

Koller Inez Zsófia

A KÖZÖSSÉGI TANULÁS LABORATÓRIUMA – A JÖVŐ KÉP MŰHELYSOROZAT

Absztrakt

Jövő-Kép műhelysorozat a társadalmi érzékenyítésre épülő foglalkozások bemutatásának és tesztelésének biztosít keretet a Társadalmi Befogadás Szakkollégium számára. E tanulmány a műhelysorozat első hat rendezvényének fejlődéstörténetét mutatja be, sorra veszi az egyes műhelyek szervezési folyamatait, teszteredményeit, a tapasztalatokra és a folyamatosan formálódó célkitűzésekre építő változtatásokat, illetve beágyazza a Jövő-Kép műhelyek során létrejött foglalkozásokat egy sajátos elméleti és módszertani keretbe, melyek közül mára már több önálló kutatásként is legitímálta magát. A műhely multidiszciplináris társadalomtudományi kísérlet, mely szabályozza a résztvevők összetételét, a feladatok elvégzésének idejét, sorrendjét, s közben vizsgálja a résztvevők feladatmegoldási sikerességét, együttműködési stratégiáit, kényszerhelyzetekre adott reakcióit, így számos elméletet felhasznál a szociológia, a pszichológia, az etika, a könyvtártudomány és a neveléstudomány területéről. A tanulmány célja, hogy beazonosítsa azokat az elméleteket, tudományos rendezvény szervezéséhez, valamint tudományos kutatás teszteléséhez szükséges paramétereket, melyek alkalmassá tesznek egy rendezvénysorozatot arra, hogy a társadalmi érzékenyítés területén tartalmas, értékes és egyben élvezhető, a közösségi tanulásra alapozó foglalkozásokat tervezzenek benne.

Kulcsszavak: közösségi tanulás; edutainment; kollaboratív foglalkozás tervezés

A tanulmány célkitűzése

Ma számos olyan társadalmi problémával találkozunk, amelynek a feloldásához szükséges tudás és képesség fejlesztését megteremtő alapok egyelőre hiányoznak a közoktatásból, hiszen előkészítésük nincs jelen az ezt megalapozó felsőoktatási képzésben sem. A Társadalmi Befogadás Szakkollégium (a továbbiakban TBSZ) egy olyan egyetemi szervezet a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Karán, amelynek célja módszertani útmutatók, foglalkozások kifejlesztése a közösségi tanulás színterén különféle, a társadalom egyes tagjainak az integrációját hátráltató, veszélyeztető okok felismerésének, kezelésének a játékos megtanulására. E tanulmány a TBSZ Jövő-Kép műhelysorozatának keretében kifejlesztett játékok elméleti-módszertani hátterének, valamint a játékok fejlődéstörténetének elemzésén keresztül mutatja be, miként tervezhető alkalmas foglalkozás a közösségi tanulásra, amely mind a közoktatásban, mind az egyetemi képzésben hasznosítható lehet. Sorra veszi a műhely szervezési kereteit, teszteredményeit, valamint a szervezési paraméterek különbözőségéből adódó változásokat és az azokra reagáló fejlesztéseket.

Miért Jövő-Kép?

Elsőként szükségesnek tartom a műhelysorozat létrehozásának és címének magyarázatát. 2017 elején, miután a TBSZ minden formális bejegyzése megtörtént a szakkollégium új formációban történő újraélesztéséhez¹, igyekeztünk megtalálni azt a közös területet, amely összeköt mindenkit, egyúttal több különböző igényt is kielégít: kapcsolatot nyit a szakkollégisták számára a nyilvánosság felé, legyen az akár kutatásaik terepe, akár kutatásaik bemutatása, lehetőséget biztosít eredményeik tesztelésére, finomítására, magának a rendezvénynek a megszervezése is gyakorlási lehetőséget biztosít, egyúttal a külső szemlélő számára bepillantást enged erre az összetett folyamatra. Az ötletet az indította el, hogy csatlakozni akartunk egy országos rendezvénysorozathoz, amely a kapcsolati hálózatosodás feltételét szabta, ezért elkezdtünk azon gondolkodni, milyen társadalmi csoportok, intézmények felé nyissunk, s bár végül erről az országos rendezvénysorozatról lemaradtunk, mindenképpen végig szeretnénk volna vinni elképzelésünket, így középiskolákra szabható programok tervezését tűztük ki célul. A tagok kutatási témáit összevetve azonban abba a nehézségbe ütköztünk, hogy azok túlzottan széles spektrumot öleltek fel, egyedül a módszertani alapok konvergáltak, hiszen a szakkollégium tanáráként annak a feltételnek a teljesítését kértem, hogy egy a hagyományos tudományos konferenciák statikus formai keretével szakító, nyitott, játékos, dinamikus, sokszereplős tudományos rendezvényben gondolkodjunk. A tudomány és a társadalom közötti kapcsolatok megújításának ugyanis véleményem szerint az lehet a kulcsa, hogy a tudomány új hangon szólítja meg a társadalmat és egy új megközelítésű képet fest róla. A szakkollégium tagjaival közösen abból indultunk ki, hogy megmutatjuk, milyennek látjuk most a jövő társadalmát, hogyan szeretnénk hozzájárulni a jövő társadalmának aktív szereplői, a mai feltörekvő nemzedék társadalmi értékekről vallott nézeteinek formálásához. Ehhez pedig kifejezetten jól is jött, hogy a szakkollégium tagjai különböző egyetemi képzések különböző évfolyamainak résztvevői, így a társadalmi befogadás gondolatát többszörös perspektívába képesek helyezni. Végül a tervezés beszélgetéseinek zárásaként a két leggyakrabban használt kifejezés összetételével, Nagy Petra nevezte el a rendezvényt, amely olyan jól sikerült, hogy a következő félévben megpróbálkoztunk még eggyel. Jelenleg a hetedik műhely előkészítésének szakaszában járunk.

Kutatói perspektíva

A műhely a közösségi tanulás színteréül szolgál, melynek során az egyes résztvevők nem egy pusztán a feladat elvégzésére létrehozott alakzat alkotóelemei, ahol a tagok elvesztése pusztán gyakorlatias szempontokból okoz hátrányt, például azzal, hogy lecsökken a feladat megoldásában résztvevők száma (Meadows, 2008, p. 28.). Éppen ellenkezőleg, a közösségi tanulás alapja, hogy emberek közötti kapcsolatokra épít, sőt a résztvevők

¹ A Társadalmi Befogadás Szakkollégium eredetileg 2007-ben jött létre a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Képzési Karán (PTE FEEK), majd a Kar összevonásra került a korábbi Illyés Gyula Pedagógiai Karral és együtt Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karként (PTE KPVK) működött tovább 2015-2018 között. A szakkollégium ekkor új tagokkal és tanári vezetéssel újrászerveződött. Majd a régi FEEK-es intézeti struktúra kivált a KPVK-ból és csatlakozott a Bölcsészettudományi Karhoz (PTE BTK). A szakkollégium jelenleg a PTE BTK egyik szakkollégiuma.

társadalmi kapcsolatokról való tudását, ahhoz való viszonyulását is bevonja a feladat közösségi értelmezésébe. A csoport tagjai által megjelenített értékek megvitatásra kerülnek, majd egy közös értelmezési horizontot alakítanak ki. A tanulmány azt tárja fel, hogy a résztvevők a műhelyek egyes programelemein hogyan építkeznek a közös tudásból, milyen stratégiákat dolgoznak ki, vesznek át egymástól, melyek az együttműködést serkentő, illetve hátráltató tényezők, milyen hatással van maga a foglalkozás a résztvevőkre, ők hogyan élik meg saját szerepüket és hogyan reagálnak a többiekkel történetekre.

Fogalmi keretek

A közösségi tanulás (community learning) egyik az utóbbi időben kiugróan fejlődő területe a közösségi játék (social gaming), amely két nagyobb altípusba sorolható. Egyrészt a hagyományosabb értelemben vett, de a közösség fogalmát kiterjesztő altípusba, amely a hagyományos társasjátékok mint a társas táblajátékok, kártyajátékok, kvízek és szerepjátszó játékok játszását viszi ki a szűkebb családi és baráti környezetből és helyezi bele egy bárki számára elérhető közösségi művelődési vagy tanulási térbe. Míg a másik altípus a „közösségi“ terminust a közösségi média térnyerése következtében a közösségi játékon elsősorban azokat az online játékokat érti, ahol a játékosok kapcsolatban vannak egymással a virtuális térben. A műhelysorozat első hat alkalma az első altípusba tartozó játékokra épül. Célja, hogy közösségi játékokon keresztül mélyebb társadalmi problémákra hívja fel a figyelmet (Swartout & van Lent, 2003), mint például kirekesztés egyéni vagy csoportszinten, az előítéletesség és a társadalmi cselekvések hiánya. A közösségi játékok dinamikája olyan kontextusba helyezi a résztvevőket, ahol nemcsak passzív befogadói lehetnek e kérdések feltevésének és magyarázatainak, hanem maguk is aktív értelmezőivé válnak. A játék ugyanis lehetővé teszi e kérdések több oldalról történő vizsgálatát, ahol a játékosok alternatív stratégiákat dolgozhatnak ki a játék sikerének érdekében, így megtapasztalhatják a lehetséges kockázatokat és nyereségeket is (Huizinga, 1950). Az ilyen típusú játékok tervezése lehetőséget nyújt új magatartásmódok begyakorlására és új vagy fel erősített képességek, attitűdök, viselkedési modellek, valamint elméletek tesztelésére. Szemlélete a konnektivizmus egyik képviselője, Etienne Wenger a „gyakorlat közösségei“ (communities of practice) tanulásméletére épül (1998), mely a közösségi környezetben történő tanulást hatékonyabbnak tekinti az egyéni tanuláshoz képest. Wenger tanulásméletének az az alapja, hogy 1. az ember társas lény, ezért a társas érintkezés tanulási stratégiáit az oktatásban is hasznosítani lehet/kellene; 2. a tudás a hozzáértésben jelenik meg; 3. a tanulás tulajdonképpen a világ dolgaival való foglalkozás begyakorlása; és 4. a tanulás megtölti jelentéssel, értelmet ad és elköteleződést hoz létre a világ dolgai iránt (Wenger, 1998, p. 4.). A közösségi tanulás tehát társas interakciókon keresztül jön létre. Ennek feltételei 1. a közös érdek, 2. új ismeretek megszerzése egy feladat teljesítésére, valamint 3. hogy a résztvevők egymást is tanítsák a folyamat során.

