

MÓDSZERTANI ESZKÖZTÁR A FELSŐOKTATÁSBAN TANÍTÓK SZÁMÁRA

Szerkesztette:

Bencéné Fekete Andrea – Schlichter Takács Anett



**Módszertani eszköztár
a felsőoktatásban tanító oktatók számára**

Módszertani eszköztár a felsőoktatásban tanító oktatók számára

Szerkesztette

Bencéné Fekete Andrea – Schlichter Takács Anett



MATE PRESS
Gödöllő, 2022

Szerkesztette

Bencéné dr. Fekete Andrea – Dr. Schlichter Takács Anett
(MATE Neveléstudományi Intézet)

Szakmai lektorok

Dr. Zentai Gabriella (MATE Neveléstudományi Intézet)
Dr. Szabó Norbert (MATE Neveléstudományi Intézet)

Anyanyelvi lektor

Dr. Nagyházi Bernadette (MATE Neveléstudományi Intézet)

A borítót készítette

Vida Viktor

© Szerzők, 2022

Szerkesztés © Bencéné Fekete Andrea, Schlichter Takács Anett 2022

A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik: **CC-BY-NC-ND-4.0**.
Ennek értelmében a mű szabadon másolható, terjeszthető, bemutatható és előadható, azonban nem használható fel kereskedelmi célokra, továbbá nem módosítható és nem készíthető belőle átdolgozás, származékos mű. A licenc alapján a szerző vagy a jogosult *által meghatározott módon fel kell tüntetni a szerző nevét és a szerzői mű címét.*



Kiadja

a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
(2100 Gödöllő, Páter Károly u. 1.)

Készült a MATE Neveléstudományi Intézet kiadói műhelyében
(7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.)

A kiadásért felel: Prof. Dr. Józsa Krisztián, intézetigazgató

Felelős szerkesztő

G. Szabó Sára

ISBN 978-963-623-017-3 (pdf)

Ajánlás

Ez a tanulmánykötet a felsőoktatásban dolgozó kollégák számára készült azzal a céllal, hogy segítse oktató munkájukat. A könyv egyes fejezetei a különböző oktatási módszerek gyakorlatorientált alkalmazásába adnak betekintést. A szerzők a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézetének a munkatársai, akik több évtizedes felsőoktatási gyakorlattal rendelkeznek. Írásaikban olyan pedagógiai módszereket mutatnak be, melyek elméletileg jól megalapozottak, s a gyakorlati tapasztalatok alapján is eredményesnek bizonyultak. Ez a módszertani kézikönyv maga nemében egyedülálló segédanyag, mely hatékonyan tudja támogatni a felsőoktatás pedagógiai módszertanának a megújulását.

Az elmúlt évtizedek társadalmi, gazdasági, technológiai fejlődése a felsőoktatást is jelentős kihívások elé állította. Az utóbbi években számos jele mutatkozott meg annak, hogy a hagyományos oktatási módszerek nem minden esetben bizonyulnak kellően eredményesnek. Az egyetemi tanulóikat megkezdő új generációk más pedagógiai módszereket kívánnak meg, amire azoknak a kollégáknak is fel kell készülniük, akik több évtizede a pályán vannak. Mindezen túl a 2020-ban megjelenő világválság a felsőoktatást is a feje tetejére állította, olyan helyzetet teremtett, amelyben egyik napról a másikra kellett változtatni az oktatás módszerein is. Épp csak felocsúdtak az egyetemek, amikor a szomszédban kirobbanó háború által létrejött körülményekre, az energiaválságra kellett megoldást találni. A felsőoktatásban olyan változások mennek végbe napjainkban, amire egyébként több évtized alatt került volna csak sor. A működés, a túlélés feltétele a gyors reagálás, alkalmazkodás, az adaptivitás lehet. Az oktatás adaptívitásának egyik elengedhetetlen feltétele, hogy számos pedagógiai módszert ismerjünk és tudjunk alkalmazni a gyakorlatban. Az adott helyzetnek megfelelően tudjuk kiválasztani a leginkább megfelelő oktatási módszert. Ezt a munkát kívánja segíteni ez a módszertani könyv. Bízom benne, hogy pályakezdő és gyakorlott kollégáink egyaránt haszonnal forgatják majd.

Prof. Dr. Józsa Krisztián
intézetigazgató

Előszó

A felsőoktatási intézményeknek a 21. században számos kihívással kell szembenéznük. Az egyik kiemelkedő feladat a versenyképes tudás hatékony közvetítése a jövő diplomás nemzedéke számára. A korábbi előadó központú módszerek helyett egyre hangsúlyosabbá válnak a résztvevő központú, együttműködésen alapuló, a digitális technikákat is alkalmazó felsőoktatási módszerek. A hallgatókért folytatott versenyben, a nagy intézmények mellett, egy vállalkozói szemlélettel működő regionális egyetemnek is lehet esélye, ha széles körben alkalmazza a korszerű, informatikai technológiákra épülő, résztvevő központú és „egyévre szabott” oktatási módszereket (Peredy, 2020).

A MATE, reflektálva a változásokra, Intézményfejlesztési tervében fontos elemnek tartja a felsőoktatásban tanító oktatók módszertani megújulását. A Neveléstudományi Intézet az egyetemen folyó tanítás-tanulás hatékonyságának növelése érdekében vállalta az oktatásmódszertan megújításának szakmai támogatását e módszertani kötet összeállításával, melyet elsősorban azon oktatók figyelmébe ajánlunk, akik szakmai életútjuk során nem vettek részt intézményes pedagógiai felkészítésben, ezirányú ismereteiket főként a gyakorlatban szerezték meg, és érdeklődnek a felsőoktatásban alkalmazható eredménycentrikus oktatási módszerek alkalmazási területei iránt.

A könyv modulszerűen egymásra épített témákat tartalmaz egységes struktúrában, amely gyakorlatorientált felfogásban mutatja be a felsőoktatásban is hatékonyan alkalmazható oktatási módszereket.

Az első fejezetben a felsőoktatás változásaival és a kihívásokban rejlő új lehetőségekkel, valamint a hallgató tanulástámogatásának módszerével ismerkedhetünk meg. A második részben betekintést nyerhetünk a tanulási stratégiákhoz kapcsolódó módszerek alkalmazásának lehetőségeibe. Megismerkedhetünk a felsőoktatásban is eredményesen alkalmazható, résztvevő központú, együttműködésen alapuló, aktivizáló módszerekkel. A harmadik fejezet a módszertani eszköztár, amely tartalmazza minden részben a bemutatott módszer rövid szakmai leírását, az alkalmazás bemutatását, feladatokat, gondolkodtató kérdéseket, az irodalomjegyzék mellett a releváns szakirodalmakat, valamint a gyakorlati alkalmazást segítő weboldalakat, videókat.

Bízunk benne, hogy kötetünk az oktatói munka során hasznos segédeszköznek bizonyul, és ösztönzője lesz egy-egy módszer gyakorlati kipróbálásának.

Kaposvár, 2022. november. 05.

Bencéné Fekete Anikó Andrea, Schlichter-Takács Anett
Szerkesztők

Tartalom

Ajánlás	5
Előszó	7
Az állandósult változás – kihívások és lehetőségek a felsőoktatásban (Szabó Norbert)	13
A hallgatói tanulás megértése; a tanulás támogatása (Szántóné Tóth Hajnalka)	21
A résztvevő-központúság a fiatal felnőttek oktatásában (Baka József).....	31
Együttműködésen alapuló módszerek (Csimáné Pozsegovics Beáta, Schlichter-Takács Anett) ...	45
A felsőoktatásban alkalmazható aktivizáló módszerek (Csimáné Pozsegovics Beáta, Schlichter-Takács Anett).....	59
Az eredményes hallgatói előadás (Nagyné Mandl Erika)	75
Oktatási, illetve tanulási célú beszélgetések alkalmazása (Vörös Klára Ilona	89
A csoportmunka. Kis csoportok tanulása: a csoportmunka jellemzői (Bencéné Fekete Anikó Andrea).....	105
Kooperatív tanulásszervezés (Farkas Beáta, Nagyházi Bernadette).....	123
A vita mint pedagógiai módszer (Belovári Anita)	139
A projekt módszer (Csimáné Pozsegovics Beáta, Schlichter-Takács Anett).....	151
Tréning módszer (Csajka Edina)	169
A drámapedagógia haszna, használhatósága az egyetemi oktatásban (Farkas Beáta, Gombos Péter).....	193
A hallgatók értékelésének alapelvei, tudásszintmérő tesztek, vizsgák (Kontra József)	205
Interaktív módszerek online környezetben (Kontra József)	233
Digitális platformok alkalmazása a felsőoktatásban (Gróf Anita, Rumbus Anikó).....	255

MÓDSZEREK: ELVEK ÉS GYAKORLATOK

Az állandósult változás – kihívások és lehetőségek a felsőoktatásban

Szabó Norbert¹

1. Bevezető

A felsőoktatásnak az elmúlt hatvan esztendőben világszerte mélyreható változásokkal kellett, és kell a mai napig is permanensen szembenéznie. Módszertani kötetünk bevezetőjében ezen folyamatok széles spektrumú történeti áttekintésére nem vállalkozunk, de az általunk mostanra több szempontból is sürgetővé vált felsőoktatási szemléletváltás szükségességének indokoltóságát csak bizonyos társadalmi, gazdasági és egyéb globális folyamatok áttekintésével és értelmezésével tudjuk kellően alátámasztani.

A 1960-as és '70-es éveket a hallgatói expanzió jellemezte, a felsőoktatásban részt vevő tanulók eltömegesedése (Trowe, 1974). Ezzel együtt megfigyelhető volt egy heterogenizáció (a nők vagy alacsonyabb szülői státuszú fiatalok nagyarányú beáramlása a rendszerbe). Ezek a folyamatok már elkezdtek a meglévő tradicionális egyetemi struktúrák kereteit szétfeszíteni, új intézmények jelentek meg a felsőoktatás piacán (Hrubos, 2000).

Az 1980-as és '90-es években a felsőoktatás szegmentálódása az intézmények szolgáltatásainak specializálódása, a hallgatói és munkaerőpiaci igények kielégítése mentén kezdődött meg. Rendkívül szerteágazó tevékenységet végző képzési központok jöttek létre, amelyek legfőbb jellemzője a komplexitás volt. A reformfolyamatok elsősorban az oktatás minőségének és hatékonyságának javítását célozták meg, de emellett szükség volt a szervezeten belüli fejlesztések megvalósítására, új szakok, képzési struktúrák kialakítására, ami további anyagi források allokálását igényelték. A változó igények kielégítésére (is) képes új képzőhelyek alapításánál már új pénzügyi befektetők is megjelentek. Scott (1995) szerint az állami és egyéb (pl. alapítványi vagy magán) finanszírozású intézmények együttes oktatási jelenléte minőségjavító versenyre ösztönző erővel bírt.

Az oktatás, ezen belül az oktatók, a hallgatók, az infrastruktúra, a tudományos eredményesség különböző minőségi jellemzői és mutatói, a fenntartó és a fenntartott intézmény közti elszámolás/elszámoltathatóság egyik meghatározó pillérévé váltak. Azonban több kutató (Sims és Sims, 2005; Halász, 2021) is felhívta arra a figyelmet, hogy az intézmények minősítési modelljeiben, vagy indikátorai között, nem minden esetben található meg az oktatási folyamatokról (a tanítás, tanulás eredményességét) visszajelző mutatók, tehát ezek a minősítési modellek nem alkalmasak arra, hogy az intézményminősítésből következtetni tudjunk az intézményben folyó tanítás vagy tanulás minőségére.

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék adjunktusa, szabo.norbert@uni-mate.hu

2. Az Európai (és Magyar) Képesítési Keretrendszer

Az európai felsőoktatás színterén a 2000-es évek elején kezdődtek meg átfogó reformok, amelynek alapdokumentuma a Bolognai Egyezmény volt. A reformtörekvések alap gondolatát az európai

ai integrációs folyamatok – ezen belül a gazdasági versenyképesség fenntarthatóságához szorosan kapcsolódó feltételrendszerek kiépítése – adták. Ezen alrendszerek feladata a minél magasabban kvalifikált munkaerő szabad áramlásának biztosítása volt, amelynek részét képezi a hallgatói és oktatói mobilitás is. Szükségessé vált a diplomák kölcsönös elismerése, egy európai kredit átviteli rendszer létrehozása (Hrubos, 2003), összességében a képzési rendszerek minél nagyobb átjárhatóságot biztosító összehangolása.

A tagállamok szakmai együttműködésének eredményeként létrejött az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR), majd a nemzeti szintű keretrendszerek (NKKR). Az EKKR mint metakeretrendszer (azaz keretrendszerek számára készített keretrendszer) lehetővé teszi a tagországok különböző képzési-képesítési struktúrájának összehasonlíthatóságát, miközben egy átfogó minőségbiztosítási rendszer segítségével támogatja az egyes országok képzési-képesítési rendszerének rugalmas továbbfejlesztését (SEC, 2005).

2016 óta (18/2016. EMMI rendelet) a felsőoktatási intézmények képzéseinek szervesen kell kapcsolódnia a Magyar Képesítési Keretrendszerhez. Ebben a hazai képesítések szerepelnek a közneveléstől a felsőoktatáson át a felnőttkori tanuláshoz, beleértve a szakképzést és a doktori képzést is. A megszerezhető szakképzettség képzési és kimeneti követelményei (KKK) új struktúrában kerültek kialakításra. A képzések nyolc kimeneti szintre történő felosztását Coles és Oates (2005) kutatásainak eredményeire alapozták. A szintekhez olyan tudásokat, képességeket és más kompetenciaelemeket rendelnek, amelyeket az adott képesítések kiadásához szükségesnek tartanak. A szintek hierarchikus rendben épülnek egymásra, az egyre magasabb szinten a kompetencia egyre magasabb szerveződési szintje jelenik meg, amely magában foglalja az előző szint kompetenciáit is. A felsőoktatás területéhez az 5–8. szintek kapcsolódnak:

- MKKR 5. szint: felsőoktatási szakképzés
- MKKR 6. szint: alapképzés
- MKKR 7. szint: mesterképzés
- MKKR 8. szint: doktori fokozat.

Az EKKR nyolc referenciaszintjeihez szervesen kapcsolódik az EUROPASS keretrendszere (Europass Önéletrajz, Europass Nyelvi útlevél, Europass bizonyítványkiegészítő, Europass oklevélmelléklet, Europass mobilitásigazolvány) és a Ploteus oktatási információs rendszer (ez a weboldal információkat nyújt a tanulóknak, munkát keresőknek, dolgozóknak, szülőknek és tanároknak az európai oktatási, képzési és tanulási lehetőségekkel kapcsolatban). Az EKKR-nek fontos szerepe van az ágazati képesítések struktúrájához való kompatibilitás szempontjából is, hiszen a nyolc kimeneti szint, a munkaerőpiac elvárásaihoz illeszkedő, megfelelő tudással (+képességgel, +attitűddel, +autonómia-felelősségvállalással) rendelkező munkavállaló végzettségét biztosítja.

Az EKKR harmonizációs funkcióján túl deklarált cél volt, hogy az unió polgárai egy egész életen át tartó tanulási (Life Long Learning) folyamat eredményeként ún. nemformális és informális tudást szerezzenek az iskolarendszerben és az iskolarendszeren kívül.

A következő fejezetekben a felsőoktatásban oktatók szemszögéből igyekszünk áttekinteni a megújulás lehetőségeit, az egész életen át tartó tanulás és tanulási eredményekben való gondolkodás és digitalizáció aspektusából.

3. LLL/ULLL/LWL – Tanulás szélteben-hosszában

Az élethosszig tartó tanulás alapgondolat nem újkeletű, gondoljunk csak „a jó pap holtig tanul” mondásra. „Újmagyarul” így is megfogalmazhatjuk: a pap rendelkezik azzal az attitűddel, amely képessé teszi őt arra, hogy kompetenciáit egy egész életen át tartó tanulási folyamat során fejlessze.

A felsőoktatás a formális tanulás oktatási és képzési alapintézményei közül a legmagasabb szintet képviseli, az élethosszig tartó tanulás egyik lehetséges és egyben legfontosabb színtere.

A LLL egy speciális, felsőoktatási formája a University Life Long Learning (ULLL), ami az egész életen át tartó tanulás paradigmáját, logikáját magáénak valló egyetemek filozófiája (Halász, 2008). A tanulóval foglalkozó elméletekben az élethossz mellett megjelent egy másik fontos dimenzió is: az egyén tanulásának kiterjesztése az élet több (akár minden) területére. Ezt Life Wide Learningnek (LWL) nevezzük.

Az oktatás rendszerén belül a felsőoktatásban dolgozók (oktatási tevékenységet végzők) több szempontból is speciális helyzetben vannak a közoktatásban dolgozókhöz képest. Egyik fő eltérés, hogy a pedagógiai szakokon oktatók kivételével az egyetem oktatóinak többsége nem rendelkezik pedagógiai és/vagy pszichológiai előképzettséggel, aminek fő oka, hogy ez nem is volt diplomájuk vagy tudományos fokozatuk megszerzésének feltétele.

A közoktatás rendszerében dolgozó tanárok és az egyetemi oktatók összevetésében, a továbbképzés szempontjából is jelentős különbségek mutatkoznak. Addig, amíg a közoktatásban dolgozó tanárok folyamatos fejlődése már kötelezően teljesítendő (tovább)képzési kreditek megszerzéséhez kötött és a pedagógus minősítési rendszerben is rögzített elvárás, addig a felsőoktatásban az egyre magasabb szintű tudományos fokozatok megszerzéséhez kapcsolódó eljárások teljesítése követel szakmai (ön)fejlesztést. Az egyetemi életben tradicionálisan az oktató legfőbb minőségi mutatója a tudományos teljesítménye, amit fokozata, publikációinak és az azokra való hivatkozásoknak a száma, kitüntetései, egyéb, tudományos életben betöltött szerepe, funkciói, tagságai és még további indexek összessége reprezentál. Ezekből elsősorban az oktató szakmai tudására, felkészültségére következtethetünk, de nem szolgálnak információval arról, hogy ezt a tudást milyen eredményességgel, pedagógiai, módszertani felkészültséggel képesek továbbadni. Konkrét oktatói teljesítményről legfeljebb az intézményben működő minőségbiztosítási rendszer különböző csatornáin keresztül érkező visszajelzések (hallgatói értékelés, kurzuselégedettség kérdőív, lemorzsolódási adatok, rosszabb esetben hallgatói panasz) adhatnak képet.

Az utóbbi években több olyan, uniós forrásból megvalósult projekt indult el, amelyek az oktatói humánerőforrás képzésének anyagi, tárgyi, oktatói és tananyagfejlesztési feltételeit is megteremtették. Az egyik ilyen jelentős projekt az EFOP-3.4.3-16-2016-00012 (Felsőoktatási intézményi fejlesztések a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében) volt. Ebben a projektben megjelentek célként a képzés-, módszertan- és tartalomfejlesztés, a tanulástámogató szolgáltatások bővítése és az oktatók oktatásmódszertani képzése. A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem ennek a projektnek keretében, saját oktatóinak bevonásával, 2020 decemberéig 55, majd 2021 szeptemberéig 105 digitális tananyagot tett közzé az egyetem eLearning képzési rendszerében, a SkilToolkit Live!-ban. A projekt részeként a vezető oktatók és tananyagfejlesztő csapatuk tagjai technikai és módszertani képzéseket és támogatást is kaptak. Az elkészült – oktatásmódszertani szempontból is magas szintet képviselő – digitális tartalmak 2021 szeptemberétől az egyetem képzési portfóliójának elemeként már lehallgathatók. Legáltalább egy fél szemeszternyi tananyagot tartalmaznak, amelyek kimenete tanulásieredmény-alapú.

4. TEA – A Tanulási Eredmény-Alapú gondolkodás filozófiája

A tanulási eredmény (learning outcome) a tanulással – a tanulási szakasz végére – elérhető kimeneti követelmények leírását jelenti, a Magyar Képesítési Keretrendszerhez illeszkedő tudás + képesség + attitűd + autonómia-felelősség kontextusában meghatározott cselekvő szintű kompetencialeírás.

A *tudás* fogalma alatt, az adott szakterülethez vagy szakmához kapcsolódó szabályok, definíciók, tények, összefüggések, elméletek ismeretét értjük (Pajkossy, 2010). A *képesség* (kognitív és motoros) az ismeretalkalmazó (pl. kéz ügyesség, íráskészség, szerszám, munkagép, műszer használata) tudást jelenti, illetve a tudás formáit írja le (Pajkossy, 2010a). Az *attitűd* érzelmi komponens, a tanulással, a szakmával, a munkával összefüggő viszonyulások (pl. nyitott, érdeklődő, elkötelezett, elfogadó, érzékeny) összessége (Golnhofer, 2010). Az *autonómia* és a *felelősség* mind a tanulás, mind a munkavégzés szempontjából jelentős tényező. Az autonómián az egyéni vagy önálló munkavégzésre való képességét, illetve annak szintjét értjük. A felelősség jogi és erkölcsi kategória, amely a valakiért vagy valamiért számot adás kötelezettségeként határozható meg (Gaskó, 2010).

A tanulási eredmény, a tudás, képesség, attitűd, autonómia-felelősség mátrixában definiálja, hogy a hallgató mit tud, mit ért, és önállóan mire képes, miután lezárt egy tanulási folyamatot, függetlenül attól, hogy hol, hogyan, és mikor szerezte meg ezeket a kompetenciákat (CEDEFOP 2008; Európai Parlament és Tanács 2008, Európai Unió Tanácsa 2017).

2017 szeptemberétől jogszabályi és alkalmazási kötelezettség a felsőoktatásban megszerzhető szakképzettségek kimeneti szabályozás (tanulási eredmény) alapú megszervezése és megvalósítása. A tanulási eredmény alapú gondolkodásra való áttérés tehát nem egy pusztán adminisztratív, vagy még kevésbé egy technikai jellegű újracsomagolása a kimeneti követelményeknek, sokkal inkább egy jelentős oktatási paradigmaváltás (a ko-

rábbi tartalmi és folyamatszabályozást felváltja a kimeneti szabályozás), amellyel a felsőoktatás képes válaszokat adni a gazdasági és társadalmi környezet kihívásaira. Ez egy megváltozott oktatási/oktatói szemléletet kíván meg, amelyben az oktatási folyamat tervezése, szervezése és az értékelés során a hallgatók tanulása áll a középpontban (Kálmán, 2013). Ez a megközelítés nem a „bemenetre” fókuszál, hanem a „kimeneti” tanulási eredményekre (learning outcomes) (Derényi–Vámos, 2015).

A képzési és kimeneti követelmények kidolgozása és az ehhez kapcsolódó képzési programok folyamatos fejlesztése nagyszerű lehetőséget teremt a módszertani, tantárgy- és tananyagfejlesztési-, valamint mérés-értékelési stratégiák innovatív újragondolására, újratervezésére (Farkas, 2017). A digitális oktatási platformok (a papíralapú tananyagokkal szemben) alkalmasak olyan adaptív tanulást segítő tartalmak létrehozására és megosztására, amelyek hatékonyan támogatják a tanulási eredmény alapú „filozófiát”.

Az egyetemi oktatók fejlődésének vagy önfejlesztésének egyik legnagyobb potenciállal bíró szegmense – szinte képzési területtől függetlenül – a digitális kompetencia, az innovatív módszertani kultúra területe lehet. Az OECD (2018) tanulmánya szerint, bár az uniós tagállamok között eltérések mutatkoznak, de átlagosan az oktatók kevesebb mint 40%-a érezte magát kellően kompetensnek ahhoz, hogy a tanításban a digitális technológiákat használja.

5. Innovatív módszertani kultúra a felsőoktatásban

„A digitális transzformáció átalakította a társadalmat és a gazdaságot, és egyre nagyobb hatást gyakorol a mindennapi életre. A Covid19-világjárvány előtt azonban sokkal korlátozottabb hatást gyakorolt az oktatásra és a képzésre. A pandémia bebizonyította, hogy a digitális korszaknak megfelelő oktatási és képzési rendszer elengedhetetlen” (EU, 2020). A Covid19 hatása felhívta arra is a figyelmet, hogy az oktatásban nagyobb digitális kapacitásra és oktatói kompetenciára van szükség, amely innovatív módszerekkel képes kiszolgálni az online és a hibrid tanulás irányába mutató erősödő tendenciákat.

A digitális átállás megvalósulásának elősegítésére, az első digitális oktatási cselekvési terv (2018–2020) után, az Európai Unió megújított szakpolitikai kezdeményezése révén, megalkotta a digitális oktatási cselekvési terv következő lépcsőjét (2021–2027), amely támogatni kívánja az uniós tagállamokat abban, hogy oktatási és képzési rendszereiket hatékony és fenntartható módon hozzáigazítsák a digitális korhoz. A megújított digitális oktatási cselekvési terv hozzájárul a Next Generation EU helyreállítási terv és az európai oktatási térség 2025-ig történő kialakítására vonatkozó elképzelés megvalósításához, valamint a „Digitális iránytű 2030-ig: a digitális évtized megvalósításának európai módja” céljainak eléréséhez.

A digitális oktatási cselekvési terv két fő prioritást jelöl meg, és ezekhez kapcsol 13 intézkedést.

1. prioritás: A nagy teljesítőképességű digitális oktatási ökoszisztéma fejlesztésének előmozdítása

1. intézkedés: Stratégiai párbeszéd a tagállamokkal a sikeres digitális oktatást lehetővé tevő tényezőkről
2. intézkedés: A Tanács ajánlása a vegyes tanulásról az alap- és középfokú oktatásban
3. intézkedés: Az európai digitális oktatási tartalom keretrendszere
4. intézkedés: Hálózati összekapcsoltság és digitális berendezések az oktatás számára
5. intézkedés: Digitalizációra irányuló tervek az oktatási és képzési intézmények számára
6. intézkedés: Mesterséges intelligencia és adatfelhasználás az oktatásban és képzésben.

2. prioritás: A digitális készségek és kompetenciák fejlesztése a digitális transzformáció érdekében

7. intézkedés: Közös iránymutatások a tanárok és az oktatók számára a digitális jártasság előmozdítása és a dezinformáció oktatás és képzés révén történő kezelése érdekében
8. intézkedés: Az európai digitális kompetenciakeret frissítése a mesterséges intelligenciával és az adatokkal kapcsolatos készségek bevonásával
9. intézkedés: A digitális készségek európai tanúsítványa (EDSC)
10. intézkedés: A Tanács ajánlása a digitális készségek oktatásban és képzésben való el-sajátításának javításáról
11. intézkedés: A diákok digitális készségeire vonatkozó adatok több országra kiterjedő gyűjtése és a diákok digitális kompetenciájára vonatkozó uniós célkitűzés bevezetése
12. intézkedés: „Digitális lehetőségek” gyakornoki program
13. intézkedés: Nők részvétele a természettudományok, a technológia, a műszaki tudományok és a matematika (TTMM vagy – az angol szavak kezdőbetűi alapján – STEM) területén (EU, 2020).

A Bizottság létrehoz egy digitális oktatási központot, amelynek feladata a két prioritási terület támogatása, valamint az uniós szintű együttműködés, tapasztalatcsere segítése.

A 13 intézkedésből 9 explicit módon kapcsolódik az oktatás digitalizációs elvárásaihoz, amelyek sikeres teljesülése csak kompetens oktatókkal lehetséges. Globális értelmezésben „*a digitális kompetencia az információs és kommunikációs technológiák magabiztos és kritikus alkalmazása munkában, szabadidőben és a kommunikáció során. Az információk keresését, értékelését, tárolását, létrehozását, bemutatását és átadását, valamint az internetes kommunikációt és a hálózatokban való részvétel képességét foglalja magában*” (Dringó-Horváth et al., 2020a, p. 174; vö. Carretero, Vuorikari és Punie, 2017).

Az oktatókra vonatkozó digitális kompetencia egyik kiterjesztett része a digitális oktatási tartalom fejlesztésének képessége. „*Ismerve a társadalom és a gazdasági élet elvárásait, a képzések jelentős részének (pl. mérnökképzés, szakképzés) tananyaga hamar módosításra szorul. Ezért van szükség arra, hogy olyan taneszközök, oktatási tartalmak szülessenek, amelyek könnyen változtathatóak, minek következtében kialakult a modulrendszerű tananyagfejlesztés, amelynek az a lényege, hogy a tananyagegységeket modulokban lehet átcsoportosítani, cserélni, módosítani. A modulrendszerű tananyagokat elektronikus formában technikailag könnyebben, olcsóbban lehet működtetni, mint a papíralapúakat*” (Antal, 2013, pp. 30–31).

Egy tudásmenedzsment alapú adaptív virtuális tanulási környezetben megvalósulhat a hallgatók mérhető, igazolhatóan eredményes, személyre szabott felkészítése, komplex kompetenciafejlesztése.

6. Összegzés

Az utóbbi évtizedekben a felsőoktatás is nagyszabású és mélyreható reformok megvalósításnak volt a terepe, és úgy tűnik, hogy ezek, az elsősorban külső motivátorok által generált változások, a jövő kihívásait is előrevetítik. Feltehetően nem lesz elég csupán a felsőoktatási szakok tanterveinek, tananyagainak „analóg” vagy pusztán „papíralapú” frissítése, mert a hallgatók megváltozott tanulási szokásait is figyelembe vevő tanítás-módszertani megújulás elengedhetetlennek látszik. Ennek részét képezi a legfrissebb kutatási eredményeket és adaptív megoldásokat is tartalmazó tananyag fejlesztése, a digitális platformokat is igénybe vevő progresszív szemléltetés, a tudásmegosztás egyetem falait is túllepő kiterjesztése és a legmodernebb mérés-értékelési eszközök alkalmazása.

A kötet további fejezeteiben a felsőoktatásban évtizedes tanítási gyakorlatot szerzett kutatók osztják meg a legújabb oktatási trendeknek megfelelő módszertani megoldásokat.

7. Irodalom

- Antal, P. (2013). *Interaktív elektronikus tananyagok tervezése*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. [online] <https://rb.gy/nuqhrn> [2022.10.29.]
- CEDEFOP (2016). *Defining and writing learning outcomes for vocational education and training*. A European handbook. [online] <https://rb.gy/bpdep1> [2022.10.29.]
- Coles, M. és Oates, T. (2005). *European reference levels for education and training promoting credit transfer and mutual trust: study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority*. England.
- Derényi, A. és Vámos, Á. (2015). *A felsőoktatási képzési területeinek kimeneti leírása –ajánlások. Egy kísérleti fejlesztés eredménye*. Budapest: Oktatási Hivatal. [online] <https://rb.gy/kggrphp> [2022.10.29.]
- EU (2020). *Digitális oktatási cselekvési terv 2021–2027, COM (2020) 624 final*. [online] <https://rb.gy/bnwlcw> [2022.10.29.]
- Farkas, É. (2017). *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Gaskó, K. (2010). *Autonómia és felelősségvállalás. Áttekintés az Országos Képesítési Keretrendszer számára*. [online] <https://rb.gy/2qil5g> [2022.10.29.]
- Golnhof, E. (2010). *Az Attitűd. Áttekintés az Országos Képesítési keretrendszer készítői számára*. [online] <https://rb.gy/zbyeyb> [2022.10.29.]
- Halász, G. (2008). A felsőoktatás-politika nemzetközi trendjei, a közösségi felsőoktatás-politika és a Bolognai folyamat. In: Bajnok, A. és Derényi, A. (Szerk.), *A Bolognai folyamat – elemzések*, (pp. 9–30). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.

- Halász, G. (2021). A tanulás és tanítás minősége és eredményessége az egyetemeken. Quality and Effectiveness of Learning and Teaching in Higher Education. In: *Magyar Tudomány*, 182. évf. 11. sz. pp. 1477-1487. DOI: 10.1556/2065.182.2021.11.7.
- Hrubos, I. (2000). Új paradigma keresése az ezredfordulón. In: *Educatio*, 9. évf. 1. sz. pp. 13-26. [online] <https://rb.gy/qas4x1> [2022.10.29.]
- Hrubos, I. (2003). Napjaink reformja: az Európai Felsőoktatási Terseg létrehozása. In: *Educatio*, 12. évf. 1. sz. pp. 51-64.
- Kálmán, O. (2013). Tanulástámogatás a felsőoktatásban. In: *Felsőoktatási Műhely*, 7. évf. 2. sz. pp. 15-22.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: TALIS, OECD Publishing. DOI: 10.1787/1d0bc92a-en
- Pajkossy, P. (2010). *OKKR – Tudás deskriptor. Fogalomértelmezés és javaslatétel a szintek leírására*. [online] <https://rb.gy/z6mkt5> [2022.10.29.]
- Pajkossy, P. (2010a). *OKKR – Képesség deskriptor. Fogalomértelmezés és javaslatétel a szintek leírására*. [online] <https://rb.gy/3t9mc9> [2022.10.29.]
- SEC (2005) 957, Bizottsági konzultációs dokumentum - Javaslat az egész életen át tartó tanulást szolgáló Európai Képesítési Keretrendszer kialakítására. [online] https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/LLL/ekkr/orszagos_konzultacio2005/ekkr_sec_2005_957_fin.pdf [2022.10.29.]
- Sims S. J. és Sims R. R. (1995). *Total Quality Management in Higher Education – Is it working? Why or why not?* London: Praeger.
- Scott, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham, Bristol: Open University Press.
- Trowe, M. (1974). *Problems in the transition from Elit to Mass Higher Education*. Paris: OECD.

A hallgatói tanulás megértése; a tanulás támogatása

Szántóné Tóth Hajnalka¹

1. Bevezetés

A tanulás, ismeretszerzés iránti vágyunk ösztönös, mindannyian igyekszünk alkalmazkodni a változásokhoz, gazdagítani és beteljesíteni életünket. Az új és folyamatosan változó technológiák, a globalizáció, a fenntartható fejlődés és még számtalan tényező szükségessé teszi számunkra, hogy ezekhez alkalmazkodva fejlesszük készségeinket, képességeinket, alakítsuk szemléletünket, formáljuk személyiségünket.

Az „élethosszig tartó tanulás” egy olyan fogalom, amely bárhol előfordulhat (formális oktatás, a nem formális oktatás, a szakképzés, a továbbképzés stb.), továbbá megszüntet mindenféle korlátot, mint például a hely, az idő, az életkor és az iskolai végzettség, társadalmi szint (Dinevski és Dinevski, 2004). Az Európai Tanács 2000-ben kelt kiáltványa szerint az élethosszig tartó tanulás azt jelenti, hogy több befektetést kell eszközölni az emberiségbe és a tudásba, valamint bővíteni kell a rugalmas és innovatív tanulási lehetőségeket.

A felsőoktatási intézmények fontos szerepet játszanak az egész életen át tartó tanulásához szükséges készségek és kompetenciák fejlesztésében. Az egyetemek e feladat ellátására való képessége szorosan összefügg a kutatási tevékenységnek és az általános kulturális oktatásnak tulajdonított fontossággal. Harpe és Radloff (2000) azt állítja, hogy az egész életen át tartó tanulás egyetemi programjait úgy kell megszervezni, hogy a hallgatók ellenőrizhessék saját tanulásukat, eldönthessék, mire van szükségük a tanuláshoz, miért van rá szükségük, és olyan kutatási tevékenységekben vehetnek részt, amelyekért felelősséget vállalhatnak. Emiatt az alábbi jellemzők nagyon fontosak az egyetemi oktatás számára: (1) hallgatóközpontú tanulás megvalósítása; (2) olyan oktatási környezet biztosítása, amely azokra a magatartásformákra és készségekre összpontosít, amelyek lehetővé teszik a hallgatók számára, hogy önállóan tanuljanak, mind a formális oktatás során, mind a diploma megszerzése után; (3) fogadja el, hogy a tanulás számos környezetben zajlik.

