., & WOLFINGER, E. (2011): *The ABC of XYZ. Understanding the Global Generations*. UNSW Press.
- MCGONIGAL, J. (2010): *Gaming can make a better world*.
https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world? [2020. 10. 09.]
- MCGONIGAL, J. (2011): *Reality is Broken*. Jonathan Cape.
- MEKLER, E. D., BRÜHLMANN, F., TUCH, A. N., & OPWIS, K. (2017): *Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance*. *Computers in Human Behavior*, 71, 525–534.
- MEKLER, E. D., TUCH, A. N., BRÜHLMANN, F., & OPWIS, K. (2013): *Disassembling Gamification: The Effects of Points and Meaning on User Motivation and Performance*. Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings, 2013-April, 1137–1142.
- N. KOLLÁR, K., & SZABÓ, É. (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I*. Osiris Kiadó.
- PÁL, E. (2013). *A Z generációról*, <https://ktk.pte.hu/hu/z-generacio> [2020.10.19.]
- PELLING, N. (2011). *The (short) prehistory of "gamification"... | Funding Startups (& other impossibilities)*.
<https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/> [2020. 10. 09.]
- PINTRICH, P. (2000): *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In: *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451–502). FL: Academic Press.
- PINTRICH, P. (2004): *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students*. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- PRENSKY, M. (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On the Horizon*, 9(5).
- PRIEVARA, T. (2015): *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Neteducatio Kft.
- RAB, Á. (2013): *A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép-és felsőoktatásra*. *Oktatás-Informatika Folyóirat*, 5(1–2).
- SHELL, J. (2008): *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. Morgan Kaufmann Publishers (Elsevier).
- SHELL, J. (2010): *DICE 2010: "Design Outside the Box" Presentation*. https://www.youtube.com/watch?v=nG_PbHVW5cQ [2020.10.02.]

- SHELDON, L. (2012): *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*. Course Technology PTR.
- TAPSCOTT, D. (2009): *Grown Up Digital: How The Net Generation Is Changing Your World?* McGraw-Hill Professional.
- TARI, A. (2011): *Z generáció: klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani szempontok az információs korban*. Tercium.
- TÖRÖK, B. (2008): *Az információs és kommunikációs technológiák iskolai integrációja*. ELTE.
- WERBACH, K., & HUNTER, D. (2012): *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- WILLIAM, D., & BLACK, P. (2009): *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- ZICHERMANN, G., & CUNNINGHAM, C. (2011): *Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Kiadó.
- ZIMMERMAN, B. (2000): *Self-efficacy: An essential motivation to learn*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.
- ZIMMERMAN, B. (2002): *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

ARATÓ FERENC – SZERPÁK TÜNDE

A jó tanuló félrevezetése

Tantárgyi témazáró dolgozatok elemzésének első tanulságai

Ebben a tanulmányban egy átfogó jellegű kutatás első részeredményeit mutatjuk be. A kutatás célja megvizsgálni, hogy az állami megrendelésre készült tanulási-tanítási segédletek, köztük például általános iskolai szinten a történelem tantárgyi témazáró dolgozatok, milyen elváráshorizontot fednek le a gondolkodási képességek szempontjából. A vizsgálathoz használt Bloom-taxonómia eredeti modelljének minden eleme beazonosítható a NAT2012 és a NAT2020 történelem tantárgyhoz kapcsolódó kimeneti elvárásrendszerének egy-egy elemével. Ezért segítségével megállapítható, hogy vajon a dolgozatok milyen kognitív dimenziókat mozgatnak meg, mely kognitív dimenziókban nyújtott teljesítményről adnak visszajelzést. A vizsgálat első eredményei azt mutatják, hogy a kifejlesztett témazáró dolgozatok döntően a felidézéssel, kisebb részben a megértéssel kapcsolatos kognitív dimenzióban tartalmaznak feladatokat, így nem biztosítanak visszajelzést az összes, a NAT-ban elvárt, a különböző kognitív dimenziókkal kapcsolatban megfogalmazott, kimeneti követelmény szempontjából.

Kulcsszavak: teljesítményértékelés, tantárgyi dolgozatok, gondolkodásfejlesztés, Bloom-taxonómia, kimeneti követelmények

A kutatás kontextusa

A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében gondozott, Tanulás és tanítás didaktikai tantárgy keretében a kutatás vezetője évek óta közösen elemzi a résztvevőkkel az állami témazáró dolgozatok feladatait a gondolkodási képességek mozgósítása és fejlesztése szempontjából. Az eredmények azt mutatják minden egyes alkalommal, hogy a dolgozatok mindössze néhány kognitív területet érintenek, vagyis a gondolkodási képességek egy szűk repertoárját igénybe vevő eszközzel mérik a tanulók teljesítményét a tanárok, ha a központi témazárókat alkalmazzák. A kurzuson szerzett tapasztalatok hatására, a hallgatók kezdeményezésére létrejött egy kutatócsoport a pécsi egyetemen működő Tanárjelöltek Szakkollégiumában, amelynek tagjai elhatározták, hogy a mintákra épülő elemzés helyett szisztematikusan megvizsgálják az összes dolgozatot, évfolyamról évfolyamra, a saját tantárgyuk keretein belül. A kutatócsoport transz-graduális felépítésű, vagyis a tanárszakos hallgatók mellett helyet foglalnak benne PhD hallgatók a pécsi egyetemen működő Oktatás és Társadalom Doktori Iskolából, valamint a Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék kutatói. Másik oldalról a kutatócsoport transz-diszciplináris jellegű, vagyis vegyesen vesznek benne részt bölcsészettudományi, társadalomtudományi és természettudományi területek képviselői. Ebben a tanulmányban az általános iskola felső tagozata számára ajánlott, az OFI által kiadott, történelem tárgyú témazáródolgozatokat tartalmazó kiadványok elemzésének első tanulságait foglaljuk össze, kutatás közbeni jelentés gyanánt¹.

A kutatás kérdései és hipotézisei

A kutatást irányító legfontosabb kérdés az volt, hogy vajon az átfogó elemzés során milyen elvárási horizont rajzolódik ki egy-egy tantárggyal kapcsolatban a témazáró feladatok tükrében? Ezek az elvárások mennyire fedik le a gondolkodási képességek széles repertoárjának mozgósítási és fejlesztési szükségletét? Mennyire fedik le az állami fejlesztésű témazáró dolgozatok a NAT2012, majd a NAT2020-ban megfogalmazott, az adott tantárgy kapcsán elvárt kognitív képességek területeit?

A gondolkodási képességek széles repertoárban történő fejlesztése döntően hozzájárul a minőségi oktatás pedagógiai gyakorlatának kialakításához. Ha egy pedagógus széles körben alkalmazza mindennapi gyakorlatában a gondolkodási képességek mozgósítását és fejlesztését, akkor nemcsak hatékonyabb és eredményesebb lesz a tanulás folyamata, hanem a családi háttértől függetlenül minden egyes tanuló esetében eredményesebbé válik a tanulás (WENGLINSKY, 2002, ARATÓ, 2011, ARATÓ – VARGA, 2012). A kritikai gondolkodás fejlesztésének egyik megközelítése az, amikor a kritikai gondolkodást nem egyetlen készségként értelmezzük, hanem készségek eredőjeként, vagyis egy olyan állapotként, amelyben a gondolkodási képességek széles repertoárjának összjátéka eredményezi a kritikus és reflektív gondolkodási folyamatokat (BÁRDOSSY és tsai, 2002).

A kurzuson elemzett minták alapján a kutatócsoport hipotézisei az alábbiak voltak:

- Vélhetően nem csak a mintavétel során elemzett témazáró dolgozatokra jellemző a szűk repertoár alkalmazása, hanem ez minden dolgozatot jellemez egy-egy kiadványban.
- Vélhetően ugyanezt tapasztaljuk bármely elemzett tantárgy dolgozatai esetében.
- Valószínűsíthetően ugyanazt a szűk repertoárt mozdítják és fejlesztik a feladatok, a tantárgyi kontextustól függetlenül, vagyis minden tantárgyban.

Mivel ebben a tanulmányban egyetlen tantárgy, az általános iskolai történelem tantárgy kutatásának első eredményeit közöljük mindössze, ezért a második és harmadik hipotézis vizsgálatával várni szükséges addig, amíg a többi tantárgyi kutatócsoport is végez a hasonló tantárgy-specifikus elemzésével.

A kutatás módszertana

A kutatás során kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmaz a kutatócsoport, hiszen a feladatok elemzésére csak a kvalitatív módszerek alkalmasak, ugyanakkor az átfogó elemzéshez a statisztikai módszereket is szükséges igénybe venni. A kutatói értelmezés hermeneutikai körének fontos elemét képezik a kurzus gyakorlatai, mert felkészítésként szolgálnak a kutatáshoz csatlakozó hallgatók számára. A kvalitatív elemzés során a szisztematikus és perspektivikus triangulációt (SÁNTHA, 2013) alkalmazza a kutatócsoport minden tantárgyi terület elemzésekor. Ennek egyik fontos eleme, hogy az elsődleges kutatási elemzéseket azonos szakos hallgatók három fős csoportja végzi (a személyi trianguláció hallgatói szintje), vagyis ugyanazokat a dolgozatokat, egymástól függetlenül mindhárom kutató hallgató elemzi és kódolja (hallgatói interkódolás). Ennek a lépésnek a célja az elemzések megbízhatóságának az értékelése. A célkitűzés az, hogy a kódolásban mutatkozó különbségek ne menjenek 10% fölé, vagyis a kódolt elemzési adatok legalább 90 százalékban megegyezzenek. Az eltéréseket egy, vagy több kutatói megbeszélésen finomítják a kutató hallgatók, a kutatásvezető facilitálásával. Egy következő triangulációs szint, amikor az elemzéseket két további kutató is elvégzi (PhD hallgató és/vagy PhD oktató), ezzel egy további személyi triangulációt beépítve a minőségi kutatás folyamatába (transzgraduális

interkódolás), azzal a feltétellel is, hogy egyikük a kutatócsoporton kívülről érkezve vesz részt a folyamatban, gyógypedagógiai és szaktanácsadói szakmai és kutatói háttérrel. A kutatás két nagyobb fázisból áll, az első fázisban a hallgatói interkódolás során, az elemzéshez szükséges megbízhatóság ellenőrzése áll a középpontban, majd ezt követi, a külső kutatói visszajelzések hatására, egy következő szakasza a hallgatói elemzésnek. Vagyis a hallgatói intrakódolás során két időszakaszban zajlik az elmélyülő kutatás. A két mélyebb elemzési időszak között, alapvetően informális konzultációk zajlottak a témafelelős kutató és a vezető kutató között. A kutatásban résztvevő oktatók számára nemcsak az egymástól eltérő időpontban megvalósuló kutatási szakaszok biztosítanak intrakódolási lehetőségeket (transzgraduális szereplők intrakódolása), hanem a folyamatosan újabb hallgatói közösségekben lebonyolított, mintavétellel zajló elemzések is a Tanulás és tanítás kurzus keretében, illetve a bevont kutató számára az azonos gyakorlatokat tartalmazó pécsi pedagógus-továbbképzések keretében. A második témafelelős kutatói elemzés után zajlott le a vezető kutató és a bevont kutató második körös visszajelzése, amely a rész kutatás harmadik triangulációját képezi. Ennek a konzultációnak az eredményeként született ez a tanulmány.

Felkészülés a Tanulás és tanítás kurzus gyakorlatainak segítségével		
témafelelős hallgató	azonos szakos hallgató	azonos szakos hallgató
Személyi trianguláció – hallgatói interkódolás 1. kör		
témafelelős hallgató	kutatásvezető oktató	bevont kutató - gyógypedagógus, szakértő
Személyi trianguláció – transzgraduális interkódolás 2. kör		
témafelelős hallgató	kutatásvezető oktató	bevont kutató - gyógypedagógus, szakértő
Témafelelősi intrakódolás	Kutatásvezetői intrakódolás	Bevont kutatói intrakódolás
Személyi trianguláció – transzgraduális interkódolás 3. kör		

1. ábra: A kutatás szisztematikus és perspektivikus triangulációja és hemeneutikai körei

A kvalitatív elemzéshez egy olyan modellre volt szükség, amely leegyszerűsíti a kódolás folyamatát, hogy a kutatói értelmezési horizontok könnyen összehangolhatók legyenek, és az eloszlási adatok kezelése ne bonyolítsa túl a vizsgálatok elvégzését. Ehhez a tantervelmélet felől érkező Bloom hat elemű modelljét vettük alapul (BLOOM, 1956 lásd például erről BÁRDOSSY és tsai, 2002), amely Bloom-taxonómia néven vált nemzetközi szinten széles körben ismertté. Maga a modell azokat a kognitív területeket (*cognitive domain*) azonosítja be, amelyek szükségesek az iskolai tanulás céljainak eléréséhez. A modell az elmúlt évtizedekben számos kritikát kapott, és továbbgondolásra készítette megalkotóját és tanítványait. Ugyanakkor a legfontosabb kritikai érv az éppen a taxonómikus jelleget érintette (lásd erről például Kagan, 2005). Kiderült, hogy egy hierarchikus taxonómia helyett, célszerűbb, és az agykutatások által is alátámasztva indokoltabb, ezeket a kognitív területeket inkább horizontális összefüggésben, egyfajta spektrumként felfogni. Olyan horizontként, amely a gondolkodási képességek széles repertoárját mozgósítja és fejleszti, így akár ezeket a területeket egyszerre is be lehet vonni a gondolkodásfejlesztés folyamatába, már óvodás kortól (ARATÓ, 2011). Az elemzés során tehát indokolt az összes bloomi terület számonkérése minden témazáró esetében, bármely oktatási évfolyamon, amennyiben a tanulás folyamatában is hangsúlyt kaptak ezek a kognitív területek. Az elemzés során a klasszikus modellt választotta a kódolás eszközéül a kutatócsoport, részben azért, mert ez az, ami

a nemzetközi és hazai diskurzusokban a legelérhetőbb, vagyis ez lenne számonkérhető bármely tankönyvszerző részéről a hazai diskurzusban is. Másrészt azért is, mert a kreativitás területének beemelésevel ugyan módosult az eredeti modell, viszont ezzel egy olyan területet emelt be a kognitív dimenziók közé, amely inkább megvilágította a modell további felülvizsgálatának szükségességét, semmint megnyugtatóan kiegészítette volna azt. A vizsgálat során ezért a bloomi ismeret, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis, értékelés elemeket (lásd BÁRDOSSY és tsai, 2002) vonta be a kutatócsoport a kódolási folyamatba. A magyar kifejezések közül kettőt pontosított a kutatócsoport a vizsgálatok során. Az ismeret kifejezést, a felidézés váltotta fel, hiszen a definíció szerint ez az a kognitív terület, amelynek segítségével a tanulásban résztvevő felidézi a memóriában rögzített tartalmakat. Az ismeret ugyanakkor tágabb értelmű, hiszen a megértés ugyanúgy az ismeretet bővíti például, így az ismeret kifejezés félreértésre adhat okot. Ahogyan a hazai kontextusban az értékelés kifejezés is, hiszen itthon azt többnyire a minősítéssel, az osztályozással azonosítják a szereplők (KNAUSZ, 2008; TÓTH, 2012; ARATÓ, 2017, 2018), így akadályozva annak megértését, hogy itt a megszerzett tudás, vagy tudás-elemek megítéléséről van szó, vagyis a metakognitív értékelés területére utal a modell (BÁRDOSSY és tsai, 2002, ARATÓ, 2017, 2018). Ezért az értékelés helyett a megítélés kifejezés került a kódszótárba. A hatelemű kódrendszer segítségével egyszerű, a kognitív területek eloszlását kimutató, statisztikai elemzést lehetett végezni a minőségi kutatás eredményeinek figyelembe vételével.

A vizsgálati modell megfeleltetése a NAT2012, NAT2020 kimeneti elvárásainak

A NAT2012 és NAT2020 figyelembe vétele azért szükséges, mert ezek az oktatás olyan meghatározó dokumentumai, amelyekben kirajzolódik az az elváráshorizont, amelyet a hatályos jogszabályok előírnak az iskolák és a pedagógusok számára. Megfogalmazódik bennük minden, ami elvárható egy diáktól az iskolai élet különböző szakaszaiban. Ezért szükséges volt megnézni, hogy vajon a vizsgálati modell (Bloom-taxonómia) megfelel-e a korábbi és a jelenleg hatályos elvárásoknak, kimeneti követelményeknek. A NAT2012 vizsgálatára azért volt szükség, mert a vizsgálat kezdetekor, illetve a vizsgált témazárók születésekor az volt érvényben. A NAT2020 vizsgálatára pedig azért volt szükség, hogy kiderüljön, a jogszabályi változások érintik-e a vizsgálati modellben szereplő kognitív dimenziókat. Hiszen ennek fényében lehet a kutatás eredményeit értelmezni és felhasználni a kialakult új szabályozás szempontjából.

A szöveg konkrétan nem nevezi meg, hogy a bloomi elemeket tartalmazza, miközben használja a bloomi kategóriákat - „Az értelmező kulcsfogalmak értő használata segíti a tanulókat az összefüggések feltárásában és megértésében, ezáltal gyakorlottá válnak magasabb szintű gondolati műveletek (*analízis, szintézis, értékelés*) végrehajtásában.”² A jogszabályi szövegben való megjelenését a táblázatban egy-egy példával szemlétjük az alábbiakban. Jól láthatóan a felidézéstől az értékelésig minden elem megjelenik a NAT2012 és a NAT2020-ban is. Ennek alapján elmondhatjuk, hogy az elváráshorizont szerves részét képezik a bloomi kognitív dimenziók. Az alaptantervek részletezik, hogy miért kell az adott területeket fejleszteni, továbbá azt is, hogy mi a célja ezeknek a fejlesztésével.

A feltételezésünk mégis az volt, hogy az állam által kiadott témazáró csomagok feladatai nem tükrözik vissza az alaptantervben megfogalmazott elvárásokat, mert a mintaként elemzett témazárók elhanyagoló arányban mérték széles repertoárban a gondolkodási szinteket. Mindez, azért jelent problémát, mert feltételezhető, hogy az állam által kiadott témazáró feladatlapok azt mérik, ami az alaptantervben megfogalmazásra került. Ebből pedig következne az, hogy egy ötösre teljesítő diáknak kiváló a célzott kognitív képességei.

Bloom kognitív dimenziók	NAT2012	NAT2020
Felidézés	Ismeretszerzés személyes beszélgetésekből, tárgyak, épületek, képek közvetlen megfigyeléséből, hallott és olvasott elbeszélő szövegekből, különböző médiumok anyagából. ³	A történelemtanulás során a tanuló megismerkedik a magyar és a világtörténelem legfontosabbnak tartott eseményeivel, jelenségeivel, folyamataival és szereplőivel. ⁴
Megértés	Emberi és élethelyzetek megfigyelése, magatartásformák értelmezése. Különböző emberi magatartástípusok, élethelyzetek megfigyelése, következtetések levonása. ⁵	A történelemtanítás során a múlt megismertetése mellett nagy hangsúlyt kap a történelem értelmezése, a differenciált történelmi gondolkodás megalapozása, amelyben meghatározó a tartalmi és értelmező kulcsfogalmak adaptív használata. ⁶
Alkalmazás	Segédkönyvek, kézikönyvek, atlaszok, lexikonok használata. Az olvasmányokról lényegét kiemelő jegyzetek készítése. A tanultak felhasználása új feladathelyzetekben. ⁷	Ismerje a piacgazdaság működésének elveit, előnyeit és hátrányait, lehetőségeit, valamint veszélyeit, és ismereteit alkalmazni tudja saját döntései meghozatala során. ⁸
Elemzés	A különbségek felismerése és a változások nyomon követése egy-egy történelmi jelenség kapcsán. Különböző társadalmi-történelmi jelenségek összehasonlítása, strukturális és funkcionális szempontok alapján. ⁹	a változás és a fejlődés fogalma közötti különbséget ismerve képes felismerni és bemutatni azokat azonos korszakon belül, vagy azokon átvélően, ¹⁰
Szintézis	Szóbeli beszámoló a saját tapasztalatokról, önálló gyűjtő-, illetve kutatómunkával szerzett ismeretekről. Beszámoló, kiselőadás tartása szépirodalomból, sajtótermékekből, rádió- és a tévéműsorokból, népszerű tudományos irodalomból, történelmi forrásokból származó szövegek alapján. ¹¹	egyszerű történelmi témáról tanári útmutatás segítségével kiselőadást és digitális prezentációt állít össze és mutat be. ¹²
Megítélés	Önálló vélemény megfogalmazása eseményekről és személyekről, társadalmi, történelmi eseményekről, szereplőkről, jelenségekről, filozófiai kérdésekről. ¹³	képes legyen a múlt és a jelen társadalmi, gazdasági, politikai és kulturális folyamatairól és jelenségeiről árnyalt, megalapozott véleményt alkotni, illetve ezek alakításában cselekvően részt vállalni. ¹⁴

2. ábra: A bloomi kognitív dimenziók és a NAT2012 és NAT2020 kimeneti követelményeinek megfeleltetése

Feladat-típológiai kérdések – kutatói dilemmák

A feladatok első körben lezajlott elemzése, majd később a feladatok tipológiai vizsgálata során is felmerültek olyan dilemmák, amelyek további vizsgálati területek bevonását eredményezték.