Az edutainment (szórakozva tanulás/szórakoztatva tanítás) megjelenítése lényeges eleme a műhelysorozatnak. A középiskolás diákok, egyetemi hallgatók kiszakadva a mindennapi iskolai légkörből igénylik azt is, hogy új információhoz jussanak és azt is, hogy ez szórakoztató módon történjen. A flow elmélet szerint (Csíkszentmihályi, 2001) az él-

ményszerű belevonódás hatására a résztvevők 1. jobban figyelnek a részletekre, 2. könnyebben felfedezik a rejtett lehetőségeket, 3. célokat állítanak fel, 4. folyamatosan visszajelzéseket adnak és 5. előrehaladásuk során egyre nagyobb megmértetésekre is képesek (Mérő, 2010, p. 127.). Az edutainment abból az eredetileg reklámpszichológiai felfedezésből indul ki, hogy a szórakoztató elemeket is tartalmazó figyelemfelkeltés a személyes élményen keresztül tartósabban és mélyebben megragad. A figyelmet így akár az eredeti fogyasztással kapcsolatos információ helyett fejlesztő, tanító jellegű tudásra is könnyebben rá lehet irányítani. Az elnevezés Robert Heymantól ered, aki elsőként vezette be a szórakozva tanulás gyakorlatát az 1970-es években (Aksakal, 2015). Az edutainment kombinálja a tanulást az interaktív kommunikálással és cselekvéssel, illetve tudatosítja a tanulást az ismeretek, illetve azok alkalmazhatóságának próbára tevésével. Továbbá arra is megtanít, hogyan, milyen körülmények között, milyen feltételek mellett használható fel a megszerzett tudás. Az edutainment olyan területeken is alkalmazható, amely a hagyományos módszerek segítségével csak kevés sikerrel kecsegtet, pusztán ismeretátadással nehezen megtanítható, hiszen az ismereteket konkrét cselekvéshez és érzésekhez társítja. Az edutainment alkalmazását támogató elméletek közül kiemelkedik a konstruktivizmus, amely szerint kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolat alakul ki tanár és tanuló, valamint tanuló és tanuló között, hiszen valódi és szándékokkal telített beszélgetést folytatnak, ami az adott téma iránti intellektuális elköteleződéssel jár, valamint elindul közöttük egy olyan közös gondolkodás, amelynek alkotóelemeit közösen értelmezik és saját korábbi tudásukat, érzéseiket, tapasztalataikat megosztják egymással, amely mindannyiuk új tudásába beépül (Vygotsky, 1980). A konstruktivista felfogás leginkább a projektalapú és a felfedezés-alapú tanulást segíti. Végül itt szükséges megemlíteni a motivációs elméletet is (Keller, 2009), amely az egyéni alapkészleten túl, a kíváncsiság, a játékban való részvétel igénye folytán a kevésbé ismert területen történő eligazodásra, illetve a döntéshozásban való aktív részvételre is ráveszi a résztvevőket. Ennek elérésében fontos szerepet játszik a játékmesterek részéről történő folytonos visszaigazolás. A tanulási folyamat négy lépésre bontható Keller modelljében (2009), amely a tanuló motiváltóságának elérését célozza: 1. felkelti a tanuló érdeklődését, 2. jelentést és jelentőséget kapcsol a témához, 3. a tanuló számára elérhetővé, megoldhatóvá teszi a kitűzött feladatot, végül 4. a tanuló átéletheti céljának, vagyis a feladat megoldásának teljesülését.

A kollaboratív játék tervezése (collaborative design) a kollaboratív tanulás módszerét alkalmazza (Lewin, 1948; Lewin, 1975; Johnson & Johnson, 2009) amelynek alapja, hogy a résztvevő egyének kiscsoportokban tanulnak megoldani komolyabb elméleti kérdéseket instrukciók alapján. A tervezés célkitűzése egy pontos és részletes útmutatás kidolgozása, amely előírja, hogyan hajtsanak végre a résztvevők egy feladatot együttesen, egyben igazolja is a résztvevők számára, hogy a közreműködésen alapuló feladatvégzés eredményes lehet, illetve hogyan, milyen feltételek mellett lehet eredményes. Az egyik feltétel a kollaboratív csoport eredményes működéséhez a csoporttá fejlődés, vagyis annak elérése, hogy a résztvevő egyének bármilyen háttérrel érkezzenek is, csoportazonos jegeket fedezzenek fel egymásban és a csoport létezését saját túlélési/feladatmegoldási stratégiájuk eszközének tekintsék. Ennek előidézésében játszik szerepet a közös mentális modell, a kölcsönös tisztelet és bizalom, valamint az egymástól való függőség érzése. A

kollaboratív feladatvégzés eredményességének másik feltétele az útmutatás, amely leírja, vagy egy segítő személyében elmondja, hogy az adott feladat hogyan hajtható végre közösen. Ez a tapasztalat iránymutatást adhat a résztvevőknek arra is, hogyan vegyenek részt együttműködésen alapuló feladatvégzésben később más területeken. Az útmutatásnak tükröznie kell a feladat komplexitását, de végrehajtható egységekből kell állnia. A harmadik feltétel szerint maga a kollaboratív forma attól válik eredményessé, ha a résztvevők rájönnek, hogy a saját tudásukat a többiek tudásával kiegészítve többet érhetnek el, vagyis egyrészt a feladatnak egyetlen résztvevő számára nehezen végrehajthatónak, másrészt problémamegoldó alapúnak kell lennie, ami szükségessé teszi az egyéni álláspontok ütköztetését.

Az érzékenyítő foglalkozás (sensitivity training) fókuszában az áll, hogy milyen hatással van maga a foglalkozás a résztvevőkre, ők hogyan élik meg saját szerepüket és hogyan reagálnak a többiekkel történetekre. Az aktivitás tanuláselmélet szerint azzal, hogy cselekvést iktatunk a tanulás folyamatába, a tanulás többszörös megerősítést nyer (Engström et al, 1999), például azáltal, hogy a résztvevők reflektálnak egymás szavaira, reakcióira, egy közös feladatot oldanak meg, amihez a közös beszélgetés során felhozott lehetséges megoldási kulcsokat immáron közösen birtokolják. Az érzékenyítő foglalkozás lehetőséget nyújt arra, hogy a résztvevők a más helyzetben vagy szerepben lévő társaik érzéseit, reakcióit, gondolatait is megismerjék, amiket összevethetnek saját gondolkodás- és viselkedésmódjukkal. A műhelyfoglalkozások nagy része Kurt Lewin tréning-csoportját (T-group) vette alapul. Lewin olyan résztvevőkkel dolgozott, akiknek összetétele véletlenszerűen alakult.

A morális fejlődés (moral development) elmélete (Kohlberg, 1983; Puka, 1995) a jó, a helyes, az igazságos fogalmait, illetve a fogalmak ismereteiből kiinduló viselkedés és cselekvés hátterét kutatja, azt feltételezve, hogy az ezeket összefogó morális érzék elsajátítható és fejleszthető az emberben. Az emberi természet ugyanis többnyire önmeghatározó és fejlődésre törekszik. A moralitás tehát a fizikai, mentális és szociális képességekkel együtt növekszik, tudatosodik, ahogy az ember egyre érettebbé válik. Lawrence Kohlberg elmélete bemutatja, hogy nemcsak szellemi, fizikai és pszichikai fejlődésen megyünk keresztül felnőtté válásunk során, hanem erkölcsi fejlődésen is, amely az erkölcsi dilemmákra adott válaszok és az érvelés színvonala alapján hat szakaszra osztható. Vagyis a szakaszok kortól és értelmi-érzelmi fejlettségi szinttől függenek.

Módszertan

A műhelysorozatot multidiszciplináris társadalomtudományi kísérletek megvalósítására alkalmas eseménysorozatként határozhatjuk meg (Asch, 1956). Bár az egyes műhelyeket több külső körülmény is befolyásolta (a résztvevő diákok összetételére és végső létszámára alacsonyfokú befolyásunk volt, az időkeret gazdálkodásunk nem mindig volt kiegyensúlyozott), maga a műhelysorozat az erősen szabályozott társadalmi kísérlet típusába sorolható, hiszen a programelemek folyamatának sorrendjét, időkeretét, a résztvevők felosztását és feladatait többnyire mi határoztattuk meg, s igyekeztünk közel azonos paraméterekkel dolgozni. Olyan témák kerültek terítékre, amelyek nem feltétlenül jelennek meg a hétköznapi beszélgetésben vagy akár az iskolai tanórákon (pl: Vajon

hogyan osztja be az idejét egy dolgozó anyuka?; Előfordult-e már, hogy diszkrimináltál fogyatékos embereket?; Egyáltalán észrevetted-e, ha így tettél?; Gondolatban végigjártad-e már igazán részletesen az életed legfontosabb állomásait?). Emellett a kevésbé szabályozott terep-kísérlet egyes elemei is megjelentek a műhelysorozatban, mint például az, hogy a résztvevők osztálytársaikkal együtt jöttek el a műhelyekre, nem feltétlenül egyéni motiváltság alapján, hanem az osztályfőnök vagy az iskolaigazgató kijelölésére, így nem minden játékban voltak hasonlóan motiváltak, illetve nagy volt a szórás az aktív, mások előtt beszélni merő és a játékban feloldódni képtelen, annak értelmét felismerni nem tudó, vagy nem akaró résztvevők között. A közösségi tanulás területén újító jellegű foglalkozásokat terveztünk és teszteltünk le, meghatároztuk főbb elemeiket, s a változókra történő reakciókat ellenőrzött keretek között vizsgáltuk.