Az iskolarendszerű oktatás mellett, vagy azt követően a fiatal felnőttek azért tanulnak, hogy megtalálják a helyüket, és otthon érezzék magukat a szűkebb-tágabb környezetükben. Ebben a megközelítésben a tanulás fő iránya a szaktudás megszerzését és a konstruktív életvitel kialakítását célozza. A formális képzés, a felsőoktatás, a szakképző intézmények után külső készítésre a munkáltató a tudásukat specializálja, új munkahelyi kompetenciák elsajátítását várják el. Az életút második felében a tanulás a személyiség gazdagítása, megújítása, a kiérlelt öntudat és önismeret megszilárdítása érdekében történik, egészen az önmegvalósításig (Dina, 2013).

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék tanársegédje, szantone.toth.hajnalka@uni-mate.hu

„A felsőoktatásban tanulók, a felnőttek oktatása nem csupán tanítás, de egyidejűleg tanítási-tanulási folyamat is” (Dina, 2013, p. 13). A felnőttek tanítási-tanulási folyamataiban alkalmazott oktatási módszerek küldetése az, hogy segítse a felnőtt minél hatékonyabb tanulását, legyen képes irányítani és befolyásolni az ismeretelsajátítás, a készség- és képességfejlesztés folyamatát, a tanulást.

2. A felnőtt tanulók jellemzői

A serdülőkor végére, 18–20 éves kor körül a tanulás kognitív és metakognitív feltételei megteremtődnek, de fejlődésük nem áll le, hiszen a korábban megtapasztalt általános és középiskolai elvárásoktól gyökeresen eltérő követelményekkel találkoznak a felsőoktatásba bekerülő felnőttek. Az előírt követelmények teljesítése során új tanulási formákkal (szeminárium, portfóliókészítés) találkoznak, továbbá az ellenőrzésnek és értékelésnek a korábbiaktól szintén eltérő módszereivel szembesülnek, melyek fejlettebb tanulásirányítási képességeket igényelnek, sőt a siker érdekében azok fejlesztésére ösztönzik a hallgatót (Gaskó, 2006).

A felsőoktatásban részt vevő hallgatók tanulási eredményessége – nyilvánvalóan számos tényező mellett – a felnőtt tanulók jellemzőinek megértésén és a hatékony oktatási tervezésen is múlik. A terület kutatói értékes ismeretekkel járultak hozzá a jellemzők megértéséhez (Darling-Hammond et al., 2017; Guskey, 2000; Harps és Lamitie, 2020; Knowles, 2005).

Harps és Lamitie (2020) tanulmányukban összegyűjtötték a korábbi szakirodalmak alapján a felnőttkori tanulók jellemzőit:

- *A felnőttek önirányítók, és tanulásuk során előnyben részesítik az önrendelkezést.*
- *A felnőttek nem függőnek tekintik magukat, hanem önmagukat irányító lényeknek, akik felelősek saját döntéseikért és életükért. Mint ilyenek, másoknak úgy kell tekinteniük őket, mint akik képesek az önirányításra, az önirányító, önszervező tanulásra (Knowles, 2005).*
- *A felnőttek jelentős tapasztalatokkal érkeznek a tanulási helyzetekbe.*
Knowles (2005) szerint a felnőttek sokféle tapasztalatot halmoznak fel, amelyek a tanulás gazdag forrásává és a tanulási tevékenységek alapjává válnak számukra. A tapasztalatok e köre magában foglalja a hátterek, szerepek, tanulási stílusok, motivációk, szükségletek, érdeklődési körök, célok, mentális szokások, elfogultságok, tévhitek, hiedelmek, előítéletek és értékek változatosságát. Emiatt a felnőtt tanulók néha ellenállónak tűnhetnek az új ötletekkel és alternatív tanulási módszerekkel szemben.
Sullivan és munkatársai szerint (1990) a felnőtt tanulók végső soron maguk döntenek el, mit fontos megtanulni. Valójában hasznot húznak abból a lehetőségből, hogy új információkat személyes és szakmai tapasztalataik alapján igazoljanak, és egyébként jelentős mértékben képesek tudásforrásként szolgálni az oktatók és tanuló társak számára (Sullivan et al, 1990, idézi Harps és Lamitie, 2020).
- *A felnőttek nyitottabbak a tanulásra, ha tiszteletben és biztonságban érzik magukat.*

A felnőtt tanulóknak kihívásra és biztonságra is szükségük van olyan környezetben, amelyben ők a tanulók. Ezenkívül nyitottabbak a tanulásra, ha azt érezhetik, hogy tiszteletben tartják őket, és ha figyelembe veszik a megnövekedett önbecsülésüket. A felnőtt tanulók oktatói tiszteletet tanúsíthatnak a tanulók iránt azáltal, hogy elismerik tapasztalataikat, és olyan légkört teremtenek, amely tiszteletet közvetít. A tanulási elvárások előzetes értesítésének és a tervezett értékelési eljárásoknak ismertetése segít abban, hogy a felnőtt tanulóknak világos elképzelésük legyen arról, hogy mit vállalnak (Guskey, 2000).

- *A felnőtt tanulók relevanciát és hasznosságot keresnek.*
- A felnőttek jobban érdeklődnek és motiváltabbak a tanulásra, ha a megszerzett tudás, készségek és attitűdök hasznát érzékelik, melyek hatással vannak a munkahelyi szerepükre vagy személyes életükre. Az oktatók számára ez azt jelentheti, hogy az új ismereteket, készségeket és attitűdöket a valós élethelyzetekben való alkalmazásuk kontextusában kell bemutatni (Darling-Hammond et al., 2017).
- *A felnőtt tanulóknak gyakorolniuk kell.*

Darling-Hammond és munkatársai (2017) szerint, a felnőttkori tanulás leggyakrabban akkor hozza meg a kívánt eredményeket, ha a felnőttek támogatást kapnak az új ismeretek, készségek és attitűdök megtervezéséhez és alkalmazásához. Véleményük szerint a hallgatóknak időre és gyakorlási lehetőségre van szükségük ahhoz, hogy új az ismereteket, készségeket és attitűdöket el tudják sajátítani, és minden lehetséges alkalommal további megerősítéseket várnak. Ez magába foglalja a hallgatók aktív bevonását az oktatási folyamatban, valamint lehetőséget biztosít az oktatóknak, hogy ugyanabban a tanulási folyamatban vegyenek részt, mint amit diákjaik számára terveztek. Ha a gyakorlat párosul a visszajelzéssel és a reflexióval, az növelheti a tanulás relevanciáját (Darling-Hammond et al., 2017).

3. Tanuláselméletek

A felnőtt tanulásának jelensége több szempontból megközelíthető, a tanulási folyamat mind hatékonyabb támogatásához, és az ehhez szükséges oktatási módszerek választásához a tanuláselméletek nyújtanak alapot az oktató számára (Dina, 2013). A szakirodalom alapján öt tanuláselméletet ismertetünk:

Az asszociációs elmélet

A képzetek–fogalmak egymáshoz társítását jelenti. Minél több képzetfogalom van az egyén birtokában, annál többet tud. Az oktatásban a „minél több ismeretet a tanulók fejébe tölteni” megközelítéssel azonosítható.

A behaviorista elmélet

Az ingerek–válaszok kapcsolódási folyamaiban értelmezi a tanulást. Ez a tanuláselmélet a tanítás gyakorlatában tanuláselméleti háttérrel adott az ún. programozott oktatásnak, a tanuló saját ütemében lépésről lépésre halad, és a helyes választ azonnali megerősítés követi (igaz/hamis, multiple-choice típusú játékok módszertani alapja).

A problémamegoldó elmélet

A tanulást problémamegoldások folyamataként értelmezi. A tanulási-tanítási folyamatban a problémamegoldás folyamata összefonódik az ismeretek és műveletek rögzítésével és felidézésével.

A kognitívizmus elmélet

Az ember belső működése felé fordul, a kutatás irányát a megismerés folyamatának vizsgálata határozta meg. Az, hogy a tanulók hogyan dolgozzák fel és alkalmazzák az információkat, megváltoztatja gondolkodásukat és belső mentális struktúrájukat.

A konstruktivista elmélet

Az emberi tudás konstrukció eredménye, a tanulás állandó konstrukció. Az elmélet szerint a tudást nem kapjuk, hanem létrehozuk. A konstruktivizmusban nagy jelentőséggel bír az előzetes tudás, amely minden tanuló esetében egyedi. Az oktatás során közvetített új tudás az egyén előzetes tudások szűrőjén jut el a tanulóhoz és alkot új egyéni tudáskonstrukciókat, vagy változtatja meg a tanuló felnőtt korábbi szemléletmódját. Tehát ugyanazon alkalmazott tudásátadási módszer mentén mindenki mást és máshogyan tanul, aszerint, minként értelmezi a hallottakat. Egy tanulócsoporthoz tehát az oktatás során éppannyira különböző tudáskonstrukciók jönnek létre, amennyire különbözőek és egyediek a tanulócsoporthoz tagjainak előzetes tudáskonstrukciói (Dina, 2013).

4. Tanulás

A pedagógiában a tanulás mindenekelőtt ismeretek, készségek, képességek elsajátítását, kialakítását jelenti. Ugyanakkor – a köznapi vélekedéssel szemben – a tanulás nem egyenlő az ismeretszerzéssel, hiszen életünk során számtalan esetben érnek bennünket új információk és ismeretek (végső soron ingerek), de ezek az információk nem feltétlenül fogják tartósan tudásunk részét képezni, azaz nem teljesül az a feltétel, miszerint a tanulás eredménye később is legyen lehívható. A tanulás tehát nem pusztán információszerzés, hanem magatartásformálás is (Virág, 2013). Nahalka (2002) szerint a tanulás változás is: a tanulás tartós változásokat képes okozni személyiségünkben. A változás eredményeképpen a tudásban tartós változások jöhetnek létre, melyek érinthetik az ismeretek és a képességek rendszereit (úgy, mint a képzeleti-fogalmi műveleti struktúrákat, ezek tartalmát, nyelvi alakzatait, beállítódásokat). Gaskó (2009) úgy vélekedik a tanulásról, hogy az egy olyan önszabályozott folyamat, amely aktív, a tanulási folyamatban konstruktív tanulót feltételez, aki célokat tűz ki, és ezek elérése érdekében mozgósítja a rendelkezésére álló stratégiákat.

A felnőtt esetében a tanulás nem csupán az új ismeretek elsajátítását, hanem a társadalmi elvárásoknak megfelelő kulcskompetenciák megszerzését is jelenti: az önbizalom, a kudarcátűrés, a kezdeményezőkézség, a vállalkozókészség, a szociális érzékenység, a csoportmunkában való részvétel, a másokra való odafigyelés képessége (Dina, 2013).

Csoma (2009) szerint a felnőtt tanulási folyamata a pszichikum aktivitásának egyik egyetemes megnyilvánulása, mely egyéni sajátosságokkal bír, soktényezős, bonyolult

komplexum, ami átfogja a személyiséget, és kifejezi az ember viszonyát a természeti és társadalmi környezethez (Csoma, 2009).

5. Az önszabályozó tanulás

Régóta foglalkoztatja a kutatókat az eredményes tanulás kérdése: (1) milyen úton sajátíthatjuk el a leghatékonyabban a szükséges tudást? (2) melyek azok a képességek, amelyek aktiválódnak a tanulás folyamatában? Többek között ezekre a kérdésekre is keresi az a tanulási irányzat a válaszokat, amit önszabályozó tanulásként ismertünk meg.

Az önszabályozás fogalma az 1980-as években került előtérbe, majd az 1990-es években ezt a kutatási területet sajátos elemekkel bővítették (önszabályozó tanulás, önkontroll, önmenedzselés stb.) (Molnár, 2002).

Az önszabályozás első definíciója 1986-ban született az American Educational Research Association szimpóziumon (Zimmerman, 1986). Később a különböző szakterületek alapján különböző meghatározások születtek. A különböző elméletek eltérő megközelítést mutatnak az önszabályozással kapcsolatban (Lai és Gu, 2011; Ranalli, 2012). Az önszabályozó tanulás komplex értelmezését Zimmerman (1994) adta meg, mely szerint olyan gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képesség, amely minden esetben a saját cél elérésére irányítja a tanulási képességeket. Az elvárt célok elérése során monitorozással és önértékeléssel – a szükséges szakaszokban történő – kiigazítással kíséri a külső és belső körülmények változását.

A Zimmerman-féle folyamatmodell – amely az önszabályozás folyamatát Bandura szociális tanuláselméletére alapozta – úgy tekint az önszabályozásra, mint a személy és környezet interakciójából származó viselkedésre, amelynek során a személy gondolatai, érzelmei, cselekedetei adaptálódnak a környezeti kontextushoz (Kovács, 2013).

A témával számos, egymástól több-kevesebb szempontból eltérő kutatási irányzat foglalkozik. Teng és Zhang (2016) szerint az elméletileg és empirikusan magyarázott önszabályozó tanulás koncepciójának közös pontjai, hogy többdimenziós és magas szintű készségről van szó. A kutatások többsége három nagy terület köré szerveződik: (1) metakognitív, kognitív; (2) affektív és (3) szociális viselkedési vonatkozásaival.

Forrás-Bíró (2019) szerint az önszabályozó tanulás értelmezhető a tanulástámogatás pandantjának, hiszen előbbi a tanulói oldalról, utóbbi a tanári oldalról tekint egyazon folyamatra. Ez az értelmezés felhívta a figyelmet a folyamat kétirányúságára és kölcsönösségére: a két tevékenység egymással folyamatos interakcióban zajlik, gyakorlatilag egyik sem értelmezhető a másik nélkül.

Az Amerikai Pszichológiai Társaság (American Psychological Association) „*A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve az alap- és középfokú oktatásban*”² című kiadványának az volt a célja, hogy a pszichológia fontos, a pedagógia számára is releváns

² Lásd: American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning. Retrieved from. [online] <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf> [2022.10.10.]

eredményekkel segítsék a kutatás alapú tanulás-tanítás elterjedését az iskolákban. A tanulmánykötetben hangsúlyosan megjelenik az, hogy az önirányítási képesség létfontosságú a környezethez való alkalmazkodásban, a személyes fejlődésünk és általános jóllétünk kialakításában. Az önszabályozási képességek (figyelem, szervezés, önkontroll, tervezés, emlékezeti stratégiák) megkönnyíthetik az új tananyag elsajátítását. Az életkor előrehaladtával az önszabályozási képességek általában fejlődnek, a fejlődésük azonban nem csupán az érési folyamatokhoz kapcsolhatók. Ezek a képességek taníthatók, fejleszthetők a különböző tanulásszervezési eljárások és struktúrák alkalmazása révén.

6. A felnőtt tanulási motivációja

A felnőtt tanulási motivációja a tanulás tárgyának megválasztása, a tanulási folyamat fenntartása, a tanulási teljesítmény eredményessége szempontjából fontos kérdés. A tanulási motiváció meghatározó jelentőségű az eredményes tanulásban az általános iskolától a felsőoktatásig. A tanulási motiváció (Réthyné, 2003) komplex multidiszciplináris fogalom, fiziológiai, pszichológiai, pedagógiai, szociológiai, etikai jelenség. *„A tanulási motiváció olyan tanulásra készítető belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulási tevékenységet”* (Réthyné, 2003, p. 43). A tanulási motiváció tehát előzménye és következménye is a tanulásnak, hiszen motiváció nélkül nincs tanulás, illetve a tanulás hatására a motiváció is megváltozhat.

A tanuló felnőtt az oktatási folyamatban gyakorlatiasan gondol a tanulásra, érdeke szerint tanul. Dina (2013) szerint az alábbiak motiválják a tanulásban a felnőttet:

- a jobb munkavállalási lehetőség, a nagyobb pénzkereset reménye, a társadalmi presztízs növelése;
- a korszerűség iránti igény, a lemaradástól való félelem;
- a személyes fejlődés lehetősége;
- a társas kapcsolatok bővülésének esélye;
- a tanulás tárgya iránti érdeklődés.

A felsőoktatásban is megváltoztak a tanár motiváló szerepére vonatkozó elképzelések. Réthyné (2003) a következőképpen fogalmaz a tanár megújító feladataival kapcsolatban: *„a tanár informál, orientál, támogat, egyre önállóbbá tesz, kialakítja a tanítványaiban az autonómiát és szabadságot, miközben meghatározókká válnak a mentálhigiénés szempontok is”* (Réthyné, 2003, p. 78).

7. Összegzés

A szakirodalom alapján megállapítható, hogy az önszabályozás motivációs és kognitív területei egyaránt fejleszthetők, a motiváció önszabályozása és a különböző tanulási stratégiák kialakításának képessége adja meg az önszabályozott tanulás alapjait.

A felsőfokú tanulmányok sikere múlhat azon, hogy a hallgató tud-e, képes-e, akar-e az új célok érdekében kötelezettséget vállalni, az új feladatokhoz alkalmazkodni, ennek érdekében erőfeszítéseket tenni, a céloknak megfelelő tanulási stratégiákat és módszereket kialakítani. A képzés eredményét nagymértékben befolyásolja az a tény, hogy a hallgató képes-e a felsőoktatás kínálta szabadsággal és önállósággal élni, a saját képzésébe aktívan bekapcsolódni.

Ez akkor tud sikeres lenni, ha az oktató és a hallgató egyaránt tudatosan tervezi és valósítja meg a tananyag oktatásával – tanulásával összefüggő fejlesztési célokat, feladatokat.

A hallgatói tanulás támogatása számtalan szempont szerint kutatott tárgya a pedagógia tudományának. Már az értelmezése és meghatározások felsorolása is rendkívül nehéz. Célnk azonban ennél sokkal egyszerűbb; olyan tudás elsajátítását segítsük, amely a hallgatók hasznára válik az egyetemi tanulásuk alatt, kellő elméleti alappal gyakorlati eligazítást nyújt a számukra fontos kérdésben: hogyan tanuljak.

8. Irodalom

- American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning. [online] <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf> [2022.10.10.]
- Csoma, Gy. (2009). *Általános módszertani alapok*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. [online] <https://ofi.oh.gov.hu/altalanos-modszertani-alapok> [2022.10.10.]
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., és Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. [online] <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev> [2022.10.10.]
- Dina, M. (2013). *Útkeresztelkedés. Hatékony módszerek a felnőttkori tanulás támogatásához*. Szeged: SZTE JGYPK.
- Dinevski, D. és Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. In: *Transition Studies Review*, 11. évf. 3. sz. pp. 227–235. DOI: 10.1007/s11300-004-0014-z
- Forrás-Bíró, A. (2019). *Tanulásmódszertan és tanulástámogatás a közoktatásban*. [Doktori disszertáció]. ELTE PPK, Budapest.
- Gaskó, K. (2009). A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben. Kísérlet egy tanulási kompetenciaháló megalkotására. In: *Iskolakultúra*, 19. évf. 10. sz. pp. 3–20.
- Gaskó, K. (2006). A tanulás pszichológiai értelmezése. In: Nádasi, M. (Szerk.) *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Hatékony tanulás*, (pp.20–41). Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. [online] <http://www.artsintegrationpd.org/wp-content/uploads/2017/07/Evaluating-Professional-Development-Guskey.pdf> [2022. 10. 10.]
- Harpe, B. és Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. In: *Studies in Continuing Education*, 22. évf. 2.sz. pp.169-182. DOI:10.1080/713695729

- Harps, S., és Lamitie, A. (2020). *Adult Learning Planning Framework*. Rockville, MD: Region 5 Comprehensive Center. [online] <https://region5compcenter.org/sites/default/files/AdultLearningToolkit-R5CC.pdf> [2022. 10. 10.]
- Knowles, M. S., Holton, E. F. és Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Boston: Taylor & Francis Ltd. [online] <http://intrpr.info/library/books/knowles-the-adult-learner.pdf> [2022. 10. 10.]
- Kovács, Zs. (2013). Az önszabályozó tanulás – értelmezési módok a kutatási metodológiák tükrében. In: *Neveléstudomány, Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1. évf. 1. sz. pp. 124–138.
- Lai, C. és Gu M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. In: *Computer Assisted Language Learning*, 24. évf. 4. sz. pp. 317–335. DOI: 10.1080/09588221.2011.568417
- Molnár, É. (2002). Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. In: *Magyar Pedagógia*, 102. évf. 1. sz. pp. 63-77.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ranalli, J. (2012). Alternative models of self-regulation and implications for L2 strategy research. In: *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3. évf. 4. sz. pp. 357–376. DOI: 10.37237/030403
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Teng, L.S. és Zhang, L.J. (2016). A questionnaire-based validation of multidimensional models of selfregulated learning strategies. In: *The Modern Language Journal*, 100. évf. 3. sz. pp. 674–701. DOI: 10.1111/modl.12339
- Virág, I. (2013). *Tanulásméletek és tanítási – tanulási stratégiák*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. [online] <https://mek.oszk.hu/14900/14953/pdf/14953.pdf> [2022. 10. 10.]
- Wua, J.H., Tennyson, R.D. és Hsia, T.L. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. In: *Computers & Education*, 55. évf. 1. sz. pp. 155-164.
- Yilmaz, Y. (2022). Structural Equation Modelling Analysis of the Relationships Among University Students' Online Self-Regulation Skills, Satisfaction and Perceived Learning. In: *Participatory Educational Research*, 9. évf. 3. sz. pp. 1–21, DOI: 10.17275/per.22.51.9.3
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? In: *Contemporary Educational Psychology*, 16. pp. 307–313. DOI: 10.1016/0361-476X(86)90027-5
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. In: Schunk, D.H. és Zimmerman, B. J. (Szerk.). *Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 3–24). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

A TANULÁSI STRATÉGIÁKHOZ KAPCSOLÓDÓ MÓDSZEREK

A résztvevő-központúság a fiatal felnőttek oktatásában

Baka József¹

1. A részvétel társadalmi, gazdasági jelentősége és oktatáspolitikai vonzatai

Az egyéni és a közösségi részvétel szükségszerűsége, jelentősége napjainkban már evidenciává vált, nem csupán a tudományos, szakmai diskurzus legkülönbözőbb területein, hanem – ha ellentmondásoktól terhelten is – a társadalmi, politikai, gazdasági gyakorlatban is. A részvétel egyfajta társadalmasítást jelent, az érintettek bevonását, kompetenciával való felruházását szűkebb és tágabb környezetük alakításába.

Az egyéni és közösségi aktivitás konjunktúrája, térnyerése erősen kötődik a demokrácia optimálisabb működésének igényéhez. Fokmérője a részvételi demokrácia, az aktív állampolgáriság, az önkormányzatiság, az autonóm szerveződések minőségének. A részvétel alapfeltétele az autonóm, felnőtt személyiségek léte az adott társadalomban. Akikben megvan a szándék és a képesség az önirányításra, önfejlesztésre, az önálló döntésre, választásra és cselekvésre, akik mernek és tudnak felelősséget vállalni magukért és másokért. Rendelkeznek lehetőségeikhez, adottságaikhoz képest az önmaguk maximális kiteljesedéséhez szükséges kompetenciákkal (ismeretekkel, készségekkel, képességekkel és attitűdökkel), tudnak pozitív, alkotó társadalmi kapcsolatokat működtetni. Képesek, autonómiájukat megőrizve, közösségek integráns részeként tevékenykedni (Varga és Vercseg, 2001).

A részvétel, az együttműködés szerepet játszik a hatalomgyakorlás változásaiban, a horizontális és vertikális hatalmi funkciók, a feladat- és munkamegosztás alakulásában. Megjelenik az államszervezési modellekben, az uniós, kormányzati, területi stratégiákban, például a governance típusú kormányzásban, a bottom up szemléletben, a szubszidiaritás elvében, a közösségvezérelt fejlesztésben (CLLD), a közösségi tervezésben, az önkormányzatiság különböző formáiban. A civil szerveződések, a vállalkozások, a költségvetési szervezetek együttműködése, a „bölcsek laikusok” (Pataki, 2007) bevonása a fejlesztési programokba, a civil aktivitás, tudás társadalmi tőkeként, erőforrásként való kamatoztatása hozzájárul a gazdaság erősödéséhez is.

Napjainkra a gazdaságban, a vezetési, szervezetfejlesztési trendekben, a szervezeti struktúrákban, működési mechanizmusokban, a szervezeti kultúrában a munkavállalói részvétel, mint hatékonysági, eredményességi- és sikertényező, általánosan elfogadottá vált. A munkaerőpiac elvárásai a szakképzett, könnyen tovább-, illetve átképezhető dolgozók iránt az intézményes oktatás felé olyan szakemberek kibocsátását igényli, akik az alapkészségek, a szakmai, általános, és kulcskompetenciák birtokában vannak.

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék adjunktusa, baka.jozsef@uni-mate.hu

1.1. A részvétel-központúság stratégiai jelentősége az egész életen át tartó tanulás koncepciójában

Az Európai Unió XXI. századi oktatási, képzési stratégiáiban, programjaiban, a life long learning, life wide learning koncepcióhoz kapcsolódóan a részvétel-központúság igénye, szükségszerűsége, közvetlenül vagy közvetve, de hangsúlyosan jelen van. Ez egyrészt a tanuló-központúság középpontba állításában nyilvánul meg, nem megkerülve az egyén felelősségét sem, miszerint a tanulás sikeressége az egyén és a társadalom közös felelőssége (Memorandum, 2000).

A tanulás minden formájában való részvétel növelése érdekében a stratégiák deklarálják a nem formális és informális tanulás eredményeinek mérési, beszámítási, értékelési mechanizmusai kidolgozásának szükségességét és kiterjedtebb alkalmazását a munkaerőpiacon és a formális oktatási, képzési rendszerben. A tanuláshoz való hozzáférés, az intézményes oktatásban részt vevők számának növelése, a lemorzsolódás csökkentése érdekében vonzó, rugalmas, tanulóbarát tanulási környezetet, képzési rendszereket kell megteremteni, fokozni kell az intézmények elérhetőségét és nyitottságát. Növekszik a szakmai továbbképzések jelentősége, valamint a távoktatást, a blended learninget, az IKT alapú tanulási módszereket alkalmazó nyitott egyetemek népszerűsége, és amelyek kaupikat a nem hagyományos diákok – például az idősebbek, a hátrányosabb gazdasági-társadalmi helyzetben lévők – előtt is megnyitják (Európai Közösségek Bizottsága, 2007). Az oktatási rendszereknek nyitni kell a társadalom más szférái felé helyi, nemzeti, nemzetközi szinten, erősíteni kell az oktatási intézmények és a munka világa közti együttműködések. Az inkluzív növekedés feltétele, hogy az oktatási, képzési rendszer tegye lehetővé a továbbtanuláshoz, munkaerőpiaci részvételhez szükséges készségek elsajátítását. Az EU oktatási stratégiája 2020-ig az oktatási intézmények specifikus céljai között a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív állampolgárság, a kreativitás és innováció, a vállalkozókészség elősegítését irányozza elő.

A hazai LLL stratégiák koncepciójukban, struktúrájukban koherensek az uniós programokkal, így ezek is a tanuló állampolgárt és a tanulást állítják a középpontba. Fő kiindulópontjuk, hogy az egész életen át tartó tanulás fókuszában a tanulásnak, a tanulási folyamat személyre szabásának, a tanulni akaró egyén szükségleteinek és képességeinek kell állniuk, valamint mindenkit érdekeltté kell tenni a tanulásban, és képessé kell tenni a tanulásra. A tanuló, a tanulás támogatása, a résztvevő-központúság dominanciája szorosan összefügg a kompetenciaközpontú fejlesztés fókuszba állításával. A kompetenciák közül a kulcskompetenciák előtérbe kerülése egyértelmű trend. Ezek olyan ismeretek, készségek, attitűdök, amelyek mintegy „kulcsot” adnak a kezünkbe az élet különböző területein a boldoguláshoz, mintegy előfeltételei az egyén társadalmi, gazdasági sikerességének. Jellemzőjük a transzferabilitás (egyik helyzetről a másikkra átvihetők, ezáltal számos szituációban és kontextusban alkalmazhatók) és a multifunkcionalitás (különböző célok elérésére, különböző problémák és feladatok megoldására használhatók).

A kulcskompetenciák az alapkészségeket kiegészítő azon kompetenciák, amelyek segítik az alkalmazkodást a változó környezethez. Van olyan definíció, amely a tanulószervezetekhez való megfelelés, az egyéni mobilitás feltételeként hangsúlyozza birtoklásuk jelentőségét (Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a

2014/2020 közötti időszakra). E kompetenciák előfeltételei annak, hogy a fiatalok boldoguljanak, olyan munkát találjanak vagy hozzanak létre, amelyben ki tudnak teljesedni, és aktív szerepet vállaljanak a társadalomban (EU Tanács, 2021).

A Nemzeti Alaptanterv a tanulási területeken átívelő általános kompetenciákat sorolja ide, és azokat, amelyek egyetlen tanulási területre sem köthetők kizárólagosan, hanem változó mértékben és összetételben épülnek a megszerzett tudásra, fejlődnek a tanulási-tanítási folyamatban. A NAT csoportosítása alapvetően megfelel az uniós kulcskompetencia-felosztásnak, de az állampolgári kompetenciák önálló csoportként nem jelennek meg (NAT II.1. Kulcskompetenciák, 2012):

1. A tanulás kompetenciái
2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
3. A digitális kompetenciák
4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák.

A kulcskompetenciák jelentősége abban is megnyilvánul, hogy a későbbiekben, az egész életen át tartó tanulás során mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik. A tanulás minden formájában, szintjén és színterén szükség van permanens fejlesztésükre. Az oktatásban, az alkalmazott tanítási-tanulási stratégiákban, módszerekben a tanulói részvétel tudatos, szakmailag megalapozott erősítésének nem csupán a szakmai kompetenciák, hanem a – sokszor ezeket is kiteljesítő – kulcskompetenciák fejlesztésében is döntő szerepe van.

1. 2. A résztvevő központú oktatás a hazai felsőoktatás stratégiai jövőképében a 2016-os felsőoktatási stratégia alapján

A képzési és kimeneti követelmények szabályozásának, minőségértékelésének fókuszja nem a képzések bemenetére (felvételi/belépési kritériumok, előzmények), építőegységeinek tartalmára (tantárgyak, ismeretkörök) és méretére (óraszámok, kreditek), szakaszaira (alapozás, törzsképzés, differenciálás) és megszervezésére (kötelező, választandó, választható), hanem a kimenetre fókuszál: milyen eredménynek kell megjelennie a folyamat végén (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2016).

A felsőoktatásban a képzések, tantárgyak sajátosságai, egyes részei – például a duális képzések, a gyakorlatok – magukban hordozzák a hallgatói aktivitás dominánsabb jelenlétét. A kimenetorientált, kompetencia alapú kimeneti és képzési követelmények azonban maguk után vonják a szakmai/elméleti tárgyak oktatásában is a hallgatók bevonásának szükségességét a tudástranzfer – az elméleti tudás gyakorlati alkalmazása – tekintetében is a tanítási-tanulási folyamat minél több fázisába, minél nagyobb mértékben. A felsőoktatás erősödő munkaerőpiaci orientáltsága is ezt a tendenciát erősíti.

A 2016-os stratégia sokrétűen írja le a hallgatóktól elvárt kompetencia-portfóliót, amelyben a minden képzésre érvényes kompetenciák tanításának megerősítését tartja szükségesnek.

A képzések során nem pusztán lexikális ismeretek átadására van szükség, hanem a változáshoz való alkalmazkodásra és az egész életen át tartó tanulásra is fel kell készíteni a hallgatókat, az ezeket megalapozó kompetenciák fejlesztésével. Ebben a kompetenciakörben gyakorlatilag kulcskompetenciákat nevesít. A foglalkoztathatóságot növelő transzverzális készségeket, így a vállalkozói készséget, a digitális készségeket és az idegen nyelveket. Kiemeli a felsőoktatás szerepét a következő generációk aktív polgári szerepvállalásának erősítésében, amennyiben felkészíti a tanulókat a kritikus gondolkodás, az önálló, ugyanakkor együttműködő problémamegoldás, az állampolgári műveltség, a digitális készségek és idegen nyelvi tudás, képesség, attitűd, illetve autonómia és felelősségvállalás kompetenciáinak elsajátítására, lehetőséget kínál a közösségi aktivitás és felelős szerepvállalás tapasztalatának gyakorlati megélésére. Az oktatás akkor teszi alkalmassá a hallgatókat a jövő kihívásainak való megfelelésre, az alapvető globális és hazai trendekre való adekvát válaszok megtalálásra, ha minden értelemben az interdiszciplináris és problémaorientált, problémamegoldó gondolkodásra és csapatmunkára készíti fel a hallgatókat.

A részvétel-központúság hagyományos, tanórán kívüli terepei a tehetséggondozó programok, a tudományos diákkörök, a szakkollégiumok, a roma szakkollégiumok. Meg kell teremteni a feltételeit a tanulók szélesebb körű bevonására az intézményhez kapcsolódó (tudományos, szakmai, kulturális, szabadidős stb.) programokba, növelni kell önkéntesség iránti elkötelezettségüket. Erősíteni kell a különböző tudományterületek hallgatói, oktatói együttműködését. Be kell vonni a hallgatókat az intézménnyel kapcsolatban lévő, külső szervezetekkel való munkába.

Az oktatásmódszertant gyakorlat- és hallgatóimunkavégzés-központúvá kell tenni. Ha megvalósul a kontaktóra-központúság helyett a hallgatóimunkavégzés-központúság megteremtése, ez maga után vonja az oktatásmódszertan, a technológia, az értékelés modernizációjának szükségességét. Ennek következtében az oktatók mind szakmailag, mind módszertanilag felkészültebbek, az oktatás élménye sokkal intenzívebb lesz, a személyes foglalkozás tágabb teret kap.

2. A tanuló-központúság tanítási-tanulási stratégiákban

A tanulás sikere, eredményessége és hatékonysága jelentős mértékben függ az alkalmazott tanulási és tanítási stratégiáktól, illetve – különösen a formális oktatásban – ezek egyességétől. A hatékony tanulási folyamat alapvető feltétele, hogy a diákok a helyzetnek és a tanulási céloknak megfelelően tudják alakítani, formálni tanulási stratégiájukat. A tanulási stratégia a tanulásra vonatkozó tervek, elhatározások rendszere, amelyre jellemző a célorientáltság, egy szisztematikus elrendeződése az elsajátítandó tananyagának. Tartalmazza az információgyűjtést, az információk feldolgozását, tárolását és szükség szerinti előhívását. A tanulási folyamat taktikai lépések sorozatán keresztül valósul meg, melyek egymásra épülnek, összekapcsolódnak és alakítják a tanulási folyamat egészét. Jelentős probléma, ha a diákok, még a felsőoktatásban sem használják, vagy nem megfelelő stratégiákat (és tanulási módszereket) használják. A hiányos monitorozás miatt a tanulók gyakran észre sem veszik, hogy nem hatékonyak a használt módszereik. A tanulási folya-

mat során úgy gondolják, hogy értik és tudják az anyagot, azután a számonkérésnél meglepődnek (Balogh, 2006). A felsőoktatásban tanulók körében több, a tanulási szokásokat vizsgáló kutatás készült Magyarországon az elmúlt években is, amelyek alátámasztják a hallgatók tanulási stratégiáinak hiányosságait. Van olyan felmérés, amely e tekintetben igen sarkosan fogalmaz, miszerint a tanulóknak nincs tanulási stratégiájuk (Szelei, 2018). Árnyaltabb, és a valósághoz talán közelebb álló eredményekre jutott a Szegedi Tudományegyetemen 2015 és 2018 között végzett kutatás, amely szerint a diákok csupán 30–40%-ára jellemző a hatékonyabb stratégiaválasztás, mint az időgazdálkodás, tervezés, erőfeszítés-kontroll. A gondolkodó, megértésre törekvő stratégiák alkalmazása többnyire pozitívan korrelált, vagy nem függött össze a teljesítménnyel. A kutatás hangsúlyozza a metakogníció (saját megismerési folyamataink tudatos kontrollja) és az önszabályozott tanulás (képesé válni saját tanulási folyamataink irányítására) fejlesztésének szükségességét. Javaslatként fogalmazza meg a hatékony tanulást segítő, tanulási képességeket fejlesztő kurzusok indítását is az egyetemen (Molnár és Csapó, 2019. pp. 715–716).