Az első felismerés az volt, hogy bizonyos feladatok esetében döntő jelentőségű lehet a tankönyvek párhuzamos vizsgálata, hiszen a feladatok egy részének megítélését befolyásolhatják a tankönyvi ábrák, összefoglaló táblázatok, vagy akár szöveges összefoglalások.

Míg önmagában egy feladat akár elemző és szintetizáló kognitív területeket is mozgat, például összefüggések ábrázolása egy táblázatban vagy ábrán, ezekről rendre kiderült a tankönyvi összevetés során, hogy a memóriában rögzíthető tankönyvi ábrák, vizuális ábrázolások, összefoglaló szövegrészek felidézésével is hibátlanul megoldható feladatokká válnak - a tanulók egyszerűen „bemagolják” az ábrát, a táblázatot, az összefoglalást a könyvből, és felidézik azt a témazáró dolgozat kitöltésekor.

A képen szereplő feladat – 4. Egészítsd ki a vázlatot, és adj neki címet a labdaházi eskü előtti állapotnak megfelelően! - remekül példázza, ha egy ábra szerepel a tankönyvben nem szükséges a logikai háttér megismerése, elegendő a vizuális felidézésre hagyatkozni, hiszen emlékezetből kitölthető a táblázat.

4. Egészítsd ki a vázlatot, és adj neki címet a labdaházi eskü előtti állapotnak megfelelően!

3		
pont		

I. rend	II. rend	III. rend
(300)	(300)	(600)
1 200 képviselő	_____ ülészik,	_____ szavaz.

1. kép: Csepela Jánosné: Történelem témazáró feladatlapok, 6. osztály

Egy másik fontos felismerés a fogalmazást elváró feladatokkal kapcsolatos. Minden feladatsor végén szerepel egy összefüggő szövegalkotást elváró feladat, több téma közül lehet választani.

Az ötödik osztályos feladatsorokban ez az instrukció előzi meg a fogalmazás témák felsorolását;

„Adj néhány mondatos összefüggő választ arra a kérdésre vagy feladatra, amelyet tanárod az alábbiak közül kiválaszt!”

A hatodik feladatsorban;

„Írj néhány mondatos fogalmazást az egyik témáról!”

A hetedik feladatsorban;

„Válasz egyet az itt látható témák közül! Írj róla rövid fogalmazást!”

A nyolcadikos feladatsorban;

„Válassz egyet a témák közül és írd róla rövid fogalmazást!”

A fogalmazások, esszézerű feladatok a megítélés kognitív területéhez tartoznak abban az esetben, ha a feladat elvárja a tanulótól, hogy ítéletet alkosson mennyiségi és minőségi szempontok alapján. Megfigyelhető, hogy a fent felsorolt instrukciók egyike sem vár el értéktételeket a tanulótól. A feladatból annyit következtethetünk ki, hogy a készítő előfeltevése volt, hogy a diákok tisztában vannak a fogalmazás készítésének kritériumaival, az ötödik feladatsor pedig nem vár el fogalmazást sem a diákoktól.

 **Elemezd a forrást!**

„1948-ban a rádió adásaiban rendszeresen szerepeltek idegen nyelvű hírek (oroszul, németül, franciául, olaszul, szebül és eszperantóul). Sugározták a református, görögkeleti, izraelita, unitárius egyházak műsorait. Közvetítették a Bartók zenei versenyt, sugározták a dzsesszkedvelők iskoláját, tánczenét, magyar nótákat adtak. Nagy népszerűségnek örvendtek az ismeretterjesztő adások (rádió szabadegyeteme, magyar enciklopédia). Az 1949-es műsorban lényegében megszűnt a dzsessz, növekvő műsoridőt kapott a néphadsereg híradója, a termelési híradó, a marxista-leninista negyedóra. Szélesedett a Női szemmel, női fülnek és a Falurádió adása. Ekkor még rendszeresen sugároztak a stúdióból operettek, rádióvarietét és magyar nótákat. Az 1950-es adások arculatának meghatározó vonásai a rádiószemináriumok (pl. Harc a babonák ellen) lettek. Növekedett a hírek, információs jellegű műsorok aránya (lapszemle, üzemi lapok félórája, termelési lapszemle, hangos újság, néphadsereg híradója, úttörő híradó). Sokasodtak az »ismeretterjesztő« programok: alapfokú politikai iskola, ipari szaktanfolyam, a bolsevik párt útja című előadás-sorozat. A következő évben már naponta jelentkezett a Szabad Nép mai vezércikke című felolvasó adás.”

(Magyar hétköznapiak: Rákosi Mátyás két emigrációja között. Minerva, 1988)

Hasonlítsd össze az 1948-as és 1949-es műsorokat! Milyen változás tapasztalható?

4
pont

Mi az oka a változásnak? _____

3. kép: Csepela Jánosné: Történelem témazáró feladatlapok, 8. osztály

Érdekes résztanulása a témazárók elemzésének, hogy az alkalmazás kognitív területének a mozgósítása megjelenik ugyan a témazárókban, de ezek inkább matematikai-logikai összefüggések és ábrázolások alkalmazását indukálják, mintsem a történelem tárgy kapcsán tanultak alkalmazását.

A következő feladatnál a diáknak nem kell mást csinálnia, mint felidézni két-két évszámot, majd megállapítani a számok közötti különbséget, azaz a nagyobból kivonni a kisebb számot. A matematikában ez már alkalmazás, bár meglehetősen elemi szintű, hiszen egy már elsajátított matematikai műveletet (kivonást) használnak fel a feladat elvégzéséhez. Azonban, ha a feladatot a történelem tantárgy szempontból akarnánk alkalmazásnak tekinteni, az nem állná meg a helyét, mivel a feladatnak csak annyi köze van a történelemhez, hogy egy-egy történelmi eseményhez köthető évszámot fel kell idézni. Tehát a vizsgálat szempontrendszer szerint ez a felidézés területéhez tartozó feladat.

1. Számísd ki, hány év telt el az események között! (Írd le az évszámokat is!)

Az első és a harmadik Magyar Köztársaság kikiáltása között eltelt idő.	
A Varsói Szerződés felbontása és hazánk NATO-csatlakozása között eltelt idő.	
Az MSZMP megszűnése és a szovjet csapatok kivonulása között eltelt idő.	
Az iraki háború kirobbanása és a magyar Alaptörvény elfogadása között eltelt idő.	
Az Európai Unió megalakulása és az euró bevezetése között eltelt idő.	

10
pont

4. kép: Csepela Jánosné: Történelem témazáró feladatlapok, 8. osztály, 28. oldal

Ugyanakkor kevés, az előfordulás esetlegessége nyomán feltételezhetően véletlenszerűen előforduló feladat található a történelmi ismeretek alkalmazásával kapcsolatban. Közben talán ez lehetne az egyik hangsúlyos terület a történelem tanulása során. A történelem tanárok által sokszor emlegetett *historia est magistra vitae* útmutatás ezek szerint nem jelenik meg az elvárás horizonton, vagyis azt nem vizsgálják a témazáró dolgozatok, hogy hogyan alkalmazzák a megszerzett és megértett, elemzett és szintetizált, kritikusan és reflektíven is megítélt történelem tudásukat a tanulók.

Az általános iskolai történelem témazáró feladatok tipológiája

A négy évfolyam témazáróit elemezve összesen 28 feladattípust állapított meg a kutatás. A témafelelős kutató a kutatótársak segítségével ezeket sorolta be a bloomi kognitív dimenziók alá. Az alábbiakban egy-egy példát mutatunk be azokhoz a kognitív dimenziókhoz, amelyek előfordultak a témazáródolgozatokban.

Felidézés

Az egyik leggyakrabban előforduló felidézés területhez tartozó feladat a „fogalom felidézés”: A tanulónak ebben az esetben annyi feladatuk van, hogy egy jól megtanult definíciót vessenek papírra, a feladat elvégzéséhez csak a memorizált ismeretet kell felidézni.

9. Magyarázd meg az alábbi fogalmakat!

amfora: _____

provincia: _____

gladiátor: _____

légió: _____ 4 pont

5. kép: Horváth Péter: Történelem témazáró feladatlapok, 5. osztály, 15. oldal

Megértés

A megértést elváró feladatoknál az egyik gyakran előforduló a „rövid összefüggő válaszadást elváró feladat”, például valaminek az elmagyarázása. Az alábbi feladat elvégzéséhez szükséges bizonyos információk felidézése, például, hogy mely országok értendőek a „nyugati hatalmak” kifejezés alatt (fogalom felidézés), valamint azt, hogy mik voltak Németország követelésesei. Ennek a két információnak a birtokában a diáknak az ezek közötti összefüggést kell elmagyaráznia. Meg kell jegyezni, hogy a feladat elvégezhető egyszerű felidézéssel is.

11. Miért teljesítették 1938-ban a nyugati hatalmak Németország követeléseit?

3	
pont	

6. kép: Csepela Jánosné: Történelem témazáró feladatlapok, 7. osztály, 26. oldal

Alkalmazás

Az előzőekben már ismertettünk egy olyan feladatot, ahol a matematikai alkalmazást kell elvégezni, ezért ebben az esetben igyekeztem olyan feladatot kiválasztani, ami valóban a történelemmel kapcsolatos ismeretek felhasználást követeli meg a diákoktól. Az egyik ilyen a „rövid, de összefüggő válaszadást elváró feladatok”, például érvelés valami mellett, valami bizonyítása. A feladat elvégzéséhez már nem csak információ felidézést kell végezni, hanem esetünkben az egypárti diktatúra általános jellemzőiből következtetni kell a Rákosi-diktatúra sajátosságaira. Egy a történelemtanítás során megjelenő fogalmat – egypárti diktatúra – kell alkalmazni egy sajátos magyar korszakra. Jól megfigyelhető, hogy a felidézés és megértés kognitív területeken való rutinosság elengedhetetlen a feladat elvégzéséhez. Ugyanakkor a füzetből, vagy a könyvből „bemagolt” ismerettel is megoldható a feladat, így nincs garancia arra, hogy a tanuló itt valóban alkalmazza a megértett ismereteit.

5. Bizonyítsd be, hogy a Rákosi-korszak egypárti diktatúra volt!

5	
pont	

7. kép: Csepela Jánosné: Történelem témazáró feladatlapok, 8. osztály, 10. oldal

Elemzés

Rövid, de összefüggő szövegalkotást elváró feladatok személyek, korszakok, események összehasonlítása valamilyen szempont alapján, valamint a két dolog közti különbségek, kapcsolódási pontok, illetve hasonlóságok felsorolása. Fontos, hogy a válaszadás szövegyszerű legyen a mondatok egymással logikus kapcsolatban álljanak. A feladat elvégzéséhez ismerni kell a Római Köztársaság és a Római Császárság jellemzőit. Az információk egymás mellett való felsorakoztatásával szemléltethető, hogy a két államforma között valóban volt kapcsolat (mivel mind kettő az ókori római állam egyik sajátos létformáját jellemző információ). Az információk összehasonlításával, történhet meg a különbségek feltárása, az egyes eltérések ütköztetése, például való alátámasztása. Ugyanakkor, ha a tankönyvben szereplő, vagy az órai jegyzetben szereplő már kész jegyzet vagy ábra memorizálásával készül a tanuló a számonkérésre, akkor ezt a feladatot is akár egyszerű felidézés segítségével is megoldhatja valaki. Ha az instrukció az lenne, hogy javasoljon szempontokat az összehasonlításhoz, és érveljen is a szempontok mellett, majd végezze el az összehasonlítást, akkor az elemzéshez szükséges kognitív dimenziók mozgósítására nagyobb esély nyílik.

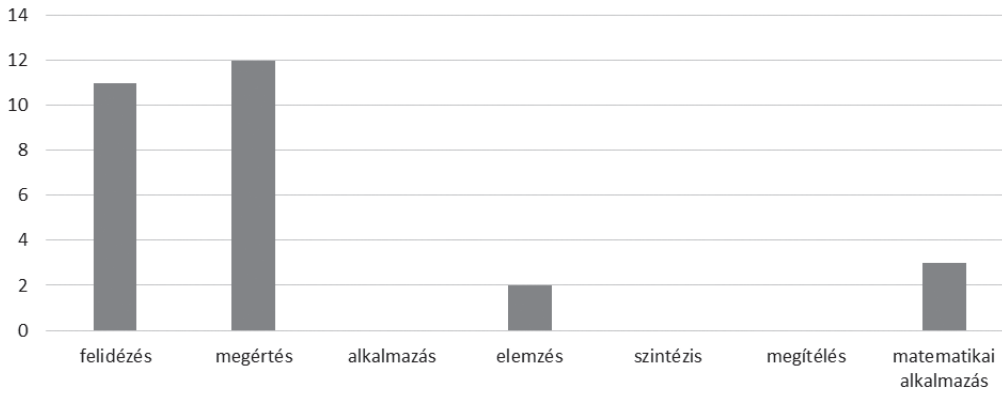
11. Fogalmazd meg, mi volt a különbség Rómában a köztársaság és a császárság között!

3 pont

8. kép: Horváth Péter: Történelem témazáró feladatlapok, 5. osztály, 19. oldal

Az alkalmazásra, a szintézisre, a megítélésre – lásd a fentebb írtakat is – nem találtunk olyan példát, amely „magolással” nem megoldható feladatra kényszeríti a tanuló elmét.

A feladattípusok (n=28) az alábbi sokszínűséget mutatják a bloomi kognitív dimenziókban.



1. diagram: A feladattípusok, feladattípusok számossága a bloomi kognitív dimenziókban belül a történelem témazáró dolgozatokban

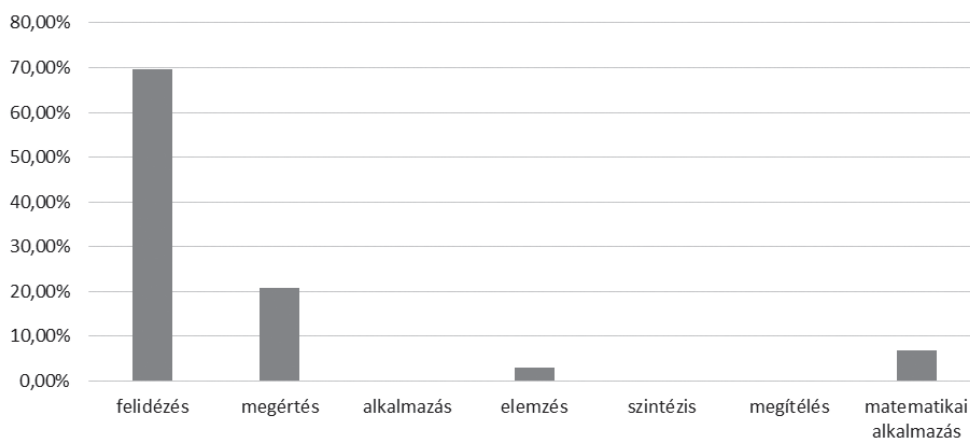
A feladattípológiai vizsgálatok eredményei félreérthetők. Habár a legváltozatosabb feladatcsoportot az értelmezés, megértés kognitív dimenzióját érintő feladatok alkotják (12 feladattípus), addig a felidézés területét mozgató feladatok, hasonló változatossággal (11 feladattípus), több mint háromszor gyakrabban fordulnak elő, amint ezt a későbbiekben látni fogjuk. Ugyanakkor az a tanulság levonható, hogy az állami megrendelésre készülő tankönyvekhez kapcsolódó témazáró dolgozatok széles repertoárban tartalmaznak a felidézés és megértés kognitív dimenzióit megmozgató feladatokat a teljesítmény ellenőrzésére. Ha a matematikai alkalmazásra épülő, de ismereti szempontból a felidézés területét érintő feladatokat is hozzászámítjuk, akkor a sokféle feladatok 97%-ban a felidézés és megértés területén kínálnak ellenőrzési lehetőséget, változatos formában, mind a dolgozat kitöltője, mind a dolgozat értékelője számára.

A kutatás első eredményei

A feladat-típológia alapján a teljes korpuszt (n=843) vizsgálva, legnagyobb mennyiségben (49,46%) a felidézés kognitív dimenziójába tartozó feladatok fordulnak elő a témazáró dolgozatokban (adatok, történelmi alakok, évszámok, tények, jellemzők stb. felidézése). A második leggyakrabban kategória (8,59%) a vizuális memóriára épülő felidézés feladatai, a vaktérképes feladatok voltak. Külön feladattípusként is nyomon követtük a kutatásban a megadott fogalmak definíciója típusú feladatokat is (6,04%). Ezt követően két értelmezést mozgósító, a megértésre támaszkodó feladattípus következik a gyakoriság sorrendjében. A kiegészítésre épülő feladattípus (4,98%), egy hiányos szöveg, mondat, ábra, fogalomnév kiegészítése, amely bizonyos esetekben szintén megoldható egyszerű felidézéssel is. A következő leggyakrabban előforduló feladattípus a foglald mondatba feladat (4,50%), még ha olykor sikerületlenül is, a megértés mozgósítását célozza, a foglald egy mondatba a fogalmakat, illetve, foglald egy mondatba a szót/szavakat instrukciókkal. Jól látható, hogy a

felidőzésre épülő egyszerű feladatok képezik az összes feladat kétharmadát, a felidőzés és a megértés között átmenetet képező feladatokkal együtt a feladatok háromnegyedét adják.

Ha a teljes korpuszt vizsgáljuk, vagyis minden évfolyam összes dolgozatát, a vizsgált kognitív területekre eső feladatok aránya az alábbiak szerint alakul. A feladatoknak mintegy 70%-a megoldható egyszerű felidőzéssel, „magolással”, további 20%-uk igényel megértést is, bár a feladatok egy része ezek közül is megoldható vizuálisan, vagy szövegesen rögzített emlékek felidőzésével. Ez azt jelenti, hogy a feladatok 90%-ban a felidőzés és megértés területén mozgósítják a gondolkodási képességeket. Ezen belül döntően a memóriára épülő egyszerű felidőzés képezi alapját a számonkérésnek. Az elemzés olyan feladatokban jelenik meg garantálható módon, ahol nem lehet egyszerű felidőzés vagy megértett tartalmi elemek segítségével megoldani a feladatot, hanem ezek között új kapcsolatot szükséges felismerni és/vagy létesíteni a feladatmegoldás során, és ennek segítségével elemezni a rendelkezésre álló tudáselemeket. Az alkalmazás kognitív dimenziójában elemi matematikai műveletek alkalmazását előíró feladatok találhatóak (időszalag, időrendi sorrend, évszámok felidőzése, különbségük megállapítása), ugyanakkor a történelmi tudáselemek alkalmazására nem található feladattípus a dolgozatokban, ahogyan a szintetizáló, egybefoglaló képességek mozgósítására sem. Csupán véletlenszerűen, az egyébként felidőzéssel is megoldható feladatokra érkező egyedi tanulói megoldásként. Egyértelműen hiányoznak ugyanakkor a megítélést, metakognitív értékelést, a kritikai és reflektív gondolkodás elemeit mozgósító feladatok a témazáró dolgozatokból.