Célcsoport

Témáink a társadalmi befogadás területére tartoznak, így a résztvevőknek a morális készségek egy bizonyos fejlettségi szintjét el kell érniük, hogy a játékaink tesztelhetőek legyenek. Ehhez a Kohlberg-i morális fejlődés elméletben (1997) leírt négy szakaszt rendeltük, melyek a 16-22 éves korintervallumban jellemzőek. A konvencionális szinten először a kölcsönös személyközi elvárások, kapcsolatok és az interperszonális konformitás szakaszával találkozunk, ahol a szabályok betartását a közvetlen környezet erőteljesen befolyásolja. Ebben az időszakban a kapcsolatok, a valahová tartozás érzése talán a legfontosabb és a közösségi értékek emiatt kapnak nagyobb jelentőséget. A konvencionális szint második szakaszában a szűkebb társas környezeten túlmutató kötelezettségérzés is megjelenik. Majd a posztkonvencionális szinten terelődik a figyelem arra, hogy nem csak egy, hanem többféle vélemény, érték is ugyanúgy helytálló lehet, a szabályok viszonylagossá válnak, míg az értékek között saját választáson alapuló prioritás tesz különbséget. Ebben a szakaszban történik meg annak felismerése, hogy a társadalmi szabályoknak özszeegyeztethetőeknek kell lenniük a társadalom alapvető jogaival, értékeivel, s ha azok veszélybe kerülnek, az egyén kötelessége azokat védelmébe vennie a társadalom jóléte érdekében akár a szabályok demokratikus megváltoztatása révén is. Végül az utolsó szakasz az önállóan megfogalmazott etikai elvek követése. Ez az elméleti szakaszolás határozta meg célcsoportunk kiválasztását. A célcsoportunk így a konvencionális és a posztkonvencionális szint közötti elmosódott határon helyezkedik el, s a középiskola utolsó két évére, valamint az egyetemi alapképzés éveire koncentrálnak.

Mintavétel

Mind a hat eddigi Jövő-Kép műhely elsődleges célcsoportját tehát 3-4. osztályos középiskolás diákok valamint egyetemisták adták. A mintavétel sokszínűnek mondható abból a szempontból, hogy egyszerre több, két-három pécsi középiskolából és a Pécsi Tudományegyetemről több, három-négy szakról érkeztek egyszerre a résztvevők. Azonban egyelőre csak önkényes mintába kerülési eljárásban gondolkodhatunk, ugyanis bár a kívánt célcsoport eléréséhez az ország egyik legnagyobb egyeteme, illetve a város középiskolái állnak rendelkezésre, a résztvevői hajlandóság nem automatikus. Az eddigi tapasztalatok alapján, amelyek azt mutatják, hogy egyáltalán nem elegendő egy egyszerű

felhívás közzététele az optimális résztvevői létszám feltöltéséhez, kénytelenek vagyunk személyes ismeretségeinket, kapcsolati hálózatunkat felhasználni, valójában egy egyetemi kar néhány intézetéről, illetve néhány azon kívüli, vagyis összegyetemi Szakkollégiumból, valamint néhány városi gimnáziumból tudjuk megmozgatni az érdeklődőket. Talán amikor már elérünk egy komolyabb ismertséget és elismertséget, megnövekszik a részvételi hajlandóság és reprezentatívabb merítési bázishoz jutunk.

Második lépcsőben viszont, magán a programon jobbak a résztvevők véletlenszerű kiválasztásának és elhelyezésének esélyei. Erre először a harmadik alkalommal megrendezett 2018 áprilisi rendezvényen tudtunk sort keríteni. Ekkor egy nagy közös teret használtunk, a Szántó Aulát és két programelemet dolgoztunk ki. A "Hogyan Tovább?" társasjátékhoz, melyet több asztalnál rendeztünk be, a regisztráció után a résztvevők egy kép kivágott mozaikdarabjával léptek be a terembe és oda kellett leülniük, ahová az asztalon elhelyezett képbe saját részletük beillett. A program második felében a magyar középiskolás résztvevők kiegészültek külföldi egyetemista résztvevőkkel, az összlétszám is jelentősen megnövekedett. A soron következő, közösségépítő játékhoz két magyarul és két angolul beszélő, vagyis négy csoport létrehozására volt szükség. Itt a középiskolások választhattak, milyen nyelvű csoportba kívánnak majd tartozni, ám ezután véletlenszerűen, egy átmozgató dráma-alapú játék végén két nagy körbe rendeztük a résztvevőket, majd az egymás mellett állókat növekvő számsorrendben jelöltük meg. A pártatlanok az egyik, míg a párosak a másik csoportba kerültek, ezt a műveletet mindkét nyelvű nagyobb csoportban elvégeztük. Az első és a második műhely során még igyekeztünk több korcsoportból, valamint képzési helyenként, 8-8 fő meghívásával arányos részvételt biztosítani, azonban kiderült, hogy nagyon csekély volt a befolyásunk a résztvevői létszám tényleges alakulására, így a többi program egészében nem, csak néhány programelem esetében alkalmaztunk véletlenszerű mintavételezést. Több érv is megfogalmazódott a résztvevők véletlenszerű elrendezése ellenében, de a legnyomósabbnak az bizonyult, hogy a fiatal középiskolások idegen környezetben nehezen oldódnak, s ha még ráadásul osztálytársaiktól is elszakítjuk őket, az negatív hatással bírhat rájuk a feladataik végzése során. Ez az érv kifejezetten a "Másik én" drámajáték esetében érvényesült, amely egy fogyatékos és egy ép gyermeket nevelő család konfliktusos helyzetét dolgozta fel. Egészen a hatodik műhelyig többnyire az önkényes, kisebb mértékben a véletlenszerű mintaválasztás szabályait követtük.

Az önkényes mintaválasztás okai 1. a hozzáférés megkönnyítése, ezen a részvételre jelentkezés szakaszában egyelőre nem tudunk változtatni; 2. a lefedettség biztosítása, először a középiskolákkal mint intézményekkel vesszük fel a kapcsolatot, ahol a középiskolások tanulnak. Hátránya, hogy egyelőre kevés középiskolával van kapcsolatunk, de ez évről évre változik, így a merítés is lassan bővül, bár tény, hogy a már ismerős középiskolák hajlandóbbak diákokat küldeni hozzánk. A kvótás mintaválasztás oka, hogy a vizsgálni kívánt populáció nem homogén, esetünkben középiskolások (főként gimnazisták, kisebb mértékben szakgimnazisták), valamint egyetemi hallgatók különböző képzésekről, különböző országokból érkeznek, ezért a mintába került alanyok lefedik az alapsokaság feltételezett eloszlását.

Korábbi tapasztalatainkból kiindulva egy többlépcsős mintaválasztási modellt sikerült kifejlesztünk a hatodik műhelyre, amikor négy 12 fős csoportot hívtunk meg három különböző középiskolából, valamint az egyetemről. (Végül 16-14-8-13 fős csapatokkal tudtunk dolgozni.) Majd a beérkező csapatok összetételét a második játék után többször megcseréltük véletlenszerű elrendezésben, így a kezdeti homogén csapatok a hatodik játékra teljesen heterogén összetételűvé váltak.

A műhelysorozat története

Az első műhelyt 2017. április 26-án rendeztük. Ekkor a készítőik még kevéssé tudták elengedni a konferenciaelőadások kötöttségét, illetve a kreatív munka a főként a képzésük során tanult játékok kisebb módosításából és alkalmazásából állt. A rendezvényt két szakaszra bontottuk, az elsőben Hosszú Norbert drámapedagógiai játékok segítségével készítette elő a résztvevők bevonódási hajlandóságát, majd a második szakasz szólt a tulajdonképpeni foglalkozásokról. A témák jelentős része az emberi erőforrás tanácsadás területéről érkezett, az első előadó, Géczi Laura karrierút tervezés foglalkozása támogatta meg leginkább a műhely címét, Csokona Liza a generációk közötti együttműködésről, László Kata a munkahelyi kulturális sokszínűségről, Kopasz Kristóf a fejedelmek cégek működéséről, míg Arany Zsuzsanna az IKT eszközök tanórai alkalmazhatóságáról, ezzel kapcsolatos felméréséről tervezett foglalkozást. Valóban interaktív foglalkozásról azonban csak három esetben beszélhetünk, az előkészítő drámajátékoknál, a karrierút tervezésnél (ahol kérdőíves tesztet töltöttek ki a résztvevők, majd az eredményeket közösen átbeszéltek és az előadó bemutatta a terület elméleti hátterét), valamint a generációk közötti együttműködésnél (amely a meghívott középiskolásokból és senior akadémiás nyugdíjasokból összeállított heterogén csoportokból állt, a feladatok közös megoldásai után az élmények mellett a szerepdominancia és a sztereotípiák működését is elemezték). A többi téma feldolgozása megmaradt az előadás formánál, egy kis kikacsintással az online interaktivitás irányába az IKT eszközök bemutatása során. A műhely végül sikeresnek bizonyult a pozitív visszajelzések alapján annak ellenére, hogy mindössze egy középiskola (Pécsi Leőwey Klára Gimnázium) fogadta el a meghívásunkat, onnan az általunk kért nyolc diák megérkezett (míg a többi megkeresett iskolából nem kaptunk visszajelzéseket), a senior akadémiások (Bridzs klub) a program felétől, míg az egyetemista csoport (elsőéves informatikus könyvtáros BA) az utolsó előadásra csatlakozott be a programba.