A tanulási stratégiák átfogó, rendszerszintű gondolkodást, metakognitív tudatosságot igényelnek, amely – a tanulási technikákkal, módszerekkel ellentétben – mindenképpen szükséges a tanulási stratégiák sikeres alkalmazásához (Bárányné et al., 2019). A tanítási stratégiák célja tulajdonképpen a tanulók segítése abban, hogy tanulásuk sikeres, eredményes és hatékony legyen. Amikor oktatási stratégiáról beszélünk, akkor a tanítás-tanulás stratégiáit egységként értelmezzük.

Az oktatási stratégiák fogalmi lehatárolása, értelmezése, tipizálása – bár sok közös elemet tartalmaz – rendkívül sokrétű. A különböző csoportosítások közti különbség sokszor az eltérő hangsúlyokból, megközelítési módokból adódik. Az oktatás céljai általi meghatározottság, a tanuláselméleti, a tanulás szervezési, a tanulásirányítási, a módszertani, motivációs aspektus egyaránt megjelenik a különböző lehatárolásokban. Báthory Zoltán a stratégiát tanulás szervezési szempontból komplex metodikaként definiálja, melyben a különböző taneszközök (tankönyvek, programok, multimédiák, eszközcsomagok stb.), oktatástechnikai eszközök és értékelési eljárások koherens rendszert alkotnak (Báthory, 2000, p. 201).

Nagy Sándor tanítási-tanulási stratégiákon azokat a kognitív belső tartalmakat tekintve komplex eljárásrendszereket érti, amelyek segítségével a tanuló képes kialakítani az alapvető gondolkodási megismerési műveleteket, egyúttal eljut odáig, hogy ezeket más helyzetben, új problémamegoldásokban is alkalmazza (Nagy, 1997, p. 57.). A célok elérésének hogyanját, a stratégiát mint rendszert hangsúlyozó értelmezés szerint a stratégia sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg (Falus, 2003, p. 205) (1. ábra).



1. ábra: A stratégia, a módszer, az eljárás és az eszköz fogalmi összefüggése a didaktikában

Forrás: Fodor (2021): A didaktika fogalma(i). 2. p.

A különböző oktatásstratégia-értelmezések a stratégiákat nyílt rendszerként definiálják, amely az oktatási célok, módszerek, eljárások, eszközök, belső és külső környezeti tényezők kölcsönhatásában működik (Virág, 2014, p. 78).

Ha a stratégiákat a tanulókörzpontúság, a tanulói részvétel szintje, formái és jellege szerint vizsgáljuk, látható, hogy mindegyike igényli a tanulói részvételt, a tanulók bevonását, cselekedtetését. Mindazonáltal a stratégia domináns céljaitól függően az egyéni, illetve csoportos aktivitás, az interakció és az alkalmazott módszerek tekintetében jelentős különbségek vannak.

A tanulói részvétel (akár célközpontú, akár szabályozásorientált stratégiákat alkalmazunk) igényli a tanulók kognitív struktúráinak mozgósítását, motiválását, cselekedtető módszerek használatát. Még akkor is, ha a stratégia alapvető célja ismeretek megtanítása előadás, egyéni tanulás segítségével, a diákok bevonásával, a tanulási folyamat eredményeként különböző készségek, képességek, attitűdök is változhatnak. Ha a stratégia célja a gondolkodás, a problémamegoldás fejlesztése, különösen fontos, hogy a tanár a tanulók felfedező, konstruáló tevékenységét támogassa (Falus, 2003).

A résztvevő-körzpontúság komplexebben jelenik meg a tanulás kooperatív formáiban, amikor a csoportos tanulás hozzáadott értékeként a kulcskompetenciák, az interperszónális, szociális kompetenciák fejlődésének más minősége válik lehetővé.

A fokozott részvételre törekvés jellemzően együtt jár az indirekt oktatói irányítással, amikor a tanulónak aktív szerepe van saját tanulása irányításában. Ez csak akkor működik, ha a tanuló képes az önszabályozó tanulásra. Önszabályozó tanulásról akkor beszélünk, ha egy személy saját maga számára állít fel tanulási célokat, önmagát motiválja, és a tanulási tevékenységet önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérli, kontrollálja és értékeli. Ha az oktatási folyamat célja, hogy a tanulóknál kialakítsa a kognitív és motivációs önszabályozást, a tanár feladata a tanulók önállóságának, autonómiájának fokozatos biztosítása (Réthyné, 2003, p. 184).

A tanárnak segítenie kell a tanulók kognitív önszabályozó stratégiájának fejlődését, amely lehetővé teszi az elsajátított ismeretek hatékony adaptálását új szituációkban, amikor a megtanult ismereteket transzferálni tudják a leghétköznapibb szituációkban is. Ez a stratégia feltételezi a tanulási kompetenciák birtoklásának kielégítő szintjét és különösen a gondolkodási és problémamegoldó képességet. Az önszabályozás dinamikája azt jelenti, hogy a tanulók válnak saját tanítóikká. A tanítási-tanulási folyamat elején a tanárnak kell aktivizálni, segíteni, stimulálni a tanulót, majd később az önállóság, önkontroll, önellenőrzés kialakítását kell támogatnia. Mindez az ismeretek, fogalmak alapos megértetésén, integrálásán, alkalmaztatásán, a tanártól való fokozatos függetlenedés biztosításán, az önszabályozás, az önálló kognitív stratégiák kialakításán keresztül történhet (Réthyné, 2003). Az önálló tanulás nem működik a tanulók önszabályozó motivációs stratégiájának kialakulása, a tanulók offenzív tanulási magatartása, tevékenysége nélkül. Ennek érdekében a tanárok a motivációs struktúra alkotóelemeinek a figyelembevételével, a tanulókkal való kooperatív együttműködésben alakítsák ki a tantárgy specifikus tudást, tanítsanak meg önállóan tanulni, alakítsák ki a tanulási stratégiák önálló használatát s az önszabályozás, önkontroll, önértékelés, motiváció képességét (Réthyné, 2003).

Az alkalmazott oktatási stratégiáknál figyelembe kell venni, hogy az egyes tanulók tanulási képességei, adottságai egymástól lényegesen eltérőek, valamint hogy ezek a különbségek eltérő tanulási környezetet, eltérő tanítási módszereket, eljárásokat igényelnek. A tanulásra való felkészültség (kognitív képességek, személyiségvonások, motivációs jellemzők stb.) jelentős mértékben meghatározzák, hogy egy adott tanítási eljárásból az adott személy mit, mennyit és hogyan hasznosít.

2.1. Általános elméleti és gyakorlati szempontok a tanulói részvételen, az aktív együttműködésen alapuló módszerek alkalmazásához

A részvételnélközpontú oktatási módszerek fő jellemzője, hogy a tanár és a tanulók együtt vesznek részt egy kölcsönös, interaktív tanulási folyamatban. E módszereket aktivizáló módszereknek, informális, nem-hagyományos tanulási módszereknek, vagy atipikus tanulási formáknak is nevezik. Ezen módszerek körébe a szakirodalom jellemzően a csoportos, kooperációra épülő oktatási formákat sorolja (a moderáció, a tréning, a szerepjáték, a dráma, a műhelymunka, a projektmódszer, a vitamódszerek stb.).

Az eredményes tanításnak előfeltétele a módszerek széles skálájának ismerete, gyakorlati alkalmazásuk elsajátítása, de legalább ennyire fontos az, hogy az adott helyzetben a legmegfelelőbb módszert válasszuk ki. Még a pedagógus végzettségű oktatók számára sem egyszerű az oktatás módszereinek az oktatás céljaival, a tanulók sajátosságaival, a tartalom jellegzetességeivel való összehangolása. Szinte lehetetlen figyelembe venni a módszerek kiválasztását meghatározó összes kritériumot: az oktatás alapelveit, céljait, feladatait, a tanulók jellemzőit, a tartalom sajátosságait, az oktatási feltételek kereteit. A pedagógusok egy rétege kialakít a maga számára egy eredményesnek tűnő módszert vagy módszerkombinációt, és ezt alkalmazza a konkrét feltételek figyelembevétele nélkül. A módszerválasztás, változtatás alapulhat a józan észen, az oktatói tapasztalaton, esetleg egy-egy kiragadott elvet figyelembe véve. Például, ha vannak előismeretek, akkor megbe-

szélünk, ha nincsenek, magyarázok (Falus, 2003, p. 246). A racionális döntés meghozatalát számos tényező – például a tanulókról, a tanulócsopotról való korlátozott információk – akadályozza. Mégis célszerű törekedni minél több kritérium figyelembevételével az oktatási stratégiákhoz illeszkedő, optimális módszerek kiválasztására.

2.2. A résztvevő központú módszerek kiválasztását, alkalmazását befolyásoló tényezők, szempontok

A tanulók önkéntes, belső késztetésből fakadó aktív részvétele a közös tanítási-tanulási folyamatban nem magától értetődő. A passzív (vagy akár aktív) befogadói pozíció kényelmes, kevésbé fárasztó. Sokszor nem mernek, vagy nem tudnak megnyilvánulni, félnek a felelősségtől, az esetleges megmérettetéstől, kritikától. A korábban szerzett negatív tanulási tapasztalatok, élmények is okozhatják a negatív érzelmi viszonyulást a közös munkához. A tanulási folyamat eredményessége jelentős mértékben szubjektív tényezőktől is függ, a tanulást kísérő szubjektív állapotoktól, amiket a tanuló személy a tananyaggal kapcsolatosan korábban, vagy a tanulási folyamat során átél. A módszerek kiválasztásánál és a megvalósítás során törekedni kell arra, hogy a hallgatók számára lehetővé tegyünk a saját élményű tanulás folyamatában az élményt, a tapasztaltak elemzésén alapuló reflexiót, a feldolgozott élmények összevetését és összeillesztését az egyén korábbi ismereteivel, valamint a megszerzett tudás gyakorlati kipróbálását (Kadocsa, 2008).

Egyértelművé kell tenni, hogy mi a közös munka célja, mi a téma, a feladat, mikor és milyen formában kell megvalósítani. Ennek hiánya frusztrálhatja a résztvevőket, és sok időt vesz igénybe a frusztrált résztvevők bevonása. Ha a résztvevők számára releváns a téma, érintettnek érzik magukat, motiváltabbak lesznek a konstruktív együttműködésre. A részvétel igényli a személyes erőforrások mobilizálását. A résztvevők aktivitása rendszerint attól függ, hogy milyen saját erőforrásaik (ismeret, képesség, készség, attitűd) vannak. Az együttműködés minőségét alapvetően határozza meg, hogy milyen szinten vannak birtokában a tanulási és interperszonális kompetenciáknak, és ezeket mennyire tudjuk mozgósítani. A résztvevőnek diszpozíciója is van, a csoportban mindenkinek meg kell találnia a helyét, kivívnia pozícióját. A tanuló aktivitása attól is függ, hogy látja-e, hogy saját érdekeit és lehetőségeit érvényesíteni tudja a tanulási folyamatban, és van-e lehetősége a folyamat befolyásolására. Célszerű azonosítani, hogy a résztvevőknek melyek az egyéni érdekei, és ismertetni, hogy milyen előnyöket biztosíthat számukra a munka elvégzése. Meg kell találni a közös pontokat az egyéni és csoportérdekek között (Kraiciné és Csoma, 2012).

A csoport struktúrája, a csoport érettsége erőteljesen befolyásolja a csoport alkalmasságát az együttműködésre, az alkalmazott módszerek sikerességét. A csoport szerkezetének, az alcsoportok, klikkek, hangadók, szerepek, egymás közötti kapcsolatok, viszonyulások megismerése sokszor megoldhatatlan feladat, de ha van rá idő, lehetőség, ez jelentősen segítheti az oktatási célok elérését. Az oktatónak fel kell tárnia, hogy a csoporttagoknak, illetve az adott csoportnak milyen tapasztalata van a csoportmunkában. Ha először dolgoznak csoportban, fokozatosan kell őket megismertetni a munka jellemzőivel. A pozitív csoportlétkör kialakítása és fenntartása, az egymáshoz való pozitív érzelmi viszonyulás a legfontosabb feltétele, hogy a tagok kimozduljanak passzivitásukból. A negatív

(vagy közömbös) érzelmi viszonyulás is átfordítható pozitív cselekvésbe, igaz, sokkal nehezebben (ha például kényszerhelyzetben vannak, vagy racionális érdekből). A résztvevők közös cselekvésére épülő módszerek konfliktusos módszerek. Az oktatónak felkészültnek kell lenni, hogy segíteni tudjon a csoportnak a konfliktusok kezelésében. Az együttműködés rendszeres kommunikációt és sokoldalú interakciót jelent, ami az egyet nem értést, vitát, konfliktusos viszonyt ugyanúgy magában foglalja, mint a szívélyes egyetértést, a segítségnyújtást, a termékeny kooperációt (Balázsi, 2009).

A módszerek alkalmazásának külső környezeti, tárgyi feltételeire, a csoportlétszámra, adott esetben az időjárásra, a fizikai terekre, a bútorzatra, a belső tér elrendezésére, a technológiai eszközökre stb. ugyancsak tekintettel kell lenni a megfelelő módszerek kiválasztásánál.

2.3. Oktatói szerepek, kompetenciák

Az oktatónak el kell döntenie, hogy milyen vezetői szerepet vállal az adott módszerhez kapcsolódóan. Az aktív részvételen alapuló módszerek általában kevésbé formális tanárdiák közti viszonyt feltételeznek az adott szituációban. Talán leggyakrabban a kezdeményező, bátorító, ösztönző katalizáló, koordináló, támogató, megerősítő, szakértő, módszertani szakértő, tervező, szervező, segítő, tanácsadó, animátor, facilitátor, mentor, tutor, coach, tréner szereppel találkozhatunk a szakirodalomban és a gyakorlatban is. Az oktató a tanítási-tanulási folyamat bármelyik fázisában megoszthatja a vezetői feladatait a csoporttal. Az irányítás, tervezés, döntés, szervezés, ellenőrzés és értékelés átruházásának mértéke az oktató felelős döntésétől függ. Alapelveként a demokratikus vezetési stílus, vezetői magatartás valamelyik típusának domináns alkalmazása javasolt (2. ábra), de adott szituációban, lehetőleg nagyon korlátozottan, nem zárható ki az autokrata vezetés némely változata sem.

Vezetési stílusok	
Demokratikus, asszociatív (összekötő, egyesítő)	A vezetői funkciók megosztása a csoporttal – tervezés/megvalósítás, döntés, értékelés, ellenőrzés stb.
Együttműködő	Az összes csoporttag, a vezető és a csoport együttműködésén alapul
Részvétel alapú	A tagok minél szélesebb körű bevonására, aktív cselekvésére épül
Kapcsolatorientált	A pozitív csoportlétkör kialakítása – összetartó erő, a csoporthoz való kötődés növelése. Az érzelmi kapcsolatok erősítése

2. ábra. Az irányadó, domináns vezetési stílusok

Forrás: Móricz (2014) alapján saját szerkesztés

Az alkalmazott vezetési stílust számtalan tényező befolyásolja. Mi az oktatás domináns célja, a választott módszer milyen vezetési stílust igényel, a vezető személyisége, a csoporttagok elvárásai, tudása, attitűdje, a vezető és a csoporttagok közti viszony, formális hierarchia, a vezető (a csoport) feladat-/teljesítmény- vagy kapcsolatorientált, a csoport érettsége, a feladat jellege stb. (Móricz, 2014).

A demokratikus, részvétel alapú vezetésnek számos veszélye van, negatívuma lehet. Időigényes, lassítja a döntési, tervezési cselekvési folyamatokat. A vezetés megosztása a tanulókkal konfliktusokat eredményezhet. Ellentétes érdekű, véleményű csoportok, alcsoportok, csoporttagok ellenséggé válhatnak, elindul a klikkesedés, a csoport kohéziója gyengülhet, teret adhat a manipulációnak, a gyengébb érdekérvényesítésű csoportok, személyek hátrányba kerülhetnek. Nem minden helyzetben a leghatékonyabb, legeredményesebb stílus (Limbos, 1985). Mégis ezt a vezetői magatartást tartjuk követendőnek, mert a tanulóközpontú oktatásban, amikor az atipikus, csoportos módszerek alkalmazása domináns, ez a vezetés segíti leginkább azon tanulói kompetenciák fejlődését, amelyekről a korábbiakban szó volt.

Önismeret	Reális énkép (személyiség jellemzők, szakmai, pedagógiai, vezetői képességek – erősségek, gyengeségek)
Csoportdinamikai ismeretek	A csoport fejlődése, strukturálódása
Csoportfolyamatok kezelése	Konfliktuskezelés, változás menedzsment stb.
Hitelesség, bizalom	A csoport érdekeit helyezi előtérbe. Empátia – elfogadás, elfogadtatás készsége
Kommunikációs, együttműködési készségek	Beszéd, érvelés, meggyőző, vita, tárgyaló, kompromisszumkészség, teammunkához szükséges kompetenciák
A tagok aktivizálására, a közös tevékenységhez szükséges megfelelő módszertani tudás – a „csináltatni tudás” képessége	

3. ábra Az alapvető résztvevő központú oktatói kompetenciák

Forrás: Limbos (1985) alapján saját szerkesztés

Ha az oktató kiadja a kezéből a tanulás közvetlen irányításának kizárólagosságát, a részvétel központú módszerek sikeres, eredményes és hatékony alkalmazásához nélkülözhetetlen az oktató módszertani képzettsége, tapasztalata, a résztvevő központú csoportvezetéshez szükséges kompetenciák birtoklása (3. ábra).

A résztvevő központú oktatási stratégiákhoz kapcsolódó általános – a több képzésben, képzési szinten, szakterületen, tantárgyban használható – módszerek ismerete, az alkal-

mazásukhoz szükséges kompetenciák birtoklása akkor lehet igazán hasznos, ha itt is működik a tudástranszfer. Ha a különböző szakterületek, szaktárgyak oktatói a saját szakterületükön szerzett szakmódszertani tudásukba be tudják építeni ezt az általános, és mégis speciális módszertani tudást.

3. Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy a résztvevő-/tanulóközpontúság felsőoktatásban való alkalmazásának jelentőségét, feltételeit áttekintse. Egy módszertani könyv részeként hozzá kívánt járulni a résztvevő központú stratégiák és módszerek kellő elméleti megalapozottságú használatához.

A társadalmi, gazdasági környezet nem pusztán lehetőséget nyújt az egyéni és közösségi részvételre, hanem kifejezetten igényli a részvételhez szükséges kompetenciákkal rendelkezők sokaságát. Ebben a környezetben az egyén is csak akkor található meg a helyét, ha autonóm személyiségként tudja alakítani, befolyásolni az életét és a környezetét. Az ehhez szükséges alapkészségek, szakmai és kulcskompetenciák kialakulásában az oktatás minden formájának és szintjének kiemelkedő szerepe van. Ez a szerepvállalás tükröződik a nemzetközi és hazai oktatási, life long learning programokban, stratégiákban.

A magyar felsőoktatás jövőképében is stratégiai tényezőként kerül megfogalmazásra a hallgatók aktív szerepvállalása a tanítás-tanulás eredményessége, sikeressége érdekében. Amennyire lehetséges, a képzéseket gyakorlat- és hallgatói munkavégzés orientálttá kell tenni, és erősíteni kell az élet különböző területein való érvényesüléshez szükséges transzverzális kompetenciákat. A hallgatók bevonásának fokozása nem csupán az intézmények, hanem az oktatók számára is kihívást jelent. Az alkalmazott oktatási stratégiákat, a módszertani kultúrát is a tanulóközpontúság követelményének megfelelően kell alakítani.

A részvétel központú oktatási stratégiák akkor lehetnek sikeresek, ha a hallgatók tanulási stratégiái és a tanítási stratégiák egységben, a módszerek, eljárások, eszközök koherens rendszerében működnek. A szakirodalom az oktatást a tanítás-tanulás egységként, a tanár és a tanulók közös tevékenységeként értelmezi, ahol a tanár szerepe alapvetően a tanulók tanulásának segítése. Ez a szemlélet megjelenik a különböző oktatásstratégia-megközelítésekben, legyen az akár az oktatás céljai általi meghatározottság, a tanuláselméleti, a tanulás szervezési, a tanulásirányítási, a módszertani, motivációs aspektus.

A részvétel központú oktatási módszerek fő jellemzője, hogy a tanár és a tanulók együtt vesznek részt egy kölcsönös, interaktív tanulási folyamatban. A tanulók önkéntes, belső késztetésből fakadó aktív részvétele a közös tanítási-tanulási folyamatban nem magától értetődő. A megfelelő módszerek kiválasztása a résztvevő központú, atipikus módszerek-nél különösen összetett feltételrendszerrel függ, mivel ezek jellemzően csoportra irányulnak, kooperációra, közös aktivitásra épülnek. Sikeres alkalmazásuk az oktatók szakmai felkészültségén túl olyan oktatói, vezetői kompetenciákat igényelnek, amelyek adekvátak a tanulóközpontú stratégiák céljaival, és amelyek segítségével az aktív részvételen alapuló csoportos tanulás előnyei érvényesülnek.

4. Irodalom

- A Tanács (2021/C 66/01) Állásfoglalása az oktatás és képzés terén az európai oktatási térség létrehozása érdekében és azon túlmutatóan folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről (2021-2030) [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?-docid=a21b0001.cou> [2022. 07. 24.]
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról [online] <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> [2022. 09. 24.]
- Az egész életen át tartó tanulás szakpolitikájának keretstratégiája a 2014/2020 közötti időszakra. [online] <https://2015-2019.kormany.hu/download/7/fe/20000/Eg%C3%A9sz%20%C3%A9leten%20%C3%A1t%20tart%C3%B3%20tanul%C3%A1s.pdf> [2022. 09. 24.]
- Az Európai Közösségek Bizottsága: *Az egész életen át tartó tanulás megvalósítása a tudás, a kreativitás és az innováció fejlesztése érdekében* A Tanács és a Bizottság 2008. évi közös időközi jelentése az „Oktatás és képzés 2010” munkaprogram megvalósításáról. Brüsszel, 12.11.2007 [online] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0703> [2022. 07. 22.]
- Balázsi, K. (2009). *Közösségfejlesztés*. [online] <https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/iii-segedanyagok/kozossegfejlesztes> [2022.07. 30.]
- Balogh, L. (2006). *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest: Urbis.
- Bárányné, J. Sz., Horvát-Militityi, T. és Ráczné, T. E. (2013). *Tanulók és tanulócsoportok megismerése - kiemelt figyelmet igénylő tanulók* „Mentor(h)áló 2.0 Program” [online] http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk_s_tanulcsoportok_megismerse_-_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulk/5_tanulsi_stlus_s_stratgia.html [2022. 07. 25.]
- Báthory, Z. (2000). *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker, Budapest: OKKER Kiadó.
- Európa 2020 *Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*. Európai Bizottság, Brüsszel, 2010. [online] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020> [2022. 07. 25.]
- Falus, I. (2003). Az oktatás stratégiai és módszerei. In: Falus, I. (Szerk), *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, (pp. 202–254). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Fodor, N. (é.n.) *A didaktika fogalma(i), és a tudományterületet ért főbb elméleti hatások* (Rogers, Freire, Mezirow, Knowles) [online] <https://adoc.pub/1-a-didaktika-fogalmiai-es-a-tudomanyterletet-ert-fbb-elmélet.html> [2021. 11. 22.]
- Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016*. [online] https://20152019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatashan_HONLAPRA.PDF [2022. 07. 21.]
- Kadocsa, L. (2008). Az atipikus tanulási formák elterjedésének lehetőségei és korlátai. In: Zachár, L. (Szerk), *A felnőttképzés módszertani kérdései* HEFOP 3.5.1 „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása”. In: *Tanár-továbbképzési Füzetek*, (pp. 189–217). Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

- Kraicziné Szokoly, M. (2012). Résztvevő központú módszerek. In: Kraicziné Szokoly, M. (Szerk), *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*, (pp.112–171). Budapest: ELTE.
- Limbos, E. (1985). *Kulturális és szabadidős csoportok animálása*. Budapest: Népművelési Intézet.
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*. Európai Közösségek Bizottsága. Brüsszel, 2000. október 30. [online] <https://docplayer.hu/400652-Memorandum-az-egesz-életen-at-tarto-tanulasrol.html> [2022. 07. 21.]
- Molnár, Gy. és Csapó, B. (2019). A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. In: *Educatio*, 28. évf. 4. sz. pp. 705–717. DOI: 10.1556/2063.28.2019.4.4
- Móricz, P. (2014). *Vezetélmélet. Hatékony szervezeti felépítések és vezetői módszerek*. Budapest: Nemzeti Közzolgálati Egyetem.
- Nagy, S. (1997). *Az oktatás folyamata és módszerei*. Mogyoród: Volos Kiadó.
- Pataki, Gy. (2007). Bölcs „laikusok” – Társadalmi részvételi technikák a demokrácia szolgálatában. In: *Civil Szemle*, 4. évf. 3-4. sz. pp. 144–156. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Réthy, E. (2003). Az oktatási folyamat. In: Falus, I. (Szerk), *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, (pp. 180–202). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Szelei, I. (2018). A tanulási szokások vizsgálata felsőoktatásban tanuló hallgatók körében. In: *Hadmérnök*, 13. évf. 4. sz. pp. 423–434.
- Varga, A. T. és Vercseg, I. (2001). *Közösségfejlesztés*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet.
- Virág, I. (2014). *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eger: EKF Líceum Kiadó.

Együttműködésen alapuló módszerek

Csimáné Pozsegovics Beáta¹ – Schlichter-Takács Anett²

1. Bevezetés

Mai világunkban a munka világában elvárás a kooperativitásra való nyitottság, a csoportmunkához szükséges ismeretek, rutinok, jártasságok, készségek, képességek és – nem utolsósorban – az ehhez szükséges attitűdök megléte. A sikeres élethez, a világban való eligazodáshoz nélkülözhetetlen az emberek egymással való együttműködése. Az egyéni teljesítmény, a siker, a boldogulni tudás kérdése felértékelődött. Ezeknek a kihívásoknak megfelelni tudó, adekvát ismeretek közvetítésében meghatározó szerep jut az oktatásnak.

A jelenleginél hangsúlyosabban kell az oktatásnak felkészíteni a felnövekvő generációt az együttműködésre, a kooperálásra. Az Innovative Teaching and Learning Research tanulmány a 21. századi tanulási képességek egyikeként nevezi meg a kollaborációt (ITL Research, 2011). Az iskolai tanulás során találkoznia kell a tanulóknak olyan módszerekkel, stratégiákkal, melyek az együttműködéshez szükséges alapvető készségeket, képességeket, kompetenciákat fejlesztik, azért, hogy felnőttként együtt tudjanak dolgozni közös problémák, innovációk megvalósításán, és elfogadóak, toleránsak legyenek a másik emberrel (Kövecsesné, 2011).

A kommunikáció, jelentős változásokon ment át, a növekvő gépi kommunikáció ellenére megtartotta fontosságát a „face to face” emberi kapcsolattartás, ugyanakkor a tanulók általában kevés lehetőséget kapnak a tanórákon arra, hogy szóhoz jussanak. A frontális oktatás túlsúlya ma még erősen rányomja bélyegét a magyar módszertani kultúrára, részben ennek köszönhetően számos tanuló készségei nem érik el az elvárt fejlettségi szintet, sokan közülük nem elég motiváltak, az iskolai tanulást unalmasnak érzik. A tanórai feladatok ritkán készítetik a gyerekeket arra, hogy önállóan véleményt tudjanak formálni, állást tudjanak foglalni, érvelni, dönteni tudjanak. Olyan módszerekre van szükség, amelyekkel a tanulókat differenciáltan tudjuk megszólítani és aktív együttműködésre készíteni (Józsa és Székely, 2004; Vincze, 2006).

Mindezek tükrében mutatjuk be az együttműködésen alapuló csoportmunka alapelveit, a kooperatív tanulás szükségszerűségét.

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék adjunktusa, csimane.pozsegovics.beata@uni-mate.hu

² MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék adjunktusa, schlichter-takacs.anett@uni-mate.hu; <https://orcid.org/0000-0001-6594-9450>

2. Az együttműködés

A magyar nyelv értelmező szótára szerint az együttműködés (latinul cooperatio), kooperálás egy olyan állapotot, viszonyt jelent, mely cselekvés során kialakuló rendszeres, kölcsönös segítség, támogatáson alapuló kapcsolat: „1. együttműködés, közreműködés, öszszedolgozás 2. segítség, támogatás, 3. szövetkezés” (Bakos, 1967, p. 392 idézi Orbán, 2011).

A kooperatív jelzót a magyar nyelvben nehézkesen ragozható együttműködő szó helyett használjuk, jelentése: „az a cselekvés, tény, hogy valaki, valami közösen összhangban tevékenykedik.” (Bakos, 1979, p. 459 idézi Orbán, 2011, o.n.) „Az együttműködés együttes munkálkodást jelent. Ideális esetben az együttműködés egyenrangú partnerek közt jön létre, akik közös cél elérésén munkálkodnak. A célt vagy maguk a résztvevők fogalmazzák meg, vagy kívülről tűzik eléjük. Az együttműködő partnereknek saját elgondolásaik, érdekeik és igényeik vannak, és mindezt magukkal tudják hozni a csoportba. De mások elgondolásait, érdekeit és igényeit is figyelembe tudják venni, és kompromisszumokat tudnak kötni. Az együttműködés folyamat, amelyet az embereknek mindig újból és újból végig kell csinálniuk, hogy olyan eredményre jussanak, amelyet az egyes ember egyedül nem érhet el.” (Walker, 1999 idézi Orbán, 2011, o.n.)

2.1. Az együttműködés jelentősége

Az Európai Parlament és a Tanács 2006. évi ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciákról című dokumentuma szerint, az együttműködésnek a szervezetek működésében nagyon fontos szerepe van (2006/962/EK). A kooperáció/együttműködés az élethosszig tartó tanulás nyolc kiemelt kulcskompetenciája között is jelentős helyet foglal el. A 21. században zajló változási folyamatok, a globális átalakulás, a kialakuló multikulturális környezet minden szinten elengedhetetlenné teszi a dinamikus együttműködés jelenlétét. Az állandó változás megteremtette a „tanulógazdaság”, „tanulószervezet” kifejezéseket, ahol csak azok az egyének tudnak sikeresen jelen lenni, akik a szocializáció és az oktatás során elsajátították az együttműködés módszereit, és megfelelően működtetik azt a mindennapjaikban. A hatékony és eredményes munkavégzés feltétele az emberek közötti együttműködés a feladatok végrehajtása során. A munkahelyeken az eredményesség egyik alapfeltétele az, hogy az ott dolgozók nagymértékben képesek a funkcionális együttműködésre. Azoknál a szervezeteknél, amelyek fontosnak tartják és ösztönzik az együttműködést – a szervezeten belül és kívül – a kooperáció a siker egyik alapjává válik (Orbán, 2011).

Tehát elmondhatjuk, hogy az együttműködés a sikeres szervezetek működésének egyik alappillére, aminek eredményeképpen a munkaadók számára kiemelkedő fontosságúvá vált. Így azok az egyének, akik ezen képesség birtokában állnak, nagyobb előnnyel rendelkeznek a munka világában.

Az együttműködés jelenléte, az együttműködési készség nemcsak a munka világában, hanem az élet minden területén fontos, és annak fejlesztése folyamatos kell, hogy legyen. Mindezek kapcsán felvetődik a kérdés, hogy a hatékony együttműködési készség fejlesztéséhez miként lehet hozzáigazítani a tanárszerepet, hogyan tudja a pedagógus a tudás és az ismeretek közvetítése mellett együttműködésre is tanítani tanulóit (Orbán, 2011).

2.2. Az együttműködés fejlesztése az iskolában

Az együttműködési képesség fejlesztésével kapcsolatban az iskola célja az együttműködést meghatározó szabályok, normák tudatosításával, a kölcsönös függőséget kívánó feladatok gyakoroltatásával a proszociális együttműködési képesség fejlesztése, melynek az egyik leghatékonyabb formája a kooperatív tanulási tevékenységek szervezése az iskolai élet minél több területén (Nagy, 2000). Az együttműködő tanulás leghatékonyabb alapsajtja a kiscsoport és a kiscsoportokban végzett tevékenységen alapuló kooperatív csoportmunka. Bizonyított, hogy az oktatás során alkalmazott, együttműködésre építő módszerek megerősítik a közösséget, növelik a munka értékét, segítik a diákokat az új dolgok megértésében és elfogadásában, és egyéb szociális készségeket – kommunikációs készség, konfliktuskezelés – is képesek fejleszteni (Orbán, 2011; Altun, 2017). Az együttműködésre épülő módszerek, mint a csoportmunka egyes előfordulásai, számtalan más együttműködéshez szükséges készség fejlesztését támogatják (Galla, 2021).

Az együttműködésen alapuló tanulás olyan tanítási és tanulási módszer, amelyben a tanulók összefognak, hogy megoldjanak feladatokat, vagy létrehozzanak projekteket. Az együttműködésen alapuló tanulás két vagy több tanuló részvételével zajló folyamat, mely során egymással együttműködve kell közös megoldást találni az adott feladatra (Renkl, 2007). A tanulásban az együttműködés formái sokfélék lehetnek. A kollaboráció megvalósulhat az osztálytermekben páros, kiscsoportos formákban. IKT eszközökkel kombinálva speciális együttműködések is kivitelezhetők (például iskolák közötti, kontinensen átívelő kapcsolatok). A kooperálást elősegítő eszközök a közös ötleteléstől a dokumentumszerkesztésen keresztül a bonyolult wiki rendszerekig terjedhetnek. Az együttműködésre nem csak a tantermi és iskolai keretekben van mód. Az IKT eszközök innovatív lehetőségeket adnak arra, hogy másokkal együttműködjünk, például hogy szakértők, tudósok kapcsolódjanak be egy órába (Skype-on keresztül). Több olyan oldal is létezik, ahol nemzetközi partnereket is találhatunk (például az eTwining). Egy közös blog vagy wiki szerkesztése is kiváló alap lehet a hatékony együttműködéshez (Nahalka, 1997; ITL Research, 2011).

2.3. Az együttműködésen alapuló tanulás jellemzői

Az együttműködésen alapuló tanítási, tanulási alkalmak során a csoportok tagjai aktív résztvevők, a tanítók-tanárok időnként tanulókká válnak, a tanulók pedig néha tanítanak (Kaendler et al., 2014). Az együttműködésen alapuló tanulás során az alábbi feltételek elengedhetetlenek:

- tisztelet illet meg minden csoporttagot;
- a feladatok és a kérdések érdekesek, és kihívást jelentenek a tanulók számára;
- fontos a sokszínűség, minden hozzászólást értékelnek;
- a tanulók elsajátítják a felmerülő konfliktusok megoldásának készségeit;
- a tanulók a korábbi tapasztalataikat és tudásukat használják;
- a célokat egyértelműen meghatározzák és útmutatóként használják;
- az eszközök, például internet-hozzáférés biztosítottak (Wilczenski et al., 2001).