2. diagram: A bloomi feladattípusok előfordulása a történelem témazáró dolgozatokban

Ha visszaidézzük a korábbi és a hatályos NAT-ban megfogalmazott, és a Bloom-taxonómia keretén belül is vizsgálható elvárásokat, kimeneti követelményeket a történelem tantárggyal kapcsolatban, akkor jól láthatóan a kimeneti követelmények kétharmadáról nem adnak megbízható visszajelzést a témazáró dolgozatok, így a végig kitűnőre teljesítő tanuló sem lehet biztos abban, hogy megfelel a kimeneti követelményeknek. A teljesítményértékelés során hamisan lesz meggyőződve arról, hogy minden kompetencia-elemmel rendelkezik, hiszen minden dolgozata jeles lett.

Ahogy az is kiderül a fenti eredményekből, hogy a tantárgy „megúszható” akár „értelmetlen magolással is”, hiszen a feladatok 70%-a egyszerű felidőzésre épül. A korábban már hivatkozott, inkább korlátozó mint fejlesztő hatású, általános értékelési gyakorlat, amelyben az értékelés összeolvad a minősítéssel, így a tanulókat a jegyekért megvalósított tanulásra ösztönzi (KNAUSZ, 2008, ARATÓ, 2017, 2018), valójában megfelelő eszközt talál a

teljesítményértékelésre használt témazáró dolgozatokban. A felidőzésre épülő feladatok sokasága lehetővé teszi, hogy valaki csak a „jegyért magoljon”, és akár jeles teljesítményt is elérhet ezzel a stratégiával, vagy akár az évismétléstől menekítheti meg magát.

A témazáródolgozatok elváráshorizontja a kutatás eredményeinek tükrében

Az elemzés alapján kirajzolódó elváráshorizont, nem más mint egy szerzői-kiadói-megrendelői elváráshorizont, hiszen a témazáródolgozatokat nemcsak a szerzők, hanem a kiadó és a megrendelő is vélhetően szakmai szemmel lektorálta. Jól láthatóan, miközben a NAT elváráshorizontján a gondolkodási képességek fejlesztésében egy korszerűnek mondható elvárásrendszer jelenik meg, addig az alaptanterv célkitűzéseit támogató kifejlesztett tanulási-tanítási segédletek egy jóval szűkebb horizonttal dolgoznak. A felidőzés, vagyis a memorizálás túlsúlya egy olyan korábbi tudásfelfogás attitűdjét tükrözi, amely nem illesztette be sikeresen elváráshorizontjára az elmúlt 40-50 év neveléstudományi felismeréseit a tudás természetével kapcsolatban. A tudást lexikális memoriterek sokaságaként értelmezi, ahogyan ez több száz évvel ezelőtt, a katekizmusra épülő tudáskonstrukciók világában talán indokolt is lehetett. A tudásról, illetve a tanuláshoz szükséges kognitív dimenziókról, ma ennél már szélesebb körben gondolkodik a neveléstudomány. Jó példa erre éppen a Bloom-taxonómia, de akár magának a NAT-nak az elváráshorizontja is.

Ebben a kutatásban, noha ez még csak egy kutatás közben íródó tanulmány, egyszerűen csupán a Bloom-taxonómia vizsgálatával is kiderült, hogy alapvetően a memorizálást, kisebb mértékben a megértést elősegítő feladatokkal gondolják elérni, az alkalmazást, elemzést-szintézist, megítélést, kritikai-reflektív gondolkodást elváró NAT kimeneti elvárásokat. A rengeteg memória-feladat véletlenszerűen elvezethet egyes tanulóknál, különösen az egyéni érdeklődés okán, az elvárt további kognitív dimenziók mozgósításához a történelem tanulásának kontextusában, de ez nem jelent garanciát arra, hogy minden egyes tanuló széles repertoárban használja gondolkodási képességeit a történelem tanulása során e feladatok hatására. Az is jól látható, hogy a változatosság nem önérték a pedagógiai gyakorlatban, hiszen hiába ad a pedagógus változatos feladatokat a memorizáláshoz, az csak egyes esetekben és véletlenszerűen vezet el a gondolkodási képességek szélesebb repertoárban történő mozgósításához és fejlesztéséhez. A tanárképzés és a pedagógusminősítés elvárásai között egyaránt szerepel a változatos módszertan kritériuma. Ez láthatóan félrevezető, hiszen a témazáródolgozatok változatos módszertannal kínálnak feladatokat, mégis a kognitív területek szűk mezsgyéjén mozognak, vagyis éppen a teljesítményértékelés funkcióját szűkítik le korlátozó módon. Változatos repertoár segítségével ezek szerint lehet félrevezető, vagy nem elégséges visszajelzést adni a teljesítményre, így a változatosságot nem tekinthetjük önértéknek a pedagógiai gyakorlat kontextusában. Ezzel félrevezetjük a pedagógusokat, hiszen, ha valaki megnézi a témazáródolgozatok változatos feladatait, és hasonló feladatokat alkalmaz az óráin, változatos módon nem teljesíti ezek szerint a Bloom-taxonómia keretében is értelmezhető NAT követelményeket.

Ezelőtt több mint ötven évvel éppen ezt gondolták végig többen a tantervek eredményességét kutatók közül (pl. SCRIVEN, 1967, és éppen BLOOM, 1969, lásd erről ARATÓ, 2017, 2018). Felismerték ugyanis, hogy a felidőzésre épülő tesztek, ha többször felveszik őket bizonyos időnként, azt mutatják, hogy pár éven belül már jóval alacsonyabb szinten jelentkezik még a legjobban teljesítők eredménye is. Éppen ezért gyűjtötte össze Bloom azokat a kognitív területeket, amelyeket a felidőzésen és az esetleges megértésen túl mozgásba szükséges hozni, sőt minden egyes tanulónál fejleszteni szükséges az eredményesebb tanuláshoz. Ez lett a későbbiekben Bloom-taxonómiaként elterjedt első ilyen modell. Scriven és Bloom alkotta meg a formatív értékelés fogalmát, de egyben mélyítették a teljesítmény-

értékelés fogalmát is. Rájöttek, hogy a teljesítményt egy szélesebb kognitív tartományban szükséges mérni és értékelni (Bloom-taxonómia), és közben arra is, hogy a tanulásban résztvevőket sem árt tájékoztatni arról, hogy milyen gondolkodási képességekkel, attitűdökkel rendelkeznek, milyen kognitív dimenziókat érdemes mozgásba hozniuk a tanulás során, hogyan fejleszthetik a különböző gondolkodási képességeiket. Így született meg a formatív értékelés fogalma, amely egy párbeszéd, amely során minden tanuló személyre szabott visszajelzést kap arról, hogy hogyan tanul, és hogyan tanulhatna még hatékonyabban és eredményesebben (ARATÓ, 2017, 2018). Ha a teljesítményértékelésben, így az órai munka során is megvalósulna például egyszerűen a hat bloomi kognitív dimenzió mozgásba lendítése és fejlesztése, akkor az esélyt adna az elmúlt évtizedek kutatásai szerint minden tanulónak, az előrébb járóknak éppúgy, mint a nehéz helyzetből érkezőknek (WENLINGSKY, 2002; JOHNSON – JOHNSON, 2009), hogy eredményesebben tanuljanak, és hosszú távra is rögzülő, értelmes tanulmányokat folytassanak a történelem tantárgy kapcsán.

A kutatásban feltárt jelenség hatása a tanulási folyamatban résztvevőkre

A kutatás egyik lehetséges folytatásában érdemes lenne megvizsgálni, hogy maguk a résztvevők milyen stratégiákat alkalmaznak a témazárók kitöltése és értékelése során. A pedagógusok az elemzett eszközök révén széles repertoárban ismernek meg és alkalmaznak memóriára épülő, és megértést ellenőrző feladatokat, ugyanakkor nincs szisztematikus mérése a további bloomi elemeknek. Így ezekkel az eszközökkel a legjobb történelemtanár sem tudja bizonyítani, hogy tanulói képesek elemzésre, egybefoglalásra, az elsajátított tudás reflektív és kritikai megítélésére. A könnyen memorizáló tanulók azt a torzképet alakítják magukról a dolgozatok hatására, hogy kimagaslóan teljesítenek történelem tanulásból, miközben nem teljesítik bizonyíthatóan a NAT követelményeket sem. A szélesebb repertoárban gondolkodó tanulók könnyen túllépnek a tantárgyon, hiszen egyszerűen magolással is megoldhatják a jó jegyeket – noha intellektuálisan készek és nyitottak is lennének rá, nem készítenek a számonkérés – és vélhetően a történelem óra – feladatai elmélyülésre őket. A gondolkodási képességeikben kibontatlan tanulóknak éppen a memória alapú feladatok nyújtanak esélyt, ha szerencsésük van, és nem éppen a memóriában akadályozottak tanulásuk adott szakaszában. A „töri bemagolásával” ők is elérhetnek egy kettes-hármas szintet, akár megértés nélkül is, hiszen a feladatok 70% felidézésre épül. Ugyanakkor azoknak, akik esetleg a memória egy célzottabban fejlesztendő területe a képességeiknek, eleve kizáródnak a sikeres történelem tanulásból, hiszen nincs esélyük az elemzés, szintézis, megítélés és alkalmazás területein mozgásba lendíteni, olyan gondolkodási területeiket, amelyeket nem akadályoz a memória használat akadályozottsága, kiforratlansága. Itt erősít rá a hatásokra a teljesítményértékelésnek az az öröklött gyakorlata, amely az értékelést alapvetően minősítésként értelmezi, és a tanulókat a „jegyekért tanulás” stratégiája felé tereli (KNAUSZ, 2008, ARATÓ, 2017, 2018). Tulajdonképpen a vizsgált témazárók lehetővé teszik, hogy akár „értelmetlen magolással mindenki megússza”, vagy akár „jól teljesítsen történelemből”.

Az alkalmazásra vonatkozó feladatok hiánya arra utal, hogy a történelemtanítás funkciója nem egészen körvonalazott a szerzők számára. A kutatócsoport értelmezésében a demokratikus országokban a történelemtanítás egyik legfontosabb funkciója, hogy olyan állampolgári ismeretekre, képességekre, és attitűdökre tegyenek szert a kötelező iskoláztatásban részesülő állampolgárok, amelyek elősegítik az olyan kultúrákon átívelő értékek érvényesülését egy konstruktív társadalmi együttélésben, mint az emberi jogok, a jogállamiság, és a demokratikus berendezkedés. A történelemből tanultak alkalmazása éppen az, amikor a felnövő állampolgárok megértik, hogy tudatos állampolgárként, választói dön-

téseikkel, a különböző képviseleti formákon keresztül, valójában a népszuverenitás elvét gyakorolják – a jövő az ő kezükben van. Így a társas-társadalmi együttélési helyzetekben, a gyakorlatban tudják alkalmazni azokat az elveket, követni azokat az értékeket, amelyek jelenlegi tudásunk szerint egy fenntartható és igazságosabb, demokratikusabb együttélési gyakorlathoz vezetnek. A történelem tantárgy kapcsán az alkalmazás kognitív dimenziója az, amikor a tanulók a társas együttélési gyakorlatuk konkrét megvalósítását többek között a történelmi tanulmányaik során megértettekre építik – elmélyülve, reflektíven és tudományos tényekre épülő kritikai-gyakorlati megközelítésben.

A kutatás folytatása

Az egész kutatást összefoglaló tanulmány elkészüléséig még bizonyára sok érdekes dologra fog fény derülni. A feladatok kognitív területek szerinti besorolása során is ez történt, amikor az adott feladattípus kritériumait próbáltuk meghatározni - egyes feladatok a magasabb gondolkodási területekről, az alsóbbakra kerültek.

Az eddigiek szerint a kutatás további részét képi majd minden feladattípus külön-külön való ismertetése, szemléltetése példákkal. Valamint a „szorgalminak” megjelölt feladatok kérdésköre. Ez azért érdekes, mert a feladatsorok elején található egy diákoknak szóló szövegrész, mely hangsúlyozza, hogy a szürke körrel jelölt feladatokkal kiemelten mérhető a történelmi kompetenciák fejlettsége. Ez alól kivételt képez az ötödikes feladatsor. A feltevésünk szerint ezek a feladatok nem különböznek semmiben a feladatsor nem szürkével jelölt elemeitől. Ránézésre ugyan komplexebb tudást elváró feladatok, de nem specifikusan a történelmi kompetenciákat fejlesztő feladatok. Az általános iskolai szövegtankönyv vizsgálatát érdemes lenne további kvalitatív eszközökkel is kiegészíteni, különösen a tanulóknak a témazáródolgozatokkal kapcsolatos felkészülési stratégiáira, valamint a témazáró dolgozatokat használó, elemző, értelmező, kritizáló történelem tanárok véleményére.

A dokumentumelemzésre épülő vizsgálatok kiterjednek majd a középiskolás szövegtankönyv, valamint az érettségi feladatok vizsgálatára is. Hipotézisünk szerint (a) a középiskolás segédeszközök hasonló lefedettségét mutatják majd az elváráshorizontnak, még ha a feladattípológiában további kognitív dimenziók is töltődhetnek, a feladatok mennyiségi elemzése hasonló arányt fog mutatni. Másik hipotézisünk az, hogy (b) az érettségi feladatok ugyanakkor határozottan szélesebb repertoárban várják el a gondolkodási képességek mozgósítását, mind a középszintű, mind az emelt szintű feladatokkal. Ez azt jelentené, hogy az érettségire való felkészülés eredményességét nem lehet kideríteni a témazárók segítségével.

Az egyik fontos tanulsága a kutatásnak az, hogy a pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek szükséges képeseknek lenniük arra, hogy kritikusan elemezzék a kifejlesztett segédeszközöket. Önmagában a kritikai megközelítés azonban nem elegendő, hiszen a feltárt hiányosságokra a gyakorlatban szükséges válaszokat adniuk. Ez azt jelenti, hogy olyan mindennapi gyakorlatot érdemes kialakítaniuk, amely széles repertoárban mozgósítja és fejleszti a gondolkodási képességeket, lehetőleg a tanuláshoz szükséges, összes feltárt, és az elmúlt évtizedekben egyre jobban megismert kognitív dimenzióban.

Jegyzetek

- 1 A kutató csoport tagjai: Dr. Arató Ferenc - kutatásvezető; Szerpák Tünde – témafelelős kutató, Horváth Gergely, Kucsera Elena - kutató hallgatók, Dr. Vida Gergely - bevont kutató.
- 2 344. o. – NAT2020
- 3 10710. o. – NAT2020
- 4 342. o. – NAT2020
- 5 10710. o. – NAT2012
- 6 344. o. – NAT2020
- 7 10710. o. NAT2012
- 8 343. o. – NAT2020
- 9 10712. o. – NAT2012
- 10 351. o. – NAT2020
- 11 10712. o. – NAT2012
- 12 349. o. – NAT2020
- 13 10711. o. – NAT2012
- 14 343. o. – NAT2020

Irodalom

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelt. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.
- ARATÓ Ferenc - VARGA Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve - Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe* (átdolgozott, bővített kiadás), Mozaik Kiadó, Szeged.
- ARATÓ Ferenc (2011): A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellege In Kozma Tamás – Perjés István szerk *Új kutatások a neveléstudományokban 2010*, MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.11-22.
- ARATÓ Ferenc (2017): Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója. in *Autonómia és felelősség 2017* Vol. III. 1-4. 5-29.
- ARATÓ Ferenc (2018) A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa. in *Új Pedagógiai Szemle*. 2018. 11-12. szám
- BÁRDOSSY Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. Pécsi Tudományegyetem, Pécs
- BLOOM, B. S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*. McRay, New York.
- BLOOM, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means* (Yearbook of the National Society for the Study of Education, Vol. 68, Part 2, pp. 26–50). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- CSEPELA Jánosné 2015: Témazáró feladatlapok 6. osztály. Eger. Esterházy Károly Egyetem. Oktatáskutató és fejlesztő intézet.
- CSEPELA Jánosné 2015: Témazáró feladatlapok 7. osztály. Eger. Esterházy Károly Egyetem. Oktatáskutató és fejlesztő intézet.
- CSEPELA Jánosné 2015: Témazáró feladatlapok 8. osztály. Eger. Esterházy Károly Egyetem. Oktatáskutató és fejlesztő intézet.

- HORVÁTH Péter 2013: Történelem az általános iskolások számára 5. osztály. Eger. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és fejlesztő intézet. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt.
- HORVÁTH Péter 2013: Történelem témazáró feladatlapok 5. osztály. Budapest. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt.
- HORVÁTH Péter 2015: Történelem általános iskolások számára 7. osztály. Eger. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és fejlesztő intézet.
- HORVÁTH Péter, Hámori Péter 2009: Történelem általános iskolások számára 6. osztály. Eger. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és fejlesztő intézet.
- HORVÁTH Péter, Ispánovity Márta 2016: Történelem általános iskolások számára 8. osztály. Eger. Eszterházy Károly Egyetem. Oktatókutatató és fejlesztő intézet.
- JOHNSON, D. W. - JOHNSON, R. T. (2009): An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Downloaded from <http://er.aera.net> on July 14, 2015
- KNAUSZ Imre (2008) *Mit kezdjünk az értékeléssel?* Educatio Kht., Budapest.
- SÁNTHA Kálmán (2013): Multikódolt adatok kvalitatív elemzése. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- SCRIVEN, M. (1967): The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.
- TÓTH Edit (2012): Pedagógusok nézetei az osztályzásról és a szöveges értékelésről. In *Iskolakultúra* Vol. 22. 2. 34-45.
- WENGLINSKY, H. (2002): How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. Education Policy Analysis Archives, 10(12).