A második műhelyt a megerősödött célkitűzések (fokozni kell az interaktív játékok arányát, mert az első alkalommal egyértelműen ezek a foglalkozások kaptak pozitív visszajelzéseket) és a hiányosságok elkerülése (alacsony résztvevői létszám, nulla anyagi támogatás) figyelembe vételével terveztük meg. Elindult egy komolyabb tervezés a karriertanácsadás területén Pelczer Dóra és Pálmai Mirandella közös munkájában, akik kifejlesztették „Hogyan tovább?” társasjátékukat: megtervezték a táblát, a kérdés kártyákat, a haladás szabályait, a játékvezetői útmutatót, valamint a játékosok/résztvevők reakcióinak mérésére szolgáló kérdőíveket. A mérés a játszhatóságra és a kérdéskártyák tartalmának relevanciájára fókuszált. Ezúttal több középiskolát, egyetemi szakkollégiumot kerestünk meg, valamint egy 50+ és egy nyugdíjas korcsoportot is, az eredeti nyolc-nyolc fős létszámmal igyekeztünk feltölteni a műhelyt. 2017. november 17-én a nyugdíjas Bridzs-klub

az első műhely élményei alapján, azonos résztvevőkkel újra jelentkezett, az 50+ dolgozói csoportba három kollégám csatlakozott, Szekszárdról az Illyés Gyula Szakkollégiumból hárman jöttek el, továbbá két középiskola jelzett részvételi szándékot, a Pécs SZC Zipernowsky Károly Szakgimnáziumból tízen jöttek le, míg a PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnáziumból 57-en, ami természetesen borította az eredeti terveinket. A napot ismét Hosszú Norbert drámapedagógia bemelegítőivel kezdtük, majd mivel akkori Kari vezetésünkől anyagi támogatást szakkollégiumi konferenciára kaptunk, a második programelem egy a régi és aktuális, sikereket elérő szakkollégistákból, valamint régi és aktuális szakkollégiumi vezetőkből álló kerekasztal beszélgetés lett. Mint kiderült, nagyon inspirálóan hatottak a középiskolásokra a náluk csak néhány évvel idősebb előadók, akiknek leginkább az életútja fogta meg a hallgatóságot, vagyis nem annyira az általuk elért eredmények, hanem az eredmények háttéréből előbukkanó élettörténetek, a motiváltság, valamint a tudatos életvezetés tett rájuk mély benyomást. Ezután következett a társasjáték kipróbálása, melyet a nagy létszám mellett hat tömött asztalnál, gyorsan betanított játékvezetőkkel teszteltünk, heterogén, de aránytalan csoportokban. A különböző korcsoportok eltérő válaszai azonban mind a készítő, mind a résztvevők számára tanulságosak voltak, körvonalazódtak a társasjáték erényei (minden asztalnál szívesen játszották) és hátrányai is (több szabály nem volt egyértelmű, kevés kérdés kártya volt).

A harmadik műhely megvalósításához már egyértelmű volt, hogy folytatjuk az időközben továbbfejlesztett „Hogyan tovább?” társasjáték tesztelését, ám úgy láttuk, hogy a műhely időkeretébe még bőven beleférnek további foglalkozások is. Így a társasjáték lejátszása utánra az asztaloknak kreatív feladatot adtunk, hogyan fejlesztenék tovább a társast a szabályok ismeretében, ha az életutat/karrierutat egy fogyatékossgal rendelkező személyként kellene végigjátszaniuk. Azt is láttam, hogy önállóan, teljesen az alapoktól kiindulóan végigvitt foglalkozásra ugyan nem igazán volt jelentkező a szakkollégisták közül, de a társasjátékba többen szívesen besegítettek, így indult el a vezető kutató/segítő tagozódás a szakkollégiumon belül. Ez lehetővé tette, hogy a még saját ötlettel nem rendelkező szakkollégiumi tagok is betekintést nyerjenek a foglalkozások/játékok kutatási részébe és kisebb felelősséggel ugyan, de ötleteikkel, javaslataikkal segítsék a vezető kutatók (szintén szakkollégiumi tagok) munkáját. Mivel hallgatói oldalról csak a társasjátékunk volt, két saját ötletemet a „Népesítsd be a szigetet!” közösségépítő játékot, valamint egy társadalmi aktivitás játékot vettem fel önálló programelemekként a műhelyre, ezeket a játékokat kurzusaimon, illetve külföldi Erasmus oktatásaim alatt már teszteltem. Emellett azt az igényemet is megfogalmaztam, hogy a külföldi egyetemisták felé is nyissunk és tegyük kétnyelvűvé a rendezvényt. Ismét több középiskolát kerestünk meg, azonban csak a Leőwey jelzett vissza, viszont ők egy teljes osztályt delegáltak 25 fővel, hozzájuk a PTE Támogató Szolgálat munkatársai és néhány velük érkező fogyatékos egyetemi hallgató csatlakozott, összesen négyen, illetve a Human Resources Counselling angol nyelvű mesterképzésünkről is eljöttek 16-an a 2018. április 16-i rendezvényre. A programot három szakaszra bontottuk, az elsőben a középiskolások és a Támogató Szolgálatosok tesztelték a csak magyar nyelven játszható „Hogyan tovább?” társasjátékot, majd a szünetben megnéztük a folyosón található fotókiállítást, amelyet a PTE hallgatóinak Erasmus útjairól szóló képekből és rövid élménybeszámolókból állítottak össze. A szünetben megérkeztek

a külföldi hallgatók, a két csoport összehangolásához és a tesztekhez szükséges csoportösszetételek kialakításához ismét segítségül hívtuk Hosszú Norbert drámapedagógiai játékeit immáron két nyelven, magyarul és angolul, ezek azonban a vártnál sikeresebbek voltak és időben is annyira elhúzódtak, hogy utána már csak a közösségépítő játéokra maradt idő. Az első és a harmadik szakasz összesen hét csoport teszteredményeit hozta.

A negyedik műhelyre beérett két foglalkozás-tervezet, egy szabaduló szoba, Bálint István Ábrahám, Sütő Ramóna és Rómer Viola gondozásában, valamint egy kultúrtörténeti narratíva játék „Ne csak nézz, láss is!” címen, melyet Kóczyán Zoltán Gergely dolgozott ki. Ezek mellé formálódó „Hozzuk vissza őket!” érzékenyítő kísérletemet is felvettem. A szabaduló szobások magát a módszert tartották érdekesnek, amellet, hogy egyik tantárgyuk teljesítéséhez szabadulószobát kellett tervezniük, s így behozva azt a műhelyre, remek tesztelési lehetőséget kaptak. Bár a kultúrtörténeti narratívajáték pusztán ujjgyakorlatnak indult, de később érdekessége és játszhatósága miatt megtartottuk. A „Hogyan tovább?” társast ekkorra már egyetemi orientációs napokra, középiskolai és általános iskolai karriertanácsadó napokra is elhívták, mindenhol remek visszhangot kapott. Így nem volt kérdés, hogy újra megmértetjük. A meghívásokat egész osztályokra terjesztettük ki a középiskolák igényeihez igazodva, ezúttal a Pécsi Apáczai Csere János Gámnáziumból és a Miroslav Krleža Horvát Gimnáziumból két egész osztály érkezett, valamint a mi elsőéves informatikus könyvtáros csoportunk hat fővel és a Human Resources Councelling (HRC) szak teljes létszámmal (23 fő plusz a velük érkező tanár, aki szintén részt vett a játékban). A 2018. december 7-i rendezvényt három szakaszra bontottuk, a kislétszámú foglalkozásokat két külön teremben párhuzamosan tartottuk, a szabaduló szobába nagyon kevesen jutottak be egyszerre, a többi résztvevő először a társast, majd a narratíva játékot tesztelte. Ezek a foglalkozások magyar nyelven folytak. A második szakaszban minden résztvevőnek szántuk a diszkriminációs érzékenyítő kísérletet, két magyar és két angol nyelvű, heterogén csoporttal, azonban a csoportok érkezése közötti csúszások miatt (a szabaduló szobások még nem jöttek vissza, sőt újak mentek el, a HRC-sek nem egyszerre, hanem szállingózva érkeztek, viszont akik már ott voltak és az előző játékokat végigcsinálták, már várták, hogy történjen valami) az előre felállított asztalokhoz a résztvevők szabad választás útján ültek le. Ezért a csoportösszetételek homogének és aránytalanok lettek, viszont a szimultán négy teszt így is rengeteget adott és megalapozta a kísérlet főbb kereteit. A harmadik szakasz a levezető funkciót kapta, két szakkollégistánk, Balogh Máté és Révész Rebeka zenekarukkal és táncostársaikkal együtt horvát táncokra tanította a résztvevőket. Egyértelműen a szabaduló szoba volt a legsikeresebb, néhány résztvevő inkább kihagyta a többi programelemet, csakhogy bejussanak rá. Azzal, hogy egyszerre kevés résztvevőt tudtak bevonni és nagyon kötött időkerettel dolgoztak, a műhely többi eleme alárendelt helyzetbe került.