A tanulóknak tisztában kell azzal lenniük, hogy saját tanulásukba fektetnek be azért, hogy közösen értelmezik a feladatokat, megosztják tudásukat, közös alapkészségeket és közös tudást építenek (Roschelle, 1992). Ez a fajta tanulás a kognitív és metakognitív tudást erősíti, ezért az együttműködésen alapuló tanulás célja nem maga a megoldás, hanem a közös tudásépítés és minden csoporttag egyéni tanulási nyeresége (Renkl, 2007). Az együttműködésen alapuló tanulás során a tanulók függenek egymástól, mind tudás, mind látásmód tekintetében, és el kell fogadniuk, hogy létfontosságú a saját tudásuk megosztása (Roschelle, 1992). A csoportos feladatot önálló részfeladatokra osztják, amelyeket megoldanak egyenként, majd a rész megoldásokat összeállítják a végső megoldáshoz (Dillenbourg, 1999). A közös tudásépítés révén az együttműködés több, mint a részek összessége. Az együttműködési tevékenységek magukban foglalják a múltbeli tapasztalatok és megértések személyes és közös alapjain nyugvó, új ötletek felépítését – így természetesen alkalmazzák a konstruktivizmus egyes alapelveit.

2.4. Együttműködés, kooperatív tanulás a tanteremben

Az együttműködésen alapuló tanulás során elengedhetetlen a szemtől szembeni kommunikáció lehetőségének megteremtése. A tanulási folyamat sikerességének meghatározója a kölcsönös függőség és a megosztott felelősség. A gyerekek egymás nélkül nem boldogulnak, minden tanuló külön-külön felelős a saját egyéni munkájáért és mindenki felelős a csapat egészének munkájáért is. A folyamat szükségszerű és nélkülözhetetlen eleme az építő egymásrautaltság. Bárki segítséget kérhet a csoporttól, de a pedagógushoz is bármikor fordulhatnak problémáikkal a diákok. A közösségépítés a tanulási folyamat része. A tanulás hatékonyságának garanciája az egyéni számonkérhetőség, a folyamat végére mindenkinek minden lényegesről be kell tudni számolni. Fontos az időkeretek meghatározása is (Józsa és Székely, 2004; Estefánné és Szikszai, 2007).

Az együttműködésen alapuló tanulást kooperatív tanulásként is nevezik, a tantermi tanulásra vonatkoztatva, amely alatt nagyon sokféle módszert értünk. Kagan kooperatív tanulás című munkája – melynek 1985-től több átdolgozása készült – az egyik legteljesebb, gyakorlati feladatokat is tartalmazó könyv. A kooperatív tanulás osztálytermi alkalmazása Észak-Amerikában a hetvenes években, Magyarországon a kilencvenes években jelent meg, azóta folyamatosan fejlődött (Józsa és Székely, 2004). Az elmúlt időszakban ez a fajta kiscsoportos tanulás alkalmazása jelentősen megnövekedett. A kooperatív, együttműködésen alapuló tanulás magában foglal olyan módszereket is, melyek az utóbbi időben külön kerülnek megfogalmazásra, mint a drámapedagógia, élménypedagógia, projektmódszer, műhelyfoglalkozás stb.

A kooperatív tanulás egy strukturált tevékenység, ahol a tanulók kis csoportokban dolgoznak együtt. A kooperatív csoportok szemtől szemben dolgoznak, és megtanulnak csapatként dolgozni. Egyénileg értékelik a saját munkájukat, és a csoport egészének munkáját is értékelik. Ezekben a kooperatív kiscsoportokban a tanulók megosztják egymással az erősségeiket, és fejleszthetik gyengébb készségeiket is, továbbá fejlesztik interperszonális készségeiket, és megtanulják kezelni a konfliktusokat. A kooperatív csoportok munkájá-

hoz világos célokat kell meghatározni, és a részfeladatok összeállítása elő kell, hogy segítse a tananyag megértését, miközben fejleszti a tanulók egyéni képességeit (Hanák, 2007). A kiscsoportos kooperatív tanulás előnyei a következők:

- A sokszínűség elfogadása: A tanulók megtanulnak minden típusú emberrel együtt dolgozni. A kiscsoportos interakciók lehetőséget kínálnak arra, hogy a feltejt kérdésekre – a csoporttársaik által – adott válaszokon elgondolkodjanak, és összevevessék a sajátjaikkal. Ez az információcsere segíti a tanulókat abban, hogy jobban megértsenek más elgondolásokat és nézőpontokat. Ezekben a csoportokban lehetővé válik a kulturális különbségeik alapján működő nézőpontok megismerése is.
- Az egyéni különbségek elismerése: a kérdések megválaszolása során, a különböző tudással, nézőponttal rendelkező tanulók válaszaik sokfélék. Ezek mindegyike segítheti a csoportot egy olyan megoldás megalkotásában, amely különböző nézőpontokat tükröz, így együtt teljesebb és átfogóbb képet alkothatnak.
- Interperszonális fejlődés: a tanulók – miközben csoportos feladatokban dolgoznak együtt – megtanulnak kapcsolódni társaikhoz. Ez különösen hasznos lehet azoknál a tanulóknál, akiknek problémáik vannak a szociális készségek terén.
- A tanulók aktív bevonása a tanulásba: mindenkinek lehetősége van, és el is várt, hogy közreműködjön a csoport feladatának a megoldásában. A tanulók jobban elsajátítják a tananyagot, és kifejezésre juttatják gondolataikat, ami elősegíti a kritikai gondolkodás kialakítását.
- Több lehetőség nyílik a visszajelzésre: mivel a kiscsoportban dolgozó tanulók között több információcsere zajlik, így több és személyesebb visszajelzést kapnak ötleteikről és válaszaikról. Ez a visszacsatolás gyakran nem lehetséges a nagycsoportos frontális oktatásban, amikor egy-két diák beszél, a csoport többi tagja pedig hallgat (Kagan, 2004).

A kiscsoportos feladatmegoldások összetevői a tevékenységek, szerepek és az erőforrások. A tevékenységek nagyon sokfélék lehetnek a megoldandó feladattól függően (lehetnek például egy téma megvitatása; kérdésre, problémára adott válaszok; magyarázatot adni vagy érvelni). A csoport tagjai eltérő szerepeket kapnak (pl. kérdező vagy magyarázó), mely szerepek segítik az együttműködést. Különböfélé, de sajátos szerepek vagy felelősségek kiosztása (Slavin, 1990) elősegíti az egyéni elszámoltathatóságot és a pozitív egymásrautaltságot. A használható eszközök – melyek erőforrások – lehetnek könyvek, munkalapok és webhelyek, valamint egyéb technikai eszközök. A kooperatív tanulást elősegítő környezet kialakításához három dologra van szükség.

1. A tanulóknak biztonságban kell érezniük magukat, ugyanakkor kihívásnak is meg kell jelennie.
2. A csoportoknak elég kicsiknek kell lenniük ahhoz, hogy mindenki részt tudjon venni a munkában.
3. Egyértelműen meg kell fogalmazni és megértetni a tanulókkal a feladatot és a részfeladatokat (Komenczi, 2016).

2.5. A csoportok összetétele

A kooperatív és együttműködésen alapuló tanulás egyik máig fejlődő aspektusa az, hogy a tanár hogyan alakítja ki a kiscsoportok összetételét. Jelenleg is folynak viták ebben a témában. A kutatók főként abban nem értenek egyet, hogy képességeik szerint csoportosítsák-e a tanulókat, vagy vegyítsék őket, hogy az erősebb tanulók segítsék a gyengébbeket tanulni, és maguk is tanuljanak a korrepetálás tapasztalataiból. Egyes kutatók, például Mills és Durden (1992) azt sugallják, hogy a tehetséges tanulókat visszatartják, ha gyengébb tanulókkal csoportosítják őket. Radencich és McKay (1995) arra a következtetésre jutott, hogy a képességek szerinti csoportosítás általában nem tesz jót az általános teljesítménynek, és az eredmények egyenlőtlenségéhez vezethet. Több kutató támogatja azonban a sokszínűséget a kis csoportokban (Cohen, 1986; Antil et al., 1997; Elbaum et al., 1997). Mindegyik vélemény mellett vannak jó érvek, de talán az a legmegfelelőbb, ha a kiscsoportok kialakítását a célok határozzák meg. Lehet a tanulók erősségei vagy érdeklődési köre szerint csoportosítani, de lehet egyes csoportokat is kialakítani, hogy a diákok megtanuljanak különböző típusú emberekkel dolgozni (Good és Marshall, 1984).

Ahogy a szakértők eltérőek a csoportok összetételét illetően, a kiscsoportok leghatékonyabb méretéről is vitáznak. Slavin (1987) szerint, ha csoportonként két vagy három tag van, az magasabb teljesítményt eredményez, mint ha négy- vagy többtagúak a csoportok. Antil és mtsai. (1997) arra a következtetésre jutottak, hogy a legtöbb tanár a párokat és a kis, három- és négyfős csoportokat részesíti előnyben. Elbaum és mtsai. (1997) azt javasolják, hogy beszéljünk a tanulókkal a csoportösszetétellel kapcsolatos preferenciáikról és a várható eredményekről. Fidler (1999) pedig a reflektálás fontosságát emeli ki a csoportfeladatok és a működés során elkövetett hibák kijavítása érdekében. Abban mindenki egyetért, hogy a csoportok összetételének kialakítása nagy odafigyelést és gondos tervezést igényel.

A megfelelő kooperatív tanulási helyzeteket nem könnyű kialakítani. Sok helyzetben, különösen azokban, amikor az embereknek együtt kell dolgozniuk egy problémán, a konfliktusok megakadályozzák a tanulást. Ennek elkerülése érdekében a kooperatív tanulás-hoz meg kell tanítani a tanulóknak, hogyan lehet az elkerülhetetlen konfliktusok megoldásával jól együttműködni a feladatmegoldások során, de ez egyben elősegíti azoknak a készségeknek a fejlesztését, melyek az életben más területeken is fontosak (Cohen, 1986).

2.6. Problémák és megoldásuk

A kiscsoportos tanulás kritikussai gyakran mutatnak rá a homályos célkitűzésekkel és az elszámoltathatósággal kapcsolatos problémákra. Véleményük szerint ez a fajta tanítás a tanítás kerülése. Szerintük az osztály kis csoportokra osztása lehetővé teszi a tanár számára, hogy elkerülje a felelősséget. Vicki Randall (1999), aki általános, középiskolai és főiskolai oktatásban is részt vett, óva int a visszaélésektől és a csoportmunka túlzott igénybevételestől. Randall szerint a kooperatív tanulás számos előnye néha elragadja a tanárt, és így nem veszi észre annak hátrányait. Az alábbiakat említi a kiscsoportos tanulás gyengeségeként:

- A csoport tagjainak felelőssé tétele egymás tanulásáért túl nagy terhet róhat egyes tanulókra;

- A vegyes képességű csoportokban az eredmény gyakran az, hogy az erősebb tanulók a gyengébbeket tanítják, és a munka nagy részét elvégzik;
- A csoportokban néha csak arra jut idő, hogy a feladatot legalapvetőbb szintjén végezzék el;
- Alacsonyabb szintű gondolkodás jellemzi, és a kritikai vagy magasabb szintű gondolkodás befogadásához szükséges stratégiák nem jelennek meg (Randall, 1999).

Egyes kritikusok (Verduin, 1996; Silva et al., 2012; Dascalu et al., 2014) a vegyes kialakítású csoportokat említik a lehetséges nehézségek forrásaként, bár nem értenek egyet abban, hogy mely csoporttípusok jelentenek problémát. Más véleményezők (Good és Marshall, 1984) a kooperatív csoportok túlzott igénybevételét emelik ki azon tanulók rovására, akik többet profitálnak az egyedül tanulásból. Mások (Verduin, 1996; Glass, 2002) viszont azt javasolják, hogy tárgyaljunk többet a tanulókkal annak megállapítása érdekében, hogyan tanulnak a legjobban, és ezeket a tapasztalatokat alkalmazzuk a tanítási-tanulási módszerek kialakításában.

A kooperatív tanulás híveinek ajánlásai a kritikusok által felvetett problémák megoldására a következők lehetnek:

1. Elsődleges az, hogy egyértelmű kérdéseket fogalmazzunk meg, amelyek kapcsolódnak a tanulók érdeklődéséhez és képességeihez, valamint a tanítási célokhoz, és jól osszuk fel a részfeladatokat;
2. A kiscsoporton belüli konfliktusok azonnali feloldása – amint azok felmerülnek – és a megelőző módszerek megismertetése a tanulókkal;
3. Olyan szempontsor létrehozása, megismertetése és megértetése a tanulókkal – már az elején –, amelyek irányítják a folyamatot, és segítenek az értékelésnél;
4. Segíteni kell a tanulókat abban, hogy rendszeresen reflektáljanak a saját fejlődésükre;
5. Minden diáknak megfelelően motiválni kell lennie a kiváló munkavégzés tekintetében, és tudniuk kell, hogy a tanár hisz abban, hogy kiváló munkát tudnak végezni (Cohen, 1986; Sadker et al., 1991; Linn és Burbules, 1993).

2.7. Tanári kompetenciák

Az együttműködésen alapuló oktatás megvalósításához a tanárnak is fejleszteni, bővíteni szükséges pedagógiai módszertárát. A tanulási folyamatot koordináló és tanácsadói szerepekörök lesznek a középpontban, amit Falus Iván (2003 p. 86.) a következőképpen fogalmaz meg: *„a korszerű pedagógiának azon törekvései, amelyeket a differenciálás, individualizálás, az audiovizuális és kísérleti eszközök térhódítása, a pedagógus növekvő szabadsága jellemez, növelik a pedagógiai tevékenységben a tervezési, szervezési teendők részarányát a tényleges tanítási tevékenység rovására. Úgy is szokták ezt jellemezni, hogy a pedagógus az oktatási folyamat főszereplőjéből annak rendezőjévé válik”*.

Mindez arra készíti a pedagógust, hogy pontosabban tervezzen, hogy gondolja át jól a használni kívánt módszereket azért, hogy segítse a tanulói képességek, kompetenciák kibontakozását úgy, hogy a szakmai ismereteket is el tudják sajátítani. Az együttműködésen

alapuló tanulási környezetben a tanár döntő szerepet játszik a tanulók interakcióinak elősegítésében (Pauli és Reusser, 2000; Gillies et al., 2008; Van Leeuwen et al., 2013). A tanár célja a tanulók magas szintű interakciójának biztosítása, amelytől függ az együttműködésen alapuló tanulás hatékonysága (Webb, 1989; Dillenbourg et al., 1996; Kobbe et al., 2007).

A kooperatív tanulási formák alkalmazása a tanulási órákon megváltozott tanári szereppel jár együtt. A tanár felszabadul a hagyományos ismeretközlő szerep alól, és egyrészt segítőként, támogatóként, mint a tanulókkal együtt dolgozó „munkatárs” vesz részt a csoportok munkájában, másrészt koordinátorként irányítja is azt, tehát elengedhetetlen a tanár tanulást segítő jelenléte. Norm Green a következő feladatokban látja az új tanári szerep lényegét:

- Döntéshozatal, mely magában foglalja a szakmai és szociális célok kitűzését, a csoportalkotást, a tanulási környezet kialakítását, a szükséges tanulási segédeszközök meghatározását, a tanulók csoporton belüli feladatának meghatározását.
- Tanulásszervezés, mely során megtörténik a feladatkiadás, pozitív függés (interdependencia) kialakítása a csoport tagjai között, egyéni felelősség kialakítása, az elvárások transzparenssé tétele, a tanulói viselkedéssel kapcsolatos elvárások ismertetése, valamint a kooperatív képességek fejlesztése.
- Megfigyelés és beavatkozás, melyek a tanulók viselkedésének figyelemmel követését tartalmazzák, és a segítő beavatkozást feladatmegoldás közben.
- Az értékelés alatt a tanulók önértékelésének fejlesztése a cél a saját, illetve a csoport munkájának elemző értékelésével (Green és Green, 2010).

A tanárok szakmai tudása mellett, az elköteleződés (Artzt és Armour, 1998), valamint az alábbi tervezési feladatok minősége mindegyike befolyásolja a tanulói interakciót és a tanulási eredményt.

2.8. Az együttműködésen alapuló oktatás szakaszai

Az együttműködésen alapuló oktatás három szakaszt foglal magába: a preaktív, az inaktív és a posztaktív szakaszt. Az előkészítés (preaktív szakasz) során kerül sor az alábbiak meghatározására:

- a tanulási cél meghatározása;
- a tanulási kontextus jellemzőinek azonosítása, jelenlegi osztálytermi helyzet figyelembevételével: a jellemzők közé tartozhatnak a feladat jellemzői, a tanulók előzetes tudása az óra tartalmáról és az együttműködésen alapuló tanulókkal kapcsolatos tapasztalataik;
- az együttműködés során a részfeladatok strukturálása, szerepek és feladatok kiosztása;
- egyértelmű utasítások;
- a tanulók csoportokba sorolása a tanulási cél szerint, ahol megjelenik az egyéni elszámoltathatóság és a pozitív egymásrautaltság;
- A környezet kialakítása és a tanulók felkészítése a csoportmunkára.

Az interaktív szakaszban történik az egész feladat ismertetése a kiscsoportokkal. Ebben a szakaszban a tanulók feladatmegoldása során a tanár megfigyel, támogat. A tanár figyel, hogy a tanulók aktívan részt vesznek-e a munkában, célzott kérdéseket tesz fel (Webb, 1989) és tudatosítja a csoportban az esetleges hibákat (Bannert, 2003). A megfigyelései alapján – tanulói interakciók során – a tanár dönti el, mely csoportokban, hogyan és mikor avatkozzon be. A beavatkozás akkor szükséges, ha az együttműködés kritikus pillanathoz érkezik, mint például a tanulók nem kommunikálnak egymással, nincs elegendő kérdés-feltevés a csoporton belül. Nemcsak az interakciók mennyiségére, hanem a minőségére is fontos figyelni.

Végül a posztaktív szakasz a tanítási óra után következik, amikor a tanár elemzi a teljes megvalósítási folyamatot, reflektál a feladatmegoldásra, az interakciókra. Újra átgondolja a tanulóknak az interakciók során tanúsított viselkedéseket és aktivitást (Kaendler et al., 2014).

Az együttműködésen alapuló tanulási környezet sikerességének értékelése az alapján történik, hogy a tervezett tanulási célok és a tervezett tanulási tevékenységek hogyan valósultak meg. A tanulási eredmény három szinten vizsgálható: egyéni tanulási eredmény, a csoport egészének eredménye és az egész osztály tanulási előrehaladása (Dillenbourg et al., 2011). Továbbá az eredmények magukban foglalhatják a tanulók motivációját, ismereteit, viszonyulásait a tantárgyhoz vagy az együttműködésen alapuló tanuláshoz (Kyndt et al., 2013). Az értékelés során a tanári beavatkozást, a tanári támogatás hatását is értékelni kell. A megvalósítási folyamat egészére való reflektálás segít alternatív stratégiákat kidolgozni az együttműködésen alapuló tanulás további megvalósításához.

3. Összegzés

Spencer Kagan népszerű könyvében rendkívül széles társadalmi, gazdasági és szociálpszichológiai érvrendszerrel támasztja alá a kooperáció szükségességét. Rengeteg külföldi és hazai tanulmány igazolja, hogy a diákok tanulási sikeressége az együttműködésen alapuló tanulás során nagyságrendekkel nő.

A kollaborációra épülő tanítás-tanulás azoknak a pedagógiai módszereknek az alkalmazását jelenti, amelyek a tanulást társas tevékenységgé teszik, és a hangsúlyt a tanulói együttműködésre helyezik. Számos kooperatív tanítási-tanulási módszer létezik, ilyen pl. a projektmódszer, a vitamódszer, a probléma alapú (központú) tanulás, a felfedező tanulás.

A kooperáció megteremtése komoly előkészületeket, a tanár részéről átgondolt munkát és lényegesen újszerű magatartást igényel. A tanárnak a tudás forrásából sokkal inkább a tanulási helyzet menedzserévé, tanulásszervezővé, facilitátorrá kell válnia.

A kooperatív tanulás során fejleszthető az aktivitás, a kudarc elviselése, segítőkészség, alkalmazkodás, ítélőképesség, kollektivitás, önállóság, tolerancia, teljességre törekvés, beilleszkedés, kommunikációs készség, előadókészség, reális önértékelés, kritikai érzék és a kritika elviselése, az önálló tervezés, kreativitás, problémamegoldás, kompromisz-

szumkeresés, önbizalom, felelősségérzet, a másság elfogadása, mások munkájának megbecsülése, véleményalkotás, együttműködés és vitakultúra. A kooperatív tanulás alkalmas az ön- és egymás értékelésének fejlesztésére, fejlődésére, mindemellett felzárkózási lehetőséget is nyújt. Alkalmazása során a tanulók nyíltabbak, nyitottabbak, kiegyensúlyozottabbak, vidámabbak. Pozitívan befolyásolja a társas kapcsolatokat és a felkészítést a későbbi munkatársi viszonyra.

A megvalósítás a pedagógusokon és kooperációjukon múlik. Mindez más tanárszerepeket, más tanulási teret és más tanár-diák viszonyt igényel.

4. Irodalom

- Altun, M. (2017). The Effects of Teacher Commitment on Student Achievement: A Case Study in Iraq. In: *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7.évf. 11. sz. pp. 417– 426. DOI: 10.6007/IJARBSS/v7-i11/3475
- Antil, L., Jenkins, J., Wayne, S. és Vadasy, P. (1997). Cooperative Learning: Prevalence, Conceptualizations, and the Relationship between Research and Practice. In: *American Educational Research Journal*, 35. évf. 3. sz. pp. 419–454. DOI: 10.3102/00028312035003419
- Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006). *Az egész életen át tartó tanulóshoz szükséges kulcskompetenciákról.* (2006/962/EK) [online] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DA> [2022. 08. 09.]
- Bannert, M. (2003). Effekte metakognitiver Lernhilfen auf den Wissenserwerb in vernetzten Lernumgebungen [Effects of metacognitive learning aids on knowledge gain in computer-supported collaborative learning environments]. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17. évf. 1. sz. pp. 13–25.
- Cohen, G. (1986). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Dascalu, M.-I., Bodea C. N., Lytras, M., Pablos, P. és Burlacu A. (2014). Improving e-Learning Communities Through Optimal Composition of Multidisciplinary Learning Groups. In: *Computers in Human Behavior*, 30. sz. pp. 362– 371.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Advances in Learning and Instruction Series*. Emerald Publishing Limited, United Kingdom. ISBN-0-08-043073-2
- Dillenbourg, P. és Jermann, P. (2006). Designing integrative scripts. In: Fischer, F., Mandl, H., Haake, J. és Kollar, I. (Szerk.), *Scripting computer-supported collaborative learning: cognitive, computational and educational perspectives*, (pp. 275–301). New York. Springer
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., és O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In: Reimann, P. és Spada, H. (Szerk.), *Learning in humans and machines. Towards an interdisciplinary learning science* (1st ed.), (pp. 189–211). Oxford: Pergamon. DOI: 10.1007/s10648-014-9288-9

- Elbaum, B., Schumm, J. és Vaughn, S. (1997). Urban Middle Elementary Students' Perceptions of Grouping Formats for Reading Instruction. (requires subscription). In: *The Elementary School Journal*, 97. évf. 5. sz. pp. 475–500. DOI: 10.1086/461877
- Estefánné Varga, M. és Szikszay, K. (2007). *Projektpedagógia alkalmazása a pedagógusképzésben és a gyakorlati képzésben*. Eszterházy Károly Főiskola Kompetencia-alapú programok elterjesztése a tanárképzésben című sorozat 1. sz. Módszertani Kiadvány, Eger.
- Falus I. (2003). *Didaktika, elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Fullan, M. (2011). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. John Wiley & Sons. [online] https://www.researchgate.net/publication/242081132_The_Six_Secrets_of_Change [2022. 08. 09.]
- Galla, D., D. (2021). *Gyerekek. Otthon. Együttműködés. Kreativitás. A designkommunikáció, mint a soft készségek fejlesztését támogató oktatásmódszertani eszköz* [Doktori disszertáció]. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.
- Gillies, R. M., Ashman, A. és Terwel, J. (Szerk.) (2008). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. New York: Springer.
- Glass, G. V. (2002). Grouping students for instruction. *School reform proposals: The research evidence*, (pp. 95–112).
- Good, T. és Marshall, S. (1984). Do students learn more in heterogeneous or homogeneous groups? In: Peterson, P., Wilkinson, L. és Halliman, M. (Szerk), *The Social Context of Instruction: Group Organization and Group Processes*, (pp. 15–38). New York: Academic Press.
- Green, N. és Green, K. (2010). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Das Trainingshandbuch (5th ed.). Seelze: Kallmeyer.
- Hanák, Zs. (2007). *A kooperatív módszertan elméleti és gyakorlati alapjai*. Eger. [online] http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/projektpedagogia_alkalmazasa.htm [2022. 08. 09.]
- ITL Research (2011). *Innovative Teaching and Learning Research 2011 Finding and Implications*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/itlresearch-2011findings.pdf> [2022. 08. 09.]
- Józsa, K. és Székely, Gy. (2004). Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. In: *Magyar Pedagógia*, 104. évf. 3. sz. pp. 339–362.
- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., és Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. In: *Educational Psychology Review*, 27. évf. 3. sz. pp. 505–536.
- Kagan S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Budapest. Ökonet Kft.
- Kobbe, L., Weinberger, A., és Dillenbourg, P. (2007). Specifying computer-supported collaboration scripts. In: *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2. évf. 2–3. sz. pp. 211–224. DOI: 10.1007/s11412-007-9014-4
- Komenczi, B. (2016). *Tanulási környezet a 21. század elején*. GlobeEdit. [online] <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3627/1/Tanul%C3%A1si%20k%C3%B6rnyezet.pdf> [2022. 08. 09.]

- Kövecsesné Gósi, V. (2011). Együttműködésre épülő oktatási módszerek jelentősége a tanítási –tanulási folyamatban. In: Kovátsné Németh, M. (Szerk.), *Globális kihívások, alternatív megoldások határon innen és túl*, (pp. 100-112). Győr: NYME AK.
- Kraiciné Szokoly, M. (2009). Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: középpontban a tanuló szervezet. In: *Iskolakultúra*, 19. évf. 12. sz. pp. 131–143.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., és Dochy, F. (2013). A metaanalysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? In: *Educational research review*, 10. sz. pp. 133– 149.
- Mills, C. J. és Durden, W. G. (1992). Cooperative learning and ability grouping: An issue of choice. *Gifted Child Quarterly*, 36. évf. 1.sz. pp. 11–16. DOI: 10.1177/00169862920360010
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). In: *Iskolakultúra*, 7. évf. 2. sz. pp. 21-33.
- Orbán, J. (2011). *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése*. [online] https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/index.html [2022. 08. 09.]
- Pauli, C., és Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen [On the role of the teacher in collaborative learning]. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22. évf. 3. sz. pp. 421–442. DOI: 10.24452/sjer.22.3.4585
- Radencich, M. C. és McKay, L. J. (1995). *Flexible grouping for literacy in the elementary grades*. Boston: Allyn & Bacon.
- Randall, V. (1999). Cooperative Learning: Abused and Overused? In: *The Education Digest*, 65. évf. 2. sz. pp. 29–32. DOI: 10.1177/107621759902200205
- Renkl, A. (2007). Learning argumentation skills through the use of prompts for self-explaining examples. In: *Journal of Educational Psychology*, 99. évf. 2.sz. pp. 285–296. DOI: 10.1037/0022-0663.99.2.285
- Roschelle, J. (1992). Learning by Collaborating: Convergent Conceptual Change. In: *Journal of the Learning Sciences*, 2. évf. 3. sz. pp. 235–276 DOI: 10.1207/s15327809jls0203_1
- Sadker, M., Sadker, D. és Klein, S. (1991). The Issue of Gender in Elementary and Secondary Education. In: Grant, G. (Szerk.), *Review of research in education*, (pp. 269–334). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Silva, H. M., Silva, C. A., és Gorgônio, F. L. (2012). *A self-organizing map based strategy for heterogeneous teaming*. Applications of Self-Organizing Maps. Rijeka, InTech.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. In: *Review of Educational Research*, 50. évf. 2. sz. pp. 315–342. DOI:10.3102/00346543050002315
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: theory, research, and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Van de Pol, J., Volman, M., Oort, F., és Beishuizen, J. (2013). Teacher scaffolding in small-group work: an intervention study. In: *Journal of the Learning Sciences*, 23. évf. 4. sz. pp. 600–650. DOI: 10.1080/10508406.2013.805300

- Verduin Jr, J. R. (1996). *Helping Students Develop Investigative Problem Solving and Thinking Skills in a Cooperative Setting*. A Handbook for Teachers, Administrators and Curriculum Workers. Springfield: Charles C. Thomas.
- Vincze, B. (2006). *A projektoktatás elmélete és gyakorlata a hazai középiskolákban* [Doktori disszertáció]. ELTE PPK, Budapest.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. In: *International Journal of Educational Research*, 13. évf. 1. sz. pp. 21–39. DOI: 10.1016/0883-0355(89)90014-1
- Wilczenski, F. L., Bontrager, T., Ventrone, P., és Correia, M. (2001). Observing collaborative problem-solving processes and outcomes. *Psychology in the Schools*, 38. évf. 3.sz. pp. 269–281.

A felsőoktatásban alkalmazható aktivizáló módszerek

Csimáné Pozsegovics Beáta¹ – Schlichter-Takács Anett²

1. Bevezetés

A jelenkori társadalmunkban végbemenő változásokra a felsőoktatásnak is reagálnia kell. Ezek a változások nemcsak a tanítandó tananyag tartalmi átalakulását érintik, hanem megkövetelik az új oktatási módszereket, új értékelési formákat, a hallgatók és tanáraik közötti kapcsolatok újragondolását (Molnár, 2010). A tudásrobbanás, a gyakorlati tapasztalatok tanulásba való bevonása és azok hatékonyságának érvényesülése más módszerek alkalmazását és másfajta felsőoktatási képzést igényelnek. A hallgatóknak olyan munkaerő-piaci értékű oktatásra van szükségük, amely a ma és a holnap számára releváns készségeket biztosít számukra (Hénard, 2010).

A felsőfokú tanulmányok eredményessége olyan kompetenciák meglétét és működését követeli meg a diplomával rendelkező egyénektől, amelyek magukban foglalják a kritikai és összehasonlító gondolkodást, problémamegoldást, kreativitást, a csapatban való kiváló együttműködést. Egyre nagyobb hangsúly kerül világszerte a felsőoktatásra és a felsőoktatási képzésekre, mivel a jövőbeni innováció, növekedés és társadalmi haladás minél magasabban képzett embereket igényel. Nemzetközi szinten az OECD 2010-ben indult Innovációs Stratégiája rávilágított az alapvető készségek sokrétű szerepére, továbbá szorgalmazta az innovációs folyamatokat a készségfejlesztési stratégia megvalósításához (OECD, 2010).

Az Európai Bizottság 2010-ben szintén megfogalmazta a készségfejlesztés hangsúlyosságát, és mindenki számára támogatta a kulcskompetenciák elsajátítását és fejlesztését, továbbá az európai oktatási és képzési együttműködést. Növekvő tendenciaként támogatja a tanulóközpontú tanulást a tanárok által vezérelt oktatás helyett (Crosier et al., 2007).

A tanulói aktivitást előtérbe helyező módszerek a huszadik század elején kezdődő reformpedagógiai mozgalmakhoz kötődnek. Ezeknek a módszereknek a kidolgozásakor felértékelődött a gyakorlati tanulás, a művészetek alkalmazása, mellyel fejlesztették az önkifejezést, az aktivitást és az önálló problémamegoldó gondolkodást is (Pukánszky és Németh, 1996). Az „aktivizáló módszerek” gyűjtőnéven emlegetett oktatásszervezési formák és módszerek, különböző elnevezésekkel és folytonosan gyarapodva, módosulva, immár világszerte elterjedtek.

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék adjunktusa, csimane.pozsegovics.beata@uni-mate.hu

² MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék adjunktusa, schlichter-takacs.anett@uni-mate.hu; <https://orcid.org/0000-0001-6594-9450>

A jól megválasztott oktatási módszerek lehetővé teszik az egyetemi oktatók számára – a meghatározott tanulmányi terület elméleti ismereteinek bővítése mellett – a hallgatók személyes tulajdonságainak fejlesztését. Meg kell teremteni azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik, hogy az oktató és a hallgató kapcsolatát a kölcsönös tisztelet jellemezze, amely egyben egy minőségi partnerség, és mindkét fél számára szakmai és személyes előnyt is jelent.

2. Oktatási módszer és az oktatás minősége

A megfelelő oktatási módszerek kiválasztásával és alkalmazásával az egyetemi oktató közvetlenül befolyásolhatja a felsőoktatás minőségét és eredményességét. Az oktatás minőségét általánosságban nézve, számos tényező befolyásolja, például az anyagiak és a fizikai létesítmények (gazdaság), az emberi erőforrás (pedagógusok, oktatók), élethosszig tartó oktatás/tanulás jelenléte (andragógia), a társadalmi-gazdasági helyzet (szociológia), tanítási és tanulási stílusok és azoknak a hallgatói személyiség mentális folyamataira gyakorolt hatásai (pszichológia), valamint a hallgatók viszonyulási, szociálpatológiai magatartása a nevelés folyamatában (Vansteenkiste et al., 2012).

A minőségi oktatásnak minden lehetőséget, új módszert – akár kísérleti jelleggel is ki kell próbálnia, amely a kívánt eredmények elérése érdekében arra irányul, hogy magas minőségi szintet érjenek el. Ha a folyamatokat, és bizonyos mértékig tananyagot, intézményi szinten maga az iskola határozhatja meg, akkor lehetőség nyílik a minőség objektív mérésére és értékelésére. Az utóbbi években a minőségfejlesztés érdekében az aktivizáló tanítási módszereket egyre gyakrabban alkalmazzák az oktatásban. Az aktivizáló tanítási módszerek általában nem igénylik anyagi források előteremtését, speciális oktatási segédanyagok, technológiák biztosítását, illetve létrehozását, vagy speciális tantermek építését. Alkalmazásuk során a hallgatók nem passzív befogadói a tudásnak, hanem aktívan feldolgozzák és előállítják azt a tanítási és tanulási folyamatban (Lonka, 1991 idézi Eskola, 1998). Az oktatási folyamatban aktívan részt vevő hallgatók többet tanulnak az órákon, mint ha egyszerűen hallgatnának egy előadót.

2.1. Az eredményesség és a hatékonyság

Az eredményesség kifejezés meglehetősen gyakori fogalomként van jelen, amely a társadalomban való érvényesülés területeit érinti. Az oktatás minőségfejlesztési folyamatában kiemelkedő jelentőségű a tanítási és tanulási módszerek fejlesztése. Az oktatás eredményessége mindig aktuális és fontos a társadalom és az egyén számára is, amit befolyásol az egész oktatási rendszer és az oktatásban lezajló folyamatok. Uhrín (1994) az oktatás eredményeinek tartja az emberek mentális változásait: eredményességként a tudatosság és viselkedés közötti összefüggést határozza meg, és elengedhetetlennek tartja az ezek elérésére fordított erőfeszítéseket. A pszichológiai és pedagógiai elmélet és a kutatások szerint a tanulás eredményessége közvetlenül függ a tanulók aktivitási szintjétől, amelyben elengedhetetlen tényező a megfelelő aktivizáló módszereket használó pedagógus (Uhrín, 1994).

Az oktatás hatékonysága azt jelenti, hogy a tanulók olyan tevékenységeket végeznek, amelyek lehetővé teszik, hogy új tényeket sajátítsanak el, a képességeket készségekké fejlesszék a legrövidebb időn belül, a legkevesebb erőfeszítéssel, a legpraktikusabb eszközök felhasználásával és a legmagasabb minőségi szint megtartására törekedve. Ennek eléréséhez Komenský (1991) szerint a tanároknak kevesebbet kell „tanítania”, a tanulóknak pedig többet kell tanulniuk. Úgy véli, hogy ezáltal kevesebb stressz, idegenkedés és céltalan munka lesz az iskolában, ugyanakkor több lesz a szabadidő, a lelkesedés, és garantált a siker (Blašková et al., 2014).