ANDL HELGA – ARATÓ FERENC – ORSÓS ANNA – VARGA ARANKA

Új utak a tanárképzésben

Tanárjelöltek kompetenciáinak fejlődése a „Tanítsunk Magyarorszáért” program keretében

A neveléstudomány egyik központi kérdése, hogy milyen tényezők határozzák meg a hatékony, eredményes és méltányos tanulási folyamatot. (Lannert, 2004) A sikeres tanulmányi út meghatározója a felkészült pedagógus (Falus, 2004) és az inklúzióval jellemezhető diverz tanulói környezet, mely bevonja az informális és közösségi tanulási lehetőségeket is (Varga, 2018). Vizsgálatunk annak feltárását célozta, hogy milyen felkészítő és támogató oktatói tevékenységek, hallgató-társas környezeti elemek és gyakorlati tevékenységformák segíthetik a tanárjelöltek felkészülését a pedagógus pályára. Tanulmányunkban a „Tanítsunk Magyarorszáért!” program– egyetemi hallgatókra tett hatását mutatjuk be. A felkészítő kurzus hallgatói záródokumentumai és a mentori tapasztalatok megszerzését követő reflektív esszék összehasonlító elemzése lehetőséget ad arra, hogy a programban résztvevő tanárszakos és nem tanárszakos hallgatók fejlődését górcső alá vegyük, láttatva a formális és nonformális tanulási terek egymást erősítő hatását. A vizsgált 22 fős mintán látható, hogy az érzelmi intelligencia fókuszba helyezésével a hallgatók sikerként élték meg a személyes és szociális kompetencia-állapot változásokat, illetve a megjelenő kudarcokat kihívásként, fejlesztendő területként értelmezték. A vizsgálat megerősítette, hogy a tanárképzésben hangsúlyos szerepet kell kapnia az olyan nonformális tanulástámogatási programoknak, amelyek esélyt adnak a tanárjelöltek számára egy sokszínű hallgatói, támogató mikrocsoportban megvalósított gyakorlatra. Lehetőleg egy sokszínű, valódi kihívásokat tartalmazó gyakorlati terepen, a nevelésszociológiai összefüggések felismerésével, az érzelmi intelligencia mozgósításának és fejlesztésének a középpontba helyezésével, a partnerré válás eszköztárának gyakorlásával.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, nonformális tanulástámogatási programok, személyes és szociális kompetenciaváltozások

Bevezetés

A neveléstudomány egyik központi kérdése, hogy milyen tényezők határozzák meg a hatékony, eredményes és méltányos tanulási folyamatot. (LANNERT, 2004) A tanulók sikeres tanulmányi útjának meghatározója a felkészült pedagógus (FALUS, 2004), ahogyan az iskolarendszer eredményes működésének is a magasan képzett, elkötelezett tanárok a garanciái (MCKINSEY, 2007). A hatékonyság és eredményesség minden tanulóra vonatkozóan a méltányosság érvényesítésével érhető el, melyhez elengedhetetlen az inklúzióval jellemezhető tanulói környezet, amely bevonja az informális és közösségi tanulási lehetőségeket is (VARGA, 2015). A minőségi oktatás biztosításához mindezen tényezők szükségesek, így fontos kérdés, hogy a tanárszakos hallgatók felkészítése kiterjed-e ezekre a területekre (ARATÓ, 2014; 2015). Tanulmányunkban egy konkrét program – „Tanítsunk Magyarorszáért!” –

egyetemi hallgatókra tett hatását mutatjuk be. A tudományos kontextust a program rövid ismertetése követi, fókuszálva a mentori szerepre felkészítő kurzus tartalmi elemeire. A felkészítő kurzus hallgatói záródokumentumai és a mentori tapasztalatok megszerzését követő reflektív esszék összehasonlító elemzése ad lehetőséget arra, hogy a programban résztvevő hallgatók fejlődését görcső alá vegyük, láttatva a formális, nonformális és informális tanulási terek egymást erősítő hatását.

Kiindulópontok

A vizsgált programról röviden

Hazai és nemzetközi kutatások szerint a kistelepüléseken élő gyerekeknek szüksége van arra, hogy valaki megmutassa nekik azt, hogy a környezetük által körülhatároltakon kívül is van élet és vannak lehetőségek, vagyis a képességeik alapján tanulással sokra vihetik. Vizsgálatok azt is bizonyítják, hogy a mentorált tanulók tanulmányi eredményei javultak, csökkent az igazolatlan hiányzásaik száma is. A „Tanítsunk Magyarorszáért!” (TM) program főként kortárs mentorálási tevékenységekre épül, melynek célja, hogy a kistelepülésen élő felső tagozatos, nagyrészt hátrányos helyzetű általános iskolások támogatást kapjanak tanulmányaik sikeres elvégzéséhez. A program célcsoportját a kistelepülésen élő általános iskolás tanulók képezik. A mellékletünk szegődő egyetemista mentorok feladata, hogy megmutassák nekik a településen túli világ izgalmait és lehetőségeit, hogy lássák, hányféle foglalkozásból, hányféle jövőből választhatnak. Alapvető cél, hogy mindezzel segítsék őket abban, hogy képesek legyenek kihozni magukból a maximumot – legyen az szakmaszerzés, érettségi, továbbtanulás, sport, művészetek és a végén elhelyezkedés a munkaerőpiacon.¹

Itt térünk ki röviden a görög eredetű „mentor” szó általunk definiált jelentésére, melyet Homérosz Odüsszeia című művében szereplő Télemakhosz nevelőjének, Mentórnak a nevéből származtatjuk. Eredetileg egy olyan pártfogót jelent, aki bölcsességével és tudásával támogatja pártfogoltját a tudás megszerzésében (KOVÁCS, 2015: 89). A nemzetközi irodalom is hasonló meghatározást tesz: a mentorálás idősebb, tapasztalt felnőtt tanácsadó, útmutató, bátorító tevékenysége egy fiatalabb személy számára, kompetenciája és személyiségfejlődése növekedése érdekében (RHODES, 2002: 3). Fejesék (2009: 40) mentorálás kutatást segítő írása szerint a személyes segítő tevékenységek általános gyűjtőfogalmának is tekinthetjük. A különböző megközelítéseket a szerzők áttekintve az alábbi közös jellemzőket állapítják meg, melyeket az általunk használt mentorfogalomra is érvényesnek tekintünk: „(1) a mentor a mentorálnál tapasztaltabb, nagyobb tudással rendelkező személy, (2) aki a mentorált fejlődésének elősegítését szem előtt tartva nyújt segítséget, iránymutatást (3) erős kötődéssel jellemezhető bizalmi kapcsolat keretében.” (FEJES, KASIK, és KINYÓ, 2009: 41)

Kisiskolák – hatékonyság, eredményesség, méltányosság

A kutatásunk fókuszában lévő egyetemi mentorprogram (TM) hallgatói a Pécsi Tudományegyetemen készültek fel a mentorálásra és jelenleg kistelepüléseken lévő, alacsony létszámmal működő iskolákban látnak el mentori teendőket. A programban résztvevő tíz általános iskola mindegyike 150 fő alatti tanulólétszámmal működik, az átlagléttség a 2019/20-as tanévben 116 fő. A diákok több mint fele (59%) más településről jár be. Magas a hátrányos helyzetű (21%) és a halmozottan hátrányos helyzetű (36%) tanulók aránya, továbbá diákok között 12% a sajátos nevelési igényűek és 10% a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők aránya.²

A minőségi oktatás fő dimenziói – a hatékonyság, eredményesség és méltányosság hármasa – a kisiskolákra vonatkozóan is több esetben tárgyalt kutatási terület. (ANDL, 2015: 33-41) Jelen tanulmányunkban a meglévő – a méretből, illetve az alacsony tanulólétszámból fakadó – költséghatékonysági problémák taglalására nem térünk ki, inkább olyan tényezőkre helyezük a hangsúlyt a kisteleplési (kis)iskolák esetében, melyek a tanulói előrehaladás szempontjából kiemelt szereppel bírnak. Az intézményi kört leíró vizsgálatok közül több foglalkozik az eredményességgel, ennek különböző mutatóival (vö. FORRAY, 1992; IMRE, 1997, 2004, 2012; Kisiskolák..., 2006)– és ez szorosan összefonódik a méltányosság fogalmával is. Az évfolyamisméltlési adatokat elemezve Imre Anna azt tapasztalta, hogy az évisméltlék aránya alig tér el a kisteleplések iskoláiban az országos átlagtól, azonban ahol magasabb a (halmozottan) hátrányos helyzetű tanulók aránya, azokban a megyékben az évfolyamisméltlék aránya jelentősen magasabb, továbbá általában nagyobb eltérés mutatkozik a kisteleplési iskolák és a többi iskola vonatkozásában (IMRE, 2012: 132-133). Számos más jellemző mellett a továbbtanulási utakat és a kompetenciamérések eredményeit részletezte az Oktatáspolitikai Elemzések Központjának „Kisteleplések kisiskolái” című elemzése, mely megerősítette a korábbi kutatásokban tapasztaltakat: az összesített továbbtanulási adatok a vizsgált intézmények esetében a többi iskolához hasonlóak, azonban a továbbtanulás iránya sokkal inkább a szakképzés (szakközépiskolák és szakiskolák) felé mutat (Kisteleplések, 2006: 31-32). Mivel a lemorzsolódó diákok aránya jelentősen nagyobb a szakképzésben, mint más programokban (VARGA, 2019: 162-166), így a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás nagyobb mértékben érintheti a kisteleplési iskolákból továbbtanuló diákokat. A kompetenciamérések eredményeit vizsgálva az említett elemzés azt is megerősíti, hogy a településméret csökkenésével a tanulói teljesítmény csökkenése tapasztalható, melynek fő okaként a diákok kedvezőtlenebb szociális háttérét jelölik (Kisteleplések..., 2006: 9, 33-34). A legutóbb közzétett jelentés az országos kompetenciamérés eredményeiről (2019) szintén rámutat, hogy a korábbi felmérésekhez hasonló összefüggés tapasztalható: a településtípusok közötti különbség markánsan jelen van mind a szövegértés, mind a matematika területén, és a különbségek főként a településtípusok eltérő szociális és gazdasági helyzetéből adódnak, továbbá minden évfolyamon tapasztalható, hogy a családiháttérindex növekedésével a tanulók teljesítménye is magasabb (BELINSZKI ÉS MITSAL, 2020: 17, 33). A PISA vizsgálatok elemzése szintén foglalkoznak a családi háttér és a teljesítmény kapcsolatával. Az eddigi vizsgálatok mindegyike rámutatott, hogy Magyarországon az ESCS-index (gazdasági, szociális és kulturális háttér) hatása a nemzetközi átlag felett van. A 2018-ban végzett felmérés adatai szerint Magyarország azon országok csoportjában található, ahol „az átlageredmény az átlagosnál alacsonyabb, a családi-otthoni körülmények hatása viszont az átlagosnál erősebb, vagyis az oktatási szisztéma esélykiegyenlítő hatása kevésbé érvényesül” (PISA2018, 2019:65). A különböző kutatásokat egybevetve az látható, hogy a közoktatási rendszerünket jellemző eredményességi és méltányossági problémák minden intézménytípust érintenek, ugyanakkor a kisteleplési (kis)iskolák esetében – a (halmozottan) hátrányos helyzetű tanulók magasabb arányából adódóan – markánsabban jelentkeznek.

A méltányos oktatási környezet kialakításához olyan, az egyenlőtlenségek ellensúlyozására irányuló tevékenységekre van szükség, melyek „valódi hozzáférést eredményeznek a különböző szempontból egyenlőtlen helyzetben lévő személyek és csoportok számára” (VARGA, 2013: 12). Ehhez járulhatnak hozzá többek között a különböző mentorprogramok, melyek eredményeként javulhatnak a sikeres tanulói továbbhaladás mutatói, egyúttal növekedhet a reziliens tanulók aránya.

A hátrányos helyzetű és/vagy cigány fogalmak változása

Az oktatáspolitikai a rendszerváltást követő időszakban kiemelt módon kezelte a hátrányos helyzet kérdéskörét. A kezdeti időszakban azonban a hátrányos helyzetűek célcsoportja alatt szinte kizárólagosan a magukat cigánynak vallókat értették. (FORRAY és ORSÓS, 2013) A fogalom a jogi szabályozók változásával pontosodott, segítve, hogy a szociális hátrány és a nemzetiségi oktatás kérdéskörének szétválasztásával differenciáltabban lehessen kezelni ezt a kérdést. És bár a társadalmi hátrányokkal küzdők és a cigányság még ma is számtalan kontextusban szinonimaként használt fogalmak, a majd húsz éve (2002-ben)³ történt lehatárolás következménye, hogy különbséget kell tenni a szociális hátrányok kompenzációja és a nemzetiségi identitás megerősítése között. (ORSÓS, 2018)

A két fogalom egymásra csúszásának történelmi okai (is) vannak. A rendszerváltást követő időszak jellemzői között sorolható az állami vállalatok megszűnése, így az addig aktívan dolgozó cigányság nagy része alacsony iskolázottsága miatt elvesztette munkahelyét, esélye a munkaerőpiaci váltásra nem maradt. Ez a tény felerősítette a szegregációs folyamatokat: az egyre hátrányosabb helyzetűvé váló településekről és térségekből elköltöztek mindazok, akik ezt megtehették és akik jellemzően magasabb iskolai végzettséggel rendelkeztek. Ezekben a körzetekben, jellemzően kistelepüléseken, a mai napig felülreprezentált a cigányság, így az iskolákban is viszonylag magas a cigány tanulók létszáma.

Kutatások igazolják, hogy a cigány tanulók esélyegyenlőtlenségének tetőpontja az általános iskola nyolcadik osztályának befejezése után, a középiskolában való továbbtanulás során alakul ki. Kevesen jutnak középiskolába, és a középiskolai tanulmányok alatti lemorzsolódás is valószínűbb, mint a nem cigány tanulók esetében. (KERTESI, 1995; VARGA, 2018). A cigány fiatalok számára alternatívának leginkább a szakmaszerzés bizonyult, ám az egész szakmunkásképzés rendszerének és a tankötelezettségi kor megváltozása ezt az esélyt is szertefoszlatta. Ezért is kiemelt fontosságú, hogy több különböző, középfokú tanulást támogató program érhető el a kistelepüléseken felnövő fiatalok számára. A 2019-ben elindult „Tanítsunk Magyarországot!” program jelentős tényező lehet a mintegy 300 tanoda és a 41 településen működő Arany János Programok mellett (FEHÉRVÁRI és VARGA 2018).

A mentorálásra felkészítő urzus szerepe

A kutatás különböző szakos PTE-s hallgatókra irányult, azokra, akik egy szabadon választható kurzuson találkoztak először a „Tanítsunk Magyarországot!” programmal (ANDL és mtsai, 2019). A kurzus célja, hogy a hallgatók megismerjék azokat az elméleteket és jógyakorlatokat, amelyek a nonformális terekben és nonformális módokon valósulnak meg általános iskolás tanulók mentorálása során. Fontos, hogy a témával való ismerkedés ne csak passzív-értelmezői szinten érintse meg az egyetemi hallgatókat, így a kurzuson a cél- és értelemorientált, tapasztalati, cselekvéses tanulás előnyben részesítése egy fontos tervezési szempont volt. Ugyanígy jelen van a kurzuson a mikrocsoportos mentorálás modellálása, melynek segítségével saját élményű tapasztalatokra építve lehet felkészíteni a résztvevőket a majdani csoportos mentorálás feladataira. A három egész napot felölelő kurzusfolyamat során mindezek támogatják a hallgatókat abban, hogy kellően árnyalt képet kapjanak a leendő mentori munka kihívásairól, természetéről, lehetséges partnereiről, és ennek fényében valós döntést hozzanak a későbbi mentori szerep vállalásáról, illetve az ehhez kapcsolódó ösztöndíj programba való jelentkezésről. Fontos cél, hogy a hallgatók – a megismert feladatok sokrétűségét, felelősségi helyzeteit felismerve – legyenek képesek akár nemet is mondani a lehetőségre vagy legyenek képesek igent mondani rá úgy, hogy átlátják, ez a mentori feladat messze nem az általános iskolások tantárgyi felkészítését jelenti.

A kurzuson zajló felkészítéshez olyan tematikai csomópontokat kerestünk, amelyek a programot szakmailag működtető, tapasztalt egyetemi oktatók kutatási és fejlesztési tapasztalatai alapján egyaránt fontosnak bizonyultak az elmúlt három évtizedben (a kutatócsoport tagjai már a kilencvenes évektől vesznek részt közösen is mentorprogramok tervezésében, lebonyolításában és működtetésében). Ezek a tudományos kutatásokkal is alátámasztott tematikus csomópontok az alábbiak:

- nevelésszociológiai elméletek és azok gyakorlati lefordítása,
- a tanulás érzelmi oldalának támogatása,
- családokkal való kapcsolattartás nem hagyományos módszerei,
- pályaorientációs ismeretek és fejlesztő értékelési eszköztár,
- a csoportos mentorálás előnyei és gyakorlata.

A kurzuscsoportokon belül kooperatív, szakos heterogenitást biztosító, mikrocsoportos struktúrára épülő tanulási folyamatok valósulnak meg. A résztvevői csoportok sokszínűségének garantálása (sokszínűségi referenciaérték, ARATÓ és VARGA, 2015; 2018) irányított kurzuscsoportok kialakításával történik. Különös hangsúlyt kap az aktív tanárszakos hallgatók, szakkollégisták, transzlétori szerepre alkalmas egyetemi hallgatók megfelelő arányú (kritikus minimumérték, ARATÓ és VARGA, 2015; 2018) biztosítása az együtt-tanuló, különböző szakos mikrocsoportok számára.

A képzési-mentorálási programban részt venni szándékozók számára a saját élményszint elérését az egész napos kurzusalkalmak mellett a mentorálás helyszíneinek látogatása biztosítja. A helyszíni látogatás mint terepmunka során a „Tanítsunk Magyarorszáგért!” programba bevont iskolával és annak mentoraival megismerkedhetnek a résztvevők, így közvetlenül szerezhetnek benyomásokat mind az iskolai terepről, a képzésükre is meghívott, már mentorként dolgozó hallgatók segítségével pedig a mentori munkáról. Hasonlóan szerezhetnek élményszerű tapasztalatot a pályaorientációs tevékenységet folytató partnerektől is, akik szintén a képzés révén lépnek kapcsolatba a hallgatókkal, és mutatják be az általuk képviselt lehetőségeket a pályaorientáció területén. A vizsgálati mintát jelentő hallgatók esetében a mentortársak még nem jelenhettek meg a képzésükön, hiszen ez a csoport volt az első évfolyam a programban.

A kurzus további pedagógiai keretét képezi a produktum-orientált tanulásszervezési eljárások előnyben részesítése: önreflexiót segítő eszközök és produktumok, szakirodalom feldolgozását segítő eszközök és produktumok, a terep megismerését elősegítő közös produktumok egyéni és közös előállítása kísérik végig a kurzusfolyamatot. A mentori szerepre való felkészülést a gyakorlat nyelvére lefordító tervezési produktumok is támogatják. A produktumelvárások tükrözik és egyben modellálják is azt a szakmai színvonalat és teljesítményt, amely elvárt a kihívásokkal teli környezetben dolgozni kívánó hallgatóktól.

Szintén jellemző a saját élményekre alapozó adaptív módszertani repertoár alkalmazása: a kurzus résztvevői maguk próbálnak ki olyan eszközöket, együttműködési formákat, társas helyzeteket, amelyek mindegyike a majdani mentori gyakorlat egy-egy eleméhez kapcsolódik. Így ismernek meg önismeretet mozgósító és fejlesztő eszközöket mind önmaguk, mind a tanulók számára, ehhez hasonlóan gondolkodásfejlesztési eszközöket, páros és kiscsoportos támogatási eszközöket, konkrét kommunikációs fogásokat, modelleket az erőszakmentes kommunikációra, valamint a vereségmentes konfliktus-kezelésre stb.

A vizsgálat szempontjai

Kutatásunk a két éve működő „Tanítsunk Magyarorszáért!” programot veszi górcső alá a benne résztvevő pécsi mentorok oldaláról. Azt vizsgáltuk, hogy a programban résztvevő falusi kisiskolák⁴ – főként hátrányos helyzetű – tanulóit mentoráló egyetemisták milyen változáson mentek át a mentorálást megelőző, felkészítő egyetemi kurzus, majd a terepen végzett munka során.

Kutatási mintánkat az a 22 egyetemista jelentette, akik személyes és szakmai fejlődését többféle, egy adott szakaszra reflektáló dokumentum narratív tartalomelemzésével tártuk fel. A kutatási mintába azokat a hallgatókat választottuk, akik a program indulásakor végeztek el a bevezető egyetemi kurzust és ezt követően egy tanévet (két félévet) mentoráltak. A mintába választott hallgatók közül 12 fő különböző szakos tanárjelölt, a többiek a PTE más-más karain tanulnak, van köztük leendő orvos, pszichológus, közgazdász, mérnök, szociális munkás is. A 22 mentor fele nő, fele férfi.

Két szakaszt (felkészülés és mentorálás) vizsgáltuk a folyamatnak az ezekhez kapcsolódó dokumentumok elemzésével: (1) a felkészítő képzés kurzus zárófeladatának készített dokumentum (2019 tavasz hallgatói portfólió – reflexiót tartalmazó dokumentum 1.), (2) a második mentorálási félévet lezáró dokumentum (2020 tavasz reflexiós levél – reflexiót tartalmazó dokumentum 2.).