Az ötödik műhelyre 2019. április 26-án került sor. Ekkorra már úgy alakítottuk az összes programelemet, hogy azonos időkeretbe férjenek be, így forgószínpadszerű elrendezésben tudtuk őket kínálni, további újítként vezettük be a már saját honlapunkon keresztül történő online regisztrációt, melyen keresztül a jelentkezők többletinformációt kaptak az egyes programelekekről, valamint saját magukat oszthatták be, mikor, melyik programelemen akarnak részt venni, melyek közül hármat angol nyelven is ki lehetett

próbálni a hatból két turnusban. Így a résztvevők maguk dönthették el, hogy éppen magyarul vagy angol nyelven akarnak-e kommunikálni. A repertoárunkban két szabaduló szoba szerepelt, az előző műhely szabaduló szobás csapata Csáth Géza „Fekete Csönd” című novelláját dolgozta fel, valamint kiforrott egy további csapat is, Molnár Ferenc vezetésével, akik Orwell disztópikus regényeit használták fel („Elképzelt világok”). Ők eredetileg egy többfordulós előtesztelés egyik állomásaként tervezték kihasználni a műhely által nyújtott lehetőséget, ugyanis a Csorba Győző Megyei Könyvtár októberi Országos Könyvtári Napok rendezvénysorozatára készültek, ahol bejutottak a programba. A könyvtárhasználati interaktív játékukat végül áttervezték szabaduló szobának. A „Hogyan tovább?” társas utolsó tesztelési köréhez jutott, ugyanis időközben Pelczer Dóra és Pálmai Mirandella végzős hallgatók lettek. Több konferencián is bemutatták, valamint az Országos Tudományos Diákköri Konferenciára is eljutottak vele, ahol Dóra a saját feldolgozásával harmadik helyezést ért el, míg Mirandella különdíjat kapott. Játékuk sikerességét jelzi, hogy mindenhol nagy érdeklődés mutatkozott iránta, a lányok azóta a piacra dobását tervezik. Hasonló asztali játékként debütált a „Heti tervező” Hajnalné Darabos Dóra tervezésében, mely a családanyák időmenedzsmentjén és a társadalmi sztereotípiákon alapuló izgalmas játék. Szintén új programelemként mutatkozott be Nagy Zsóka érzékenyítő drámapedagógiai játéka, melyet a Pécsi Művészeti Gimnázium dráma szakos diákjaival és osztályfőnökükkel, Ákli Krisztiánnal közösen terveztek fogytékosság érzékenyítő foglalkozásnak. Végül a „Hozzuk vissza őket!” érzékenyítő kísérlet, amelyet ekkorra már kilenc alkalommal teszteltem, szintén bekerült a programelemek közé, így összesen hat különböző foglalkozással vártuk a résztvevőket. Három középiskolát céloztunk meg, ahonnan egész osztályok jelezték részvételi szándékukat, a Pécsi Leówey Klára Gimnázium, a Pécsi Apáczai Csere János Gimnázium és a Pécsi Művészeti Gimnázium. Külföldi hallgatóim közül négyen jöttek el, valamint négyen a pécsi People First Egyesülettől, akiket főként a fogytékossággal kapcsolatos témák érdekeltek, de a többi foglalkozást is kipróbálták. A rendezvény lebonyolításához a Pécsi Községi Alapítvány járult hozzá anyagi támogatásával. Ez a műhely is több, nem várt fordulatot hozott, például az online regisztrációt csak a jelentkezők egy kis része töltötte ki, az érkező középiskolások számára és arányára ezért nemhogy befolyásunk, de rálátásunk sem volt, ezen kívül az egyik iskola diákjai a kezdés után egy órával érkeztek meg, a művészetisek pedig a program lezárása előtt hazamentek. Így az előre megtervezett időkeretek nem működtek, felbomlott a szinkronitás, egyes programelemeknél kimaradtak turnusok, mások előtt összetorlódtak a várakozók. A szabaduló szobák így is annyira népszerűek voltak, hogy a résztvevők képesek voltak a rendezvény végéig sorban állni értük. A tesztelések aránytalan paraméterekkel zajlottak.

A hatodik műhely tervezése során a meglévő foglalkozásaink résztvevői igényeit tekintettük elsődlegesnek. A két magyar nyelvű szabaduló szoba hat-hat főben maximalizálta a saját foglalkozását, ehhez igazítottuk a másik három asztali társast („Népesítsd be a szigetet”, Révész Rebeka és Balogh Máté vezetésével, „Heti Tervező” Hajnalné Darabos Dóra csapatával, valamint „Ne csak nézz, Láss...” Kóczián Zoltán csapatával) melyek akár dupla létszámmal is, illetve magyarul és angolul is működőképeseek voltak. Szintén nagy hangsúlyt helyeztünk a program időbeosztására. A legtöbb játék menetideje fél órán belülre esett, ezért fél órás turnusokat terveztünk tíz perces szünetekkel, illetve ekkor vezettük

be azt a gyakorlatot, hogy legyen egy elkülönült, a program egészét a háttérből igazgató csoport, akik csak a koordinációval foglalkoznak, míg a többiek az egyes állomásokért felelnek, hiszen a tapasztalat is erre a lépésre vezetett bennünket és a kellő létszámunk is megvolt már ekkorra. A létszám igényeinkre alapozva (48) három középiskolát kerestünk meg azzal, hogy 12 fős csapatokat delegáljanak, míg az egyetemről szintén egy 12 fős nemzetközi hallgatókból álló kontrollcsoport verbuválását indítottuk el. A Leőweyből 18-an érkeztek, 2-3 fős osztálytársakból álló csoportban, több különböző osztályból. A Ziperowsky egy 14 fős osztályt küldött a megadott célcsoportból, míg a Miroslav Krleža Iskolaközpontból nyolc fő érkezett, akik osztálytársak vagy évfolyamtársak voltak. A nemzetközi hallgatók részben a nyilvános felhívásunkra reagálva, részben személyes ismertség alapján 13 fővel jelentek meg. Az esemény 2019. november 27-én zajlott. Az első blokkban a korábbi jó tapasztalatok alapján az Improvokál Társulat két tagja, Greff Dóra és Árva Dávid tartott egy kétnyelvű drámapedagógia elemekből álló bemelegítő foglalkozást. Majd elkezdődött a forgószínpadszerű öt turnus. A Szántó Aulát használtuk egyedül, a korábbi műhelyek szétszórt elrendezése ugyanis sok bonyodalmat okozott. Az emeleten helyeztük el a szabaduló szobákat, jól elkülönítve. A lenti közös térben állítottuk fel az asztali társasok berendezését, valamint a regisztrációs pultot, a koordinációs asztalt és az esemény talán legfontosabb részét, a büféasztalt, amit egyetemi pályázatból megvalósuló szakkollégiumi költségvetésünkben tudtunk finanszírozni. A résztvevők regisztrációjuk során egy szintén újonnan bevezetett útlevelet kaptak, mely személyre szabottan, színkódok alapján határozta meg, hogy az adott útlevelel tulajdonosa melyik turnusban melyik állomáson jelenjen meg. Így le tudtuk teljes mérték szabályozni, hogy a résztvevők a rendezvény teljes időtartama alatt (leszámítva a szüneteket) mikor hol legyenek. Ezért míg az első turnus homogén csoportokból állt, vagyis azonos iskolából érkezőkből, a következő turnusokban már egyre fragmentáltabbá váltak. Erre azért is nyílt lehetőségünk, mert már minden résztvevő úgy érkezett, hogy vállalta, hogy akár angol nyelven is részt vegyen bármelyik játékban. Az esemény gördülékenyen zajlott, ami annak is köszönhető volt, hogy az egyik csoport minden turnusban pihenőt kapott, amit a büféasztalnál tölthettek el, s közben csak egy online kérdővet kellett kitölteniük. A résztvevők és kísérő tanáraik is elégedetten távoztak. Egyedül a nemzetközi hallgatók fogalmaztak meg kritikát, hiszen a szabaduló szobákat ők is szívesen kipróbálták volna, azok azonban egyelőre csak magyarul játszhatók. Illetve kritikaként ugyan nem jelent meg, de annyira leterheltük a résztvevőket a nap folyamán, hogy a kérdőívet csak kevesen töltötték ki. A következő műhelyen így kérdőívezés nagy valószínűséggel nem szerepel majd, viszont igyekszünk tervezni egy angol nyelvű szabaduló szobát is.

Mindezek alapján a következő műhely alkalmával megtartjuk a fix létszámú meghívásokat, mi osztjuk be a résztvevőket az egyes programelemekre, továbbra is hangsúlyt helyezünk a játékaink létszámigényére, hiszen nagyon fontos számunkra, hogy ne billenjen meg az egyensúly a küldő iskolák és a saját kutatási igényeink között. Ennek megfelelően továbbvisszük a rendezvény szakaszokra bontását (a drámajátékot bevezető, belevonódást előkészítő funkcióval látjuk el, minden résztvevő együttes jelenlétével számolva), a forgószínpadszerű elrendezést az azonos időigényű foglalkozásokhoz, hogy optimálisan

minden résztvevő számára biztosítani tudjuk valamennyi programelem kipróbálását, s hogy emellett a kutatási kritériumoknak megfelelő arányokkal tudjunk dolgozni.