2.2. Leggyakrabban alkalmazott oktatási módszerek

A tanítási módszer a nevelési célok elérésének módja, illetve az az eljárás, amelynek segítségével a tanuló megszerezheti a kívánt tudásszintet (Radnóti, 2009). A felsőoktatásnak legfőbb célja – a közoktatás folytatásaként –, a hallgató személyiségének komplex fejlesztése az oktatási folyamaton keresztül. A közoktatáshoz képest az egyetemeken a hallgatók tanulását elsősorban önálló tanulás jellemzi. A minél sikeresebb önálló tanulás mellett lényeges azoknak a módszereknek az alkalmazása az oktatás során, amelyek sikeresen aktivizálják a hallgatót, és fejlesztik a személyiségét.

A leggyakrabban alkalmazott didaktikai módszerek két formája van jelen az egyetemi oktatásban; az előadások és a szemináriumok. Megfelelő oktatási módszerek alkalmazásával a tanár képes átadni tudását és motiválni a hallgatókat a további tanulásra, a problémák egyéni megközelítésére, fejleszteni a kreativitást, továbbá pozitívan befolyásolni a hallgató elköteleződését a választott szakma felé. Az alkalmazott módszerek két csoportra oszthatók:

- *Hagyományos oktatási módszerek*: amikor a tanár mondja el a tényeket és a hozzá tartozó értelmezéseket, ahogyan azok a könyvekben, kutatásokban szerepelnek (előadások és a hozzá tartozó magyarázatok). Ezek a módszerek különösen azokat a kompetenciákat fejlesztik, amelyek a hallgató személyiségének kognitív részei.
- *Aktivizáló módszerek*: olyan tanítási eljárások, amelyek lehetővé teszik a hallgató számára, hogy elérje a célokat, miközben figyelembe veszi az olyan mentális folyamatokat, mint a gondolkodás és a problémamegoldás.

3. Az aktivizáló módszerek

3.1. Az aktivizáló módszerek fejlesztő hatásai

Az aktivizáló módszerek alkalmazása az alábbi kompetenciák, képességek, jártasságok fejlesztését segíti elő:

- fejleszti a hallgatók kognitív folyamatait, úgymint elemzés, levezetés, szintézis, kritikai és összehasonlító gondolkodás;
- fejleszti a hallgatók kommunikációs képességeit a gondolataik verbális megfogalmazásával, a véleményeket, megoldásokat és ezáltal véleménynyilvánítási, fogalmazási képességeiket;

- elősegíti helyes kérdések és érvek megfogalmazását;
- megtanítja a hallgatókat a megfelelő értékelési kritériumok, a megfelelő értékelési technikák felállítására és az önértékelésre;
- fejleszti a kreativitást;
- megtanítja a hallgatókat az érzelmi reakciók megfelelő kezelésére, empátiájuk és személyiségük fejlesztésére, az elfogadásra;
- fejleszti a csoport többi tagjával való együttműködési képességet;
- növeli a tanulási és a választott szakma iránti motivációt;
- javítja az oktatás hangulatát, elősegíti a bizalom és a részvétel megteremtését a formális kapcsolatokon belül (Sirotová, 2011).

3.2. Az aktivitásra épülő módszer megválasztása

Az olyan, hagyományosan aktivizáló oktatási módszereknek tartott módszerek alkalmazása a felsőoktatásban, mint például a problémamegoldó módszer, a felfedezés módszere, a poszter, az esettanulmány, a projekt módszer, a kooperatív technikák, az élménypedagógia, a múzeumpedagógia, a heurisztikus módszerek használata mindenképpen szükséges a felsőoktatás által támasztott és meghatározott célok elérése érdekében. A mai MATE Neveléstudományi Intézetében (korábban Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar) a pedagógusképzésekbe (tanító, óvodapedagógus, gyógypedagógus) beépült az élménypedagógia, múzeumpedagógia oktatása, a hallgatók megismerik továbbá a kooperatív tanulás és a projekt módszer alapjait is. Fontosnak tartjuk, hogy a pedagógusjelöltek elsajátítsák az iskolai nevelés kontextusába beépíthető alapvető, alternatív nevelésnek, oktatásnak is teret biztosító különféle módszereket, melyekről saját élményeket is magukkal visznek. A tapasztalatok azt igazolják, hogy ezek a kipróbált aktivizáló módszerek nemcsak gyermekekénél, de felnőtteknél, sőt időseknél is kiválóan működnek (Takács és Csimáné Pozsegovics, 2016; Csajka és Csimáné Pozsegovics, 2019).

Azt azonban nem lehet kijelenteni, hogy a hagyományos oktatási módszerek nem szükségesek, illetve alkalmatlanok. Az egyetemi oktatóknak a módszereiket a különböző irányadó összetevők figyelembevételével kell, hogy megválasszák. Egy hagyományos módszer – a megfelelő módosításokkal – megfelelő módon való alkalmazása hatékony lehet, és használatával megvalósulhat a hallgatók személyiségének fejlesztése. Az oktatónak az oktatási módszer kiválasztásánál a következőket kell mérlegelnie:

- az oktatási forma (előadás, szeminárium, gyakorlat, konzultáció stb.);
- a tanulócsoport (évfolyam, hallgatók száma, motivációs szempontok stb.);
- az óra célja, tartalma és az órák száma;
- az infrastruktúra, az oktatóhelyiség tárgyi feltételei;
- az oktató saját pedagógiai ismeretei, képességei és készségei.

A választott oktatási módszer alkalmazása nemcsak az elméleti tudásszerzést befolyásolja jelentősen, hanem a tudás gyakorlati megoldásokba való átültetésének képességét is megteremti (Sirotová, 2011).

Az aktivizáló módszerek, kiegészítve a hagyományos módszereket, hasznosak lehetnek például tanulmányok elején a tantárgyakkal való ismerkedés során. Az aktivizáló oktatási

módszerek alkalmazása megköveteli, hogy a tanár ismerje a tanulók személyiségét, továbbá hogy ismerős legyen számukra a téma. Nagymértékben befolyásolja az alkalmazott módszer kiválasztását és eredményességét a hallgató és az oktatója személyisége is. A felsőoktatásban alkalmazható ideális megoldás a hagyományos standard módszerek kombinációja aktivizáló oktatási módszerekkel együtt – hogy azok egyensúlyban legyenek. Az oktatás minősége és eredményessége, a kognitív folyamatok előrehaladása, az önértékelés objektív megvalósulása azok a tényezők, amelyek a megfelelő tanítási módszerektől függenek. Ezért fontos, hogy az oktató az alkalmazott oktatási módszert a megfelelő figyelemmel és körültekintéssel válassza ki.

3.3. A tanulók aktivitása

A tanulók aktiválásával kapcsolatos kutatások különböző elméleteket tárnak fel, amelyek megmagyarázzák, miért tanulnak jobban a tanítási-tanulási folyamatban aktívan részt vevő tanulók, mint az inaktívan „hallgató” tanulók. Az aktiválásban a motiváció is jelentős szerepet játszik. Minél jobban ösztönzik a tanulókat a feladatok elvégzése általi tanulásra, annál aktívabbak lesznek (Reijseger et al., 2017).

Biggs és Tang (2011) a konstruktív igazodásról szóló elméletében leírja, hogy a hatékony oktatás szorosan kapcsolódik a kívánt tanulási eredményekhez, a tanulási tevékenységekhez és a számonkéréshez. A tanulási célok elérése érdekében ezeket a tanulási tevékenységeket úgy kell irányítani, hogy elérhessük a meghatározott teljesítményt. Például ha azt szeretné, hogy a tanulók kritikusan reflektáljanak saját értekezéseikre és feladataikra, biztosítani kell számukra a visszajelzés gyakorlásának lehetőségét (Biggs és Tang, 2011).

A konstruktivista tanulásemélet meghatározza, hogy a tanulók sokkal többet tanulnak, amikor maguk alkotják meg a tudásukat, nem pedig egyszerűen csak passzívan hallgatják az ismereteket. Ez gyakran másokkal együttműködve történik. Például a tanulók maguk alkotják meg a tudást azáltal, hogy megoldásokat találnak a problémákra, reflektálnak a munkáikra vagy a csoportos együttműködésre (Duffy, 2009).

3.4. Az aktivizáló módszerek alkalmazása

Az aktivizáló módszerek alkalmazása során a hallgató nem csak passzív befogadó, a tanár pedig nem csak az új tények és információk közvetítője. A tanulók aktív résztvevői lesznek az oktatási folyamatnak – nemcsak azt akarják tudni, hogy mit tanulnak, hanem azt is, hogy miért tanulják, és hogyan tudják majd hasznosítani az életük során (Smetanová, 2000).

A tanítás aktivizálását lehetővé tevő módszerek közvetlenül az oktatási folyamatban nyújtanak teret a hatékony tanulói cselekvésekhez, megtanítják, hogyan lehet az egyén önálló és független a tanulás közben, és hogyan fejlesztheti a saját képességeit és készségeit. Az aktivizáló módszerek hozzájárulnak a tanuló személyiségének és kreativitásának fejlődéséhez (Bransford, 2000), továbbá a tanárt is arra készítik, hogy fejlessze magát nemcsak szakmai és elméleti ismeretei terén, hanem pedagógiai készségei szintjén is. Lehetőséget teremtenek arra, hogy az elsajátított elméleti ismereteket, a tudást ne csak az

egyetemi tanulmányok során használjuk fel, hanem gyakorlati élethelyzetekben is alkalmazni tudjuk. Az ismeretek alkalmazásának legjobb gyakorlata a valós élethelyzetek modellezése során történik. Az aktiváló módszereket ismerő hallgatók több lehetőséget találnak a problémák megoldására, mint akiket hagyományos módszerekkel tanítanak (De Fillippi és Milter, 2009). Ez annak köszönhető, hogy az aktivizáló módszerek lehetővé teszik, hogy a hallgatók minél többfajta képességüket fejlesszék a legkülönbözőbb helyzetek megoldása közben. Tehát ez az oktatási módszer felel meg legjobban a bevezetőben említett, az alapvető, oktatással szemben a társadalom által támasztott igényeknek (Molnár, 2005).

A hallgatók aktivizálásának feltétele a megfelelő motiváció. Az aktivizáló módszerek alkalmazásának népszerűsége rendkívüli motiváló hatásának köszönhető. Támogatják és ösztönzik a tanulási motivációt, és figyelembe veszik a hallgatók egyediségét.

Deci és Ryan (2000) önrendelkezési elmélete szerint három alapvető követelmény teljesítése növelheti a hallgatók belső motivációját: autonómia, kompetencia és kapcsolat. Ha megbizonyosodtunk arról, hogy ez a három szükséglet teljesül, akkor a hallgató sokkal motiváltabb lesz a tanulási tevékenységek elvégzésére (Connell és Wellborn, 1991; Deci és Ryan, 2000). A magasabb szintű autonómia megtapasztalása azt az érzést kelti a hallgatókban, hogy egy tevékenységet (részben) a maguk módján végezhetnek. Ez közvetlenül befolyásolhatja azt, amit valójában tesznek. Növelheti a hallgatók által megtapasztalt autonómiát, ha véleményt nyilváníthatnak arról, hogy mit és hogyan tanulnak. A választás szabadsága a feladat megoldása során növeli az aktivitást, például azzal, hogy engedélyt kapnak, hogy válasszanak egy témát vagy kutatási kérdést, esetleg megválaszthatják a prezentációs formát (például dolgozat, prezentáció vagy videó). A belső motiváció természetesen a legelőnyösebb a tanulás során, de az oktatás során gyakran alkalmaznak módszereket a külső motiváció növelésére. A határidők kitérésével és a magas stresszt kiváltó teljesítményértékeléssel a tanulók általában elsősorban arra koncentrálnak, hogy a megadott időn belül teljesítsenek. A cél ekkor már nem a kurzus tartalmának megértésére irányul, hanem az értékelés teljesítésére és a tanulmányi kreditek megszerzésére. A külső motiváció növelését ezért inkább a végső intézkedésnek kell tekinteni a tanulók aktivizálása során.

3.5. Az alkalmazás feltételei

Az aktivizáló módszerek alkalmazása akkor hatékony, ha az oktató ismeri a módszerek gyakorlati alkalmazásának feltételeit és modelljeit (Niemi, 2005). Az aktivizáló módszerek alkalmazásakor az alábbi általános feltételeknek kell megvalósulnia a sikeres alkalmazás érdekében. A megfelelő aktivizáláshoz elengedhetetlen, hogy a hallgatók jó kapcsolatot ápoljanak az oktatóikkal és a társaikkal, ezáltal nyugodtabbak lesznek, és jobban figyelnek a foglalkozásokon. Első találkozás alkalmával, akár egy nagy csoport esetén is, fontos ösztönözni az interakciókat az oktató és a hallgatók, valamint a hallgatók között. Az aktivizáláshoz elengedhetetlen, hogy az oktató megismerje a hallgatókat, biztosítsa számukra, hogy megismerjék egymást, és lehetővé kell tenni számukra, hogy megismerjék az oktatót. Oktatóként minden lehetőséget meg kell ragadni arra, hogy elősegítsük a

jó interperszonális kapcsolatok kialakítását. Ez jelzi felénk az érdeklődést, ami elősegíti a megfelelő bizalmi légkör megteremtését (Schunk et al., 2008).

Az „osztálytermi klíma” kifejezés arra utal, hogy a hallgatók hogyan érzik magukat az oktatási helyszínen, és milyen a hangulat. A pozitív tantermi légkör egyik kulcsfontosságú eleme az erős és jó interperszonális kapcsolatoknak. Kutatások (például Ball és Pelco, 2016) kimutatták, hogy a tantermi légkör érzékelése befolyásolja a hallgatók motivációját és a részvétel mértékét. A pozitív oktatási légkörben a hallgatók motiváltabbak és nyitottabbak az aktivizálásra, tehát a pozitív légkör pozitív hatással van a hallgatók tanulására. A megfelelő tanulási környezet – megalapozott tanítási módszerekkel – segíthet megteremteni a pozitív légkört. A megfelelő tanulási környezet lehet a megfelelő oktatási terem biztosítása és a tanulók részvételének lehetővé tétele a tanulási környezettel kapcsolatos döntésekben.

A témával/tartalommal való kapcsolat is jelentős szerepet játszik: ha a hallgatókat érdekli a tantárgy, automatikusan jobban bevonódnak az interakciókba. Ismertetni kell a tantárgy jelentőségét, és azt, hogy a tanulási tevékenységek milyen hasznot hoznak a hallgatóknak, továbbá tisztában kell lenniük azzal, hogy a kurzus milyen kapcsolatban van az életükkel és/vagy a jövőbeni munkavégzési gyakorlatukkal. Elengedhetetlen, hogy a hallgatók tudják, mit és hogyan kell cselekedniük, és hogy meglegyen a magabiztosságuk a sikeres megvalósításhoz.

Az online oktatás számos további kihívást hozott magával, ami azt jelenti, hogy a pozitív tantermi légkör kialakítása is nagyobb kihívást jelent. Az online oktatás sajátos természete miatt másfajta „kapcsolat” alakul ki, mivel kevesebb a személyes találkozás. Kevesebb lehetőség adódik az érdeklődés felkeltésére a kurzus iránt, miközben a hallgatókból hiányzik a közösségi érzés. Következésképpen még fontosabb a pozitív „virtuális tantermi” légkör kialakítása. Az online oktatásban is fontos az ismerkedés, a közösségi érzés kialakítása. Ebben az esetben is nélkülözhetetlen a hallgatók aktiválása, mivel ez is hozzájárul a pozitív tantermi légkör kialakításához.

Aktivizáló oktatási módszerek alkalmazásakor mindig figyelni kell arra, hogy a használni kívánt módszerek összhangban legyenek a megfogalmazott célokkal (Blašková et al., 2014). A tervezésnél meg kell határozni, hogy milyen kontextusban történik az alkalmazása. Egyes tanítási módszerek alkalmasabbak kis tanulócsoportok számára más módszerek alkalmazhatók előadóteremben is. Bizonyos oktatási módszerek azonban olyan teret igényelnek, amelyben a termet át lehet rendezni (Vincze, 2006)

3.6. Aktivizáló módszerek bevezetése

Az aktivizáló módszerek alkalmazása során a hallgatók közvetlenül bevonódnak a kurzusba; több lesz az interakció, a hallgatók gyakrabban választhatják meg, hogyan és mivel dolgoznak (autonómia), megtapasztalják saját kompetenciájukat. Az új, még nem alkalmazott módszerek bevezetése során célszerű könnyen használható, akár előadások során is beiktatható, rövidebb lélegzetű feladatok kiadásával kezdeni. Könnyebb megszervezni egy-egy kérdésből álló munkamenetet, mint egy összetett csoportos feladatot. Rövidebb, egyszerűbb feladatok közben könnyebb elsajátítani a feladatok összeállításának, az utasítások adásának, az idő ellenőrzésének és a tájékoztatásnak az „új” módját (Tureckiova és

Šafránková, 2019). Az alkalmazás során az alábbi tényezők segítik a megfelelő megvalósítást:

- *Egyértelmű utasítások.* Aktivizáló tanítási módszer alkalmazásakor ügyelni kell arra, hogy az utasítások világosak legyenek, így a hallgatók pontosan tudják, mit kell tenniük. Egyértelműen kell megfogalmazni, hogyan fog zajlani a tájékoztatás, mi a feladat célja, hogyan fog kinézni az alkalmazott módszer, mennyi idő lesz a feladatmegoldásra. A jól megfogalmazott célok pontos megértése a hallgatók részéről, továbbá a célok eléréséhez szükséges lépések tisztázása hozzásegít a sikeres feladatmegoldáshoz.
- *Az idő.* Fontos az időkorlátok felállítása és betartatása a feladat ismertetése és elvégzése közben. Lehet valamivel kevesebb időt megadni, mint amennyi a feladat elvégzéséhez szükséges, mivel ez biztosítja, hogy azonnal elkezdjenek dolgozni a hallgatók. Rendszeresen közölni kell, hogy a tanulóknak mennyi idő maradt a feladat elvégzésére. Ez különösen fontos hosszabb feladatok esetén. Természetesen ezt befolyásolhatja az alkalmazott módszer és a hallgatók gyakorlottsága.
- *Felügyelet.* A feladat végrehajtása során folyamatos megfigyelésre van szükség. A hosszabb feladatok esetén a megfigyelés során jó, ha az oktatónak sikerül megjegyezni, vagy feljegyezni a hallgatók megjegyzéseit, kérdéseit, hogy tudjon reflektálni az értékelés során. A látottak és hallottak segítik előkészíteni az értékelést. Figyelni kell az értékelés minőségére és teljességére. Sawyer (2008) szerint fontos az egyéni, kiscsoportos és teljes (nagy) csoportos értékelés. A tanulságok levonása a feladatmegoldás minőségére vonatkozóan nagymértékben hozzájárul a személyiségfejlesztéshez. Az értékelésnél minél többen „*kapjanak szót*” (Sawyer, 2008). A választott módszer befolyásolja a megfigyelést is a feladat végrehajtása során. Hosszabb távon megvalósítható feladat (pl. projekt) során is szükség van a végrehajtás megfigyelésére, természetesen a feladathoz alkalmazkodva. A konstruktív visszacsatolás motivál, mivel betekintést ad abba, hogy mit tudnak már megtenni, és mire van szükségük a továbblépéshez.

3.7. Aktivizáló módszerek megismertetése a hallgatókkal

A felsőoktatásba bekerülő, az alsóbb és a felsőbb éves, vagy mesterképzésben részt vevő hallgatóknál nem mindig ugyanazok a módszerek vezetnek eredményre. A felsőoktatási tanulmányok előrehaladtával a hallgatók felkészültebbek a kapcsolat teremtésre, és arra, hogy egyénileg meghatározzák a forrásanyagok relevanciáját. Ezeknek a készségnek a fejlesztése az első évben fokozott figyelmet igényel, ezért az első évben az előadásokat más-képp kell megtervezni, hogy fenntartsuk a hallgató figyelmét. Az elsőéves előadásoknak arra kell összpontosítaniuk, hogy a hallgatókat aktivizálják a tartalmak megismerésére, valamint arra, hogy lelkesebbé tegyék őket a választott tanulmányok elsajátítására általánosságban és egyes részterületeire koncentrálva. Többféle aktivizáló módszert is lehet alkalmazni, amelyek elősegítik, hogy a hallgatók motiváltan és aktívan vegyenek részt az előadásokon. Az egyik módszer lehet az előadás közbeni kérdésfeltevésre például színes

kártyák kiosztása az előadás kezdete előtt. Így a hallgatók aktívan figyelnek, hogy tudjanak válaszolni a kártyákon lévő kérdésekre. Bizonyos időközönként az oktató megkéri, hogy az elhangzottakhoz kapcsolódó kérdéseket tartalmazó kártyák tulajdonosai tartsák fel a kártyájukat. Az oktató választ valakit, aki megválaszolja a kártyán lévő kérdést. E kártyák használata változatosságot jelent a hallgatók számára, és aktív figyelemre készíteti őket. Az előadás elején elhangzó bejelentés, hogy a végén kérdések lesznek a tárgyalt anyaggal kapcsolatban, szintén a hallgatók aktív figyelmét növeli. Ez történhet ugyanúgy kártyákkal vagy online formában, valamilyen elektronikus felületen, hiszen a hallgatóknál mindig van mobiltelefon. Ez segíti az ellenőrzést is, hogy valóban megértették-e az anyagot, és szükséges-e új magyarázat alkalmazása.

Az előadás monotonitásának megszakítására alkalmas lehet a folyamatos váltás a magyarázatok és a kérdések között. A megfelelő és jól alkalmazott kérdésfeltevés jó módja az aktív elmélyült tanulás fokozásának. Meg kell tervezni, hogy milyen gyakran kérdezzünk, a kérdések nehézségi fokát, a kérdésfeltevés módját. Ha szükséges, újra kell kérdezni, akár rávezető kérdésekkel, továbbá fontos a válaszadási idő is. A tanárképzési módszertani füzetek említik, hogy egy kutatási eredmény alapján a pedagógusok átlagosan kilenc tized másodpercet várnak a tanulói válaszra (ennyi „gondolkodási” időt biztosítanak a tanulóknak), ennek elteltével már újabb akcióba kezdenek (új kérdés feltétele, rávezetés). Ha a tanár több időt hagy a válaszokra, az növeli a válaszok minőségét, továbbá önbizalomnövelő hatása van – a gyengébb tanulmányi eredménnyel rendelkezők számára is –, és a meglévő ismeretek felhasználásával, pontosabb válaszok születnek (Daruka és Pfister, 2015).

A felsőbb évesek esetében a kérdéseket célszerű a Bloom taxonómiájának legfelső rétegeiben található tudásra vonatkoztatva feltenni, amely az: elemezni, értékelni és létrehozni. Az oktató kérheti, hogy az adott szöveget a hallgatók elemezzék, értékeljék, és határozzák meg, mi a helyes és mi a nem helyes benne.

A páros beszélgetés, vagyis a hallgatók páros megbeszélése a hallottakról vagy a kérdésről szintén előnyös. Az egyik előnye az, hogy a hallgatók megbeszélhetik a válaszaikat egy társukkal, a másik, hogy ez egy kis szünetként szolgál egy előadás során, ahol a hallgatóknak elsősorban csendben kell lenniük. A megbeszélés aktív tevékenység, legyen szó a forrásanyagról vagy valami másról. Ezután újra jobban tudnak összpontosítani, amint az előadás folytatódik. Ehhez kapcsolódik a „*suttogó csoportok módszere*”, amely során a hallgatók rövid időre 4–6 tagú kiscsoportokra válnak szét, megállapodnak bizonyos kérdések felvetésében vagy bizonyos hozzászólásban. A „*reakció kerekasztal módszer*” lényege, hogy szintén 4–6 hallgató különböző szempontok szerint mérlegeli az előadásban elhangzottakat, majd egyik másik kijelentésre rákérdeznek. A „*figyelő gárda módszer*” alkalmazása során bizonyos embereket külön felkér az oktató arra, hogy megadott szempontok szerint figyeljék az előadást, majd szóljanak hozzá (Maróti és Várnagy, 1973).

Az elhangzottak értékelésével kapcsolatos módszer lehet egy online felület, ahol elmondhatják véleményüket az előadás során elhangzott állításokról. A hallgatók mobil eszközön való megnyilvánulásának egyik előnye, hogy véleményük vagy válaszuk névtelen marad, ami növeli a részvételi arányt. Ezen túlmenően ez egy egyszerű, világos és gyors

módszer arra, hogy megtudja az oktató, hogyan gondolkodnak a hallgatók az adott tárgyról.

Az előadás mellett a szeminárium van jelen legtöbbször. Ezeken a foglalkozásokon kisebb létszámban vannak jelen a hallgatók, ezért ez az oktatási forma az, ahol szinte mindig jelen vannak az aktivizáló módszerek. Itt minden, a kötetben a továbbiakban bemutatandó oktatási módszer alkalmazására lehetőség van, melyen a résztvevők kisebb létszáma eltérő módszerek alkalmazását teszik lehetővé. A szemináriumok alapvető célja, hogy lehetőséget biztosítsanak a hallgatóknak az önálló gondolkodásra, saját személyes tudásuk kiépítésére, a felmerülő problémák részletes megbeszélésére, megvitatására. Továbbá ezek a foglalkozások teret adnak a hallgatóknak arra, hogy bemutassák önálló munkájuk eredményét, amelyet egyénileg vagy csoportosan végeznek (Daruka és Pfister, 2015).

Akkor a legeredményesebb a tanulás, ha az aktivizáló módszereket minél változatosabb formában alkalmazzák (Daruka és Pfister, 2015).

3. Összegzés

Az aktivizálás a didaktikai alapelvek egyike. Olyan szervező, irányító pedagógiai munka, melynek célja a tanulók belső (pszichés) aktivitásának, öntevékenységének megteremtése. A belső pszichikus folyamatokra és a külső tevékenységekre is hat (Falus, 2003). Alkalmazásával a tanulók aktív résztvevőivé válnak az oktatási folyamatnak (Smetanová, 2000).

A tanítási-tanulási folyamatban alkalmazott aktivizálási módszereket befolyásolják a tanulók életkori sajátosságai, a csoport mérete, az oktatás tartalma, a rendelkezésre álló taneszközök stb. Az aktivizálás minősége összefügg a tanulásszervezés, a tanulásirányítás és a tanítási módszerek milyenségével (Falus, 2003).

Az aktivizáló módszerek alkalmazása mellett szól, hogy növelik a hatékonyságot, számos kompetencia, képesség, jártasság fejlesztését segítik elő, a tevékenységek során a személyiség fejlődése is meghatározó, a külső aktivitás kiválthatja a belső aktivitást.

A megfelelő módszer megválasztásánál az oktatónak mérlegelnie kell az oktatási formát (előadás, szeminárium, gyakorlat, konzultáció stb.); a tanulócsoportot (évfolyam, létszám, motivációs szempontok); az óra célját, tartalmát és az órák számát; a rendelkezésre álló infrastruktúrát; saját pedagógiai ismereteit, képességeit, készségeit.

Az alkalmazás során segíthetik a megfelelő megvalósítást az egyértelmű utasítások, a megfelelő időkorlátok, az állandó felügyelet és megfigyelés. A megfelelő aktivizáláshoz elengedhetetlen, hogy a hallgatók jó kapcsolatot ápoljanak az oktatóikkal és a társaikkal, pozitív oktatótermi légkörben, és mindig figyelni kell arra, hogy a használni kívánt módszerek összhangban legyenek a megfogalmazott célokkal (Blašková et al., 2014).

4. Irodalom

- Ball, C. T. és Pelco, L. E. (2006). Teaching Research Methods to Undergraduate Psychology Students Using an Active Cooperative Learning Approach. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17. évf. 2. sz. pp. 147-154.
- Biggs, J.B. és Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. (4th Ed.). Maidenhead: McGraw Hill Education & Open University Press.
- Blašková, M., Blaško, R. és Kucharíková, A. (2014). Competences and competence model of university teachers. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159. sz. pp. 457-467. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.407
- Bransford, J. D., Brown, A.L. és Cocking, R.R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press. DOI: 10.17226/9853
- Connell, J. P. és Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In: Gunnar, M. R. és Sroufe, L. A. (Szerk.), *Self processes and development*, (pp. 43-77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. [online] <https://drjameswellborn.com/wp-content/uploads/2017/10/Connell-and-Wellborn-Chapter.pdf> [2022. 08. 09.]
- Crosier, D., Purser, L. és Smidt, H. (2007). *Trends 5: Universities Shaping the European Higher Education Area*. Brussels: EAU. [online] www.eua.be/fileadmin/user_upload/-files/Publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf. [2022. 08. 09.]
- Csajka, E. és Csimáné Pozsegovics, B. (2019). A szociális kompetenciák fejlesztési lehetőségei az élménypedagógia módszerével hátrányos helyzetű gyermekek körében. In: *Képzés és gyakorlat: Trainig and practice*, 17. évf. 2.sz. pp. 67-78. DOI: 10.17165/TP.2019.2.5
- Daruka, M. és Pfister, É. (2015). *Módszertani füzetek szakmai tanárképzés számára*. Módszertani füzet I. Témakör: Általános tanítási módszertan tanár szakos hallgatóknak. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- De Fillippi, R. és Milter, R.G. (2009). "Problem-based and project-based learning approaches: Applying knowledge to authentic situations." In: Armstrong, S.J. és Fukami, C.V. (Szerk.), *The Sage Handbook of Management Learning, Education and Development*, (pp. 344-363). London: SAGE Publications Ltd.
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American Psychologist*, 55. évf. 1.sz. pp. 68-78. [online] <http://ovidsp.tx.ovid.com.proxy.library.uu.nl/sp-3.6.0b/-ovidweb.cgi> [2022. 08. 09.]
- Duffy, T.M. (2009). "Building lines of communication and a research agenda." In: Tobias, S. és Duffy, T.M. (Szerk.), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (pp. 351-367). New York: Routledge.
- Eskola, E-L. (1998). University students' information seeking behaviour in a changing learning environment - How are students' information needs, seeking and use affected by new teaching methods? In: *Information Research*, 4. évf. 2. sz. pp. 4-2. [online] <http://informationr.net/ir/4-2/istic/eeskola.html> [2022. 08. 09.]

- European Council and Commission* (2010). Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the 'Education & Training 2010 Work Programme', 5394/10 EDUC 11 SOC 21. Brussels: Council of the European Union. [online] <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/10/st05/st05394.en10.pdf>. [2022. 08. 09.]
- European University Association (2019). *Promoting active learning in universities Thematic Peer Group Report* (Learning & Teaching Paper #5). [online] <https://eua.eu/101-projects/540-learning-teaching-thematic-peer-groups.html> [2022. 08. 09.]
- Falus I. (2003). *Didaktika, elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Hénard, F. (2010). *Learning Our Lesson. Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris: OECD Publishing.
- Héreginé Nagy, M. (2018). *Módszertani kultúraváltás: az aktív tanulás lehetőségei a gyakorlatban*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. [online] https://lib.sze.hu/images/-Apaczai/kiadv%C3%A1ny/2018/0204_H%C3%A9regin%C3%A9%20Nagy%20M%C3%A1rta.pdf [2022. 08. 09.]
- Lonka, K. (1991). Oppimiskäsitys muutuu – entä koulutus? In: Lonka, I., és Lonka, K. (1991). *Aktivoiva opetus: kasikirja aikuisten ja nuorten opettajille*, (pp. 7–11). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Maróti, A. és Sz. Várnagy, M. (1973). Az aktivizáló módszerekről. In: *Andragógia - felnőttoktatás: összeállítás a TIT Szegedi Művelődéseméleti Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból*, (2) (pp. 293–315). [online] <http://acta.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/44808> [2022. 08. 09.]
- Molnár, É. (2010). A tanulás értelmezése a 21. században. In: *Iskolakultúra*, 10. évf. 11. sz. pp. 3–16.
- Molnár, Gy. (2005). A probléma-alapú tanítás. In: *Iskolakultúra*, 15. évf. 10. sz. pp. 31–43.
- Niemi, H. (2005). Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban. In: *Pedagógusképzés*, 3. évf. 32. sz. pp. 87–116.
- OECD (2010). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. Párizs: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. Párizs: OECD Publishing.
- Pukánszky, B. és Németh, A. (1996). *Neveléstörténet. X. Iskolaügy és pedagógia a XX. században*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. [online] <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/> [2022. 08. 09.]
- Radnóti, K. (2009). Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok? In: Kerber, Z. (Szerk.), *Hidak a tantárgyak között*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. [online] <https://ofi.oh.gov.hu/milyen-oktatasi-es-ertekelesi-modszereket-alkalmaznak-pedagogusok> [2022. 08. 09.]
- Reijseger, G., Peeters, M. C. W., Taris, T. W. és Schaufeli, W. B. (2017). From motivation to activation: Why engaged workers are better performers. In: *Journal of Business and Psychology*, 32. évf. 2. sz. pp. 117–130. DOI: 10.1007/s10869-016-9435-z

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: *American psychologist*, 55. évf. 1. sz. p. 68. DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68
- Sawyer, R. K. (2008). Optimising learning: Implications of learning sciences research. Presentation held at the OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy," [online] <http://www.oecd.org/dataoecd/14/9/40805146.pdf> [2022. 08. 09.]
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. és Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd ed.). Pearson: NJ Upper Saddle River.
- Sirotová, M. (2010). *Activating Methods: Tools To Increase Quality And Effectiveness Of Tertiary Education*. The future of Education. [online] https://conference.pixel-online.net/conferences/edu_future/common/download/Paper_pdf/ITL90-Sirotova.pdf [2022. 08. 09.]
- Smetanová, E. (2009). Student-centred approach and foreign language acquisition. In: *Linguistics and Didactics in the 21st Century – Trends, Analyses and Prognoses II*. Prága: Kernberg Publishing.
- Takács, A. és Csimáné Pozsegovics, B. (2016). A múzeumpedagógia integrálása a pedagógusképzésekbe. A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának jó gyakorlata. In: *Tudásmenedzsment*, 17. évf. 1. különszám. A IV. Országos Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga. pp. 91-98.
- Tureckiova M. és Šafránková, M. (2019). The activation of forms of higher education and the competence of a university teacher. In: *International Journal of Teaching and Education*, 7. évf. 2. sz. pp. 86–96. DOI: 10.20472/TE.2019.7.2.007
- Uhrín, S. (1994). Zvyšovanie efektívnosti výučby spoločensko-vedných disciplín v systéme VŠ prípravy príslušníkov PZ. In: *Efektívnosť vzdelávania rezortného školstva*, (pp. 23–29). MV SR, Bratislava: APZ SR.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. és Beyers, W. (2012). 'Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior', In: *Learning and Instruction*, 22. évf. 6. sz. pp. 431–439.
- Vincze, B. (2006). *A projektoktatás elmélete és gyakorlata a hazai középiskolákban* [Doktori disszertáció]. ELTE PPK, Budapest.

MÓDSZEREK A FELSŐOKTATÁSI GYAKORLATBAN

Az eredményes hallgatói előadás

Nagyné Mandl Erika¹

1. A módszer szakmai leírása

A módszertani jellegű tanulmány azokat a megtanulható technikákat írja le, amelyek segítségével egy hallgató sikeres szemináriumi kiselőadást, majd később egy TDK-s témabemutatót is össze tud állítani. Az írás első nagyobb egységében a témaválasztás lehetőségeiről, motivációiról, buktatóiról esik szó. A második alfejezet az előadói stílus szerteágazó témakörét tekinti át, érintve a közönségelemzés fontosságát, az élőbeszéd hatáselemeit (hangerő, hangszín, beszédsebesség), a szöveg stílusjegyeit, a nonverbális kifejezőeszközöket (mimika, tekintet, gesztikuláció, kinezika), az előadó egyéni karakterisztikus vonásainak jelentőségét. Az előadás felépítése kapcsán az arányérzék és az időkezelés fontosságára esik a legnagyobb hangsúly, valamint az előadás bevezetés-tárgyalás-befejezés részének fontos tartalmi elemeire. A vizuális megjelenítés című alfejezetben az előadás prezentációjának legfontosabb formai és tartalmi jegyei kerülnek bemutatásra: a szöveg és kép viszonya, a színvilág, a színszimbolika szerepe, az információk és képek elrendezésének funkcionális és technikai kérdései. Az érintett vizuális megoldásokhoz szemléltető képanyag is tartozik, hallgatói munkákból összeválogatott példákban merítve.