Kérdésünk, hogy a felkészítő kurzus végén a portfólió részét képező reflexiós levelekben megjelenő, körvonalazódó döntések mennyire tükröznek átfogó hallgatói benyomásokat a rájuk váró feladatokról, ezek hogyan alakulnak át a mentorálás következtében. Miként változik a formális tanulás (egyetemi kurzus) során kialakított és a mentorálásra vonatkozó kép a konkrét mentori munka, a nonformális és közösségi tanulás alapján?

Vizsgálatunkkal azt is fontosnak tartjuk feltárni, hogy miféle felkészítő és támogató oktatói tevékenységek, illetve milyen hallgató-társas környezeti elemek és gyakorlati tevékenységformák segíthetik a tanárjelöltek felkészülését a pedagógus pályára.

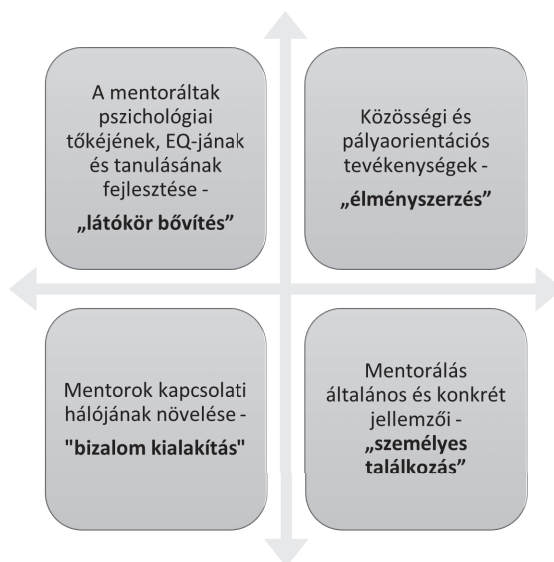
Vizsgálati eredmények

A vizsgálat eredményeinek bemutatása során elsőként a vizsgált dokumentumokból kirajzolódó mentorálási célokat és tapasztalatokat részletezzük. Ezt követően a releváns szövegrészek elemzésével megmutatjuk, mit tekintenek sikernek a mentorok a mentorálás második féléve után, milyen dilemmákat fogalmaztak meg a mentorálás megkezdése előtt, illetve a mentorálást követően, továbbá miként látták saját mentori kompetenciáikat a felkészítő kurzus zárásaként, majd egy év elteltével. Végül felvázoljuk a kurzusok és a gyakorlat (mentorálás) hatását a mentorok ön-képére, a mentori feladatok értelmezésére, összehasonlítva a tanárszakos és nem tanárszakos hallgatókra vonatkozó eredményeket.

Mentorálási célok és tapasztalatok

A vizsgálat során elsőként két időszak (2019 és 2020) összevetését abból a szempontból tettük meg, hogy milyen célokkal indultak az egyetemisták a mentorálásnak, és mit sikerült mindezekből megvalósítaniuk. Az összehasonlítás egyik támpontja a kurzuszáráshoz 2019 júniusban leadott hallgatói portfólió, melyből a mentorálási terveket és a megadott szempontok szerint készített reflektív esszéket (reflexiós leveleket) tekintettük át. A másik támpontot a mentorálásról szóló, 2020 júniusában – szintén megadott szempontok alapján – készített hallgatói esszék (reflexiós levelek) jelentették. A két időszakban született dokumentumokat kódoltuk, és ez alapján történt az összevető elemzés.

Az elemzéshez alkotott kódrendszer négy nagy csoportba sorolható (1. ábra). Az első csoportba a tanulók személyes fejlesztésére vonatkozó mentori megállapítások tartoznak. Ezen belül a pszichológiai tőkékük⁵ növelése, az érzelmi intelligencia (EQ)⁶ és a személyes kompetenciák (pl. kognitív, kommunikatív) fejlesztése, a tanulás iránti elköteleződés és támogatás, valamint a „látókör bővítés” jelenik meg. A második csoportba a mentorált tanulók – sokszor közösségi keretben történő – tevékenységei tartoznak: a különböző szabadidős programok (kirándulás, városlátogatás, mozi, sport stb.), az „élményszerzés”, valamint a pályaaorientációt célzó programok. A harmadik csoportba tartozó elemeket a kapcsolati tőke köti össze: a diákok megismerése, velük a „bizalom kialakítása”, az iskolai pedagógusokkal kapcsolatépítés, a családokkal együttműködés kialakítása, és a mentortársak kölcsönös segítése. A negyedik csoportba soroltuk azokat a megjegyzéseket, melyek a konkrét megvalósítási folyamat részleteit érintik: a folyamatos kapcsolattartás mikéntje, a mentoráltak konkrét segítése, tanácsadás, valamint a „személyes találkozás” igénye és a távmentorálási problémák tartoznak ide. Az idézőjelben említett négy tevékenység szó szerint fordult elő a szövegekben.



1. ábra: A vizsgált dokumentumok elemzésének kódcsoportjai

A vizsgált dokumentumok – és kódolásuk (1. táblázat) – alapján megállapítható, hogy a mentorok a felkészítő kurzust követően olyan mentorálási célokat tűztek ki és olyan tevékenységeket terveztek, melyek a kurzus fő tematikai egységeihez kapcsolódtak. Felülreprezentáltak a mentorálás személyes szintjén megjelenő tervek, kiugrók a közösségi és pályaaorientációs tevékenységekkel kapcsolatos elképzelések és magas számban jelölték a mentoráltakkal kialakítandó bizalmi kapcsolatot.

„...célja, hogy a benne résztvevő mentoráltak pozitívabb jövőt láthassanak maguk előtt, legyenek céljaik, akarjanak elérni valamit az életben és ne tehetetlenül sodródjanak. Fontos, hogy megismerjék saját magukat, képességeiket és a lehető legtöbbet kihozzák a lehetőségeikből. Szociális és személyes kompetenciáik fejlesztése, ami a mindennapjaikban nagyon nagy segítség lehet, illetve minél könnyebben integrálódjanak majd az új középiskolai környezetbe.”

A mentorálási tapasztalatok féléves időszakot rögzítettek, mely időszak első harmadában volt lehetőség személyes mentorálásra, nagyobb részt – a járványügyi helyzet miatt – távmentorálás valósult meg. Ez a helyzet felülírta a terveket és felértékelődtek olyan elemek – folyamatos kapcsolattartás a mentorral, bizalmi viszony kialakítása, tanulmányi támogatás, segítségnyújtás, tanácsadás –, melyek a korábbi tervekben kisebb mértékben vagy egyáltalán nem jelentek meg.

„Azonban a félév alatt elért legnagyobb sikeremnek azt tekintem, hogy a mentoráltjaim 100%-osan megbíznak bennem. El merik mondani, ha probléma adódik, ha segítségre van szükségük vagy ha esetleg rossz jegyet kapnak. Tudják, hogy számíthatnak rám és segíték nekik megoldani a gondokat.”

A további mentori tervek része a személyes találkozás fontosságának hangsúlyozása, a pályaorientációs és szabadidős programok megvalósítása, mely elemeket néhány kivétellel minden mentor megemlítette.

Kódrendszer		Kurzus után - mentorálás előtt (fő - N:22)	A mentorálás tapasztalatai (fő - N:22)	További mentori célok (fő - N:167)
Főcsoport	Alcsoport			
Mentorálás személyes szintje	• Pszichológiai tőke kialakítása	16	5	3
	• Érzelmi intelligencia fejlesztése	12	4	5
	• Személyes kompetenciák fejlesztése	11	4	7
	• Tanulmányi támogatás nyújtása	10	14	7
	• „Látókör bővítése”	18	1	2
Mentorálás közösségi programjai	• Szabadidős programok szervezése	22	6	13
	• Pályaorientációs programok szervezése	17	6	16
	• „Élményszerzés biztosítása”	13	3	7
Mentorok kapcsolati hálója	• Pedagógussal kapcsolat építése	6	3	1
	• Szülővel együttműködés kialakítása	11	3	2
	• Mentortárs kölcsönös segítése	-	10	-
	• „Bizalmi kapcsolat” a mentorálttal	17	19	6
Mentorálási konkrétumok, jellemzők	• Távmentorálás problémái	-	20	-
	• Folyamatos kapcsolattartás a mentorálttal	-	19	-
	• Segítségnyújtás, tanácsadás a mentoráltnak	-	15	-
	• „Személyes találkozás” a mentorálttal	-	10	14

1. táblázat – A mentori dokumentumok elemzésének eredménye

Mentorálás és siker

A mentorokat megkértük, hogy a 2020 tavaszi félév zárásaként megfogalmazott reflexiós levelekben térjenek ki arra is, mit tekintenek sikernek a félévi munkájuk során. (A tanulmány ezen része csupán a vonatkozó szövegrészletek elemzésére épít, azaz arra, mit ne-

vesítenek maguk a mentorok sikernek a mentorálási folyamatban.) A mentori tevékenységen, így a válaszokon is erősen nyomot hagyott a COVID19 okozta veszélyhelyzet, a mentorálás online formájára való áttérés. A mintánkban szereplő 22 fő közül öten sikernek tekintik, hogy egyáltalán tudtak *alkalmazkodni* a megváltozott körülményekhez.

A legtöbb válasz a mentorálás mint támogató folyamat egyik legfontosabb elemét emeli ki: 17 mentor sikerként számol be arról, hogy *őszinte, bizalmi kapcsolatot* tudott kialakítani a mentoráltakkal (ha nem is mindegyikkel). Ez a mentorálás hatékonyságának hangsúlyos feltétele, miként arra Rhodes rámutatott egy vizsgálata eredményeként: akkor számíthatunk a mentorálás pozitív hatásaira, ha kölcsönösségen, bizalmon és empátián alapuló erős kapcsolat van a mentor és a mentorált között (RHODES, 2015, idézi KÁLLAI, 2015: 87).

„Az év során kialakult jó és közvetlen kapcsolatot, ami kialakult köztem és a gyerekek között, abszolút sikernek tekintem, mivel azt érzem, hogy bármilyen kérdéskörben mernek tanácsot kérni és el merik mondani a terveiket, gondolataikat és bizalommal fordulnak hozzám. Megtanultunk együtt dolgozni és megértették azt is, hogy a közös munkánk gyümölcse az ő eredményeik és fejlődésük.”

„Véleményem szerint siker az, hogy jól összeismerkedtem a gyerekekkel, megbíznak bennem, segítséget kérnek, elmondják a véleményüket bizonyos dolgokról, mesélnek az élményeikről.”

A jól működő *kapcsolatokat* nemcsak célként fogalmazták meg a hallgatók – miként ezt fentebb bemutatottuk –, hanem a sikerek között is nevesítik: az iskolák pedagógusaival (4 fő) és a szülőkkel (1 fő) való pozitív kapcsolat is szerepel egy-egy leírásban. Mindemellett a mentortársakkal való hatékony együttműködés is a sikerek között szerepel 9 fő reflexiók levelében. A mentorok felismerték a „jó kapcsolatokban” rejlő lehetőséget, sikerként könyvelik el ennek megvalósulását.

„Sikernek találok azt is, hogy a gyerekek mellett az igazgatónővel is jó és építő kapcsolatot alakítottunk ki. Valamint egyértelműen pozitívumként könyvelem el, ebben a félévben a mentorcsoportunk együttműködését is, hiszen annak ellenére, hogy személyesen nem találkoztunk, remekül tudtunk együtt dolgozni, segítettük egymást és a munkamegosztás is gördülékenyen ment.”

„Úgy gondolom ezt a negatív, nehéz időszakot pozitívvá tudtuk átalakítani és a lehetőségekhez képest, kreativitásunkkal, közös ötleteléssel sikerült kihozni a maxot ebben a járványügyi helyzetben. Szerintem nagyon jól megoldottuk a társaimmal (...), az osztályfőnökkel (...) és kurzuszvezetőnkkel (...) ezt a nehéz helyzetet. Együttműködve, egymást kiigazítva, segítve.”

A célok és tervek, valamint az elért sikerek koherenciája nemcsak a mentorok kapcsolati hálójára vonatkozóan mutatkozik meg, hanem a mentorálás személyes szintjén is (vö. 1. táblázat). A sikerek között szerepel a *tanulástámogatás*, pozitív tanulmányi előmenetel (8 fő), a diákok érzelmi intelligenciájának, a *személyes és társas kompetenciáinak fejlesztése* (5 fő), a *közösségi programok* lebonyolítása (4 fő), *pályaorientáció*, a továbbtanulási utak közös keresése (4 fő). A közösségi programokra (pl. farsang, mozi, iskolalátogatás - Arany János Program) a távmentorálás megkezdése előtt volt csupán lehetőség, azonban ezek olyan együtt megélt alkalmak voltak, melyekre építhettek a mentorok az online térben is, illetve nem egy esetben szerveztek közös digitális programokat (pl. „közös” filmnézés, játékok), melyek erősítették a csoportkohéziót.

„... a félév során a tanulásban tudtam leginkább segíteni a mentoráltakat. Emiatt nagyon hálásak voltak a tanárok és szerintük emiatt nem bukott meg senki egyik tantárgyból sem.”

„Pozitívumnak tekintem az osztály képességfájának közös megalkotását is, melyet az osztályterem falára függesztettünk fel.”

„A körülményekhez képest, azt láttam, hogy a legtöbbjük esetében sikerült haladni a pályaválasztással kapcsolatban. Szorgosan töltötték ki a pályaválasztási, önértékelési és a munkaértékekkel kapcsolatos teszteket, melyek eredményeiből kiindulva könnyen tudtunk beszélni a jövőképekről.”

Amellett, hogy a mentorok a reflexiós levelük első részében reflektáltak a mentori kompetenciákra (lásd a tanulmány „Kompetenciaterületek” alfejezetét), négy mentor a sikerek között is megemlítette *saját személyes fejlődését*.

Vannak olyan sikerként tekintett *akció* is, melyeket ugyan csupán egy-egy mentor említett, azonban rámutatnak a mentori munka sokszínűségére, a mentorálás iránti elkötelezettségre. Ilyen például az, hogy egy később is jól használható társasjátékot ajándékozott egy mentor a diákoknak, egy mentor pedig sikerként számol be arról, hogy megosztotta tapasztalatait egy jövőendő mentorokat felkészítő kurzuson.

„Az egyik szombaton tartott kurzuson való vendég részvételem is sikerként könyvelhető el. Örültem, hogy információkkal és tapasztalatokkal szolgálhattam a jövőendő mentoroknak.”

Dilemmák, kérdések

A mentorok a felkészítő kurzust követően, majd a mentori tevékenység tanév végi zárásaként is megfogalmazták reflexiós levelükben dilemmáikat, kérdéseiket, melyek a mentoráláshoz kapcsolódóan foglalkoztatják őket. Az egy év különbséggel megfogalmazottak között jelentős eltéréseket találunk, ami főként a program különböző fázisaiból, valamint a nem várt tényezőként jelentkező koronavírus-veszélyhelyzetből fakad. (A válaszokból a leggyakrabban említett motívumokat emeljük ki.)

2019. májusában a mentorálásra készülő hallgatókat főként az foglalkoztatta, melyek az induló „Tanítsunk Magyarországot!” program részletei (9 fő) – a pilot-jellegből adódóan kérdésként merült fel, hogy meddig tart majd a program, miként értékelik a mentorokat, mi is lesz a pontos feladat, együtt maradnak-e a kurzus során kialakult csoportok stb. Emellett bizonytalansággal töltötte el többüket (7 fő), hogy lesz-e *elegendő idejük* a mentorálásra, ezzel együtt megfelelően tudják-e összeegyeztetni az egyetemi tanulmányaikat és a mentori munkát. A kistelepülések megközelítésével, az *utazással* kapcsolatban szintén felmerültek kérdések (2 fő). A tényleges mentori tevékenységre vonatkozóan a mentori szerep, a „jó mentor” került fókuszba (7 fő), a motiválás (3 fő) és a felelősség (1 fő) dilemmáit is hozzá kapcsolva. A dilemmák másik nagy csoportja a *kapcsolatok* kialakítását érintette: a családdal (11 fő), a mentorálttal (5 fő) és az iskolával (5 fő) való kapcsolat lehetőségei, nehézségei is foglalkoztatták a hallgatókat. A dilemmák, félelmek felvetették annak igényét, hogy *szakmai támogatást* kapjanak majd a mentorálás során (5 fő).

„A legnagyobb dilemmám jelenleg az, hogy hogyan tudok majd elegendő időt biztosítani a mentoráltakra, és a tanulmányaimra is időt biztosítani, a kötelező óráimon kívül is, hogy fog a dolog működni vizsgaidőszakban. (...) Sok bizonytalanság van még a programmal kapcsolatban, hiszen velünk indult és ez minden résztvevőnek nehézséget jelent, megfontolást igényel. Magával a tényleges mentori munkával kapcsolatban talán a bizalmi viszony ki-

alakítása lesz a legnehezebb, teljesen új élmény lesz számomra a családlátogatás mivel ilyen helyzetben diákként sem voltam. (...) Most még sokkal inkább a program logisztikáját látom problémaként, nehézségként, mint a mentorálást."

2020. májusában, a második féléves mentori munkát követően is megjelentek a „Tanítsunk Magyarországot!” program részleteire vonatkozó kérdések, ám ekkor már – a technikai részletek helyett – a jövőorientáltság tematizálódik, a program folytatása, kiterjesztése, a tanulók utánkövetése foglalkoztatja a hallgatókat (4 fő). A legtöbb kérdés, dilemma azonban a váratlanul jött távmentoráláshoz, a COVID19 járvány okozta helyzethez kapcsolódik. A távmentorálás hatékonysága foglalkoztatja a hallgatókat (12 fő), a „hogyan tovább?” kérdése, a személyes mentorálásra való visszatérés merül fel többükönél (8 fő), az elmaradt programokat hiányként élék meg (3 fő). A távoktatás általánosságban is kérdéseket vet fel a mentorokban, ily módon a távoktatás hatékonysága, ezzel összefüggésben a mentoráltak lemaradása foglalkoztat több mentort (3 fő). A „jó mentor” (6 fő) is a járványhelyzet függvényében értelmeződik. Jelentős változás, hogy a különböző kapcsolatok kialakítása, lehetősége kevésbé jelenik meg a dilemmák között. Valószínűsíthető, hogy mivel a mentoráltakkal való szoros kapcsolatról számolnak be többnyire a sikerek között, és láthatóan kiemelt céljuk volt a diákok „minden áron” történő elérése, ez a későbbiekre vonatkozóan kevésbé vet fel kérdéseket. Ha mégis, az inkább a mentoráltak elégedettségére vonatkozik (2 fő).

„Mennyire volt valójában hatásos a távmentorálás? (...) Ténylegesen érezhető lesz-e, hogy most is történt munka."

„A távmentorálás alatt mennyiben tudtam pluszt nyújtani a gyerekeknek? A távmentorálás alatt mindent megtettem-e, hogy aktivizáljam a gyerekeket? A fennmaradt időben tudom-e pótolni azt, amit kihagytunk eddig ebben a félévben?"

Kompetenciaterületek

A felkészítő kurzust záró portfólióban elhelyezett reflexiós levél első pontjában minden hallgató reflektált saját személyes és szociális kompetenciáira, ezek fejlődésére. Ugyanígy az egyéves mentorálási folyamat zárásaként is írtak erről a reflexiós levelükben: megfogalmazták, hogy a mentorálási tevékenységet kísérő kurzus kezdetekor milyen kompetenciákkal rendelkeztek a mentorálást illetően és ezek a kompetenciaelemek hogyan fejlődtek a kurzus segítségével majd a mentorálás során, és milyen képességek fejlődését tartják szükségesnek leginkább a további mentori munka eredményes végzéséhez.