A közösségi tanulás jellemzői

A műhelysorozat minden egyes állomása alátámasztotta, hogy a résztvevők korcsoporttól függetlenül előnyben részesítették a tanulás játékos kereteit, ahol nem pusztán befogadókként, hanem egy feladat megoldásának aktív hozzájárulójaként pozícionálhatták magukat. A megoldások, megoldási stratégiák és élmények megosztása szintén hozzájárult ahhoz, hogy a résztvevők tudása gazdagodjon, például arról, hogy tudnak sikeresen együttműködni különböző generációk képviselői, vagy arról, mennyire fontos a konstruktív együttgondolkodás, ha ki akarnak jutni egy szobából. A sztereotíp gondolkodástól és diszkriminatív magatartástól való elrugaszkodás különböző formáit a „Hozzuk vissza őket!“, a „Másik én“, a „Heti tervező“, valamint a „Ne csak nézz!“ foglalkozások tartalmazták, melyek új attitűdök megjelenését alapozták meg a fogyatékosok, a nőkkel szembeni társadalmi elvárások illetve az álhírek területén. A programelemek által generált csoportok közösségi környezetben tanultak arról, mennyire nehéz egy kisgyermekes anyának beosztani az idejét, milyen fogyatékosok fajták vannak és azoknak milyen jellemzőik vannak, mi mindenre kell felkészülni, ha egy számunka ideális karriert szeretnénk befutni életünk során, vagy hogyan lehet a könyvtárban eligazodni. Mindezek az ismeretek az egyéni tanulással összehasonlítva sokkal összetettebb és mélyebb tudást eredményeztek, hiszen sajátjukon kívül csoporttársaik megoldásait és megoldási módjait is megismerték, valamint élményeik révén személyesebb kötődés alakult ki bennük a tanultakkal kapcsolatban. Csáth Géza és George Orwell például már sokkal többet jelent számukra irodalmi személyeknél.

Az edutainment négy típusát (Aksakal, 2015, pp. 1234-1235) alkalmaztuk eddig a műhelysorozat egyes programelemeiben, nem tiszta formájukban, hanem két vagy több típust vegyítve: 1. a szerepjátékot („Hozzuk vissza őket“, „Népesítsd be a szigetet“), 2. a drámát („Diszkriminációs drámapedagógiai játékok“, „Másik én“), 3. a szimulációt („Fekete csönd“ és „Elképzelte világok“ szabadulósobák, „Heti tervező“, „Hogyan tovább?“ társasjáték) és 4. a narrációt („Ne csak nézz“). 1. A szerepjáték nem annak általánosságában ragadja meg az elméletet, hanem egy konkrét, személyre szabott nézőponton keresztül. Az adott szerepben történő cselekvés egyúttal azonnali visszajelzést is kap a többi résztvevőtől, hogy mennyire értelmezi helyesen saját szerepét, illetve ő is reflektálni tud mások értelmezéseire, sőt magának a játéknak a játszhatóságát is tesztelik együttesen a résztvevők. Maga a szerep pedig elköteleződéssel ruházza fel a szerepjátékost, hiszen szerepén keresztül saját magát adja. A két szerepjátékos foglalkozás keretében fogyatékos-ép, illetve online-offline közösségek tagjainak bőrébe bújtak a résztvevők. Visszajelzéseikben számot adtak arról, hogyan érezték magukat fogyatékos emberként az épek világában, vagy éppen milyen érzés volt felelősséget vállalni épként a fogyatékos emberekkel szembeni diszkrimináció felszámolásában, illetve szintén egy többszörös perspektívájú értelmezést tudtak nyújtani arról, hogy az offline és online közösségek közötti különbségek ellenére milyen sok összekötő szál jellemzi a két típusú közösséget. 2. A dráma egy össze-

tett probléma közös megismerésére és megoldására irányul. Az előadásmód, az esemény-szerűvé tétel, a helyzetkoncentráció mind fontos elemei a drámának, hiszen előadó és néző is megjelenik benne. A dramatizáló előadó személyesen is átéli a problémát. A dramatizált problémát a nézők értelmezik együttesen, maguk is belevonódnak. Fejleszti a résztvevők problémamegoldó és kommunikációs képességeit. Tanulás céljára leginkább a kreatív dráma típusa megfelelő, amely során az előadók utasítást kapnak a nézőktől, hogyan játszanak, milyen elemeket használjanak fel játékuk során, így együttesen járul hozzá, előadó és néző, a dráma kimeneteléhez. Ez egy olyan élményalapú tanulás, amikor az egyén tapasztali úton jut új tudáshoz, igyekszik ezt a tudást integrálni a korábbi tapasztalataiba, hat az érzéseire, a számára fontos értékekről való gondolkodására. A személyes élmények sokszor nagyobb befolyásoló erővel bírnak egy probléma megoldásának folyamatában, mint az észérveken alapuló gondolkodás. Ám ezek hiányában az absztrakt érvelés az elsődleges, sőt az egyetemes elveket magasabb rendűnek gondolják saját gondolataiknál. Azok az egyének, akik megfigyelik és elemzik saját tapasztalataikat, többféle nézőponttal is rendelkeznek, közelebb juthatnak az objektív ítéletalkotáshoz. Végül vannak, akik képesek újraalkotni helyzeteket és módosítani rajtuk saját és mások tapasztalatai alapján. A különböző témafókuszú drámapedagógiai gyakorlatok a résztvevők összekovácsolása mellett számos specifikus élményt nyújtottak, például arról, hogy milyen felszabadító érzés a nem a szavakra, hanem a szemre, a tekintetre, egyéb arckifejezésekre, a testtartásra, a térbeli mozgásra épülő társas interakció, a résztvevők társaik reakciói alapján saját arcjátékukat is jobban megismerték, ami egyben tudatosabbá is tette őket. Míg a „Másik én“ játékban rendezői-értelmezői perspektívából vizsgálhatták meg, és gondolhatták újra a fogyatékosság elfogadása köré épülő eseményláncolatot. 3. A szimuláció képes a figyelem koncentrálására és a részvétel felerősítésére (Walliman, 2018, p. 11). Dinamikus együttműködés számára nyújt ideális terepet, ezer szállal kötődik a valós társadalmi viszonyokhoz, a mindennapi élethelyzetekhez. A szimuláció egy eseményt állít a közép-pontjába, ami akár valódi is lehetne, vagyis egy példa megelevenítésén keresztül készíthetők fel a résztvevők a jövőbeni hasonló eseményekre (Sisk, 1995, pp. 82-84). A hasonló esemény elméleti megközelítésben egy bonyolult feladat megoldása, melynek komoly tétje van, ilyen helyzetekkel a munka világában sűrűn találkozunk, így a feladat csoportos együttműködésen alapuló megoldása tapasztalatot biztosít a jövőbeni hasonló helyzetekre. Mindkét szabaduló szoba kiindulópontja az volt, hogy a „kijutáshoz“ szükséges, egymásra épülő feladatokat, zárt térben, meghatározott idő alatt együttesen oldják meg a résztvevők. Számos teszteredményük támasztotta alá, hogy csak azok a csapatok jutottak ki, vagy végeztek időben minden feladattal, akik képesek voltak felismerni, hogy egymásra vannak utalva és összeadták tudásukat. Maga a kijutás ténye és a siker megtapasztalása is egyfajta pozitív visszacsatolásként működött, alátámasztotta egyrészt, hogy az együttműködés sikeresebb stratégia a párhuzamos egyéni megoldásoknál, másrészt a csapatmunka során megjelenő kompromisszumokkal is megismertette a résztvevőket. Két asztali társas is szimulációs játékként funkcionált. A „Hogyan tovább?“ olyan kérdések megválaszolására ösztönözte a játékosokat, melyek sajátos élethelyzetben egy konfliktus vagy probléma megoldásához vezethetnek, itt éppen ezért volt lényeges, hogy a játékosok lehetőleg különböző korcsoportokból érkezzenek, mert így, különösen a fiatalabb játékosok nagyon

sokat tanulhattak az idősebb résztvevőktől. A „Heti Tervező“ a dolgozó édesanyák napi gondjainak megélését, illetve „túlélését“ célozta meg. Először mézesmadzagként felállította a résztvevőkkel az ideális nő, az ideális dolgozó és az ideális családnya kritériumait, majd előre elkészített és a résztvevők által kiegészített feladatkártyák segítségével megtervezte velük egy dolgozó kisgyermekes családnya egy hetét. A többségében középiskolásokból álló résztvevők itt jelentős felismerésekre jutottak saját családjuk munkamegosztásával kapcsolatban is. 4. A narráció segítségével bármilyen távoli és érthetetlen társadalmi-kulturális jelenség közelebb hozható a résztvevőkhöz. A „Ne csak nézz, láss...“ játék száz év távlatában készült fotók és a magyarázatukul szolgáló rövid szövegek valóság tartamának együttes vizsgálatára indította a résztvevőket. Ebben a játékban volt különösen fontos szerepe annak, hogy nemzetközi résztvevőkkel is dolgoztunk, hiszen ők saját kulturális megközelítéseikkel tovább gazdagították az értelmezéseket, melyek sok esetben ugyan nem vezettek el a helyes megoldásokhoz, viszont a beszélgetések résztvevőit közelebb hozták egymáshoz, s általában a kulturális megértés állapotához.