A tanulmány utolsó nagy témaegysége az előadáson belüli interaktivitás lehetőségét járja körül. Ebben a részben a közönség témajártasságáról, értelmi és érzelmi reagálásának módjairól, és a hallgatóság bevonásának lehetőségeiről esik szó. A közönség bevonásának két gyakori módját ismerteti részletesebben: a *handout* és a kérdezz-felelek módszer típusait. A tanulmány 4. témapontja olyan feladatokat tartalmaz, amelyeket a hallgatónak előadásaikba építve kell megoldaniuk. A feladatok egy része arra is lehetőséget ad az előadó hallgatónak, hogy témabemutatójuk során maguk is sikeresen meg tudják valósítani a közönségükkel való interakciót, akár csoporttársaik, akár egy struktúráltabb szakmai közönség vagy laikus hallgatóság előtt.

2. A sikeres hallgatói előadás tartalmi és formai elemei

2.1. Témaválasztás

A legfontosabb, hogy a hallgatónak legyen szoros kötődése, személyes viszonya a bemutatni kívánt témához. A személyes élmény, a szellemi kalandként megélt kutatómunka hitelesebbé teszi az előadást. A téma véglegesítését mindenképpen előzze meg egy széleskörű irodalmi búvárkodás, tehát a szakirodalmi adatbázisokban található releváns, a legújabb kutatási eredményeket is közlő hazai és – témától függően – külföldi tanulmányokat

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Anyanyelvi és Gyermekkultúra Tanszék egyetemi docense, nagyne.mandl.erika@uni-mate.hu

tárjon fel a hallgató (Csík, 2019). Mindig előfordulhat, hogy a hallgatóság köreiben ül olyan, aki rendelkezik a témával kapcsolatban az előadó által is ismeretlen információval. Ha a hallgató felkészült, erre is tud hitelesen reagálni, és nyitottan, köszönettel képes fogadni a kiegészítést (Montágh, 2020, p. 117). A választott téma feltárása akkor lesz igazi sikerélmény, ha a szerzett ismeretek a jövőben is hasznosulnak, és magasabb szinten folytatódnak a kutatómunka. Egy kiemelkedő kiselőadásból kinőhet egy TDK pályamunka, az első tudományos publikáció (Bencéné Fekete, 2016, p. 9), sőt egy komolyabb kutatói pályára is (Lovász, 2021, p. 71). Unikális témára több terepen is rátalálhat a hallgató. Egy témát gyakorlati hasznossága is vonzóvá tehet. Gyakori, hogy a hallgató szakmai gyakorlata során fedez fel egy kevésbé feltárt eljárást, módszert, vagy levelezős hallgatók esetében gyakori, hogy munkahelyükön találnak mélyebb feldolgozásra érdemes témát, amit feltárva később közvetlenül hasznosítani is tudnak munkájukban (N. Mandl, 2021, pp. 8–9).

A téma kiválasztását indokolhatja pusztán egy terület, probléma aktualitása is, ami sokkal érdeklődésére tarthat számot, de az időszerűség ne a divatos téma keresésében merüljön ki! Ha egy téma szakirodalma gazdag, sok szerző foglalkozott vele, akkor inkább a koncepcionális viták, eltérések bemutatása lehet izgalmas egy előadás keretében (Majros, 2011, pp. 24–27).

2.2. Előadásmód, előadói stílus

Az előadás megtervezése előtt mindig fel kell mérni a közönség érdeklődési körét (hallgatótársak, szakmai közönség, jubileumi, ünnepi rendezvény stb.), előképzettségét, és tisztában kell lennünk a hallgatóság figyelmének fáradékonyságával. Ne zsúfoljuk túl felesleges adatokkal az előadást, csak néhány fontos adatot ismertessünk, hogy erős pilléreken álljon a mondandónk. A szóbeli előadás sikerességének érdekében a lényeges dolgok mellett az érdekességek kiemelése is fontos, ennek érdekében alkalmazzunk szemléltetést, anekdotát, irodalmi idézetet, „személyes állásfoglalást”, és – Montágh Imre tanácsát is megfogadva – lehetőség szerint éljünk a humor és az önirónia eszközeivel, *„amellyel, ha nem szemérmetlen, és nem olcsón viccelődő, nem alázatoskodó és nem hízelgő, mindig megnyerhetjük hallgatóink lankadó rokonszenvét”* (Montágh, 2020, p. 118).

A kiemelkedően kreatív emberek többnyire kedvelik a humort, a többértelmű közléseket, szójátékokat, és egy izgalmas előadásnál megbocsátható némi „viselkedésszerű nonkonformitás” is (Tóth, 2013, p. 93). Előadásunk közben a hangunkkal, beszédünkkel való játék is fontos. Ennél a hatástényezőnél a változatosság a varázsszó. Hangerőnk igazodjon a helyzethez és a helyszínhez, és legyen határozott. Kiemelésnél vigyük fel a hangunkat. Saját hangterjedelmünk középhangsávjától értelmi vagy érzelmi okokból szoktunk eltérni, a hangfekvésváltásoknak hírértékük van (Pölcz, 2020, p. 405; Soós, 2018, p. 83). A hangszínünkkel elsősorban a történeteknél játszhatunk, főleg akkor, ha előadásunk jellege különböző karakterek megjelenítését igényli. A beszédsebesség is legyen változatos, a lényegtelenebb, általánosabb részeknél lehet gyorsabb, a fontos részeknél érdemes lelassítani, hatásszünetet beiktatni (Soós, 2018, p. 83). A beszéd változatosságának fontosságát Soós Zoltán példája szemléletesen megvilágítja: *„olyan ez, mint amikor kamaszként vonattal utaztál a Balatonra. Hiába szálltál fel lelkesen a Déli pályaudvaron, ha fél órán át végtelen búzamezők mellett mész el, a táj teljesen egyhangú és változatlan, és még a ke-*

rekek is monoton tempóban zakatolnak, ...elálmosodsz. De ha érdekes a táj, fás részek, mezők, hegyek és vízfelszín váltogatják egymást, akkor megfogja a figyelmed a változatosság, és végig éber maradsz” (Soós, 2018, p. 84).

Mondandónk hitelességét jelentősen árnyalják a nyelven és beszédmódon kívüli kifejezőeszközeink is. Mondanivalónkkal való azonosulásunk mimikánkon is látszik. A szabad beszéd azért is kifejezőbb, mert a felolvasó ember kevésbé él az arcjáték lehetőségeivel, hiszen *„a mimika mindig megelőzi a kifejtett szavakat” (Montágh, 2020, p. 35).* Ahogy Montágh Imre logopédus fogalmaz: *„a gondolatok mély átélése, az érzelmek vállalása, a hallgatóság reális megítélése [...] önfeledtté teszi mimikánkat, s ez vezet a kifejezés gazdagodásához” (Montágh, 2020, p. 35).* Különösen a témánkhoz kapcsolódó érdekes anekdoták, sztorik mesélése közben fontos, hogy arcunkkal érzelmeket tudjunk visszaadni. Ez tölti meg élettellel a történeteket. Érdemes megfogadni Soós Zoltán tanácsát is: *„minél inkább odavarázsolod a karaktereket és az általuk megélt érzelmeket a színpadra, annál inkább megfogod a közönséget” (Soós, 2018, p. 81).* A tekintet még az arcjátéknál is fontosabb. A kapcsolatteremtéshez nélkülözhetetlen a tekintetkontaktus. Ezzel kapcsolatban is érdemes követnünk az egyik legsikeresebb beszédtanár, Montágh Imre ajánlását: *„a szemek a visszajelentés legfőbb eszközei, ezért beszédünk folyamán állandóan keresnünk kell hallgatóink tekintetét. Ne meredjünk a papírra, ne révedjünk a semmibe, ne beszéljünk csupán egy embernek a hallgatóság közül; szóljunk mindenkire! [...] Erőt ad a derűs érdeklődés” (Montágh, 2020, p. 35).*

Az előadó nemcsak a hangjával, de a testével is beszél. Gaál Csaba tanácsát idézve, a mértékletes helyváltoztatás *„dinamizmust kölcsönöz a beszélőnek. [...] A mozgás lazítja a szónokot lelkileg-testileg egyaránt, és oldja a közönség merevségét is”.* Az egyedi hangszínnkhöz társuló testbeszédünkkel mindannyian olyan karakterisztikus vonásokkal rendelkezünk, amelyeket előadásunk során a javunkra lehet fordítani, egyéni karakterjegyeinket figyelembe véve (Gaál, 2018, p. 160).

Ha interjút is készítettünk a témánk feldolgozása során, abból is érdemes idézni a legérdekesebb gondolatokat. Az interjúalanyok közléseinek közvetítése is lehetőséget ad a színes előadásmódra, a fent említett verbális és nonverbális kommunikációs hatásesszközök tudatos alkalmazásával.

2.3. Az előadás felépítése – arányérzék és időkezelés

A kezdést, főként az első öt percet érdemes alaposan begyakorolni otthon, akár 5–10 alkalommal pont ugyanúgy, mintha élő helyzet lenne. Olyan biztosra kell begyakorolni, hogy ne kelljen gondolkodni, mit és hogyan fogunk mondani, mert fejből tudjuk. A közönség onnantól figyel az előadót, amikor felkonferálják, tehát a közönség az első benyomást már ekkor kialakítja. A Lőrincz–Sturcz szerzőpáros tanácsa, hogy a színre lépés első pillanatától figyelni kell a testtartásra, a lépések hosszára, a közönséggel felvett szemkontaktusra, és a mosolyra. Stabilan és nyugodtan kell megállni a pulpituson. Nem kell azonnal elkezdeni a beszédet, előtte érdemes végigpásztázni a közönségen egy fél másodpercig, ezután következhet a köszöntés, határozottan és tisztán. A gondosan megválasztott előadócím is fontos beköszöntő és húzóelem, a siker fontos építőköve (Lőrincz és Sturcz,

2013, p. 22; Soames, 2021, p. 10). Ha az előadó az első néhány percben nem tudja megragadni a közönség figyelmét, utána nehéz, viszont, ha sikerül, könnyebb lesz végig fenntartani az érdeklődést. Próbáljunk olyan kijelentésekkel kezdeni, amire a hallgatók felkapják a fejüket (Soós, 2018, pp. 62-65).

A szerkesztés során fontos az arányérzék, tehát a fontos fogalmak, elméleti alapvetések rövid ismertetése után mindig a közönség számára vélhetően új eredmények, érdeklődést felkeltő tartalmak kerüljenek bemutatásra az előadás során. A témakörbe tartozó elemek tartalmi behatárolása térben és időben, azaz a szűkítés elvégzése nagyon fontos az „el-úszás” megelőzésére (Lőrincz és Sturcz, 2013, pp. 22–24). A közönség *megszólításának* módja is lényeges, ha nem szigorú protokollszabályok között zajlik az előadás, ajánlott olyan megszólítást választani, ami a megjelent közönség összességét megtiszteli. (Például „*Tisztelt hallgatóság!*”) A rövid *bemutakozásban* elég annyit mondani, hogy kik vagyunk, mivel foglalkozunk (például a szak és intézmény megnevezése). Ezután egy mondatban ismertessük, hogy miről fogunk beszélni és miért. Röviden érdemes beszélni arról is, hogy miért fontos az előadónak ez az alkalom, ez a helyszín, és éppen ez a közönség. Fontos, hogy mindez hiteles, és ne megjátszott legyen. A *bevezetésben* tételesen is érdemes felsorolni, hogy miről lesz szó, így könnyebben követik előadásunkat. A *tárgyalás* során fejtjük ki témánk részleteit, állításainkat egymásra építve, az általánosan ismerttől a nem ismert tételek felé haladva (Montágh, 2020, pp. 119–121).

A témával kapcsolatban több álláspontot is ütköztessünk! Beavathatjuk a hallgatóságot abba is, hogy melyik vélemény áll hozzánk közelebb, és miért. Montágh Imre tanácsát követve „indokoljunk, mérlegeljünk, vitatkozzunk”, és használjuk a „minden bizonnyal”, „valószínűleg”, „jelenleg úgy tűnik”, „hitem szerint” fordulatokat. Mindez nem gyöngíti, hanem erősíti a hallgatóság bizalmát (Montágh, 2020, p. 120). A *befejezés* legyen frappáns, és tartalmazzon egy olyan üzenetet, összegzést, ami hosszú ideig megmarad a hallgatóságban. (3–4. kép) A megadott időt nem szabad túllépni, mert ha nem tudunk gazdálkodni az idővel, azt másoktól vesszük el, tehát az udvariasság alapvető szabályát is felrúgjuk egy elhúzott előadással. Jól sikerült produkciókat is tönkre tehet az idő túlhúzása (Gaál, 2018, p. 140).

2.4. Vizuális megjelenítés

A kép és szöveg együttes jelenlétének „vizuális retorikai lehetőségei” végtelenek. Az előadásprezentáció képeinek optikáján keresztül az elhangzott szöveg mélyebb jelentéseit is megérthetjük. Vitéz Ferenc megfogalmazásában „*az illusztrációs kép a szöveg értelmét világítja meg, a kép a szövegjelentéseket retorizálja*” (Vitéz, 2013, p.105). Varga Emőke írja, hogy „*a kép [...] nem pusztán ismétlője a nyelvi tényállásoknak. A szövegnek a láthatóba való átfordítását*” is jelenti (Varga, 2012, p. 22). Kibédi Varga Áron kiemeli, hogy „*képekkel épp úgy lehet gondolkodni és hatni, mint szövegekkel*” (Kibédi, 1998, p. 150).



1. ábra. Prezentációkészítés

*Forrás: Oktatástechnológia és -informatika agrár-mérnök tanár szakos hallgatók számára.
Szerk. Vörös Péter. >URL*

2.4.1. Színválasztás

Az esztétikai megközelítés szempontjából három elemet tanácsos figyelembe venni:

1. Impresszív, benyomáskeltő hatás, a szín optikai élményt nyújt
2. A szín expresszív, pszichikai hatása
3. A szín konstruktív, intellektuális-szimbolikus hatása

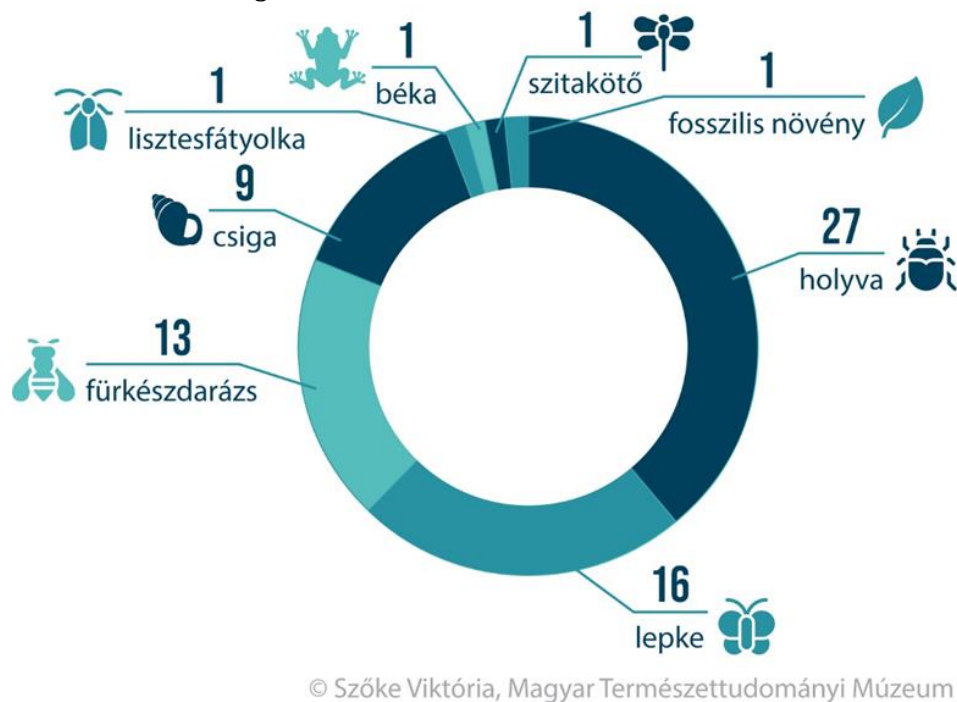
Funkcionális megközelítésben a használt színek száma – a témától is függően – mérsékelt legyen. Egy szín különböző árnyalatainak használatával „esztétikai játék bontakozhat ki”: fokozatos átfolyósos alkalmazás, áttűnés, lépcsőzetes tagolás, geometrikus kezelés. A szíkontrasztoknak fontos szerepük van a látvány, az összbenyomások (jó optikai érzékelhetőség, olvashatóság, értelmezhetőség, képbefogadás) szempontjából. A helytelen szíkontraszthasználat sokat ronthat az összhatáson. Az előadásnak helyt adó rendezvény és a választott téma is befolyásolja a színvilágot. (1. ábra). A színszimbolika ízléses használata is árnyaltabbá, hatásosabbá teheti mondandónkat. Ha megtaláljuk a háttér, az írott világ, az ornamentika, a képi anyagok színeinek összhangját, jelentősen növelhetjük a befogatói élményt és témánk sikeres átadását (Lőrincz–Sturcz, 2013, pp. 57–60).

2.4.2. Az információk, képek elrendezése, technikai követelmények

A képeknek technikailag kifogástalanoknak, áttekinthetőeknek, rendezetteknek kell lenniük. A képek csak a lényegét mutassák, ne tartalmazzanak bonyolult információt! Képenként csak egy témát, egy gondolatot jelenítsünk meg! Az ábrák feliratozása rövid legyen, a táblázatokban, egyéb szövegekben csak vezérszavak legyenek! (2., 4. ábra) A megfelelő betűnagyságnak köszönhetően a szöveg távolról is olvasható legyen! A táblázatok, görbék rendeltetése a tények, mennyiségi összefüggések láthatóvá tétele szemléletes módon (3. ábra). Megfelelő ábrákkal a bonyolult összefüggéseket is szemléletesé tehetjük (Gaál, 2018, pp. 138–139; Borbély, 2016, p. 33).

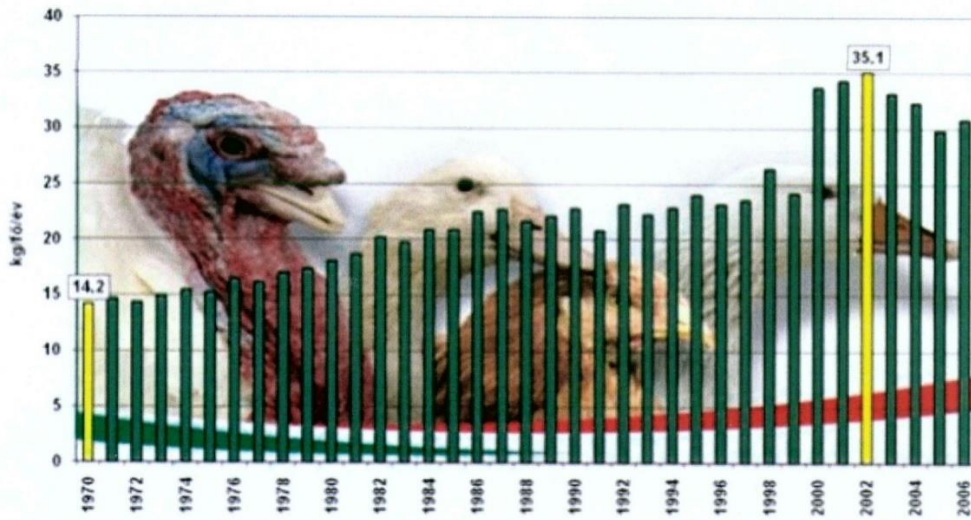
A vetített és elmondott szöveg támogassa, egészítse ki egymást, ne a kivetített szöveget olvassuk fel. A túlsúlyolt képi megoldásoktól is tartózkodjunk. A képet kiemelésre, hangsúlyozásra használjuk! Nehéz ellenállni a sok képalkotás-technikai lehetőségnek, de megszakíthatják az előadó gondolatmenetét és annak befogadását. Maradjunk mértékletesek a képekkel is, amelyek hozzásegítenek a megértéshez (Gaál, 2018, p. 139).

2.4.3. Példák szemléltető diagramokra



2. ábra. Szőke Viktória (2021): Az új fajok rendszertani eloszlása

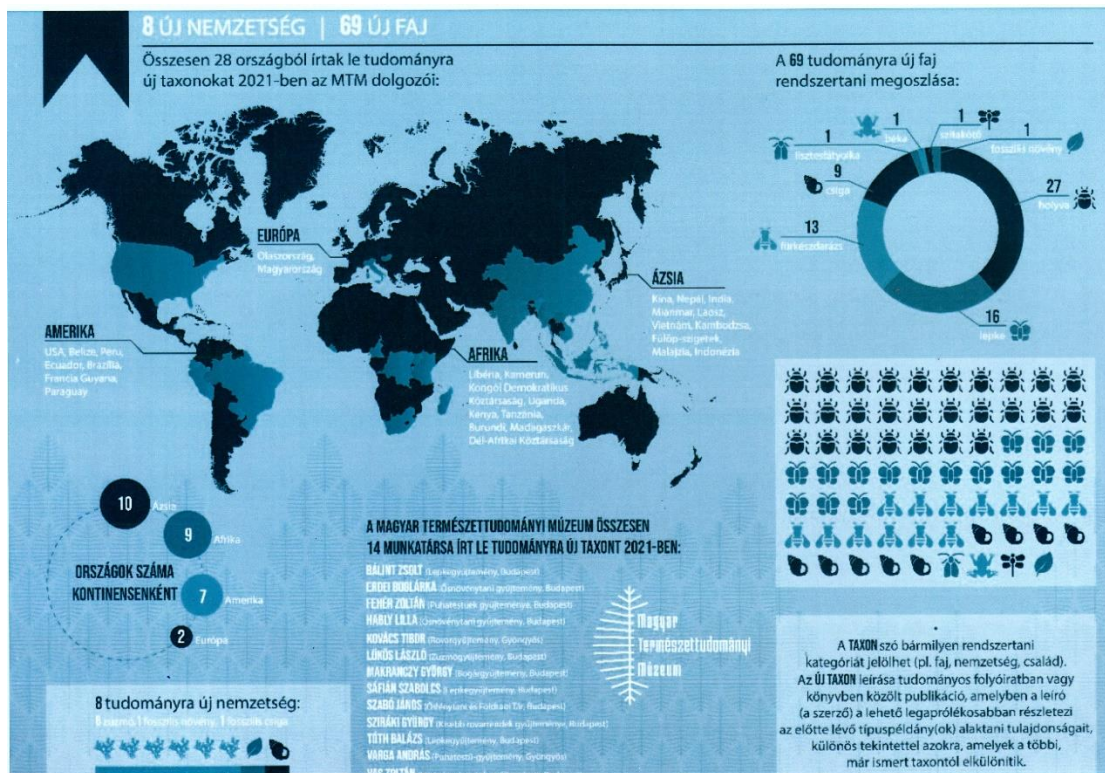
Forrás: Magyar Természettudományi Múzeum honlapja. >URL



3. ábra. Az egy főre jutó éves baromfihús fogyasztásának alakulása (1970–2006)

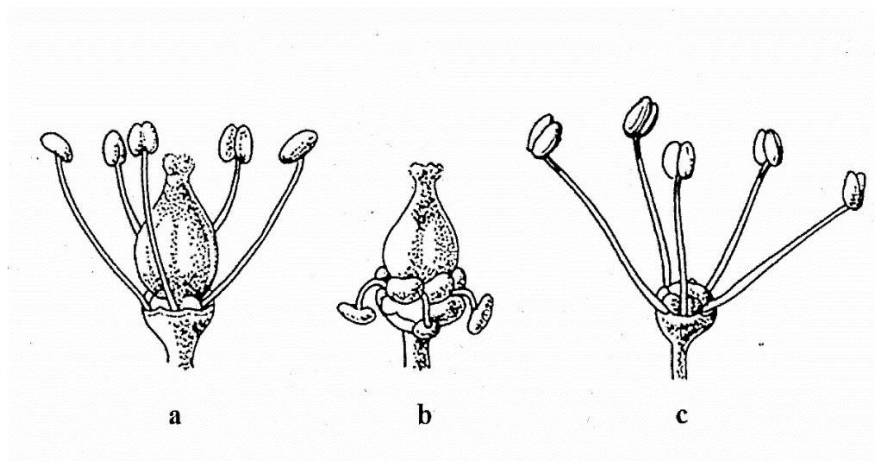
Forrás: KSH, 2009, adatok alapján szerk. BALOGH, 2010. In: Blaskó és tsai (2011). Állattenyésztés ágazati ökonómiája. >URL

2. 4. 4. Példa összegző infografikára



4. ábra. A Magyar Természettudományi Múzeum kutatói által leírt új taxonok (2021). *Forrás: Magyar Természettudományi Múzeum honlapja. >URL*

2.4.5. Példa szemléltető rajzra



5. ábra. A szőlő virágtípusai

Forrás: Bényei és tsai (1999). *Szőlőtermesztés*. Budapest: Mezőgazda Kiadó. p. 2–3

2.4.6. Példák szemléltető képekre



6. ábra. Ligeti szőlő termése

Forrás: Nagy Zóra Annamária (2018): *Magyarországon előforduló Vitis Sylvestris C. C. GMEL populáció felkutatása, ex situ megőrzése és összehasonlító vizsgálata molekuláris markerek segítségével. Doktori (PhD) értekezés. Keszthely: PE Georgikon Kar. p. 20. >URL*



7. ábra. Zöldoltással alanyra oltott ligeti szőlő

Forrás: Nagy Zóra Annamária (2018): Magyarországon előforduló Vitis Sylvestris C. C. GMEL populáció felkutatása, ex situ megőrzése és összehasonlító vizsgálata molekuláris markerek segítségével. Doktori (PhD) értekezés. Keszthely: PE Georgikon Kar. p. 20. >URL



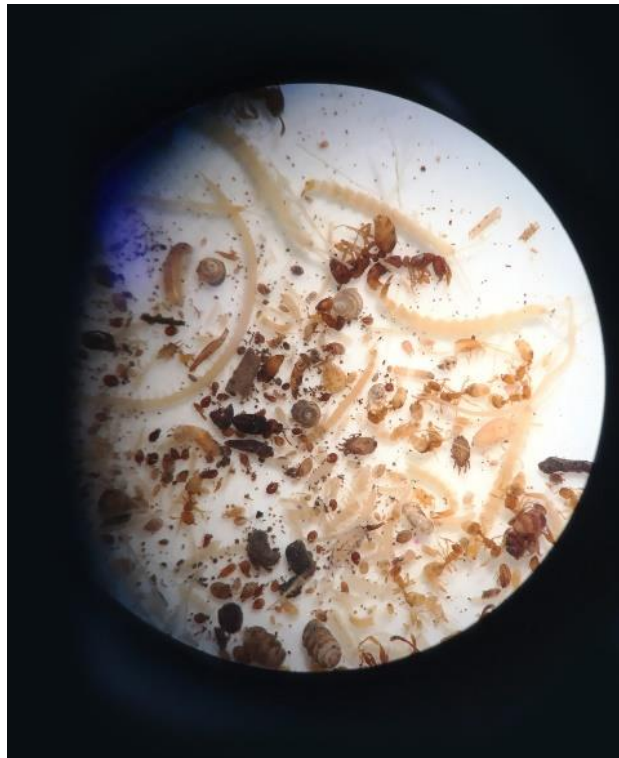
8. ábra. Johnsonita zubkova. Bálint Zsolt andoki boglárkalepke-kutatása (2021)

Forrás: Magyar Természettudományi Múzeum honlapja. >URL



9. ábra Az Argiolestes varga névre keresztelt batantai új szitakötőfaj élő példánya és élőhelye (2021) (fotók: Kovács Tibor)

Forrás: Magyar Természettudományi Múzeum, 2021. >URL



10. ábra Horváth Edit és tsai: Vegyes talajminta a mikroszkópban, benne atkák, ászkák, ezerlábúak, százlábúak, ugróvillások, pókok (2022)

(Fotó: Rudolf Jonatán).

Forrás: Legendás apró állatok és megfigyelésük 1. rész. Magyar Természettudományi Múzeum honlapja. >URL

2.5. Interaktivitás

Az előadás előtt érdemes egyfajta „közönségelemzést” végezni a várható létszámról, az ismert és ismeretlen közönség arányáról, a hallgatóság témajártasságáról, a témához való viszonyáról, motiváltságáról, érzelmi háttéréről, a semleges, szimpatizáns, lelkesedő, kételkedő, versenytárs résztvevők arányáról (Lőrincz és Sturcz, 2013, pp. 22–24). Nagyon fontos, hogy az előadó meggyőződjön róla, hallgatósága intellektuális és emocionális értelemben megfelelő szinten képes-e befogadni mondandóját. A közönség értelmi reagálása azt mutatja meg, hogy témabemutatásunk érthető-e. Az érzelmi reagálás is fontos, mert megtudjuk belőle, hogy hallgatóságunk elfogadja-e, hiteles közvetítőnek tartja-e az előadót. Ha az előbb említett reagálások zavart jeleznek, pontosítanunk, részleteznünk kell a vitás pontokat, több szemléltetést kell alkalmaznunk, de az is fontos, hogy kérdezzünk rá, mit nem értenek, vagy mivel nem értenek egyet. Fontos, hogy az előadó rögtön reagáljon, és ne ragaszkodjon mindenáron előzetes vázlatához. A másik végletbe se érdemes esni, visszatetszően hathat a közönség kegyeinek keresése (Montágh, 2020, p. 36).

A szemkapcsolat, a tekintet és a személyiség ereje az interakció során is fontos (Montágh, 2020, p. 37). Az előadó által keltett hatás tükröződik a közönség viselkedésében, testbeszédében, arcjátékában, tehát a „közönségképet”, „közönséglátványt” olvasni lehet. Az interaktivitás sikeres működtetése nagy tapasztalatot igényel, de a kezdő előadónak is törekednie kell rá. Az USA 16. elnöke, Abraham Lincoln a közönséggel való kapcsolattartásról a következőket mondta: *„ha szót akarok érteni valakivel, az előzőleg rendelkezésre álló idő egyharmadában önmagammal foglalkozom, azzal, hogy mit fogok mondani neki – kétharmadában pedig róla gondolkodom, arról, hogy mit mond majd ő”* (Lőrincz és Sturcz, 2013, p. 18). Mindig fontos kérdés, hogyan lehet a résztvevőket megmozgatni, bevonni a témáról való eszmecserebe. Medgyes Péter ajánlása szerint két működőképes módszer lehet: a *handout* és a kérdés-felelet módszer. A *handout* segíti a bevésést, hogy az előadás legfontosabb pontjai *„a rövid távú memóriából átvándoroljanak a hosszú távúba”* (Medgyes, 2020, p. 80). Ezt a segédeszköz három időpontban érdemes a hallgatóságnak kiosztani:

- ha az a cél, hogy a hallgatóság már rendelkezzen előzetes tudással a témáról, akkor az előadás előtt érdemes megosztani a leendő közönség által elérhető online felületen;
- előadás közben is szétsztható;
- az előadás végén is megosztható, vagy személyesen, vagy online felületen.

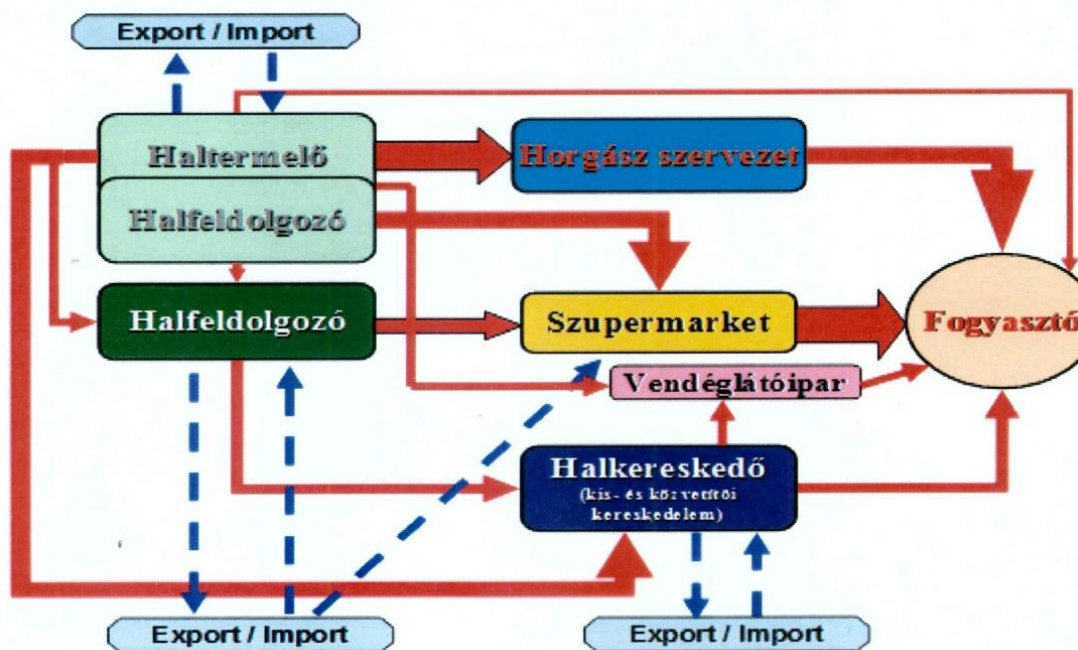
Az előadás monotonná válását a kérdés-felelet módszerrel is meg lehet előzni. Rá lehet kérdezni egy-egy szóba kerülő fogalom jelentésére, saját élményre, tapasztalatra egy-egy résztema kapcsán. Előfordul, hogy egy-egy résztvevő egyszerre sok kérdést tesz fel, ilyenkor érdemes csak a legfontosabbakat kiválasztani és csak arra válaszolni. A másik tipikus eset, amikor a közönség köreiből valaki belekezd egy monológba, ilyenkor az előadónak közbe kell avatkoznia az idővel való gazdálkodás miatt is (Medgyes, 2020, pp. 82–83).

3. Részösszefoglalás

A tanulmány célja olyan előadói technikák ismertetése, amelyeket egy kezdő előadó (jelen esetben egy egyetemi hallgató) is el tud sajátítani. A leírt formai és tartalmi ajánlások különböző műfajú előadások sikeres összeállítására is alkalmasak (kiselőadás, szakdolgozatvédés, TDK munka, ünnepi eseményen történő előadás). Az ismertetés a témaválasztás jelentőségének hangsúlyozása mellett különös hangsúlyt fektet a képi szemléltetés fontosságára, ami mára tudományterülettől függetlenül az egyik leghatásosabb eszköze egy téma árnyalt bemutatásának, a mélyebb összefüggések láttatásának. A hallgató karakteréhez szabott előadói stílus elsajátítható eszközeinek bemutatásán túl a tanulmány másik kiemelt alfejezete az interaktivitás változatos lehetőségeit mutatja be annak érdekében, hogy az előadó gazdag eszköztár birtokában legyen képes a passzív hallgatói pozíciót aktívvá változtatni. A leírt eszközök a szerző reményei szerint ahhoz is hozzásegítik a hallgatókat, hogy egy sikeres előadás után – már egyetemi tanulmányaik alatt – meg tudják alkotni első tudományos publikációjukat, amely erős inspirációt adhat számukra későbbi pályájuk során.