Kiindulópontunk, hogy minden hallgató különböző képességekkel bír, s a képességek fejlődési folyamata egyénenként változó képet mutat. Ahhoz azonban, hogy a mentori munka hatékony legyen, a hallgatónak szüksége van arra, hogy tisztában legyen önmagával, az érzéseivel, az érzéseire adott reakcióival, ismerje erősségeit, gyengeségeit. A hatékony tanuláshoz is feltételei ezek, de legalább ennyire szükségesek az együttműködéshez.

„Úgy gondolom, hogy a kurzus során elsajátítottam legalább egy olyan képességet, ami eddig nem volt birtokomban, ez nevezetesen az, hogy teljesen idegen emberekkel tanultam meg hirtelen csapatban dolgozni, valamint együtt problémákat megoldani. Eddig ilyen élményben nem volt részem, nagyon örülök, hogy ezt megtapasztalhattam és most már ezzel a kompetenciával is rendelkezem. Ez számomra nagyon fontos, hiszen a mentorálás során is majd ismeretlen diákokkal kell együtt dolgoznom és azáltal megismernem őket. Véleményem szerint ebben fejlődtem a legtöbbet, de emellett sokat fejlődtem a gyors probléma megoldás és a situációk helyes kezelése terén is."

Daniel Goleman érzelmi intelligenciáról szóló kutatásai alapján vizsgáltuk a hallgatók személyes és szociális kompetenciáit. A személyes kompetenciák határozzák meg, hogyan tudunk saját magunkkal bánni. Ezek része az éntudatosság (saját belső állapotaink, preferenciáink, erőforrásaink és intuícióink kezelésének képessége), az önszabályozás képessége (belső állapotaink, impulzusaink és erőforrásaink kezelése) és a motiváció (azok az érzelmi jellegű törekvések, amelyek serkentik és irányítják a kitűzött célok elérését). A másik megértése, a sokszínűség értékelése, azok az attitűdök, képességek teszik lehetővé számunkra, hogy adott helyzeteket, az adott kontextusban, az adott személyre, adekvát módon vonatkoztassunk, s ennek megfelelően cselekedjünk. A szociális kompetenciák rendszere határozza meg, hogyan kezeljük társas kapcsolatainkat. E kompetenciák között az empátia, mely révén mások érzéseit, szükségleteit és meggyőződéseit ismerhetjük fel, illetve olyan társas készségek birtokosaivá válhatunk, melyek lehetővé teszik, hogy másokból az általunk kívánt reakciót váltsuk ki. (GOLEMAN, 2002)

Kigyűjtöttük azokat a kompetenciaterületeket, amelyekkel a hallgatók a saját meglátásaik szerint már indulásnál rendelkeztek, ill. fejlesztendőnek tartottak. Ezek egy főre vetített átlagát tekintve láthatjuk, hogy a felkészítő kurzust záró hallgatói reflexiókban szerepel az *empátia*, mint általuk a legfontosabbnak vélt szociális kompetencia. A mentori munka első időszaka végén mégis meglepő, hogy ez a kompetencia némiképp háttérbe szorul és sokkal erőteljesebben jelenik meg mindenkinél a *motiváció*, valamint a személyes kompetenciák közül az *alkalmazkodás képessége*. E két kompetencia dominanciáját a tavaszra kialakult váratlan járványhelyzet kialakulásával indokolhatjuk, mivel ez minden eddigénél nagyobb rugalmasságot kívánt hallgatótól, mentorálttól egyaránt. A motiváció, mint fejlesztendő terület nem is csupán a mentoráltat illetően, de a hallgató motiváltságának folyamatos fenntartására is vonatkozik.

„Úgy vélem részemről az empátiával nem volt probléma, nagyon nyitottan álltam a gyerekekhez mindig. Persze ennek ellenére meglepetések értek, nem igazán a személyiségük, inkább az otthoni körülményeik miatt. Igyekeztem leplezni a meglepettségemet és kedvesen meghallgatni őket esetleg egy-két biztató szóval véleményezni. Ezt a készséget tartom az egyik legfontosabbnak a mentoráltakkal szemben és a mindennapokban is..."

A motivációval vannak problémák. De inkább tekintem kihívásnak, mint akadálnak. A tanulókkal nem túl motiváltak, amit szerintem ebben a korban meg lehet érteni. Folyamatosan próbálok rávezetni őket, hogy ez miért lehet fontos, mi lehet az eredménye, ha elég kitartók és keményen dolgoznak. Ebben nekem is kell még fejlődnöm, hogy hogyan adjam át nekik ezt a fajta hozzáállást. Mentorként én elég motiváltnak és kitartónak gondolom magamat ahhoz, hogy ha lassan is, de sikerüljön ez a feladat."

A motiváció fenntartásában nagyon nagy szerepet játszanak a mentortársak – ahogy a fentiekben már említésre került. Az ő fontosságuk a mentori szakasz zárásaként írt reflexiók több mint 80 %-ában említésre kerül és ezzel a társas kompetenciák közül a csapatszellem, azaz a csoport összhangjának megteremtése a közös célok elérése érdekében a félév végére a legtöbb csoportban meg is valósult.

„Az önazonosság terén, úgy gondolom fejlődtem, hiszen az időszak állandó és még bizonytalan hullámai között is tudtam teljesíteni az elvárt minimumokat. Sajnos a hullámok néha zátonyra sodortak, kisebb fennakadásokkal, de haladtam az általam és a gyerekek által közösen kitűzött cél felé. Volt olyan alkalom, amikor elveszve és önmagamban csalódva a vállalt feladatok soknak és tehernek tűntek, de mentor társam mindig támogatott szavaival és ő velem közösen programot is valósítottunk meg még februárban a két mentorált csoporttal közösen."

		Kurzus után - mentorálás előtt	Mentorálás után
Személyes kompetencia	ÉNTUDATOSSÁG (érzelmi tudatosság, pontos önértékelés, önbizalom)	10	21
	ÖNSZABÁLYOZÁS (önkontroll, megbízhatóság, lelkiismeretesség, alkalmazkodás, innováció)	12	22
	MOTIVÁCIÓ (teljesítménymotiváció, elköteleződés, kezdeményezőkézség, optimizmus)	8	22
Szociális kompetencia	EMPÁTIA (mások megértése, fejlesztése, a sokszínűség értékelése, politikai tudatosság, partnerközpontúság)	19	14
	TÁRSAS KÉSZSÉGEK (befolyásolás, kommunikáció, konfliktuskezelés, vezetés, a változás katalizálása, kapcsolatépítés, együttműködés, csapatszellem)	16	18

2. táblázat: A mentorok meglévő és fejlesztendő kompetenciái – a reflexióik alapján (N=22)

„A kurzus során szépen felépített, folyamat alapján fejlődhattetek a személyes és társas kompetenciáink. Megtanulhattuk, hogy első lépés a cél felé a magabiztosság. A jó mentor nyitott, barátságos, magabiztos, céltudatos. Rendelkezik önreflexiós képességekkel és visszacsatolási készsége is erős. Az önértékelése a helyén van, különben nem szabad nekikezdeni sem a mentorálásnak. Egy jó humorú, talpraesett, elérhető és tapasztalt fiatalnak könnyű bizalmat adni, nyitott kapcsolatot kialakítani a mentor és mentorált között.”

„Személyes kompetenciáim, a felelősség tudatom is fejlődött a kurzus során, hiszen kiválasztanak, mint mentor, szeptembertől 3-4 fiatal sorsa a kezembe kerül és ennél nagyobb felelősséget régen helyeztet rám az élet, talán mikor a saját soromat vettem a kezembe. Sokkal magabiztabbá is váltam ebben az időszakban és későbbiekben is, ha meg van beszélve az időpont, nem hagyhatod cserben tanulócsoportodat, mert a bizalmi viszony elvesztése forog kockán.”

A kurzusok és a gyakorlat hatása a mentorok ön-képére, a mentori feladatok értelmezésére

A kurzus hatását a mentorok attitűdjére, a mentori feladat komplexitásának áttekintésére két célcsoportra – tanárjelöltek és nem tanárszakos hallgatók – vonatkoztatva vizsgáltuk. A program fontos eleme a transz-diszciplinaritás, vagyis az a lehetőség, hogy tanárszakos és nem tanárszakos, az egyetem többi karáról érkező hallgatók dolgoznak együtt mentor-ként. Kíváncsiak voltunk arra, hogy vajon a kurzus milyen tematikus elemeket, szakmai fókuszpontokat segít beemelni a mentorok ön-értelmezési horizontjába. Továbbá arra is, hogy vannak-e különbségek a tanárszakos és nem tanárszakos hallgatói percepciója között, illetve, hogy a vizsgálat tanulságai felhasználhatók-e a tanárképzésben. A felkészítő kurzus (TM1) teljesítésének feltétele egy portfólió kialakítása volt, amelybe többféle dokumentum került, majd pedig a mentorálást kísérő kurzus (TM2) során, illetve ennek zárásaként is születtek további produktumok. Ezek közül az alábbi elemzésben is a reflexiós mentori dokumentumok (reflexiós levelek) vizsgálatát folytattuk - mennyire érhető nyo-

mon a kurzusok és a megkezdett mentori gyakorlat hatásai a tudatos mentori reflexiókban. Ehhez kulcsszavak, kifejezések kontextus-relevanciájának vizsgálatát végeztük. Egészen pontosan azt elemeztük, hogy a bevezető kurzus és a kurzusok által támogatott mentori gyakorlat milyen tematikus csomópontokat rögzít az elvártak közül a mentorok önképének értelmezési horizontján. A reflexiós dokumentumoknál nem elvárás, hogy minden szempontnak megfeleljen a dokumentum, hiszen az alapvető célja ezeknek a portfólió-dokumentumoknak az ön-diagnosztikai, a fejlesztő értékelést támogató jellegükben van. A tematikus csomópontok hiteles és releváns megjelenésének vizsgálata a reflexiós nyelvi produktumokban valójában egy vékony szelete a mentori kompetenciák vizsgálatának, viszont tendenciákat, hangsúlykülönbségeket még így is kirajzolhat a kutatás számára. Érzékeltetve a kutatók számára azokat a hangsúlyokat, hangsúlyváltozásokat, amelyeket a kurzusok és a gyakorlat kiváltak a mentorokból.

A szövegek értelmezése során határozottan a kurzusokon hozzáférhetővé tett ismereti elemeket vettük a célzott mentori értelmezői horizont indikátorainak, vagyis a szakkifejezések adekvát és releváns használatát kutattuk a szövegben. Különösen a nevelésszociológia (*nevszoc*), az érzelmi intelligencia (*EQ*) területén ragaszkodtunk az elvártként feltételezett konkrét szakkifejezések kereséséhez. A mentori szereppel (*mentor*), a partnerséggel (*partner*), illetve magával a programmal kapcsolatos (*javaslat*) vizsgálati szempont meglévőként értékelt minden olyan értelmes elemet, amely pozitívan kapcsolódott a fenti aspektusokhoz. Az elemzés során kirajzolódott néhány olyan kategória is, amely a negatív tapasztalatok hatására bekövetkező változásokról, konstruktív megélésekről számol be. Ilyen felismert mentori nehézség volt például szinte mindenki számára a távmentorálásra áttérés, a megélt élmény pedig az online nehézségek leküzdése, új mentori kapcsolattartási formák kipróbálása, hatékonyak felfedezése. Az ilyen értelmi egységeket jelöltük *mentorkóddal*, arra utalva, hogy a kihívásból tanult valamit a mentori szereppel kapcsolatban, vagy önmagáról (*mentor-*), vagy a partnerséggel kapcsolatban volt akadály leküzdését eredményező élménye (*partner-*), esetleg az induló program bizonytalanságaival kapcsolatban tanult valamit (*program-*). Ezekben a változókon belül nem különböztettük meg a felismert leküzdendő akadály és a felismert akadály miatt megvalósított változtatás kategóriáit. Értelmezésünkben mindkét változat a pontos önértékelés következő lépcsőjét jelenti – az erősítő területtel történő szembenézést, és a tanulás szükségességének felismerését. Létrehoztunk egy olyan kategóriát is, amely a saját magukkal, vagy a programmal kapcsolatos elvárásaik teljesülését mondja ki (*elvárás+*).

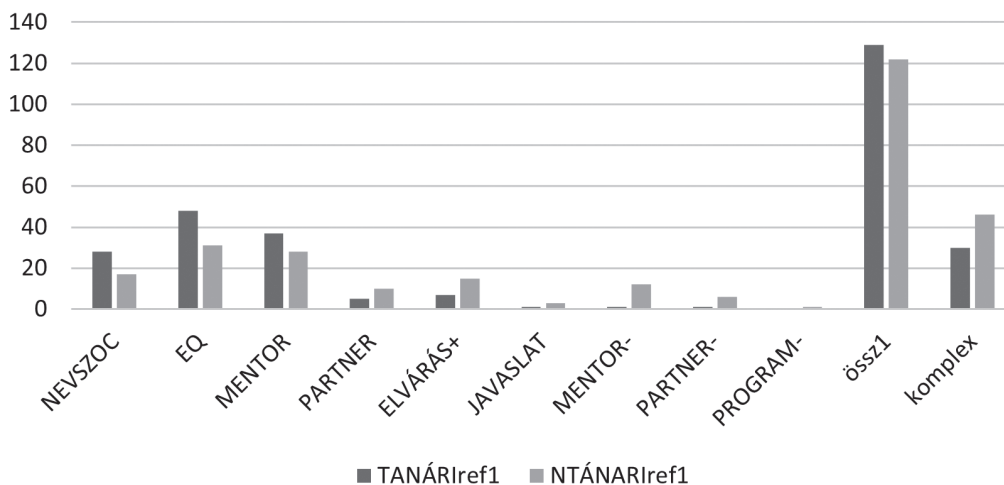
Kód	Jelenség
NEVSZOC	Bármilyen nevelésszociológiai felismerés, fogalomhasználat, összefüggésre hivatkozás, amely jól beazonosítható a kurzus témaköreivel.
EQ	Bármilyen releváns hivatkozás az EQ-ra, érzelmi intelligenciára, lényeges tanulásra, célkitűzésekre, pozitív pszichológiára.
MENTOR	Minden olyan rész, amely a mentori munka bármely, jól megragadott részletéről szól.
PARTNER	Ezen belül, vagy kívül minden hivatkozás a partnerekre külön elemként került kódolásra.
ELVÁRÁS+	Ha a résztvevő elvárásai találkoztak a kurzuson tanultakkal, vagy felismerései, a kurzuson megismert megközelítések a mentori gyakorlatokban megélt feladatokhoz közelítették az önképet.
JAVASLAT	Javaslat minden a kurzussal, illetve a további tanulmányokkal kapcsolatos észrevétel, igény, esetleges konkrét javaslat.

MENTOR-	Kódnév és - (kihívás) jel, ahol e három területen konkrét nehézségeket, kihívásokat sorol fel a mentori munka és hallgatói élet összegegyeztetésével, a partnerekkel, vagy magával a programmal kapcsolatban, felismert fejlesztendő területet ír le, vagy esetleg már a kudarc hatására meg is valósított változtatást.
PARTNER-	
PROGRAM-	

3. táblázat: A kurzus hatását vizsgáló tartalomelemzés kódrendszere

A célcsoportok összehasonlítása során a szövegkorpuszt – akárcsak a fentiekben - két részre osztottuk: a felkészítő kurzus után írt reflexiós dokumentumokra, valamint a mentorálás két féléves, szintén kurzussal kísért szakasza után készített reflexiós dokumentumokra. (Az elemzés jelen egységében a követhetőség érdekében a ref1 és a ref2 rövidítéseket használjuk a két időszak reflexiós dokumentumaira.)

A teljes korpusz áttanulmányozása után arra jutottunk, hogy inkább szekvenciális vizsgálatot végzünk. A szövegeket kiforrottságuk szempontjából három kategóriába soroltuk, és két párhuzamosan egymásnak megfeleltethető szekvencia-sorozatot készítettünk, vagyis 2:3:3 szöveget emeltünk be mind a tanárszakos, mind a nem tanárszakos szövegkorpuszból, a legjobban szövegezett dokumentumoktól a legkevésbé sikerült dokumentumok felé haladva. A célunk nem volt más, csak tendenciák, hangsúlyváltozások vizsgálata, ezért a szövegválogatáshoz használt szövegtipológiát az értelmezésnél nem vettük már figyelembe. A cél az volt, hogy az összelemszám az első dokumentumok esetében (össz1) minden adatközlőnél hasonló mértéket mutasson függetlenül a dokumentum mint szöveg „sikerülttségétől”.



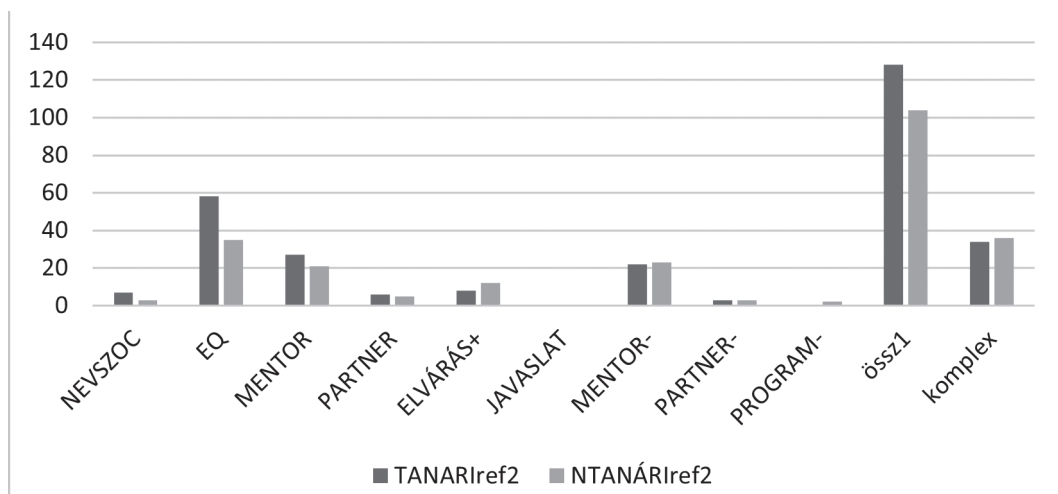
1. diagram: A felkészítő kurzust követő reflexiók vizsgálata (N=16)

Az első lényeges különbség (1. diagram) a tanárszakos és nem tanárszakos hallgatók között az első körben megfogalmazott reflexiók (ref1) komplexitásában van. Ez a szempont azt vizsgálta, hogy mennyire ad sokféle szempontú visszajelzést a mentor a reflexiós dokumentumban (komplex). A szórás itt pontosan két csoportra osztotta a mintát a vizsgált csoportok mentén. A nem tanárszakosok szélesebb spektrumban adtak visszajelzést ön-

magukról, a mentorálásról, saját ön-fejlesztésükről az első szakasz után (6-8 elemű skálák). A legszűkebb elemszámot mutató nem tanárszakos reflexió ($n=6$) is nagyobb a legnagyobb elemszámot ($n=5$) mutató tanárszakos reflexiónál (3-5 elemű skálák). Ez azt jelenti, hogy a nem tanárszakos hallgatók egy szélesebb és komplexebb, a kurzuson felvetett szempontok repertoárját jobban lefedő önreflexiós szintet mutattak. A kurzus egyik dilemmája, célkitűzése az volt, hogy a mentorálás kérdéskörének komplexitását bármely szakos egyetemistának bemutassa, hogy megalapozott döntést hozzon a mentorálás mellett, vagy ellene.