A kollaboratív tervezés több játék kidolgozásának is erénye lett. A „Fekete Csönd“ szabadulósobát hárman tervezték. A készítőik nemcsak az első kidolgozás, hanem a későbbi adaptációk során is jól együtt tudtak dolgozni, illetve helyettesíteni tudták egymást, ugyanis idővel több felkérést kaptak más rendezvényekre. Az „Elképzeltek Világok“ szabadulósobát ketten tervezték, esetükben is hasznosnak bizonyult, hogy a többszöri módszertani alkalmazkodást közösen gondolták át: egy többfordulós teszt szabadulósobává alakítása, különböző helyszínek különböző összetételű közönségének való megfeleltetése. A „Népesítsd be a Szigetet!“ játék a több játékmester bevonásának hatására egyre színesebbé, részletgazdagabbá vált. Végül a kollaboratív tervezés előnyének legérzékletesebb példáját az első játék, a „Hogyan tovább?“ adta, melynek két tervezője egy több éves fejlesztési utat járt be, számos helyszínen, többszáz játékosal, melynek eredményességét sikeres konferenciaelőadások, szakdolgozatok, publikációk és versenyeredmények mutatják.

A játékok jelentős része érzékenyítő foglalkozásként funkcionált. Az érzékenyítő tréning lehetőséget nyújt arra, hogy a résztvevők a más helyzetben vagy szerepben lévő társaik érzéseit, reakcióit, gondolatait is megismerjék, amiket összevethetnek saját gondolkodás- és viselkedésmódjukkal. Ezek a foglalkozások akkor működnek igazán jól, ha a résztvevők különböző demográfiai jellemzőkkel rendelkeznek. A „Hozzuk Vissza Őket!“ játék főként a társadalom ép tagjai számára nyújtott betekintést arról, hogy milyen érzés az, amikor valakit azért nem vesznek észre, és nem vonják be egy közös cselekvésbe, mert fogyatékosággal él. A játékot több esetben sikerült valóban fogyatékos személyek közreműködésével együtt játszani, ahol a játék szabályai határozták meg, hogy éppen ki számított fogyatékosnak a résztvevők csoportján belül. Ezek a tesztcsoportok voltak a legeredményesebbek. A „Ne csak Nézz, Láss...“ játék esetében is a már említett interkulturális csoportok beszélgetéseiben jelent meg a legtöbb hozzáadott érték, illetve a színvonalas kritikus gondolkodás. Míg a „Heti Tervező“ rávilágított a társadalmi szerepek helyes értelmezésének a jelentőségére.

Mérési eredmények és következtetések

A foglalkozásokat úgy terveztük, hogy beleépítettük a résztvevőkkel, megoldásaikkal, reakcióival foglalkozó méréseket is. A rendezvényre belépéskor általános demográfiai adatokat kértünk a nagyobb összegzésekhez, valamint a rendezvény alatt fotókat, rövid videókat készített a Szakkollégium két tagja, Kóczyán Zotán és Illés Emma az események későbbi rekonstrukciói, illetve prezentációi számára. Emellett a foglalkozások/játékok során megfigyeltük a megoldási stratégiákat, az aktivitás mértékét, a motiváltság fokát és az ezeket befolyásoló tényezőket, mint a résztvevők demográfiai összetétele, az aktív és passzív beállítódású résztvevők közötti arányok, a játékba való belevonódás mértéke, majd ezeket lejegyeztük az egyes fordulók közben, illetve a rendezvényeket követően. Többek között ezért volt minden programelem esetében három-négy játékmesterünk, akik együtt könnyebben rekonstruálták az eseményeket a több szemszög és az összeadódó emlékek alapján. Végül, több programelem esetében alkalmaztunk exit poll méréseket is, legjellemzőbben a szabadulósobákból kijutó résztvevők esetében.

A belső érvényesség paraméterei

A mérések belső érvényességét meghatározza, hogy milyen mértékben járultak hozzá a mérési eszközök magának a rendezvénysorozatnak, illetve az egyes programelemeknek a továbbfejleszthetőségéhez. Így érvényességet növelő faktor összességében a mérések száma, illetve a programelemek belüli mérések fajtájának száma, a begyűjtött adatok típusának száma, a mintavétel összetettsége, a mérés kontextusának összetettsége (hány alkalommal, hányféle résztvevővel mértünk), milyen kategóriákra bontottuk a résztvevőket, illetve ezek összetettsége, végül, hogy voltak-e nem várt tényezők, amelyek befolyásolták az eredményeket. Azt is figyelembe kellett vennünk, hogy a mérési viszonyok, elemek, résztvevők, maga a folyamat változott-e.

A műhelysorozat eddig hat lezárt rendezvényt mutathat fel. Az első alkalommal csak két programelem esetében használtunk hipotézisellenőrző teszteket, ez azonban fokozatosan nőtt és így az ötödik alkalomra már sikerült elérni, hogy minden játék minden turnusban mért tesztként funkcionáljon. A mintavétel is hosszabb fejlődési ívet járt be, mire megtalálta azt a műhelysorozat számára biztosítható eljárást, mely hozzájárulhat a tesztek eredményességéhez. A kétlépcsős eljárás során, így elsőként helyi középiskolákból hívtunk 11-12. osztályos hallgatókat célcsoportnak, illetve a Pécsi Tudományegyetem nemzetközi hallgatókat kontrollcsoportnak, majd a helyszínen a résztvevőket szisztematikus elrendezésben egyre kevertebb, heterogénebb csoportokba rendezzük. A nemzetközi hallgatók mellett további kontrollcsoportjaink voltak eddig: magyar egyetemi hallgatók, fogyatékosággal élő egyetemi hallgatók, civil szervezetek tagjai, nyugdíjasok, illetve 50+ dolgozók. Nem várt tényezők, melyek befolyásolták a műhelyek sikerességét, minden alkalommal előfordultak. E tényezők kiküszöbölésére a rákövetkező alkalmon nagy hangsúlyt helyeztünk. A külső befolyásoló körülményeknek leginkább kitettnek az ötödik műhely mondható, melynek során nagyon alárendeltük saját célkitűzéseinket a küldő középiskolák igényeinek. Szerencsére a többéves jó kapcsolat és az egyre bővülő elismerések köre lehetőséget teremt már arra, hogy a számunkra fontos paramétereket elfogadják és megtartsák a küldő középiskolák.

1. táblázat A belső érvényesség paraméterei

	1. alkalom	2. alkalom	3. alkalom	4. alkalom	5. alkalom	6. alkalom
<i>Mérések száma</i>	2	6	8	16	25	25
<i>Program-elemen belüli mérés fajtái</i>	kérdőív, szóbeli visszajelzések, online tevékenység adatai	reakció-mérés megfigyeléssel, kérdőív, szóbeli visszajelzések	reakció-mérés megfigyeléssel, kérdőív, szóbeli visszajelzések, fotó- és videódokumentáció	reakciómérés megfigyeléssel, kérdőív, szóbeli visszajelzések, fotó- és videódokumentáció	reakciómérés megfigyeléssel, kérdőív, szóbeli visszajelzések, fotó- és videódokumentáció, online elégedettségmérés	reakciómérés megfigyeléssel, kérdőív, szóbeli visszajelzések, fotó- és videódokumentáció, online elégedettségmérés
<i>Mintavétel</i>	kvótás, önkényes	kvótás, önkényes	kvótás, véletlenszerű	kvótás, önkényes	kvótás, önkényes, véletlenszerű	kvótás/ önkényes, szisztematikus
<i>Résztevői kategóriák</i>	középiskolás, egyetemista, senior akadémias	középiskolás, egyetemista, senior akadémias, egyetemi dolgozó	középiskolás, magyar és külföldi egyetemista, fogyatékos egyetemista, egyetemi dolgozó	középiskolás, magyar és külföldi egyetemista, egyetemi dolgozó	középiskolás, magyar és külföldi egyetemista, fogyatékos egyetemista, egyetemi dolgozó, civil szervezet képviselője	középiskolás, magyar és külföldi egyetemista
<i>Nem várt tényezők</i>	nagyon kevés középiskolás jött el	túl sok középiskolás jött el	egy középiskola küldött diákokat	elcsúsztak az időkeretek, a szabadulósobák szűk keresztmetszete, népszerűsége	középiskolások későn érkeztek, a szabadulósoba szűk keresztmetszete, a meghívott programelemgazdák idő előtt távoztak	A külföldi hallgatók igénye minden játékalomásra, a résztvevők leterheltsége

Forrás: saját szerkesztés

A külső érvényesség paraméterei

A külső érvényességet az támasztja alá, hogy mennyire általánosíthatók a mérési eredmények, illetve az ezekből levonható következmények társadalmi szinten, esetleg társadalmak összehasonlításában. Az általánosíthatóság fontos kritériuma a sokszínűség, ami az alábbiakban mutatkozhat meg:

- a Szakkollégium tagjainak, illetve a Jövő-Kép műhelysorozat lebonyolításában résztvevők sokszínűségében (milyen képzésekben vesznek részt, milyen a demográfiai összetételük)
- a mérések alanyaiként funkcionáló résztvevők sokszínűségében (milyen képzésekben vesznek részt, milyen a demográfiai összetételük)
- a programelemek sokszínűségében (hányféle programelemmel dolgozunk)
- az egyes programelemek összetettségében (előkészítésében hányan vettek részt, mennyire volt összetett a folyamat, amelyben beállították a tevékenységi és mérési paramétereket)
- mennyire tudtak a feladatokra koncentrálni a résztvevők (a mesterséges környezet hatása, a mérési eredmények nem tudatos torzítása, a belevonódás mértéke)
- a rendezői kontroll mértéke (a folyamat mederben tartása, a nem várt eseményekre adott válaszok)
- a társadalomtudományi kutatás és a rendezvényszervezés etikai szabályainak betartása
- a műhelysorozat állomásainak, az egész folyamat részletes leírásában, (ugyanis ez biztosítja megismételhetőségét)