4. Feladatok, gondolkodtató kérdések

1. feladat: Mutassa be – egy folyamatábra segítségével – a halhústermelés gazdasági jelentőségét! (11. ábra)



11. ábra. A halhústermelés gazdasági jelentősége

Forrás: Blaskó és tsai: Állattenyésztési ágazatok ökonómiája. 2011. >URL

2. feladat: Mutassa be a viador típusú állatok viselkedését képi szemléltetéssel! (12. ábra)

- **viador típusú állatok** (egyes szarvasmarha-, kutya-, tyúkfajták)



12. ábra. Viador típusú állatok

Forrás: Állattenyésztés I. általános állattenyésztés. >URL

3. feladat: Csoportosítsa az erőgépeket járószerkezeteik szerint! (13. ábra)

Erőgépek járószerkezetei

A járószerkezet kialakítása behatárolja a traktor felhasználási körét. Vannak munkagépek, amelyek pl. szükségessé teszik a traktor nyomtávolságának állítását (növényápoló gépek, betakarítógépek stb.). Talajművelő gépeknél ugyanakkor fontos a jó kapaszkodóképesség, a kis fajlagos talajnyomás stb.



KEREKES

GUMIHEVEDERES

LÁNCTALPAS

13. ábra. Az erőgépek járószerkezetei

Forrás: Dr. Percze Attila: Mezőgazdasági gép és eszközismeret, használat. >URL

5. Irodalom

- Bencéné Fekete, A. (Szerk.), (2016). *Gyökerek*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. (Dunántúli mandulafa I.)
- Borbély, Cs. és Varga Gy. (2016). *Módszertani tanácsok a szakdolgozat elkészítéséhez*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Gazdaságtudományi Kar.
- Csík, T. (2019). A neveléstudomány és oktatásügy magyar szakirodalmi adatbázisa. In: *Könyvtári Figyelő*, 65. évf. 4. sz. pp. 545–557.
- Dr. Tóth, L. (2013). *A tehetség gondozás és -kutatás története*. Debrecen: Didakt Kiadó.
- Gaál, Cs. (2018): *Hogyan adjunk elő... kongresszuson, egyetemen és egyéb alkalmakkor*. Budapest: Medicina.
- Kibédi Varga, Á. (1998): Kép és retorika. In: Uő. (1998). *Szavak, világok*, (pp. 145–151). Pécs: Jelenkor Irodalmi és Művészeti Kiadó, 145–151.
- Lovász, L. (2021). A diákkörök köszöntése. In: Koósné Török E. (Szerk.), *A TDK vonzásában. 7 évtized, 35 OTDK*, (pp. 71–74). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lőrincz, É. A. és Sturcz Z. (2013). *Prezentáció*. Budapest: Typotex.
- Majoros, P. (2011). *A kutatómódszertan alapjai*. Budapest: Perfekt Rt, 2011.
- Medgyes, P. (2020): *Milyen a jó előadó?* Budapest: Corvina.
- Montágh, I. (2020): *Figyelem vagy fegyelem?! Az előadói magatartás*. Budapest: Holnap Kiadó.
- N. Mandl, E. (2021): Az egyetemi hallgatói kutatások szerepe a szaktudományi tájékoztatás megújításában. In: *Könyv és Nevelés*, 23. évf. 4. sz. pp. 7–31. [online] URL: https://epa.oszk.hu/03300/03300/00035/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2021_4_007-031.pdf [2022.10. 09]
- Pölcz, Á. (2020): Nyelvi tehetség: anyanyelv, beszédtudomány, idegen nyelv. In: Szabó, Zs. (Szerk.), *A tehetség kézikönyve*, (pp.397 – 411). Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Soames, N. (cop. 2021). *A prezentáló én: mi kell a sikeres első benyomáshoz?* Budapest: Pallas Athéné Könyvkiadó.
- Soós Z. (cop. 2018): *Beszélg magabiztosan mások előtt!* Budapest: [Soós S. Zoltán].
- Varga, E. (2012): *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. Budapest: L'Harmattan.
- Vitéz, F. (2013). A vizuális retorika perspektívái. In: *Mediárium*, 3–4. sz. pp. 99–113.

7. A gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak, videók

- Durbák, I. *A jó előadó műhelytitkai*. [online] <https://www.profession.hu/cikk/a-jo-eloado-muhelytitkai> [2022. 07. 15.]
- Hallgató, E. *Az előadás módszerének hatása a közlés hatékonyságára, a közönség szimpátiájának elnyerésére és az énhatékonyság érzésére az SZTE Pszichológiai Intézetének minikonferenciáján*. [online] <https://www.pszich.u-szeged.hu/article/654/A%20t%C3%B6k%C3%A9letes%20prezent%C3%A1ci%C3%B3.pdf> [2022. 07.10.]
- Hasznos tippek prezentációkészítéshez*. [online] <https://mersz.hu/blog/hasznos-tippek-prezentaciokesziteshez/> [2022. 08. 02.]

Oktatási, illetve tanulási célú beszélgetések alkalmazása

Vörös Klára Ilona¹

1. A módszer szakmai leírása

1.1. A beszélgetés mint remekmű

A beszélgetés egy pillanatra sem szűnt meg a nevelés, oktatás módszere lenni. Legfeljebb nem állt mindig az érdeklődés középpontjában, de máig megőrizte alkalmasságát és hatékonyságát. Csak az tud évezredek óta el nem évülő apparátusként működni, amely a maga nemében tökéletes és nélkülözhetetlen. A beszélgetés, mint közlési forma, időtállóan bizonyult. Remekmű. Szépséges csacsogás, elbűvölő fecsegés, ékes szóáradat, lenyűgöző társalgás, fenséges eszmecsere, tetszetős párbeszéd, fényes szónoklat, kifogástalan diskurzus – mondhatnánk, ha ezt a természetes, de sokrétű eszközt meg akarnánk becsülni érdeme szerint, s olyan tisztelettel szólni a beszédről, mint Homérosz tette, amikor megalkotta a „szárnyas szavak” kifejezést az Odüsszeiában. Mead (1973) a beszélgetést a legfőbb emberi tevékenységnek tartotta, annak, amely az embert emberré teszi.

1.2. A beszélgetés mint pedagógiai módszer

Minden tanítás egy kicsit párbeszéd is. A szakmai, pedagógiai beszélgetésben a gondolatok megosztása, tapasztalatok feltárása, reagálás, összevetés, eredményértékelés mentén új tudás születik. Az oktatási folyamat állandó, megkerülhetetlen és sokoldalú módszere a beszélgetés, mely különböző célok érdekében, különféle munkaformák során, bármely témakörben és minden oktatási szinten alkalmazható. A beszélgetés komplex tevékenység, így létrejött, módja több tudományág vizsgálódási területéhez tartozik. Fiziológiai, szociológiai, nyelvészeti, antropológiai, kommunikációelméleti, pszichológiai szemszögből egyaránt feltárandó, de fókuszált elemzése a szociolingvisztika feladata. A beszélgetésemélet többek között azokat az interakciókat (kérdések és válaszok cseréje) kutatja, melyek által felépül a tudás. A beszélgetés pedagógiai szempontú kutatásának indoka az, hogy az oktatás és tudáselsajátítás alapvető módszere. Az oktatási vagy tanulási célú beszélgetés dialógus formájában ad át ismereteket, dolgoz fel tananyagot. Erénye és előnye, hogy a hallgató és az oktató egymásra reflektálhat, aktivitásra, reagálásra készíti mindkét felet. A legkézenfekvőbb és leghatékonyabb módszer arra, hogy a különböző nézőpontok megnyilvánulhassanak egy koncepció felett.

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Anyanyelvi és Gyermek kultúra Tanszék egyetemi docense, voros.klara@uni-mate.hu

2. A módszer részletes bemutatása

2.1. A beszélgetés fogalomköre

A beszélgetésnek az a tulajdonsága, hogy benne gondolatok fejeződnek ki, vélemények cserélődnek, reflexiók formálódnak a kifejezésmód széles skáláján, egyaránt nélkülözhetlenné teszi a mindennapi és a tudományos életben. Beszélgetünk a piacon és az egyetemi szemináriumon. Az egyik eredménye lehet csupán egy szociális érintkezés, a másiké lehet az, hogy a beszélgető felek meghaladhatják saját tudásukat. A legkézenfekvőbb kommunikációs eszköz, de hiba lenne közönségesnek, egyszerűnek, tudományhoz nem méltónak tartani.

Látszólag triviálisnak² tűnik beszélgetni, de módszertani eszközként kihívás minden oktató számára. Vélt könnyebbsége abban áll, hogy minden szakterület és oktatási téma feldolgozható általa, továbbá eszköz nélküli, a jelen idejű kapcsolat miatt rugalmasan alakítható, motiváló és élvezetes mód. Azonban az oktatási, illetve tanulási célú beszélgetés ugyanolyan módszertani és tartalmi igényességet vár el az oktatótól, mint az előadás vagy a magyarázat. Az oktató és hallgató interakciója vissza-visszatér az óra során. A kérdések és a válaszok megjelenhetnek az egyes témák során vagy egy szűk témakörön belül. Az oktatónak ezeket a szakaszokat kell jól felépítenie, és a kérdések, válaszok ciklikusságát megfelelően irányítani úgy, hogy a gondolatok egymásra épüljenek, s általuk eljuthasson a beszélgetés addig, míg a pedagógiai és szakmai célt el nem érték.

A következőkben a rövid fogalomköri tisztázás és tipológiai rendszerezés után a módszer szerkezeti összetevőit mutatjuk be.

Az oktatási módszerek csoportosítása szerint a beszélgetés (megbeszélés) a tanár és a diák közös munkáján alapuló kooperatív, verbális oktatási módszer (Oktatási és pedagógiai módszerek, 2020). Azonban a megbeszélés tipikusan az a módszer, ami több kategóriába is tartozhat felhasználási célja szerint. Alapvetően felfedező, heurisztikus, ugyanakkor receptív és reprodukív is lehet, továbbá az érvelés logikai irányától függően egyaránt besorolható az induktív és deduktív módszerek közé, alkalmazható új ismeret feldolgozása során, de összefoglalásként is (Falus, 2021).

Az ismeretek átadásának egyik módja az előadás, mely az egyetemen alapvető forma, lévén a hosszabb elméleti tartalmak tárgyalása, az összefüggő gondolatrendszer kifejtése csak így lehetséges. A hallgató verbálisan passzív, csak „hallgató”, de nagy koncentrációt kíván tőle az előadás figyelemmel kísérése, jegyzetelése. Az oktatásnak ez a formája, melyben csupán az oktató beszél, magyaráz, s kész tudásanyagot ad át, az előadói, vagyis akroamatikus (meghallgatni) mód. A párbeszédes tanítási mód az erotematikus (kérdezni) forma, melyben kérdések és feleletek kapcsolják össze az oktató és a hallgató közös tevékenységét. Ez az interaktív oktatási és tudáselsajátítási mód a már ismert témák fel-

² A latin *trivialis* szónak is köze van a beszélgetéshez. A *trivium* szóból származik, mely hármas útkereszteződést jelent, ahol az utazók elcsépeltek, közismert, magától értetendő dolgokról beszélgettek. Triviumnak nevezték még a hét szabad művészet tanításának alsó fokát, benne a nyelvtant, a szónoklattan és a dialektikát.

dolgozásában alkalmazandó, önállóságot, tárgyilagosságot, együttműködést, nézőpontváltást fejleszt (Falus, 2021). Falus (uo.) három szóbeli oktatási módot nevez meg: közlőt vagy előadót (akroamatikus), megmutatót (deiktikus) és kérdve kifejtőt (dialogikus). Utóbbin belül helyezi el a heurisztikus vagy szókratészi módszert és a katechetikust, az ismétlő dialógust.

Egy hallgató a beszélgetéstípusok következő gazdag választékával találkozhat egyetemi tanulmányai alatt: spontán, irányított, bemutatkozó, előkészítő, ismeretfeldolgozó, ellenőrző, fejlesztő, feladatmegoldó, konfrontálódó, polemizáló. A beszélgetéseket magukba foglalhatja az előadás, a szimpózium, a szeminárium, a vita, a kerekasztal, az eszmecsere, az interjú, a páros-, a csoport- és az egész csoportos munka. A leggyakoribb oktatási és tanulási célú diskurzusok a párbeszéd, a katekézis és a vita.

A *párbeszéd* és a *dialógus* szó etimológiailag³ is arra utal, hogy valakik között történik a beszélgetés, együttműködésük révén cserélődnek a vélemények, ütköznek az érvek. Nincs alá- fölérendeltségi elem, egyenrangú felek osztják meg gondolataikat. Megőrzik önállóságukat (independencia), ugyanakkor tudatában vannak a kölcsönös függőségnek (interdependencia) a másikkal. Ezt a módszert alkalmazva az oktató arra ad lehetőséget, hogy a hallgatók meghallgassák a beszélgetőpartner véleményét, és erre igényük is legyen, továbbá értelmezzék azokat, s saját gondolataikat szabatosan, logikusan mondják el. Jellemző hozzáállása a párbeszédnek, hogy a másik gondolatait a sajátom kiegészítéseként fogadom el. Alkalmazható spontán, valamely szemináriumi témakörben szabadon, lehet félig strukturált, például egy szakcikk alapján, s lehet strukturált, amikor a beszélgetés résztvevői kijelölt álláspontokat képviselnek.

A *katekizáló* vagy katechetikus⁴ beszélgetés egy ismeretkör kérdés-felelet formában való feldolgozása, összefoglalása, melyben az elsajátítás ezek visszamondásából áll. Memóriára építő didaktikai módszer, mely korántsem csak dogmatikus, vallási ismeretek elsajátítására alkalmas, hiszen nem mellőzi az érvet és a magyarázatot. Számos tudományos mű születik napjainkban is „kiskaté” címmel és műfajban. Ez a beszélgetési mód jól használható az egyetemen is, ha biztos támpontokat, normatív ismereteket akarunk átadni, s ezek visszaidézése elvárt.

A *vita*, a vetélkedő párbeszéd, összetett beszédhelyzet. Dialogizáló és versengő, egzisztenciális és szakmai, interdependens, de a másikat „megsemmisíteni” törekvő válaszoló, párbeszédes beszélgetési mód. Célja az ellentétes interpretációk felvonultatása és érvekkel alátámasztása. Egymás meggyőzése, a bizonyítások és cáfolatok felvonultatása, szenvedélyes küzdelemmé is válhat. Mint a kiválóság bizonyításának szemléletes terepe, jelentős motiváló erővel bír, érvek és ismeretanyagok összegyűjtésére ösztönöz. Ebben a beszélgetési módban az oktató felelőssége az, hogy a hallgatókban ne legyen erősebb a győzelem utáni vágy az igazság és a tudományos korrektség iránti váagnál.

A *beszélgetés típusa* az oktató kérdései, irányítása alapján lehet:

- konkretizáló, melyben előre megfogalmazott kérdések tárják fel a fogalmi háttérrel és a témát, s a beszélgetést az oktató kérdései irányítják;

³ dia = között; logosz = beszéd (gr.)

⁴ (gr.) visszhangozni

- kérdve kifejtő, mely rávezető kérdésekből áll, hasonlóan Szókratész „bábáskodó” módszeréhez⁵, vagyis a jó kérdések hozzásegítik a beszélgetőtársat, hogy maga szülje meg rájuk a választ;
- heurisztikus⁶, mely a legkevésbé megtervezhető beszélgetési forma, hiszen az oktató következő kérdése az előzően adott hallgatói válaszhoz igazodik, így adva a felfedezés élményét. A legerősebb interakciós kapcsolat ebben a beszélgetési módban van a résztvevők között (Lada, 2009). Az erotematikus mód egyik fajtája.

2.2. A didaktikai beszélgetés három lépéssora

A nagy múltú módszer hosszú gyakorlata alatt kimunkált rendje szerint három lépéssorra épül a beszélgetés 1) előkészület, szervezés, *strukturálás*; 2) kérdések, *kérdezés*; 3) értékelés, *visszacsatolás*⁷ (Falus, 2021). A lépéssor gondos kimunkálása szükséges ahhoz, hogy a módszer együttműködésre, kritikai gondolkodásra ösztönözzön.

Strukturálás

Ebben az eljárásban, a szeminárium elején történik a beszélgetés témájának, céljának, szabályainak, elvárásainak és értékelésének tisztázása, gyakran a hallgatók bevonásával. Itt javasolt vázlatpontokban rögzíteni a beszélgetés szerkezetét: honnét kell kiindulni, milyen kérdések, gondolatok mentén kívánatos előrehaladni, s megtervezni, mely pontokon lesznek összefoglalások. A megbeszélés irányítása is a strukturálás feladatköre.

A strukturálás segítő feladatait a 4.1 alfejezet tartalmazza.

Kérdezés

Az interakció legkézenfekvőbb elindítói a kérdések. Gondolkodásra, aktivitásra készítetnek. Az oktató kérdése legyen pontos, egyértelmű és rövid. A kérdés a tudakolás mellett betölthet közlési, magyarázó, meggyőző, bizonyító erejű, felszólító, elmélkedő funkciót is. Szolgálhat informálódást, érdeklődést, motivációt, ellenőrzést. Érdemes a beszélgetés során a kérdezés különböző, alább ismertetett stratégiáit, típusait változatosan használni. Orlich és munkatársai (2010, pp. 214–244) négy kérdezési stratégiát neveztek meg az elvárt válasz jellege szerint: konvergens (convergent), divergens (divergent), értékelő (evaluative), reflektív (reflective).

A *konvergens* kérdéssel az oktató arra ösztönzi a hallgatókat, hogy egy központi témára összpontosítsanak, válaszuk konvergáljon, közelítsen a fő kérdéskörhöz. Kevésbé a gondolatébresztést, inkább a tényszerű, adatokat tartalmazó vagy az igen-nem válaszokat hívja elő, s jellemzően az oktató által irányított órarészekben fordul elő. A szeminárium elején jó motiváló eszköz, s hatékonyan alkalmazható például a szakszókincs gyakoroltatására. Jellemző kérdései a *milyen, mi, hol, mennyi*. Elvárt válasza a rövid, gyakran egyszavas mondatok.

⁵ Az elnevezés kézenfekvő volt Szókratész számára, hiszen anyja bába volt.

⁶ heureszisz (gr.) rátalálás

⁷ A szakirodalom különböző megnevezései közül a ma általánosan használtakat dőlt betűkkel jelezzük.

A *divergens* kérdés megengedi és támogatja a több egyformán jónak tartott választ. Ha több választ válthat ki egy kérdés, akkor jó módszernek bizonyul a különböző feleleteket adók (3-4 fő) felkérése beszélgetésre az oktató passzív, befogadó szerepe mellett. Ez az oktatói szerep azt jelenti, hogy el kell fogadnia minden hallgatói választ, ezzel is támogatva a kreativitást és az újszerű megközelítési módokat. Elegendő időt kell hagyni a hallgatók számára, hogy elmagyarázhassák álláspontjukat. A divergens kérdés létrehozható a konvergens adaptálásával is, olyan módon, hogy nem a téma tényszerű adatára, hanem a kérdéskörrel kapcsolatos saját álláspontra kíváncsi. Jellemző kérdéstípusai: miért, milyen feltételek mellett, mi következne be, mi az ön álláspontja? A válaszokkal szembeni fő elvárás a változatosság, a sokféleség.

Az *értékelő* kérdezői stratégia a divergensen alapul, kiegészítve bizonyos érték kritériumokkal. A kritériumokat az oktató és a hallgatók közösen is megállapíthatják. Az értékelő kérdés feltevésekor ki kell emelni azokat az értékelési szempontokat, amelyekre alapozva a hallgatónak válaszolnia kell. A logikai következtelenségek megbeszélésére is alkalmas módszer. A kérdések jellemzője, hogy tartalmazzanak olyan elemet, mely alapján a válaszadónak értékelő, kritikai hozzáállását kell bemutatnia, például a „mi a jó, vagy mi a rossz” kérdések esetében. A válaszok indoklást is kell, tartalmazzanak.

A *reflektív* kérdésre is több válasz születhet, s van benne értékelő elem is, de legfontosabb jellemzője, hogy következtetések levonására ösztönöz. A reflektív kérdés az elemző gondolkodást fejleszti, s arra sarkall, hogy a válaszadó mérlegelje az eredményeket, következményeket, legyen a kérdéssel kapcsolatosan koncepciója.

A pedagógiai kérdezői módszertanával foglalkozik „*A gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak, videók*” című 6. fejezet, melyben „*An educational journal devoted to questions and questioning*” címmel videósorozat érhető el. A kérdezői módszertanának gyakorlati alkalmazását pedig a 4.2. fejezet segíti.

Visszacsatolás

A beszélgetés visszacsatolása a bólintástól a részletes értékelésig terjedhet. Visszacsatolást adhat maga a beszélgető, a partnere, a hallgató és az oktató egyaránt. A beszédet, a metakommunikáció révén, egyéb közlésmódok is kísérik, melyek a másik fél számára visszajelzésnek minősülhetnek. Az értékelés megvalósulhat a fajsúlyos beszélgetéselemek kiemelésével, a hiányosságok, téves állítások megemlítésével, rávezető kérdéssel, de azzal is, hogy a meghatározó válaszokra építve folytatjuk a beszélgetést.

2. 3. A beszélgetés jelentősége az egyetemi oktatásban

Egy egyetemi oktatót általában úgy képzelnek el az emberek, hogy éppen előadást tart. Holott a hallgatókkal való beszélgetés ugyanúgy kritériuma munkájának, s az értelmiségi és szakmai létre való felkészítés fontos mozzanata.

A beszéd, a beszélgetés valóságfeltáró. De nemcsak a külsőt, a belső valóságunkat is feltárja, hiszen a gondolataink nyilvánulnak meg benne. Az ún. „belső párbeszéd” kockázatmentes kommunikáció, de beszélgetni olyan témáról, melyről nincs tudásunk, hitelrontó, megszégyenítő lehet. A beszéd, a beszélgetés feltételezi tisztánlátásunkat, s kialakult álláspontunkat (Ungvári–Zrínyi, 2001). Miközben, úgy tűnik, a beszélgetés egyre kevesebb

teret kap a hétköznapi kapcsolatokban, a tudományos életben és az oktatásban megmaradt fontossága. Mind a tudomány, mind a pedagógia sajátos viszonyban áll a beszélgetéssel. Kialakulásuk időszakában a filozófia és a tanítás számára egyaránt a dialógus volt a megvalósulási közeg. A beszélgetés sok információt foglal magában a figyelmes oktató számára: tükrözi a hallgató gondolkodásmódját, hiányosságait, hozzáértését, törekvését, helytállását a szemtől szembeni viszonyban, az aktuális kérdések és válaszok láncolatában. A beszélgetés során mutatott attitűdből esetlegesen következtetni lehet a majdani szakmai hozzáállásra.

A beszélgetés a hallgató számára segít megtapasztalni előzetes ismeretei szilárdságát, a vélemények elfogadását vagy cáfolatát, az érvelést, az azonnali visszajelzést, a megértés folyamatát, a megnyilvánulás artikulálását. Beszélgetni egy szakterület kérdéseiről hozzátartozik a kompetencia gyakorlatához. A beszélgetés hozzájárul a megfelelő szakmai látókör kialakításához. Helyettesíthetetlen tréning arra, hogy a hallgatók valós helyzetben, valós kapcsolatban, a partnerszerep tudatos felvállalásával, más nézőpontokkal ismerkedjenek meg. A beszélgetés megtanít kérdezni, visszakérdezni, belátni, együtt haladni, véleményt kialakítani, vagyis felkészít az intellektuális közlésmód szakmai, kulturális gyakorlatára. Jó alkalom minden új kurzus első szemináriumi alkalmát beszélgetésre fordítani, felmérve a területre vonatkozó előzetes tudást, a szakmai és az általános szókinccset, s jelezve a munkamódszer jelentőségét, majdani gyakori előfordulását. Ha a beszélgetés természetes formája a szorgalmi időszaknak, akkor a kollokvium során is természetes módnak bizonyul majd mind az oktató, mind a hallgató számára.

2. 4. *Így hozhatja ki az oktató a legtöbbet a beszélgetés módszeréből*

A beszélgetés élményszerű oktatási és tanulási mód. Vonzereje az élő kapcsolat, a dialogizáló kontaktus, a megnyilatkozások azonnali sikerélménye, a cserélgethető kommunikációs szerepkör, az oldott légkör, a tananyag feldolgozásának kreatív módja. De mindezt meg kell dolgozni, oktatónak, hallgatónak egyaránt. A kötetlen szerkezet nem parttalan-ságot jelent, a tevékeny részvétel nem ment fel a konstruktivitás alól, a kreativitás nem jogosít fel az ismeretek mellőzésére. A beszélgetés kezdeti varázsát fenn is kell tartani, tovább kell lendíteni a holtpontokon, elérni a tervezett célt.

Az oktatónak látszólag a jó kérdésfeltevés a szerepköre, de a beszélgetés dialogikus volta feltételezi, hogy kérdéseket a hallgató is feltehet, s erre ösztönözni is kell őket, továbbá az oktató nemcsak kérdésekkel, hanem azok alternatíváival is alakíthatja, motiválhatja, instruálhatja a beszélgetés menetét. Dillon (2004) hét alternatívát ajánl, melyek az oktató révén eredményesebben előrevihetik a beszélgetést a megismételt, s nem mindig alkalmas kérdésfeltevések helyett:

- kijelentés, deklaratív állítás (érzés, tapasztalat, vélemény) a témával és a beszélgetésben legutóbb elhangzott mondattal kapcsolatosan;
- reflektív összefoglalása, tükrözése, rekonstrukciója az eddig elhangzottaknak, mely lehetőséget ad a másik félnek, hogy újrafogalmazza, pontosítsa mondatait, pl. „Tehát azt állítja, hogy...., igaz?”;
- zavar, értetlenség kifejezése, pl. „Ezt nem értem.” „Meg tudná magyarázni, mire gondol?” – azzal a céllal, hogy a hallgató fejtse ki előbbi gondolatát;

- felkérés a részletek megvilágítására, pl. „Érdekelnének a háttérben rejlő okok is.” – ami akkor alkalmazható, ha érti a választ, de szeretné, hogy a hallgató hosszabban, összetettebben felelne;
- a kérdés átengedése a csoporttársaknak, egy átirányítási technika, mely ösztönzi és kiszélesíti az interakciót;
- a beszélő kérdése akkor hangozhat el, ha belezavarodott mondandójába, s ahelyett, hogy az oktató keresztkérdéseket tenne fel, a felelő kérdezhet, majd megkapva a választ, folytatja a kifejtést;
- szándékos hallgatás a hallgatói megnyilatkozás után (3–5 másodperc csend), mely következtében a beszélgetőtárs fókuszáltabban folytatja, vagy más lép be a beszélgetésbe, így a hallgatás egyaránt ösztönzi az elmélyültebb gondolkodást és a hallgatói részvételt (Dillon, 2004).

A 4.3 alfejezetben a szemináriumi beszélgetés megtervezéséhez kapcsolódó feladat található.

2.4. 1. Az oktató felkészülése

A beszélgetés tartalmi és etikai színvonaláért az oktató felelős akkor is, ha átadja a diskurzust a hallgatóknak. Előzetes munkája befolyásolja a látszólag nélküle lefolyt beszélgetést, ha pedig ő vezeti, felkészülése közvetlenül meghatározza az eredményességet. Néhány módszertani lehetőség, amit megtehet a sikeres megbeszélésért:

- a beszélgetés témájához válassza ki a meghatározó forrásokat (pl.: könyv, tanulmány, jogszabály, videó, kutatási eredmények, gyakorlati beszámolók), esetleg hívjon vendéget;
- legyen tisztában azzal, hogy a hallgatók mit tudnak, mit nem tudnak a témáról;
- tekintse át, mik lesznek a főbb gondolatok, valószínűsítse, mely pontok érdeklík leginkább a hallgatókat;
- döntsön arról, hogy résztvevő, irányító vagy külső megfigyelő lesz a beszélgetésben;
- tervezze meg, páros, kiscsoportos, egész csoportos beszélgetésre vagy ezek kombinációjára kerül sor;
- készüljön fel arra, hogy amennyiben aktív részese a beszélgetésnek, akkor hitelessége, személyisége nagyobb figyelem alá esik, mint egy előadás során;
- ha vannak a témával kapcsolatosan bizonytalanságai, vagy járjon utána, vagy vállalja kételyeit;
- gyűjtsön össze a beszélgetés irányításához, koordinálásához megfelelő számú pontos, egyértelmű és konkrét kérdést, valamint gondolkodtató és vélemény előcsalogató felvetéseket;
- gondoskodjon arról, hogy legyenek a témával kapcsolatosan történetei, személyes megosztásai, provokatív kérdései, jutalmazási felvetései, kihívást jelentő feladatai, tudjon bemutatni látvány- vagy hangelemeket, hogy fenntartsa a hallgatók érdeklődését;
- készüljön fel arra, hogy a legfontosabb pontok alapján összefoglalja a beszélgetést;

- határozza meg, milyen módon ad visszajelzést a hallgatók tevékenységéről;
- dolgozzon ki szempontrendszert (esetleg a hallgatók bevonásával), melyben önmaguk is értékelhetik részvételük minőségét.

2.4.2. A hallgatók felkészítése

Mivel dialógusról van szó, nemcsak az oktató felkészülése szükséges hozzá, hanem a hallgatók felkészítése is.

- Kapjanak a hallgatók tájékoztatást arról (esetleg már az előző szemináriumon), melyik problémakörre fókuszál a beszélgetés;
- legyen lehetőségük a megfelelő előismeretek megszerzésére;
- legyenek tisztában a beszélgetés céljával;
- ismerjék a beszélgetés szabályait, az együttműködés lehetőségeit;
- előzetesen legyen tudomásuk arról, mely területeken kapnak önrendelkezést, mely szakaszokat koordinálja az oktató;
- legyen világos számukra, hogy a beszélgetés során lehet hibázni, és előny a kreatív gondolkodás;
- tudjanak arról, milyen értékelési, elvárási szempontjai vannak a beszélgetésüknek.

2.4.3. Páros, csoportos és frontális beszélgetések

Különböző oktatásszervezési módok során – páros, csoportos, frontális – jelenhet meg a beszélgetés.

Páros beszélgetést akkor érdemes szervezni, ha fontos a hallgatók egyenlő arányú közreműködése, az aktív részvételre késztetés és az egymásra utaltság megtapasztalása. A beszélgetés kezdődhet azzal, hogy felváltva elmondják gondolataikat az adott témáról (pl. könyvről, szakmai eljárásról, újításról), majd összehasonlítják, miben azonosak, miben különböznek meglátásaik. A páros interjú a nézetek, vélemények tudakolásának adekvát eszköze. Lehet spontán, amelynek van egy kiinduló témája, de valójában a válaszadó megnyilatkozásai alakítják a beszélgetés menetét. Jól szolgálja a szakmai fejlődést, ha hallgató készít interjút a téma elismert szakemberével. Ugyanezen ok miatt javasolt a mélyinterjú megkérdezés, melyben a hallgató egy hosszabb beszélgetésben vehet részt, s nem csak tényszerű válaszokat kaphat, hanem megjelennek benne a megkérdezett szakember érzelmei, személyes élményei, tapasztalatai is. Hasznos beszélgetési forma a félig strukturált interjú is, melyben vázaltszerűen adottak a kérdések, de ezek a válaszoktól függően, elhagyhatók, átalakíthatók. Szakirány vagy kutatási téma választásakor az oktató is alkalmazhatja.

A *csoportos* beszélgetések a legjellemzőbbek az egyetemi szemináriumokon. Az eszmecsere vagy műhelybeszélgetés a kollektív tudás előhívását segítheti elő. Az egymástól tanulás közös gondolkodási terepe személyes reflexiók, prezentációk megosztása révén. Megjelenhet benne a vita, az érvelés, a cáfolat, a konklúziókeresés.

A *kiscsoportos* beszélgetés hat alapvető típusa az ötletelő, az oktatóanyagra épülő, a feladatorientált, a szerepjátékon alapuló, a szimulációs és a kérdezőközpontú (Orlich, 2010). Az *ötletbörze* során a beszélgetés azokat a kreatív megoldásokat veszi sorra, amelyek egy-egy probléma megoldását teszik lehetővé. A csoportok megbeszélik a vizsgált

esetet, például egy tanulmány kérdésfelvetését vagy a leendő szakterület aktuális problémáját, majd innovatív javaslatot tesznek. Az egyes kiscsoportok által felvetett ötleteket aztán kategorizálják, értékelik. Az elgondolások lehetnek a következő szemináriumi beszélgetés alapjai. Orlich (uo.) a kortárs korrepetálás lehetőségeként tekint a *tutorial-anyagokra*, de a módszer lényege, hogy diák magyarázzon diáknak, egyetemi környezetben is életképes. Például szakmai dokumentumok, gépkönyvek, szabványok, útmutatók feldolgozása olyan módon, hogy egymás számára magyarázatokkal látják el. A *feladatorientált* csoportban mindenki konkrét megbízatást, részfeladatot kap, s együttműködve kell megismerniük egy témát, arra is készen, hogy a másik csoportok számára reflektív kérdéseket adjanak fel. A *szerepjátékban* valós élethelyzetek (pl. szakmai gyakorlat, állásinterjú, munkahelyi szakmai konfliktus) csoportos eljátszására kerülhet sor. Ennek során kitalált karakterek improvizált párbeszédet folytatnak, gyakorolva a beszédhelyzeteket, és fejlesztve a szociális képességeket. A *szimulatív* megbeszélés egy probléma vagy döntési helyzet megközelítése annak a kockázata nélkül, hogy (veszélyes) következményei legyenek a véleményeknek, meglátásoknak, lépéssorok kidolgozásának, döntéseknek. A szimuláció akkor életszerű, ha valóság-hű adatokból, tényekből dolgozhatnak a csoportok. A kérdező csoport funkciója az, hogy elképzeléseket, hipotéziseket tegyenek próbára. Az oktató megfigyelési szempontokat ad, s a kérdezőcsoportok feladata a feltételezések megalapozottságának kivizsgálása (Orlich, 2010).

„*A gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak, videók*” című, 6. fejezetben a kiscsoportos beszélgetés jó és rossz példáját szemlélteti a „*Researched Group Discussions*” c. videó. Ld. még: 1–2. kép. Alább külön részfejezetek (2.6–2.7.) foglalkoznak két innovatív csoportos beszélgetési móddal, a szókratészi szemináriummal és a World Caféval.

A *frontális*, egész csoportos beszélgetési forma a szemináriumi csoport vagy évfolyam számára egyaránt nyitott, de nincs realitása, hogy mindenkinek elegendő aktivitást biztosítson. Az oktató élhet vele, például előadás közben, amikor kérdést tesz fel, s ezzel elindít egy közös, egyidejű gondolatcserét, melyben az is fejlődhet, aki nem szól hozzá. Mivel a frontális beszélgetést az oktató irányítja, nagyfokú figyelemkoncentrációra van szüksége az együttgondolkodás segítségével, a közvetlen kapcsolat pedig megkívánja tőle a gyors reagálást.

2. 5. A szókratészi szeminárium (Szókratész-kör)

A csoportos beszélgetés sajátos és népszerű formája a szókratészi szeminárium. Ez az oktatási és tanulási technika Szókratész párbeszédes tanítási módszerén alapul, de ellentétben a Szókratész módszerrel, ez nem vita, hanem megbeszélés. A szofisták tanárok voltak. Az i.e. 5. században úgy adták át az ismereteket, hogy a bölcséleti tartalmat a retorika magával ragadó stílusába csomagolták. A szókratészi szeminárium Szókratész módszerén alapuló modern pedagógiai eljárás.