Egyetlen szignifikánsan eltérő aspektus rajzolódott ki a felkészítő kurzus hatásait vizsgálva a két csoport között, a mentori munkában várható kihívásoknak történő megfelelés aspektusa (*mentor*-). Az önértékelésnek ezen elemében az erősségei mellett a fejlesztendő területeit is összegyűjti a hallgató, hogy minél pontosabb önértékelése alakuljon ki a mentori munkával kapcsolatban. A kurzus célja a komplex szempontok bemutatásával éppen az volt, hogy döbbenjenek rá, hogy mennyi mindent vár el tőlük ez a feladat. A nem tanárszakosoknál legalább tízszer annyi utalás történt az önreflexióban a mentori kihívásokra, és az az azokkal kapcsolatos önfejlesztésre, mint amennyi a tanárszakosoknál ($TANÁRref1=1$; $NTANÁRref1=12$). Ez azt jelenti, hogy a nem tanárszakosok a kihívásokat is számba vették (*mentor*-=12), a pozitív mentori feladatmegértések mellett (*mentor*=28).

Az első reflexiós körben adott visszajelzések alapján a tanárszakosoknál némileg hangsúlyosabban jelenik meg ugyanakkor a mentori szerepelvárások pozitív megélése (*mentor*=37), míg a kihívások itt jelzik ugye a szignifikáns különbséget (*mentor*=1). Hasonlóan a nem tanárszakosokénál hangsúlyosabban jelenik meg az érzelmi intelligencia, másfélszer annyi utalás található az első kör után az EQ-ra ($TANÁRref1EQ=48$; $NTANÁRref1EQ=31$). A mentorhallgatók pozitív pszichológiai tőkájének kibontásához szükségesnek láttuk a képzések kifejlesztésekor a tudatos érzelmi intelligencia fejlesztés beemelését. Az első kurzus hatására és folytatásaként az EQ mind a mentori önértékelésben, mind a támogató kurzusok kialakításában hangsúlyt kap, és a továbbiakban is hangsúlyt szükséges kapnia. Vélhetően a tanárszakosok számára az EQ a képzésükből is ismert tényező, volt olyan tanárszakos dokumentum, ahol 20 szakmai értelmi egység érkezett már az első reflexiós körben. Vélhetően a többi kurzusokon alakított képek, vagy egyéb mentoráló, korrepetáló, magántanítványi tapasztalatokból származó önképük hatására egy nyitott, pozitív mentori önképpel rendelkező tanárszakos csapat vesz részt a kezdetektől a programban, amelyik kevés kihívást látott ekkor a feladatban, mintegy természetesnek vette, hogy tanárszakosként boldogulni fog. Vélhetően ez a pozitív önkép nem emeli be a partnerséggel kapcsolatos kihívásokat (*partner*-), és a pozitív partneri feladatmegértésekben is fele annyi elemet mutatnak fel, mint a nem tanárszakosok, bár mindkét csoportnál alacsonyak a számok (10;5). Vélhetően ezt az is befolyásolhatta, hogy a partnerséggel kapcsolatban önálló dokumentumok is készültek, így bizonyos értelemben ott kimerítőnek találhatták a téma tárgyalását. Ugyanakkor a második reflexiós körben nem volt ilyen dokumentum, mégis erősödött a tanárszakosok körében a partneri kihívások elemszáma, még ha nem is szignifikáns mértékben.



2. diagram: A mentori gyakorlatot követő reflexiók vizsgálata (N=16)

A második reflexió kör azt mutatja (2. diagram), hogy mindkét csoportban tovább erősödött az EQ szerepe az önértelmezésben és a mentori feladatok értelmezésében. Éppen ezt segítik az olyan szignifikáns változások, mint a mentori kihívások erőteljes megjelenése a tanárszakosoknál (*mentor-ref1=1, ref2=22*), vagy tovább erősödése a nem tanárszakosoknál (*mentor-ref1=12, ref2=23*). Ahogyan a tanárszakosoknál megjelenik a partneri kihívások hatása a mentori feladatokra, identitásra, ön-értelmezésre (*partner-ref1=0, ref2=3*). A pontos önértékelés kialakítása, a tanárszakos hallgatók esetében valójában a gyakorlat hatására indul el, vélhetően az EQ magas és hangsúly kapó jelenlétének köszönhetően is. A pozitív mentori kép mellett szükségesek azok az élmények, tapasztalatok, amelyek kihívásokat állítanak a pozitív önképpel szemben, és lehetőséget adnak egy megélt fejlődési folyamatra. Jól láthatóan ebben a fejlesztendő területekre vonatkozó dimenzióban érdemes erősíteni a mentorok támogatását, hogy az EQ segítségével, és a mentoráláshoz szükséges további ismeretekre építve, egyre tudatosabban nézzenek szembe fejlesztendő területeikkel. Hasonlóképpen a valódi gyakorlati kihívások emelték be a hallgatói horizontra a tanárszakosoknál a partnerek jelentőségét. Ez vonatkozik a mentortársakra épp úgy, mint például a családokra. A valódi kihívást jelentő helyzetekben ismerik fel a jelentőségét a támogató csoporttársaknak, a támogató vagy éppen nem támogató intézmény hatásának, a támogató és a mentorprogramot örömmel befogadó családok jelentőségének.

Talán a legfontosabb felismerés a tanárképzés számára a fenti eredményekből az, hogy ha ki is alakul egy pozitív ön-kép a mentori helyzet felvállalásához, azt szükséges a fejlesztendő területek felismerésével megtámogatni, hogy egyre pontosabb önképe alakuljon ki a hallgatónak, és megerősödött önbizalommal végezze mentori vagy majd tanári gyakorlatát. Ehhez a mikrocsoportos partneri helyzetek és egy sokszínű gyakorlati terep (gyakorlóhelyi sokszínűség, ARATÓ és VARGA, 2015; 2018), amely valódi kihívásokkal szembesíti, egyaránt modellként szolgálhat a tanárképzést a gyakorlat felé közelíteni igyekvő törekvések számára. A partneri léthelyzetek megélése ezek szerint ugyanúgy generálható és belekódolható a tanárképzési gyakorlatokba is, ahogyan a tanárképzési gyakorlatok lehetséges terepe is bővelkedik kihívásokkal küzdő gyakorlatot felmutató helyekben. Éppen a befogadó egyetem koncepciója (ARATÓ és VARGA, 2015; 2018) emeli ki az egyik sokszínűségi aspektusként a gyakorló helyi sokszínűség elvét. Vagyis azt az elvet, hogy a hallgató találkozzon a saját szocializációjától eltérő szocio-kulturális kontextusokban megvalósít-

ható gyakorlati lehetőségekkel. Az ilyen helyzetekben, a tudatos EQ fejlesztés mellett, a széleskörűen és komplexen közelítő támogatási háttérrel együttműködve, a tanárszakos hallgatók, de a mentor programban a nem tanárszakos hallgatók is, egyre pontosabb önértékelésre építve alakíthatják gyakorlatukat. Ehhez azonban az kell, hogy valós és sokszínű helyzetekben tevékenykedve ismerjék fel saját mentori-tanári szerepvállalásuk fejlesztendő területeit, és a velük együttműködő partnerek támogatásának, vagy a támogatás hiányának jelentőségét.

A komplexitásban mutatkozó kezdeti különbség a tanárszakos és nem tanárszakos hallgatók között kiegyenlítődni látszik (2. diagram). A nem tanárszakosok erőteljesebben koncentrálnak az érzelmi, partneri helyzetek megélésére, folyamatosan ismerve fel továbbra is a mentori helyzet kihívásait és az önfejlesztés szükségességét. A tanárszakosoknál pedig elindul a pozitív önképre támaszkodó pontos önértékelés folyamata, a gyakorlatnak köszönhetően megjelennek a mentori szerepvállalásban található kihívások, és az azokra adott gyakorlati válaszok. Hasonlóan lehetne tovább erősíteni a partnerek jelentőségének megélését és megértését biztosító reflexiókat, ahogyan ez elindulni látszik a tanárszakosoknál. A második reflexiós kör alapján tehát a tanárszakosok is komplexebben közelítik meg a mentori szerepvállalásukat. A két csoport hangsúlyai összehangolódni látszanak a közös gyakorlat és az azt támogató kurzusok hatására – még ha eltérő hangsúlyokkal is, de azonos komplexitásban gondolkodva reflektálnak egymásra, önmagukra, a mentori gyakorlat kihívásaira a mentorprogramban résztvevő különböző hallgatók.

Összegzés

Kutatási eredményeink szerint a vizsgált programban kimutathatók olyan elemek mind a támogató oktatói oldal tevékenységrendszerében, mind a program által felkínált gyakorlati tevékenységrendszerben, amelyek beépítése az általános tanári felkészítés programjaiba is előremutató lehetne.

A felkészítő kurzus úgy tűnik, még ha különböző hangsúlyokkal is, de teljesíti azt az igényt, hogy egy bármely szakos hallgató képes legyen átlátni a mentori feladat komplexitását, az önmagában meglévő pozitív elemeket és a kihívásokat egyaránt.

A nevelésszociológiai megközelítésre támaszkodó, ugyanakkor az érzelmi intelligencia mozgósítására és a pozitív pszichológiai tőke erősítésére épülő megközelítés fontos eleme lehet a tanárképzésnek is. A vizsgált kis mintán látható, hogy az érzelmi intelligencia fókuszba helyezésével a hallgatók sikerként éltek meg személyes és szociális kompetencia-állapot változásokat is, illetve a megjelenő kudarcokat kihívásként, fejlesztendő területként értelmezték.

Ugyanakkor fontos tanulsága ennek a vizsgálatnak az is, hogy a tanárszakos hallgatókban rögzült hiedelmek, túlzó és naiv önértelmezések a gyakorlattal kísért kurzusokon indulhatnak biztosan el egy pontosabb önértékelés felé. A tanári felkészülést kísérő, kihívásokkal teli, sokszínű gyakorlat mutathat olyan tükröt, amely teret nyit a tanári professzió lényeges tanulásának a tanárjelöltek esetében.

Jól látható a visszajelzésekből az is, hogy a kooperatív mikrocsoportokra épülő koncepció következetes beépítése a kurzusokba és a mentorprogram pécsi megvalósításába a hallgatók számára is kulcsértékként jelenik meg. Ez azt jelenti, hogy érdemes lenne a tanárképzésben nagyobb teret nyitni, akár a különböző szakos tanárjelöltek együtt-tanuló, együtt gyakorlatozó, együtt kutató mikrocsoportjainak (ARATÓ, 2014; 2015). Hiszen mint ebből a kutatásból is kiderült, különösen a gyakorlat során, jelentősen megnő a közösségi támogatást, kortárs-segítést, kölcsönös tanulást lehetővé tevő mikrocsoport jelentősége.

Talán egy másik, kevésbé hangsúlyos üzenete a kutatás eredményeinek a tanárképzés

számára, hogy a partnerek szerepének felismerése valójában a kihívásokkal teli gyakorlatban kezd el kristályosodni a tanárszakos hallgatók számára. Ez arra adhat esélyt, különösen a „Tanítsunk Magyarországot!” programhoz hasonló mentorprogramok esetében, hogy az iskolázatlan, szegény körülmények között élő családokhoz is utat találjanak a tanárjelöltek, felismerjék bennük az olykor egyetlen támogatóját a diájkuk tanulásának, igyekezetének, fejlődésének.

A fentieket összefoglalva a tanárképzésben hangsúlyos szerepet szükséges kapnia az olyan nonformális tanulástámogatási programoknak, amelyek lehetőleg a felkészülés során végig esélyt adnak a gyakorlatra a tanárjelöltek számára. Biztosítják mindezt sokszínű gyakorló helyeken, egy sokszínű hallgatói, támogató mikrocsoportban, a nevelésszociológiai összefüggések felismerésével, az érzelmi intelligencia mozgósításának és fejlesztésének a középpontba helyezésével, a partnerré válás eszköztárának, például az asszertív, erőszakmentes kommunikációnak, illetve a vereségmentes konfliktus-kezelési modelleknek a gyakorlásával – valós helyzetekben.

Jegyzetek

- 1 Forrás: <https://www.tanitsunk.hu/page/program> (letöltés ideje: 2020.10.16.)
- 2 Forrás: Oktatási Hivatal – Köznevelés – Közérdekű adatok (https://www.oktatas.hu/kozneveles/intezmenykereso/koznevelesi_intezmenykereso), valamint az iskolák statisztikai adatszolgáltatása.
- 3 57/2002-es és 58/2002-es Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) rendelet
- 4 A programba első körben bevont nyolc iskola települése: Baksa, Bükkösd, Egyházasharaszti, Kémes, Magyarmecseke, Somogyapáti, Versend, Véménd. (A program azóta két újabb iskolával bővült Baranyában: Kétújfalu, Magyarszék.)
- 5 A pszichológiai tőke erőssége jelentősen növeli az egyéni és szervezeti teljesítményt. (LUTHANS és mtsai., 2007) Egyik építőkövét Bandura (2008) éhhatékonyaságnak (self-efficacy) nevezi, amikor az egyén képes arra, hogy motivációját, képességeit, cselekvéseit egy nehéz feladat sikeres elvégzéséhez mozgósítsa. További elem a "remény", amikor képes célokat kitűzni, kitartó munkával elérni, a siker érdekében változtatni az oda vezető utat. Ehhez a Masten és munkatársainak (2008) munkájából ismert rezilienciára (rugalmasságra) is szükség van, amely nem csupán a nehézségekkel szembeni sikeres megküzdést jelent, hanem az ebből származó további pozitív erőt is. Seligman (1998) ezt az optimizmus képességével egészítette ki, amikor az egyén a pozitív történeteket belső tulajdonságai mentén, míg a negatív eseményeket külső, váratlan okokkal magyarázza, és egyúttal reálisan látja, hogy mit képes elérni – növelve céljait, cselekvéseit, hatékonyságát. A pozitív pszichológia e négy építőkövének kölcsönhatása belső erőként a nehézségek legyőzéséhez, a sikeres életúthoz járul hozzá.
- 6 Az érzelmi intelligencia meghatározásánál Goleman (2002) besorolására támaszkodtunk.
- 7 A mintában szereplők közül 1 fő nem töltötte ki a terveket, illetve további 5 fő kilépett a programból egyetemi tanulmányai befejezése, külföldi (Erasmus) út vagy egyéb okok miatt, így a további tervek nem szerepelnek leírásaikban.

Irodalom

- ANDL Helga – ARATÓ Ferenc – ORSÓS Anna – TRENDL Fanni – VARGA Aranka (2019): *„Tanít-sunk Magyarorszáért!” Program, Mentori kézikönyv*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- ANDL Helga (2015): *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikai*. Kisiskolák Baranya megyében. PhD értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem OTNDI, Pécs.
- ARATÓ FERENC (szerk) (2014): *Horizontok I. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Pécs. <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2014.pdf>
- ARATÓ FERENC (szerk) (2015): *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Pécs. <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf>
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (szerk) (2015): *Befogadó egyetem – Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécsi tudományegyetem, Pécs.
- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2018): *Befogadó Egyetem*. In: Puzsai Gabriella – Szigeti Fruzsina (szerk.): *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 189-206.
- BANDURA, Albert (2008): *An agentic perspective on positive psychology*. In: S.J. Lopez (Ed.): *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol.1), Wesport, CT: Grrenwood Publishing Company, 167-196.
- BELINSZKI BÁLINT – SZEPESI Ildikó – TAKÁCSNÉ KÁRÁSZ Judit – VADÁSZ Csaba (2020): *Országos kompetenciamérés 2019. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2019_Orszagos_jelentes.pdf (letöltés ideje: 2020.10.16.)
- FALUS Iván (2004): *A pedagógussá válás folyamata*. *Educatio*, 2004/3. szám. Pedagógusképzés. 359-374.
- FEHÉRVÁRI Anikó – VARGA Aranka (2018): (szerk.): *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/files/ilovepdf_merged.pdf (letöltés ideje: 2020.10.16.)
- FEJES, József Balázs; KASIK, László; KINYÓ, László (2009): *Bevezetés a mentorálás kutatásába*. *Iskolakultúra*, 19 (5-6). 40-54.
- FORRAY R. Katalin (1992): *Általános iskolai sikertelenség aprófalvas térségekben*. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás: *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 99-110.
- FORRAY R. Katalin – ORSÓS Anna (2013) *Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség*. In: Forray R. Katalin: *Az idő fogságától szabadon. Tanulmányok a cigányság iskolázásáról és felemelkedéséről*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- GOLEMAN, Daniel (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge, Budapest.
- IMRE Anna (1997): *Kistelepülési iskolák*. *Educatio*, 6. évf. 1. szám.
- IMRE Anna (2004): *Kistelepülési iskolák és eredményesség*. In: *Válaszol az iskola*. OKI KK, Budapest. 195-216.
- IMRE Anna (2012): *Kistelepülési és osztatlan iskolák a statisztikai adatok tükrében*. In: Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők. Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Forray R. Katalin tiszteletére*. PTE BTK, Pécs. 127-134.
- KÁLLAI Gabriella (2015): *Az Útravaló Ösztöndíjprogram értékelése*. In: Kállai Gabriella (szerk.): *Tehetséggondozó programok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

- KERTESI Gábor (1995): Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. *Közgazdasági Szemle*, 1995/1. szám. 30-65.
- Kisteleplülések kisiskolái (2006). Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. *suliNova Kht*, Budapest. (Kisteleplülések..., 2006)
- KOVÁCS Krisztina (2015): Mentori kompetenciák, szerepek, tevékenységek egy vizsgálat tükrében. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok II. – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs. 89-99.
- LANNERT Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 12. szám. 3-15.
- LUTHANS, Fred – YOUSSEF, Carolyn M. – AVOLIO, Bruce J. (2007): *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University, New York.
- MASTEN, A. S. – HERBERS, J. E. – CUTULI, J. J. – LAFAVOR, T. L. (2008): Promoting Competence and Resilience in the School Context, *Professional School Counseling*. 76-84.
- McKINSEY Report (2007): How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top. Report 2007. september 1. https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf
- ORSÓS Anna (szerk.) (2018): *Fókuszban az Akácliget. Egy elfeledett cigánytelep története*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium Pécs. https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/files/ilovepdf_merged_2.pdf (letöltés ideje: 2020.10.16.)
- PISA2018 Összefoglaló jelentés (2019). Oktatási Hivatal, Budapest. (PISA2018) https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetközi_merések/pisa/PISA2018_v6.pdf (letöltés ideje: 2020.10.16.)
- RHODES, J. E. (2002): *Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- SELIGMAN, Martin E. P. (1998): *Learned optimism*. Pocket Books, New York.
- VARGA Aranka (2013): Az esélyegyenlőség értelmezési kerete. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 11-13.
- VARGA Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- VARGA Aranka (2018): *A rendszerváltás gyermekei*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- VARGA Júlia (szerk.) (2019): *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. MTA KRTK KTI, Budapest. https://www.mtakti.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatás_indikátorrendszere_2019.pdf (letöltés ideje: 2020.10.16.)

További források:

- 57/2002-es és 58/2002-es Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) rendelet.
Oktatási Hivatal – Köznevelés – Közérdekű adatok: https://www.oktatas.hu/koznevelés/intezmenykereso/koznevelési_intezmenykereso (2020.10.16.)
„Tanítsunk Magyarországot!” Program honlapja: <https://www.tanitsunk.hu/hu/page/program> (2020.10.16.)

VITÉZ KITTI

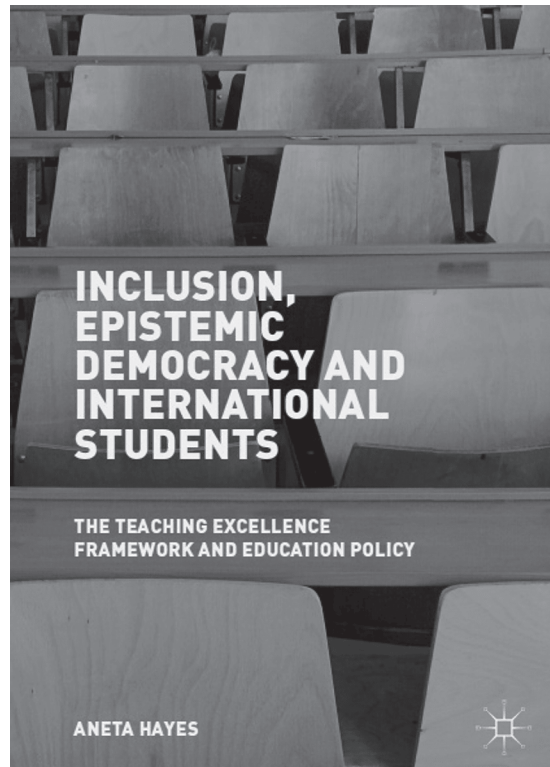
Mi és ők?