A műhelysorozat fejlődése a szakkollégium történetével együtt értelmezhető. Az újonnan érkező tagok egyre több különböző képzés hallgatói. Ma már 11 szakot képviselnek tagjaink. Mindegyik évfolyam jelen van, a férfi-női megoszlás 50-50%-os, az ország, de főként a Dunántúl megyéiből származnak és négy fogyatékossgal élő hallgató a tagunk. A mérések alanyai a célcsoportunkba tartozó 11-12. évfolyamos középiskolások, akik eddig Pécs négy középiskolájából érkeztek, melyek közül három gimnázium, egy szakgimnázium, valamint változatosak kontrollcsoportjaink résztvevői is: magyar és nemzetközi egyetemi hallgatók, civil szervezetek tagjai, nyugdíjas klub tagjai. Programelemeink ideális számát elértük, hatnál több programelem működtetése egy radikálisan új tervezést igényelne. Az egyes programelemek előkészítésében és lebonyolításában általában 3-6 tervező és segítő vesz részt, az előzetes mérések eredményei, tapasztalatai kezdetben lényeges változtatásokra készítették a tervezőket, majd a magasabb fejlettségi szint elérése után következett a finomhangolás, játékaink példái alapján elmondhatjuk, hogy legalább négy műhely szükséges egy játék teljeskörű kifejlesztéséhez. Résztvevőink számára igyekeztünk biztosítani azt a környezetet, ami lehetővé tette számukra, hogy a feladatokra koncentrálnak, ehhez szükség volt a megfelelő helyszín paramétereinek kitapasztalására. Ez nem feltétlenül jelentette azt, hogy a résztvevők teljes szeparációt igényeltek volna, inkább a tematikus térbeli elrendezés, a jól megtervezett időstruktúra és a pihenés, kikapcsolódás lehetőségének biztosítása játszott lényegesebb szerepet a játékok saját kis univerzumain kívül. Maguk a játékok játékmestereiken keresztül és vizuális eszközeik révén világos útmutatást és folyamatos segítséget biztosítottak a résztvevők számára.

2. táblázat A külső érvényesség paraméterei

	1. alkalom	2. alkalom	3. alkalom	4. alkalom	5. alkalom	6. alkalom
Tagok/ készítők demográfiai összetétele	homogén	heterogén	heterogén	heterogén	heterogén	heterogén
Tagok/ készítők képzési összetétele	homogén	heterogén	heterogén	heterogén	heterogén	heterogén
Résztevők demográfiai összetétele	heterogén	heterogén	sokszínű	heterogén	heterogén	heterogén
Résztevők képzési összetétele	heterogén	heterogén	sokszínű	heterogén	heterogén	heterogén
Program- elemek száma	2	3	3	5	6	6
Program- elemek összetettsége	alacsony	magas	magas	magas	magas	magas
Koncentráció	ingadozó	magas	magas	magas	magas	magas
Rendezői kontroll	magas	közepes	magas	közepes	alacsony	magas
Etikai szabályok	alacsony	magas	magas	magas	magas	magas

Forrás: saját szerkesztés

A rendezői kontroll nagy változáson esett át. Sokáig tartott, mire rájöttünk, hogy a változó létszámú és összetételű csoportok működtetéséhez muszáj lesz erős szabályozásra, amit az egyes állomásokon túl egy háttér-koordináló csapatnak kell biztosítania. Hiába gondoltuk először, hogy a résztvevők számára nagyobb mozgásteret és választási szabadságot kellene biztosítanunk, a gyakorlat bebizonyította, hogy az a rendezvény sikerességét veszélyezteti.

A műhelysorozat etikai szempontból akkor állja meg a helyét, ha hozzájárul a tágabb társadalmi környezet társadalmi értékek iránti elköteleződéséhez (Walliman, 2018, p. 44). E cél elérése az egyik fő oka annak, hogy a Kohlberg-féle konvencionális és posztkonvencionális szintek határán lévő fiatal, 16-22 év közötti diákok képezik a műhelysorozat célcsoportját, akik felnőtté válásuk folyamatában találkoznak érdekes, játékos, az ő igényeiknek megfelelő módszertannal felvértezett, mégis komoly társadalmi kérdésekkel. Egy-egy különleges, hangsúlyos élmény is meghatározó befolyásoló erővel bírhat az éppen formálódó egyéni gondolkodásmódra. Az élményalapú megközelítés egyik közvetett következménye a középiskolások attitűdformálása a tudatosság, az etikusabb és aktívabb szerepvállalás terén jövőbeli kisebb-nagyobb közösségeik életében.

A műhelysorozat minden egyes programelemében törekedtünk a szakszerű, szakirodalom által is használt kifejezések használatára és kerülni a sértő kifejezéseket, amivel iránymutatást adtunk a helyes szóhasználatra. A résztvevők a program meghirdetésekor, valamint az aznapi regisztráció során is kaptak tájékoztatást arról, hogy tudományos mérések alanyai lesznek, ehhez aláírásukkal beleegyezésüket adták.

Végül a műhelysorozat egyes alkalmait, azon belül az állomásait folyamatosan részletesen dokumentáltuk. Az egyes állomásokon szereplő programelemek egyre magasabb fejlettségi szintre léptek, de ugyanez elmondható magáról a rendezvénysorozatról is. Ma már a legtöbb programelem kivehető és beilleszthető más rendezvények menetébe, jó példa erre mindkét szabaduló szobánk, vagy a "Hozzuk vissza őket" játék, mely már összesen 22 tesztelésen van túl, ebből nyolcat a műhelyek során kapott.

Köszönetnyilvánítás

A Jövő-Kép Workshop (a Jövő-Kép Műhely elnevezésének első változata) létrejöttében, nevének megalkotásában nagy szerepet játszott a Társadalmi Befogadás Szakkollégium első csapata. Az első nagyobb áttörést hozó játék kidolgozása Pelczer Dóra és Pálmai Mirandella nevéhez kötődik, akik társelnökként öt alkalommal is bemutatták "Hogyan Tovább?" társasjátékukat, ezzel egy biztos pontot adva a műhelynek. A szervezésben leginkább Bálint István Ábrahám, Kóczyán Zoltán Gergely és Szommer Ildikó segítségére támaszkodhattam, akik mind az előmunkálatok, mind a műhely lebonyolítása, mind pedig az utómunkálatok idején ott voltak velem. A munka oroszlánrészét velük osztottam meg, azonban a feladatok annyira szerteágazóak voltak, hogy minden műhelyt átfedésekkel 10-15 fővel tudtunk lebonyolítani, akik lelkiismeretes munkájukkal segítették annak sikerét – Angyal Edit, Arany Zsuzsanna, Arnold Krisztián, Árva Dávid, Baj Bonita, Balogh Máté, Biró Petra, Irina Butina, Csabai Orsolya, Csokona Liza, Forgács Fanni, Colyne Dorval, Géczy Laura, Greff Dóra, Gruber Dóra, Hadra Fanni, Hajnalné Darabos Dóra, Hegedűs Péter, Ahmed Helmi, Hosszú Norbert, Hullay Viktória, Kopasz Kristóf, László Katalin, Solenn Le Berre, Marton Lídia, Maurer Tímea, Mezei Metta, Molnár Bence, Molnár Ferenc, Moór Berta, Nagy Petra, Nagy Zsóka, Nagy Viktória, Papp Edina, Rácz Nikolett, Révész Rebeka, Rómer Viola, Sipos Nóra, Somogyi Krisztina, Anastasiia Stashevskaja, Sütő Ramóna, Szabó Flóra, Szabó Vanda, Tumó Daniella, Tumó Roberta, Velez Kármén. Mindannyiuknak köszönettel tartozom. Remélem, hogy folytatjuk és a jövőben is megköszönhetem nekik, valamint az újabb csatlakozóknak.

Irodalomjegyzék

- Bajusz K. (2008). Az időskori tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008 (3), 69-73.
- Aksakal, N. (2015). Theoretical View to The Approach of The Edutainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 186, 1232-1239 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.081>
- Asch, S. E. (1956). *Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority. Psychological Monographs*, 70 (Whole no. 416)
- Csíkszentmihályi M. (2001). *Az áramlat*. Akadémiai Kiadó.
- Engström, Y., Mietten, R., & Punamäki, R. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774>
- Huizinga, Johan (1950). *Homo Ludens: a study of the play element in culture*. Beacon Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379. <http://doi.org/10.3102/0013189x09339057>
- Keller, John M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer Science & Business Media.
- Kohlberg, Lawrence (1997). Az igazságosságra vonatkozó ítéletek hat szakasza. In Bernáth L. & Solymosi K (szerk.), *Fejlődéslélektani olvasókönyv* (pp.199-219). Tertia.

- Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1983). *Moral stages: a current formulation and a response to critics*. Karger.
- Lewin, K. (1975). *Csoportdinamika. Válogatás Kurt Lewin műveiből*. (Mérei, F. & Szakács, F. Vál.) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Lewin, K. & Lewin, G. W. (1948). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics [1935-1946]*. Harper and Brothers.
- Meadows, D. H. (2008). *Thinking in Systems: A Primer*. Chelsea Green. Earthscan.
- Mérő L. (2010). *Az érzelmek logikája*. Tercium Kiadó.
- Sisk, D. A. (1995). Simulation games as training tools. In Fowler, S. M. & Mumford, M. G. (szerk.) *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods*. (pp.81-92). Intercultural Press.
- Puka, B. (szerk.) (1994). *Moral Development: A Compendium. Vol. 2. Fundamental research in moral development*. Garland Publishing.
- Swartout, W. & van Lent, M. (2003). Making a game of system design. *Communications of the ACM* 46, 7,32-9. <https://doi.org/10.1145/792704.792727>
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University press.
- Walliman, N. (2018). *Research Methods. The Basics*. 2nd Edition. Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice Learning Meaning and Identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>