Egy felsőoktatási értékelési rendszer vizsgálata a nemzetközi hallgatók szemszögéből

Aneta Hayes (2019) Inclusion, Epistemic Democracy and International Students. The Teaching Excellence Framework and Educational Policy. Keele University, Keele, Staffordshire, UK

A 2019-ben kiadott kötet a nemzetközi hallgatók 21.századi felsőoktatásban elfoglalt helyzetét és a hallgatói mobilitás kérdéskörét veszi górcső alá, kiemelten vizsgálva az Egyesült Királyságot, utalva időnként az Egyesült Államok és Ausztrália példájára, mint három, a nemzetközi hallgatók körében legnépszerűbb mobilitási célpontra. *Aneta Hayes* könyve olyan kérdés-és problémaköröket taglal, mint a „status quo”, a nemzetközi hallgatók „kisebbség” (*international students as „inferiors”*) és kirekesztődése törvényi és mindennapi szinteken, illetve a politika hatását a társadalmi diskurzusra. A kötet jelentőségét az előszóban *Ly Thi Tran* professor a Deakin Egyetemről is hangsúlyozza, hiszen szerinte a szerző különleges nézőpontjával arra tesz kísérletet, hogy törvényi és döntéshozói szinteken vizsgálja a *Teaching Excellence Framework*, röviden *TEF* oktatási reform kérdését. A *TEF* egy olyan értékelési rendszer az Egyesült Királyságban, melyben egyelőre önkéntesen vehetnek részt a felsőoktatási intézmények 2017 óta, és melynek eredményeképpen arany, ezüst vagy bronz fokozatot érhetnek el egy minősítési folyamat során. Érdeklőség, hogy induláskor több mint százharminc felsőoktatási intézmény vett részt ebben az értékelésben, azonban 2019-ben ez a szám mindösszesen alig harminc. S hogy mi lehet ennek az oka? *Aneta Hayes* részletesen kifejti legújabb könyvében.

A kötet három fő részből áll, melyek további alfejezetekre bontva vezetik az olvasót egy részletes elméleti megközelítéssel kiindulva egészen egy mérésen alapuló esettanulmányig. A szerző bevezetésben megfogalmazott céljai alapján a kötet funkciója kettős, egyrészt változást elérni az oktatási kiválóság te-



rületén azzal, hogy a nemzetközi hallgatók megítélése változik, másrészt praktikus eszközöket nyújtani, melyekkel ezek a változások véghezvihetők lesznek.

Az első fejezet címe „Eljárásrend, mint hatalom” melyben a szerző ismerteti, hogy a döntéshozatal egyértelműen szétválaszthatatlan a politikától, ezért a politikai irányelvek olyan igazságot állítanak a társadalmi diskurzus fókuszába, melyek formálják és közelíteni igyekeznek az egyének véleményét ehhez az igazsághoz azzal, hogy bizonyos cselekvéseket korlátoznak, tiltanak. Hangsúlyossá válik az a gondolat, hogy a nemzetközi hallgatók egyéni érzéseit hiába tesszük jobbá és boldogabbá, ezek sosem ellensúlyozhatják a törvényi szintekről érkező diszkrimináció és kizáródás érzését. A fejezetben több példát is olvashatunk a nemzetközi hallgatók mindennapi életük során tapasztalt nehézségekre és arra, hogy ezekkel milyen módon igyekeznek megküzdeni, melyek közül talán a legtipikusabb a láthatatlannak tűnés (*remain invisible*).

A második fejezet a „Nemzetközi hallgatók törvényi megjelenítése az Egyesült Királyságban” címet viseli, mely leginkább azt hangsúlyozza, hogy a nemzetközi hallgatókat gyakran gazdasági tárgyként (*economic objects*) vagy a brit oktatási rendszer kihasználójaként tartják számon napjainkban, ezért máig is érvényes a hazai és a nemzetközi hallgatók elkülönítése a „minket” és „őket” jelzőkkel (*us and them*). Itt tér ki arra a szerző, hogy míg több csoport, pl. fogyatékosággal élők vagy kisebbségekhez tartozók, egyértelműen az inklúzió és a diverzitás fókuszában állnak, addig a nemzetközi hallgatók többnyire nem jelennek meg ezek között a csoportok között, így a tanterv és tananyag is sokszor monokulturális, mely a briteket felsőbbrendűnek ábrázolja.

A harmadik fejezet a „Kondicionálás, mint a gyarmatosítás feltételezett folytatása és az episztemikus demokrácia” címet kapta, mely a felsőoktatás gyarmatosításáról szól. A szerző történeti kitekintést tesz a 18. századi Észak-Dél helyzetére, illetve a nemzetépítési időszakára, majd a kulturális különbségek és koloniális különbségek közötti perspektívaváltást bontogatja. Továbbá megjelenik az a gondolatmenet is, miszerint a fogadó országoktól elvárt, hogy hálások legyenek a nemzetközi hallgatóknak, amiért őket választották, náluk fizetnek tandíjat, albérletet és nem keveset költenek a mindennapjaik során. Magyarországi kontextusban 41 felsőoktatási intézmény bevonásával M. Császár Zsuzsanna vizsgálta (2020) a nemzetközi hallgatók hatását három vidéki településen (Pécs, Szeged, Debrecen). A kutatás eredménye szintén azt mutatta, hogy a nemzetközi hallgatók milyen fontos gazdaságélénkítő hatással bírnak, így nem meglepő, ha a célországok hálások a nemzetközi hallgatóknak. Egy érdekes gondolatmenetet is bemutat ezzel összefüggésben Aneta Hayes, miszerint „mi” (felsőbbrendű helyiek) segítünk „nekik” (alsóbbrendűeknek) leküzdeni a fogadóországban tapasztalt nehézségeket, hátrányokat, tehát tulajdonképpen burkoltan, de a kolonializálást folytatjuk. Ebben a fejezetben továbbá több újkeletű fogalommal és ezek értelemezési keretével is megismerkedhet az olvasó, ezek pedig az *interculturalidad*, valamint a *pluriversity*. Utóbbi használata arra utal, hogy elismerjük a másikat, mint egy gondolkodó és tudást közvetítő/teremtő személyt az *uni-versity* helyett.

A negyedik fejezet a „Pedagógia, mint politikai cselekvés az episztemikus demokrácia felé” címet kapta és tulajdonképpen folytatja az előző fejezet gondolatmenetét Clark Kerr által bevezetett *multiversity* kifejezésének értelmezésével. Azonban a fejezet fő fókusza a brit és nemzetközi felsőoktatási intézményeket célzó mérések, többek között az AHELO (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*), CALOHEE (*Comparing Achievements of Learning Outcomes in Higher Education in Europe*) és CLA (*Collegiate Learning Assessment*), melyek egyike sem fókuszál a tanítási gyakorlat értékelésére, az episztemikus demokrácia mérésére. A CALOHEE esetében vannak erre irányuló törekvések azáltal, hogy a polgári, szociális és kulturális bevonódást is méri. A szerző szerint az átalakulást, a változást lenne leginkább érdemes mérni, valamint a bevonódottság mértékét. Az alábbi mérésekkel a hatodik fejezetben még részletesebben megismerkedhet az olvasó.

A következő fejezet az előzőekben bemutatott elméleti keretből kiindulva a TEF által nyújtott lehetőségekről szól (*Opportunities the TEF Can Offer*). A fejezet elején ismét felmerül magának a TEF fogalmának komplexitása, ezzel együtt az a kérdéskör is, hogy ennek értelmezése attól is függ, hogy mit tekintünk a felsőoktatás céljának. A TEF mérések három fő területet vizsgálnak: (1) a tanítás minősége, (2) tanulási környezet, (3) hallgatók kimeneti eredménye és tanulási nyeresége. Ezután a modell megalkotóinak szándékáról olvashatunk releváns nemzetközi szakirodalmakkal és friss tanulmányokkal alátámasztva.

A hatodik fejezettől indul a könyvben taglalt kérdéskör gyakorlati megközelítése, ahol a megfelelő adatok kérdésköréről (*Suitable Data*) olvashatunk. Jelenleg a brit felsőoktatásban gyűjtött adatok korlátozottak a szerző meglátása szerint, és kevésbé mutatnak rá összefüggésekre a tanítási folyamat és az episztemikus inklúzió között. Ebben a fejezetben leginkább két nemzeti kérdőívről esik szó: *UK Engagement Survey* (UKES) és a *The National Student Survey* (NSS), melyek főként arra vonatkozóan tartalmaznak kérdéseket, hogy a tanulók mennyire kapnak segítséget tanulmányaik során, milyen visszajelzést kapnak tanáraiktól, ők hogyan értékelik munkájukat, valamint a hallgatók is visszajelzést adhatnak az oktatóik felkészültségéről. Azonban *Aneta Hayes* felhívja a figyelmet arra, hogy kevésbé irányulnak ezek az adatgyűjtések arra, hogy az oktatók mennyire tisztelik és bátorítják a nemzetközi hallgatókat véleményük formálására, nézőpontjuk megvitatására, és így a hallgatók mennyire tudnak aktívan szerepet vállalni az önszabályozó tanulásukban. A szerző szerint szükséges lenne tanórai bevonódottságukat mérni ahelyett, hogy elégedettségüket mérik az említett kutatások, ugyanis ezek között sok esetben jelentős eltérés mutatkozik.

A könyv záró, hetedik fejezete az „Esettanulmány” címet kapta (*Case Study*), melynek célja, hogy alátámassza az előző fejezetben bemutatott hiányosságokat az UKES mérés kapcsán. A könyv 160. oldalán látható kérdések a (nemzetközi és hazai) hallgatók kurzusokon átélt tapasztalataikra irányulnak, melynek segítségével három fő kategóriát hoztak létre a kódolás során a kutatók: (1) hozzájárulás, (2) fejlődés és (3) megértés. A bemutatott esettanulmányból kiderül, hogy a vizsgált 17 kurzuson a nemzetközi hallgatók (N=366) nem érzik magukat egyenlőnek és nem érzik magukat a közösség részének sem.

Aneta Hayes könyve egy komplex problémakört tárgyal azzal, hogy egy bevezetett felsőoktatási értékelési rendszert helyez elemzése fókuszába a nemzetközi hallgatók szempontjából. A szerző a mérés-értékelés kérdéskörében konkrét javaslatot mutat be egy esettanulmányon keresztül. Szerinte ahhoz, hogy rendszerszintű változást lehessen elérni a nemzetközi hallgatók helyzetével kapcsolatban, először is meg kellene kérdezni őket, hogy mi is történik velük az egyes kurzusaikon, a tanterem falain belül. *Hayes* szerint fontos lenne lehetőséget biztosítani számukra, hogy megoszthassák tapasztalataikat, legbelsőbb érzéseiket, ehhez pedig a kérdések szélesítése és átalakítása lenne szükséges a jövőben. Így van esély arra, hogy rendszerszintű problémák kerüljenek a felszínre.

A kötet leginkább a brit oktatáspolitikában jártas személyeknek szól, ugyanis kevésbé helyezi kontextusba a TEF kezdeményezését a szerző, ezért ehhez némi utánaolvasás szükséges az olvasó részéről mielőtt a könyv részleteiben elmélyülne. A kötet tagolása segíti az értelmezést, és vezeti az olvasót a szerző gondolatmenetében, azonban a sok oda-vissza utalás a különböző fejezetekre időnként megtöri az olvasás élményét, és az értelmezést is nehezíti.

Egy ilyen gondolat során – mely többször felmerült – megfogalmazza a szerző *Friere* 1970-es gondolataira támaszkodva, hogy a könyv célja nem az, hogy a passzív szenvedőnek állítsa be a nemzetközi hallgatókat, akiket az „elnyomástól” szükséges felszabadítani”, hanem sokkal inkább az, hogy aktív cselekvő szerepbe állítva őket lehetőséget kapjanak, hogy formálhassák a róluk kialakult képet és benyomást, ezáltal a politikát és a döntéshozatalt is. Ehhez szükséges, hogy rendszerszintű változás történjen, hiszen hiába vannak úgynevezett mindennapi „szövetségeseik” (*allies*) ezeknek a hallgatóknak – akinek a jelen-

léte ugyan segíti és támogatja őket a mobilitási folyamatokban –, de szocio-politikai változás szükséges ahhoz, hogy valódi fordulatról beszélhessünk. Ez a gondolatmenet illeszkedik a hazai diskurzusba is, miszerint rendszerszintű átalakulás szükséges az akadémiai kiválóság (*academic excellence*) növeléséhez, valamint egy inkluzív környezet kialakításához (ARATÓ-VARGA 2015, 2018). Ugyanis, amíg az a politikai irányelv, hogy tanulmányaik után ezektől a nemzetközi hallgatóktól mielőbb „elköszönjenek” az adott országok, és amíg a politikai diskurzusban manifeszt módon megjelenik, hogy a britek csak úgy, mint a hollandok is „védjék meg” saját állampolgáraikat az oktatás során, és később a munkaerőpiacra is (*“put the interests of the British people first”*), addig nem beszélhetünk valódi oktatási egyenlőségről. Ennek értelmében továbbra is fennáll a „mi” és az „ők”.

Irodalom

- ARATÓ Ferenc és VARGA Aranka (2015): *Befogadó Egyetem. Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Autonomia és Felelősség Tanulmánykötetek III. Pécs.
- ARATÓ Ferenc és VARGA Aranka (2018): *Befogadó Egyetem*. In. Pusztai Gabriella és Szigeti Fruzsina (szerk.) *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen pp.189-207
- M. CSÁSÁR Zsuzsanna (2020): *A befelé irányuló felsőoktatási mobilitás gazdasági hatásainak mérése*. Tempus Közalapítvány. Budapest

Abstracts

Arató Ferenc

On the child image of the educational sciences for teachers

This study is an attempt to provide an overview of some essential scientific insights that, while not all the discoveries about children from the past rich decades, may still provide a comprehensive picture of the practice. The paper guides the reader through some scientific, fact-supported insights, showing a specific, introspective example of how it might appear to the practice, as evidenced by science. At the end of the study, it also illustrates how to present scientifically proven results as values for practice, values that help formulate principles to follow while supporting practice. It introduces attitudes, practical and methodological principles that may confidently steer teachers towards a more effective, efficient and equitable education, as well as researchers in the field of educational sciences.

Keywords: child image, essential learning, self-regulating learning, emotional and thought-development learning, four-dimensional evaluation

Anna Renáta Dezsó

Multiple Intelligences – in search of the birth of a theory

Professor Howard Gardner received the 2020 Distinguished Contributions to Research in Education Award, the premier honor from the American Educational Research Association, AERA. Gardner is best known for his theory of multiple intelligences, which suggests that human intelligence should be differentiated into modalities, rather than be accepted as a general ability. His theory has had a great influence on curriculum development as much as on everyday educational practice worldwide. The present study celebrates Gardner's contribution to education sciences: it aims at analysing the context in which his theory was born, both in horizontal and vertical dimensions. This overview offers a new alternative to the interpretation of the theory both to its sceptic and enthusiastic audience, as it presents the historical roots and the contemporary influences of the theory. The structure of effects and relationships introduced are that of the author, and leaves the floor open to different ways of interpretations, altering hermeneutical circles of the same topic. Besides the intentions introduced above, the present study intends to present the most significant milestones of Gardner's career for the Hungarian-speaking audience.

Keywords: intelligence, multiple intelligences, history of influences, Howard Gardner

Ildikó Zank

Understanding action research in pedagogical practice and teacher training

In memoriam Ágnes Vámos

Action research creates favourable conditions for true collaboration, connecting theory and practice, making it possible for the professional community to integrate and apply various types of knowledge. The paper provides a brief overview of the history of action research, of the way it is embedded in a pedagogical context, and of its possible role in teacher training with a view particular to the developments of the Pécs educational science initiative. By drawing a parallel between the criteria of the cooperative principle and educational action research, the paper discusses the possibility of a paradigmatic interpretation, and also seeks to define the quality criteria of action research.

Keywords: participatory action research, teaching profession, Pécs educational science initiative, quality criteria

Máté Fridrich

Gamification Misunderstood?

Gamification (FROMANN, 2017), as an alternative evaluation method, is gaining more and more attention in today's Hungarian educational trends. The method coming from game development is an optional practice already used in international educational practices (KAPP, 2012; SHELDON, 2012), but it has a novel effect in Hungary. The misconceptions and conceptual confusion prevailing in pedagogical practice justify a closer examination of the concept of gamification and its Hungarian pedagogical practice. The present study aims to clarify the concept, elements, and criteria of gamification, thus helping to develop a more well-founded educational discourse on gamification and its use for pedagogical purposes. This study provides an overview of the discourse of the concept of gamification and its Hungarian aspects. The analysis of some gamification models implemented in Hungarian pedagogical practice based on the Bunchball model is investigated (BUNCHBALL, 2010), with special regard to the system created by Tibor Prievara (PRIEVARA, 2015). In addition, based on the works of pedagogical and psychological authors, it is intended to apply the narrative as a game mechanic element in Hungarian gamification practice. The critical issues related to gamification through the works of international and Hungarian authors are also presented in the study.

Keywords: gamification, motivation, teaching method, interactive learning environments, teaching strategies

Ferenc Arató – Tünde Szerpák

Misleading good students

In this study, we present the first results of a comprehensive research. The aim of the research is to examine what expectations are covered in terms of thinking skills by the state-commissioned learning-teaching aids, including, for example, the summative thematic tests on history at the primary school level. Each element of the original model of Bloom's taxonomy used for the study can be identified by an element of the 2012 Hungarian National Curriculum and the 2020 Hungarian National Curriculum output expectations. Therefore, we can use Bloom's taxonomy to determine what cognitive domains the papers cover and provide

feedback on the performance of the learners. The first results of the study show that the final tests mostly include tasks in the cognitive dimension related to memorizing and, to a lesser part, to understanding. Thus they do not provide feedback on all the output requirements expected in the 2012 and 2020 Hungarian National Curricula concerning the different cognitive domains.

Keywords: benchmarking, final tests, thinking development, Bloom taxonomy, output requirements

Helga Andl - Ferenc Arató - Anna Orsós - Aranka Varga
New ways in teacher education - Development of the competences of trainee teachers in the framework of the „Teach for Hungary” programme

One of the central issues of educational sciences is what factors determine an efficient, effective and equitable learning process ((Lannert, 2004). The determinant of the successful study path is the well-prepared, competent teacher (Falus, 2004) and the diversifying learning environment characterized by inclusion, which also involves informal and community learning opportunities (Varga, 2018). We aimed to explore the preparation and support activities of teachers, student-social environmental elements and practical activities that may help trainee teachers prepare for the teacher's career. In our study, we present the impact of the „Teach for Hungary” programme with regard to university students. The comparative analysis of the final documents of the preparation course and reflective essays following the acquisition of mentoring experience allows us to look at the development of the student teachers and non-teacher students participating in the programme, examining the mutually reinforcing effect of formal and non-formal learning spaces. In the sample of 22 students examined, it is clear that by focusing on emotional intelligence, students have seen changes in personal and social competence status as a success, and the failures that appear have been interpreted as a challenge and an area to be developed. The study confirms that non-formal learning support programmes that give trainee teachers a chance to practice in diverse student support micro groups should play an important role in teacher education. Preferably in a diverse practical field with real challenges, recognizing the social context of education, focusing on the mobilization and development of emotional intelligence, practising the toolbox of becoming a partner.

Keywords: teacher education, non-formal learning support programmes, changes in personal and social competences