Akkor alkalmazandó elsősorban, ha egy nehezebb szöveg, tananyagrész vagy bármely dolog működésének megértését szeretné az oktató elősegíteni. A szeminárium során a megbeszélendő tartalom információit részletekbe menően, kérdések és válaszok segítségével dolgozzák fel a hallgatók. A kérdések azt szolgálják, hogy a szövegre, a témára vo-

natkozóan tisztázzák az álláspontokat és elmélyítsék a nézeteket. A nyitókérdés a hallgatók érdeklődésének felkeltésére és a hangsúlyos szempont, motívum bemutatására szolgál. Az irányadó kérdések arra szolgálnak, hogy lépésről lépésre haladva sorra vegyék a témát, mindenkit bevonjanak a beszélgetésbe, és gondolatokra, ötletekre ösztönözzenek. A záró kérdések a megbeszéltek összegzését segítik elő (Furman, 2011). A kérdésekre adott válaszok vagy ismerethez, vagy újabb kérdésekhez vezetnek. Ez is jelzi, nem vitamódszerről, hanem értelmező párbeszédéről van szó. Az előzetesen elolvasott szöveget a szemináriumi csoportok együttesen, egymás munkájára támaszkodva vizsgálják és értelmezik. A beszélgetést a hallgatók vezetik, és a párbeszéd a csoport interakcióin alapul. Az oktató az előkészítésben, a témakiválasztásban vesz részt, s ha szükség van rá, a beszélgetés előrehaladását segíti, egyébként átadja az irányítást.

A beszélgetés több modellben történhet, a legismertebb közülük a *külső és belső kör* szerkezetű. Ebben az esetben az ún. belső kör tagjai értelmezik a szöveget a kérdések és válaszok alapján, melyet az ún. külső körben részt vevők megfigyelőként, a beszélgetésbe szavakkal nem bekapcsolódva követnek, jegyzeteket készítenek. Miután a belső kör befejezi a beszélgetést, a külső kör visszajelzést ad (Furman, 2011). A megvitatandó szöveg, téma hosszától, illetve az oktató szándékától függően, a két kör tagjai akár egyetlen szemináriumon belül is szerepet válthatnak, vagy a következő alkalommal történik meg a csere.

Gyakori még az ún. *triád* vagy *triász* modell. Ebben a formációban minden egyes belső körös (kérdőző–válaszoló) taghoz tartozik két külső körös (megfigyelő), akik a beszélgetést vezető utasítására, egy ponton kilépnek eddigi szerepükből, és hármásban beszélgetnek tovább. Majd a triász visszatér a külső, illetve belső körbe, szabadon megválaszthatva, hogy melyikbe, egy kitételrel, hogy a hármás rendszer arányai fennmaradjanak. Az oktató bármelyik kör tagja lehet, de ne vezesse a beszélgetést, legyen egy a beszélgetők között (Furman, 2011).

A harmadik lehetséges csoportszervezési mód a *szimultán* rendszer. A szimultán szemináriumban a hallgatók 2–4 kisebb csoportban beszélgetnek. Mivel az oktató ezeket az egyidejű beszélgetéseket nehezen tudja követni, útmutatásokkal segíteni, emiatt ez a beszélgetési forma abban az esetben ajánlott, ha a másik kettőben már gyakorlatot szereztek a beszélgetés vezetői. A kiscsoportok általában ugyanannak a témakörnek különböző szövegeit beszélnek meg, melynek eredményeiről egy közös szemináriumon adnak számot (Furman, 2011).

A teljes szemináriumi módszert szemléletesen ismerteti az „*Instructional Strategy – Socratic Seminar*” című videó, melynek elérhetőségi adatai „*A gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak, videók*” című fejezetben található. Ld. még: 3–4. kép.

2.6. A „World Cafe”

A Cafe forma eredendően a vállalati szféra innovációja, de minden közegben használható, ahol jelentősége van egy téma megbeszélésének. Nevét – vilázkávéház – azért kapta, mert a beszélgetőtársak kávéházi körülmények között, kis (kerek) asztaloknál ülnek, melyek színes papírterítőire rajzolhatnak, írhatnak, miközben megtárgyalnak egy témát.

Az asztaltársaságok a 20–30 perces, előre megadott, közös témájú beszélgetésük után cserélődnek, kivéve az ún. asztalgazdákat, akik az újonnan érkezőknek továbbadják az előző körben elhangzott gondolatokat, ötleteket. Azzal, hogy mások folytatják a beszélgetést, új nézőpontok jelenhetnek meg, új kérdések merülhetnek fel. A harmadik körben vagy visszaülhet mindenki az eredeti helyére, vagy folytatják az asztalcserét. Végül egy nyílt körben mindenki elmondhatja meglátásait, átadhatják egymásnak megbeszéléseik eredményeit, így minden résztvevő megismerheti a téma különböző megközelítéseit, összevethetik elgondolásaikat. Az asztalterítőket falra ragaszthatják, melyek őrzik a beszélgetések szerkezetét, elképzeléseit, kulcsszavait és az ötletek összekapcsolódását, egymásra épülését (World Cafe Method, 2021).

A World Cafe alkalmas forma az egyetemi szemináriumok fordulatossá, mozgalmassá tételéhez, és annak biztosításához, hogy mindenki lehetőséget kapjon a beszélgetésre.

2.7. Kitekintés: a segítő beszélgetés

Az oktatói feladat összetettségével együtt jár, hogy nem csak egy adott szakterület tudományos és gyakorlati kérdéseiben kíván jártasságot, hanem a hallgatók segítségével is, például tehetségmentorálásuk, pályaszocializációjuk és a tanulmányaikat befolyásoló konfliktushelyzeteik során. A hallgató felé forduló oktatói attitűd ugyanúgy a fejlődési képességek, a kibontakozás elősegítője lehet, mint a legsikerültebb előadás.

A segítő beszélgetés (Rogers, 2019), bár eredendően pszichológiai módszer, a személyközpontú terápia része, de Rogers szerint a pedagógiai munka eszköztárában is ott kell, hogy legyen a tanuló személyiségének elfogadása és céljai elérésének támogatása. Az egyetemi oktató ismeretátadásánál is fontosabb lehet a hallgató hozzásegítése ahhoz, hogy azzá váljon, amivé szeretne. Rogers terápiás eljárásának célja, hogy megerősítse kliense én-fogalmát (self-concept), önel fogadási, önmegvalósítási képességét annak érdekében, hogy a reális énképe közel kerüljön ideális énképéhez, ahhoz, amilyen szeretne lenni.

Az oktató segítő kapcsolat lehet ebben a folyamatban azzal, hogy teljes személyiségével odafordul a hallgató felé, őszinte, szabad beszélgetést kínálva. A segítő beszélgetés jellemzője a meghallgatás, a pozitív elfogadás. Az oktató nyitott kérdéseket tesz fel, hogy a hallgatónak lehetősége legyen kimondania gondjait. A beszélgetés során az oktató nem bírálja, nem véleményezi a hallgató közléseit, s nem látja el tanácsokkal, hanem azt fogalmazza meg, hogy a saját, külső nézőpontjából, tapasztalatai révén ő hogyan lát rá a problémára. Nem neki kell megoldania a nehézségeket, ennek képességével rendelkezik a hallgató, de én-képe, helyzetértékelése vagy megoldási stratégiája az adott esetben nem megfelelő. Az oktató viszont hozzásegítheti a hallgatót ahhoz, hogy értékeinek felismerése és önreflexiói révén, önmaga találja meg a megoldást. Rogers (2019) ezt úgy fogalmazza meg, hogy a segítő beszélgetés támogatja a kliens belső erőforrásainak feltárását. A mód-

szer alkalmazása során, a segítő kapcsolat közben működésbe lépnek azok a pozitív pszichikai erők (self-help), amelyekkel minden ember rendelkezik, s amelyek alkalmassá teszik arra, hogy önmaga is képessé váljon problémái megoldására. Ez azonban feltételezi a segítő, a másik ember felé forduló és konstruktív attitűdöt (uo.).

A segítő beszélgetésnek nincsen előírt kontextusa és témája, mert esetenként változó. Alapvetően tekintélyelvűségtől mentes, egyenrangú párbeszéd, ami bármikor létrejöhet. Azonban kifejezetten érdemes alkalmazni a módszert TDK munka, doktori disszertáció, pályázat megírása előtt, a tehetséggondozás folyamatában, a hallgatók önmegvalósítási törekvéseinek, döntéshozatalainak támogatásában.

2.8. A beszélgetés etikája

A beszélgetés etikája arról szól, hogyan bánnak egymással a beszélgetés résztvevői. Az etikai viszonyulás azért nem hagyható figyelmen kívül, mert a beszélgetés társas folyamat, így normatív elvárásokat is támaszthatunk vele szemben. A legfontosabb etikai magatartás a beszélgetőpartner egyenrangúságának elismerése, autonóm személyének tisztelete. Ebből következik, hogy a hallgató gondolati tartalmait komolyan kell venni, odafigyelést tanúsítva. A beszélgetés személyes megnyilatkozás, még akkor is, ha objektív tartalmakról szól, ezért az etikai hozzáállás legalább olyan fontos, mint a szakmai, tudományos. Néhány további etikai elv:

- a beszélgetések szabályait, kritériumait minden hallgatóval tudatni kell, kialakításában vegyenek részt;
- a beszélgetőpartner racionális, felelősségteljes személy;
- az oktató tanúsítson figyelmet, s a hallgatók is hallgassák meg egymást;
- kerülendő az okfejtések megszakítása, de a szólás kisajátítása is;
- az oktató arra összpontosítson, amit a hallgató gondol és mond;
- tilos a megnyilatkozó személyét minősíteni a mondandójának tartalma helyett;
- a szemináriumi beszélgetés bizalmi légköréhez hozzátartozik, hogy az oktatónak ismernie kell a hallgatók nevét, megszólítható, autonóm személynek kell tekintse őket;
- névvel azonosíthatóan senki ne idézzon fel beszélgetést az illető felhatalmazása nélkül;
- a hibákat, tévedéseket a megalázás mellőzésével kell szóvá tenni;
- még a jogos bírálatok se hangozzanak el arroganciával;
- mind a hallgató, mind az oktató vállaljon felelősséget kijelentéseikért;
- az oktató ismerje kompetenciahatárait;
- a beszélgetés során is kerülni kell a plágiumot, az idézetekre utalni kell, megnevezve az eredeti forrást!

3. Részösszefoglalás

A beszélgetés az oktatás és tudáselsajátítás alapvető módszere. A dialógus során különböző nézőpontok nyilvánulhatnak meg egy koncepció felett. Mind a tudomány, mind a pedagógia sajátos viszonyban áll a beszélgetéssel. Kialakulásuk időszakában a filozófia és a tanítás számára egyaránt a dialógus volt a megvalósulási közeg.

Az oktatási, illetve tanulási célú beszélgetés ugyanolyan módszertani és tartalmi igényességet vár el az oktatótól, mint az előadás vagy a magyarázat. A változatos oktatás-szervezési módok (páros, csoportos, frontális beszélgetés) és a más területekről adaptált módszerek (Szókratész-kör, World Cafe) vonzóvá és hatékonyvá tehetik a beszélgetést. A kérdések alapján a beszélgetés lehet konkretizáló, kérdve kifejtő, heurisztikus. Az oktatási, illetve tanulási célú beszélgetés három lépéssora a strukturálás, a kérdezés és a visszacsatolás.

A beszélgetés tartalmi és etikai színvonaláért az oktató felelős akkor is, ha átadja a diskurzust a hallgatóknak. A sikeres beszélgetés érdekében a hallgatókat fel kell készíteni. A segítő beszélgetéssel az oktató hozzásegítheti a hallgatót ahhoz, hogy értékeinek felismerése és önreflexiói révén felszínre hozza saját erőit, s megvalósíthassa törekvéseit. A legfontosabb etikai attitűd a beszélgetőpartner egyenrangúságának elismerése, autonóm személyének tisztelete.

4. Feladatok, gondolkodtató kérdések

1. Feladatok a beszélgetés strukturálása témaköréből

Oktatói szempontok:

- Válasszon ki egy érdekesnek tűnő témát az előző előadásai anyagából!
- Gondolja át, mit vár a téma beszélgetéssel való feldolgozásától, mi a célja vele, mikor tekinti majd sikeresnek!
- Döntse el, páros, kiscsoportos vagy egész csoportos megbeszélést tervez-e?
- Nevesítse a témakörben rejlő, megvitatásra érdemes problémakört!
- Tervezze meg, milyen kérdéstípusokat használ!
- Fogalmazzon meg konkrét kérdéseket!
- Találja ki az első, figyelemfelkeltő kérdését, felvetését!
- Határozza el, osztályozza-e a hallgatók teljesítményét!

Hallgatói szempontok:

- Tegye érdekeltté a hallgatókat a beszélgetésben való részvételre, például azzal, hogy a megbeszélendő téma elő fog fordulni a következő zárthelyiben!
- Készítsenek közösen, 4–6 tételből álló szabályrendszert, melynek betartása garantálhatja a hatékony megbeszélést!
- Kérdezze meg a hallgatókat, mit várnak a téma beszélgetéssel való feldolgozásától!

- Mutassa be a kérdések vázlatát, mely kérdések fordulhatnak elő a beszélgetés elején, közepén vagy végén!
- Ha osztályozza a hallgatók teljesítményét, avassa be őket a szempontrendszerbe!
- A megbeszélés során emelje ki, láttassa a fontosabb gondolatokat!
- Foglaljon össze! Néha kérjen fel erre hallgatót!
- Egyes hallgatói válaszokat tegyen kiindulóponttá a beszélgetés folytatásában!
- A beszélgetés elsősorban a hallgatók számára legyen lehetőség gondolataik kifejtésére, Ön legyen inkább figyelmes hallgatójuk!
- Kérje, hogy válaszaik során érveljenek és igyekezzenek bizonyítani állításaikat!
- „Nagyítson rá” egy gondolatra, adatra, s elemezzék részletesen!
- Javasolja, hogy a ténykérdések (konvergens) kivételével a kérdésekre 10–20 másodperc gondolkodás.

2. A kérdezés módszertanának gyakorló alkalmazása

Fogalmazzon meg az oktatott tartalommal kapcsolatosan *konvergens* kérdéseket! Használja a következő formulákat!

Mely esetekben ...? Milyen körülmények között ...? Milyen módon ...? Mi okozza ...? Mi jellemzi ...? Mi segíti ...? Melyik az a ...? Hol és mikor ...? Mennyi a ...?

Fogalmazzon meg az oktatott tartalommal kapcsolatosan *divergens* kérdéseket! Használja a következő formulákat!

Mi történné, ha ...? Milyen típusú problémák jelentkezhetnek a ... előfordulásakor? Ön mely módszereket alkalmazna a ... esetén? Milyen feltételek mellett valósulna meg ...? Ön milyen álláspontot foglal el a ... kérdésében? Miért nem valósulhat meg ...?

Fogalmazzon meg az oktatott tartalommal kapcsolatosan *értékelő* kérdéseket! Használja a következő formulákat!

Miért jobb/rosszabb ...? A ... törvény milyen hatással van az erkölcsi attitűdre? Védené vagy cáfolná a ... helyességét? Milyen okok indokolhatják a ... melletti döntést? Miért vizsgálandó probléma a ...?

Fogalmazzon meg az oktatott tartalommal kapcsolatosan *reflektív* kérdéseket! Használja a következő formulákat!

Milyen következményei vannak ...? Milyen hatással volt ...? Mely kérdéseket vet fel ...? Mely megoldások esetén lép fel nehézség a ... során? Milyen minőségre következethetünk ...?

4. Tervezzen beszélgetésre alapozott szemináriumokat!

Tervezze meg egyik kurzusa féléves szemináriumait beszélgetésközpontúan! Válasszon az alábbi módok közül!

1. Az első szemináriumon a hallgatók kérdéseket tehetnek fel a kurzusról.
2. Az utolsó szemináriumon a hallgatók önértékelési feladatlapot töltenek ki beszélgetésaktivitásukról és beszélgetésetikájukról.
3. Hallgatói beszámolók szakemberekkel készített félig strukturált és mélyinterjúikról.

4. Csoportos beszélgetés szervezése, melyben a csoportok egy téma részterületeit beszélnek meg, majd a csoportbeszámolók, prezentációk révén egymástól sajátítják el a kérdéskör tudnivalóit.
5. A csoportos beszélgetések típusai közül (ötletelő, oktatóanyagra épülő, feladatorientált, szerepjátékos, szimulációs, kérdezőközpontú) legalább kettő beépítése a szemináriumokba.
6. Szókratészi szeminárium tartása.
7. Word Cafe szervezése.

Egészítse ki a lehetőségeket további két saját ötlettel!

Indokolja meg célszerűségüket!

5. Irodalom

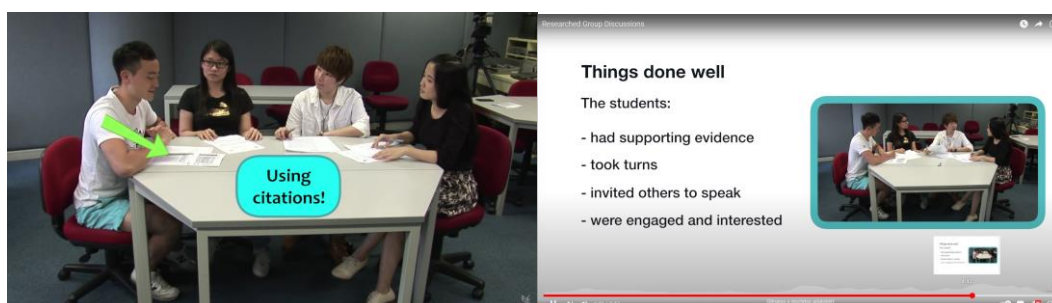
- Dillon, J. T. (2004). *Questioning and Teaching: A Manual of Practice*. [online] https://books.google.hu/books?id=8Tr7DwAAQBAJ&dq=j+t+dillon+&lr=&hl=hu&source=gbs_navlinks_s [2022. 08. 03.]
- An educational journal devoted to questions and questioning (é.n.). In: *The Question Mark*. [online] <http://www.questioning.org> [2022. 08. 05.]
- Falus, I. (Főszerk.) (2021). *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. [online] Budapest: Akadémiai Kiadó. [online] <https://mersz.hufalus-didaktika> [2022.08.02] DOI: 10.1556/9789634547211
- Furman, B. (2011). *Socratic Seminar*. [online] http://furman.weebly.com/uploads/5/1/7/6/5176248/socratic_seminar_-_guidance_from_avid.pdf [2022. 08. 06.]
- Instructional Strategy - Socratic Seminar* (2020). [online] <https://www.youtube.com/watch?v=SW-WQk-UnUg> [2022. 08. 05.]
- Lada, L. (Szerk.) (2009). Oktatási módszerek. [online] In: *Oktatási Hivatal. Tudástár*. [online] <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/problemak-kerdesek/oktatasi-modszerek> [2022. 07. 25.]
- Mead, G. H. (1973). *A pszichikum, az én és a társadalom*. Budapest: Gondolat.
- Oktatási és pedagógiai módszerek: tanítás a gyakorlatban (2020). [online] In: Skoll. <https://skoll.hu/oktatasi-es-pedagogiai-modszerek-tanitas-agyakorlatban/> [2022. 07. 25.]
- Orlich, D. C. [et al.] (2010). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. 9. kiadás Wadsworth: Cengage Learning.
- Researched Group Discussions* (2014). [online] <https://www.youtube.com/watch?v=-Iy7drPXqzps> [2022. 08. 05.]
- Rogers, C. R. (2019). *Valakivé válni – A személyiség születése*. Budapest: Edge 2000.
- Ungvári-Zrínyi, I. (2001). A vita etikájáról. In: *Kellék: filozófiai folyóirat*, 6. évf. 18-20. sz.
- World Cafe Method (2021). In: *The World Cafe*. [online] <http://theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/> [2022. 08. 12.]

6. A gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak, videók

An educational journal devoted to questions and questioning (é.n.) In: *The Question Mark*. [online] <http://www.questioning.org> [2022. 08. 05.] angol nyelvű, feliratozás nélküli videó

Jamie McKenzie *The Question Mark* című folyóirata a pedagógiai kérdéses módszertanával foglalkozik. A folyóirat 10 részes videómellékletében található a következő részek: 2. Questions of Import (00:55); 6. The Questioning Toolkit (01:16); 7. The Great Question Press (01:43)

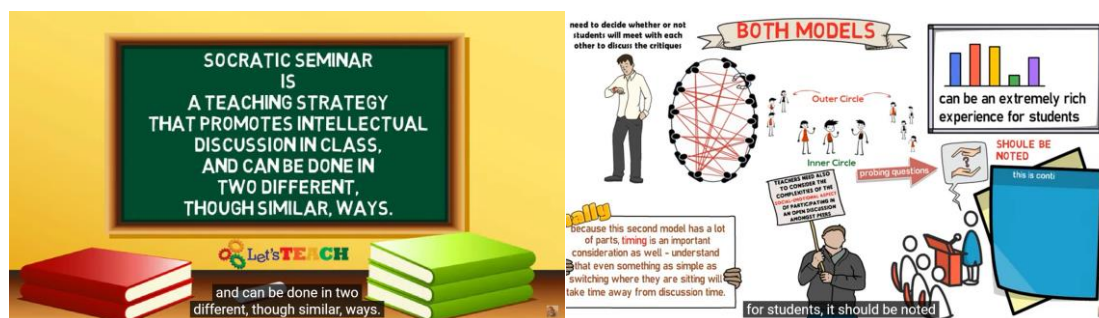
Researched Group Discussions (2014) [online] <https://www.youtube.com/watch?v=ly7drPXqzps> [2022. 08. 05.] angol nyelvű videó, angol felirattal (05:43) A videó egy rossz és egy követendő példán keresztül mutatja be a kiscsoportos megbeszélést. Szóboborékokkal kommentálja a beszélgetés folyamatát, majd összefoglalja a lehetséges problémákat és a jó megoldásokat.



1–2. kép. Képernyőfotók a Researched Group Discussions c. videóból

Forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=ly7drPXqzps> [2022. 08. 05.]

Instructional Strategy - Socratic Seminar (2020) [online] <https://www.youtube.com/watch?v=SW-WQk-UnUg> [2022. 08. 05.] animációs videó, angol nyelvű, angol felirattal (04:14) A témák: What is the Socratic Seminar? Purpose. The teacher's role. How Students participate in a Socratic seminar? One model of a Socratic seminar. Another model. Important considerations for teacher



3–4. kép. Képernyőfotók a Socratic Seminar c. videóból

Forrás: <https://www.youtube.com/w> Milyen a jó konferencia-előadás? [online] URL:

<https://akcongress.com/blog/konferencia-eloadas/> [2022.07.20.]

Modern és egyedi prezentáció készítése - PowerPoint 2019+ [online] URL:

<https://www.youtube.com/watch?v=fAsH2jq-lrw> [2022.08.10.]

A csoportmunka Kis csoportok tanulása, a csoportmunka jellemzői

Bencéné Fekete Anikó Andrea¹

1. A módszer szakmai leírása

Változó világunk oktatással szemben támasztott elvárásai a felsőoktatást sem hagyták érintetlenül. Nemzetközi szinten a kilencvenes évek végén elkezdődött a felsőoktatás át-alakulása az oktatási módszerek tekintetében. A változás során, amelyet a társadalmi át-alakulás, a munkaerőpiac igényeinek változása hívott életre, a hallgatói autonómia került a középpontba. A munkaadók elvárásai között megjelent annak igénye, hogy a diplomás munkavállalók tudjanak szakterületükön együttműködni, kommunikálni, rendelkezzenek jó alkalmazkodóképességgel, legyenek képesek hatékonyan csapatban dolgozni, valamint tudják kezelni a szakmai tevékenység során fellépő konfliktusokat. Ezeket a képességeket a hallgatók a felsőoktatásban a csoportmunka során tudják elsajátítani. Az oktatók és munkáltatók is tisztában vannak azzal, hogy az együttműködésen alapuló tanulás, a saját tapasztalatszerzés, a személyes készségek fejlesztése által, valamint a szakmai kulcsfogalmak megértésének segítségével javítja a tanulás minőségét.

A felsőoktatásba lépő hallgatók háttere egyre szélesebb, így figyelembe kell venni, hogy az egyének különböző alapokkal érkeznek, így eltérő módszerekkel valósítható csak meg a fejlesztésük. A tanítás-tanulás folyamatának eltérő módszerekkel, eltérő kontextusokban kell zajlani az eredményesség érdekében. A korábbiaknál nagyobb módszertani eszköztárra van szüksége az oktatóknak annak érdekében, hogy változatos tanulási tapasztalatokat tudjanak biztosítani a hallgatók számára (Thorley és Gregory, 2012).

A tanításközpontú ismeretátadást lassan fel kell, hogy váltsa a tanulás- és tanulóközpontú oktatás. A magyarországi felsőoktatásban is a figyelem központjába került ez a módszer, aminek egyik oka az egyre heterogénebb összetételű hallgatók megjelenése a képzésben. A tanulásközpontú szemléletet várja el a munkaerőpiac is, ezáltal egyre inkább felértékelődik a gyakorlatorientált, tevékenységalapú képzés (Simándi, 2016).

A hatékony tanulás nem a tények, technikák felhalmozását jelenti, hanem a valóság megértését segítő látásmódot. Beszélhetünk felszínes tanulásról, amely információk, tények elsajátítását jelenti „megemésztés” nélkül. A mélységi tanulás már magában foglalja a tanultak feldolgozását, megértését, amely a hallgatót arra ösztönzi, hogy nyitott legyen az új alkotásra, változások létrehozására. A csoportos, saját tapasztalatszerzésen alapuló tanulás arra ösztönzi a hallgatókat, hogy a tanulmányaik során a munkaerőpiac elvárásainak megfelelő mélyismereti szintjére jussanak el (Thorley és Gregory, 2012).

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék egyetemi docense, bencene.fekete.aniko.andrea@uni-mate.hu

A hallgatói eredményességet a felsőoktatásban, a közoktatáshoz hasonlóan, a saját tevékenység által szerzett, tapasztalaton, élményen alapuló tanulás (first hand learning) növeli, amely egy tanulásközpontú oktatási környezetben és befogadó intézményi szellemiség esetén valósulhat meg. Az oktató feladata is megváltozik, mert a megfelelően kialakított, az ismeretszerzést ösztönző környezetben lehetőségeket (opportunities) kell biztosítani a hallgatók fejlődéshez, oly módon, hogy az eredményért a hallgató saját maga a felelős (Doyle, 2008).

Hatékonyan alkalmazhatóak a résztvevő központú módszerek, amelyek segítséget nyújthatnak a tudás rekonstrukciójának folyamatában, a régi tudás újjal történő összevetésében, valamint a társas tanulási folyamatokban. Az élet egyre több területén alkalmazták már sikeresen az együttműködő csapatmunkát, az önállóan megszerzett tudás csoporthelyzetben alkalmazható igazán eredményesen. A csoportmunkára épülő módszerek a felnőttek esetében is motiváló hatásúak, mert a közös tevékenység élmény nyújt, pozitív ingert jelent számukra (Sz. Molnár, 2009).

A csoportmunka esetén szociális tanulási folyamat zajlik, melynek során a tanulók szociális kompetenciája fejlődik. Az oktató feladata a szemináriumi munka előkészítése, a tevékenység irányítása, valamint a megfelelő eszközrendszer és az oktatási környezet megteremtése (Szilágyi, 2008).

A hatékonyan működő csoportmunka során a szeminárium résztvevői az adott feladat megoldásának folyamatában 3–6 fős kiscsoportokban tevékenykednek együttműködve. Az egyes csoportoknak megvan a saját dinamikájuk. A jól tervezett, szervezett csoportmunka előnye, hogy a csoporttagok megismerik egymást, egymástól is tanulnak. Nagy, több száz fős létszám esetén azonban ez a módszer nem alkalmazható. A csoportok kialakítására a szeminárium célját, témáját figyelembe véve kerül sor. Beszélhetünk homogén csoportról, amely esetében a hasonló tudással, ismeretekkel, vagy hasonló képességekkel rendelkező hallgatók kerülnek egy csoportba, vagy heterogén csoportról, ahol az oktató tudatosan törekszik arra, hogy a különböző tudással, képességgel rendelkezők dolgozzanak egy csoportban (Simándi, 2015).

A felsőoktatásban a hatékony, önálló tanulásnak alapfeltétele a megfelelő kulcskompetenciák megszerzésére, annak érdekében, hogy az önálló tanulás készséggé váljon. Az öt legfontosabb kompetencia közül az első a megfelelő szintű tájékozódás, amely magában foglalja a megbízható forrásdokumentumok kiválasztását. A második kompetencia az önálló információgyűjtés és tudományos szöveg feldolgozása, majd a megszerzett ismeretek rendszerezése, amelyek alapján el kell tudni a beszámolókat és a tanulmányokat készíteni. Az ötödik kompetencia pedig a hatékony időgazdálkodás, az időmenedzsment kérését takarja (Doyle, 2008).

A csoportmunka eredményesen alkalmazható az új ismeret feldolgozása, alkalmazása, rögzítése, rendszerezése során, ritkábban a teljesítménymérés és értékelés esetén (M. Nádas, 2001.)

2. A módszer részletes bemutatása

A XX. században fókuszba kerültek az oktatási módszerek, és egyre inkább felszínre kerültek a szervezeti formák hiányosságai. A megoldást a szervezeti formák zártságának feloldásában, illetve a csoportok differenciálásban keresték. Az osztályt tekintették továbbra is szervezeti egységnek, de belsőleg differenciálták, időszakosan kisebb csoportokban, párokban dolgoznak a diákok. Az osztály színterén folyó közös tevékenységet az önálló munka váltotta fel (Lappints, 2002).

A felsőoktatásban tanuló hallgató fő indítéka többek között a tudásvágy, a tanulás iránti nyitottság, a szellemi kihívás, a tanulás öröme, de van, akit a szakmai előrelépés lehetősége motivál, annak érdekében tanul, hogy szakmailag fejlődjön, jobb munkát kapjon, magasabb fizetéshez jusson. A hallgatók egy részét a társas kapcsolatok, a közösséghez tartozás, a közösségi, szabadidős programok vonzzák, itt ebben az esetben a külső elvárásra történő tanulás dominál. Főként a nappali tagozatos hallgatók körében jellemző a tanulási kényszer, amikor a családi elvárás a diploma megszerzése. A levelezősök esetében is előfordul azonban, amikor a munkahelyi elvárás vagy a munkaerőpiacon történő elhelyezkedés reményében történik a tanulás. Az egyetemi előadókban ülnek olyan hallgatók is, akik csupán a végzettséget igazoló oklevélért vesznek részt a képzésben. Ők tartoznak a tanulás iránt kevésbé motivált hallgatók körébe, akikre az értékelésfüggő tanulás a jellemző, céljuk, hogy csak görbüljön a vizsgán (Simándi, 2016).

Az oktatókat nagy kihívás elé állítja az, hogy az eltérő képességekkel, különböző szociokulturális háttérrel, motivációval rendelkező, heterogén összetételű hallgatókat eljuttassák a diploma megszerzéséig. Napjainkban egy jó képzésnek minden egyes résztvevő egyéni tudásszükségletét, ismeretanyag-igényét kell kielégítenie. Az eredményes tanulás feltétele, hogy ne a statikus információhalmaz átadása történjen meg az oktatás során, hanem az oktató lehetőséget kínáljon a saját tapasztalat megszerzésére, megosztására, összegzésére. Előtérbe kerül a hallgatók egymástól történő tanulásának lehetősége, ahol az oktató felelőssége az, hogy megteremtse didaktikailag is az új csoporttudás konstruálásának feltételeit. A sokszínű, egyéni tudás mentén létrejövő tanulási folyamat hatására új csoportminőség jön létre, amely lelkesítő és motiváló. Az inspiráló tanulási környezet megérinti a hallgatókat, ösztönzi, tervezésre és cselekvésre készíti őket (Csóka, 2017).

A globalizáció hatására a felsőoktatás is nemzetköziesedett, melynek következtében a külföldi hallgatók létszáma megnőtt az egyetemeken. Többnyire a nyugati, angol nyelvű országok fogadják a nemzetközi hallgatókat, az OECD 2017-es jelentése szerint már az egyetemi padokban ülők 5,6%-a külföldi diák. A nem angol nyelvű országok közül Franciaországban és Hollandiában legnagyobb a nemzetköziesedés mértéke. A jól kialakított nemzetközi tanulási környezetben a csoportmunka során kiváló lehetőség rejlik a hallgatók tanulási motivációjának fokozására, a kulcskompetenciák fejlesztésére, amelyek lehetővé teszik, hogy a hallgatók a diplomával a kezükben rugalmasan tudjanak alkalmazkodni a változó világ elvárásaihoz. Az interkulturális csoportmunka lehetőséget biztosít arra, hogy a hallgatók egymástól tanulják meg a kulturális sajátosságokhoz kapcsolódó kompetenciákat (Poort et al., 2019).

A felsőoktatásban jelenleg elsősorban a formális tanulásra helyeződik a hangsúly, de a munkahelyi elvárások ezen a szinten is új elvárásokat fogalmaznak meg. A klasszikusnak tekintett képességek, az alapkompenciák mellett olyan képességeket is el kell sajátítani, amelyek hangsúlyosak a munkaerőpiacon. Előtérbe kerül a kollaboráció, vagyis a csoportos munkatevékenység. A leendő munkavállalóknak meg tanulni csoportban dolgozni, együttműködni és problémát megoldani (Pásztor et al., 2020).

A csoportmunka előnye, hogy a csoporthoz tartozás és az összetartozás pozitív légkört eredményez, ami növeli a tanulás iránti motivációt is. A jó csoportlégkör ösztönző, jó lehetőséget biztosít a feladatok megbeszéléshez, a demokratikus vitakultúra elsajátításához, az együttműködés gyakorlásához és a problémamegoldás folyamatának megtervezéséhez (Báthory, 2000).

Kiváló lehetőségek rejlenek a nem osztálytermi szinten történő informális tanulásban is, amely csoportokban zajlik, a hallgatók egyéni tapasztalatszerzésére, tevékenységére épül. Az eredményes ismeretátadás első lépése a belépő hallgatók előzetes ismereteinek feltárása annak érdekében, hogy individualizált oktatást tudjunk nyújtani számukra. A készségek, képességek és az attitűdformálás során olyan elemek kerülnek azonosításra, melyek fejlesztése biztosítja azt, hogy minden hallgató megtalálja a számára motiváló tevékenységet. A szintfelmérést követően olyan tanulásszervezési eljárásokat kell alkalmazni, amelyek cselekvésen alapulnak, és a tevékenységközpontú, kis létszámú csoportokban történő oktatás felé mozdítják el a hagyományos pedagógiai gyakorlatot. A csoportos tevékenységbe ágyazott, mennyiségi és minőségi differenciált foglalkozások eredményeként a hallgatók többsége el tudja érni a saját tanulási optimumát (Medovarszki, 2020).

2.1. Az oktatás szervezési módjai, munkaformák

A tanítás-tanulás folyamata oktató és tanulók közötti folyamatos interakció. A felsőoktatásban az oktató az ismeretátadó tevékenysége során azt a munkaformát preferálja, amelyiket saját maga is megtapasztalt. Amennyiben a meghatározást az oktató tevékenysége felől közelítjük meg, akkor szervezési módról beszélünk, amennyiben a hallgató szempontjából nézzük, akkor munkaformáról (Simándi, 2016).

Az ismeretelsajátítás folyamatában többféle munkaforma jelenhet meg, amelyek eredményesen alkalmazhatóak, de csak akkor, ha a kiválasztás során ügyelünk az előadás, a szeminárium céljára, a közvetített ismeretanyag sajátosságaira, a hallgatók egyéni képességeire, valamint a tanulási környezet sajátosságaira.

Az oktatás szervezési módjai és munkaformái közé tartozik a frontális, az egyéni munka, a párban történő tanulás és a csoportmunka. Az oktatási módszerek a munkaformák változatos megválasztásával sokrétűen kombinálhatók (M. Nádas, 2003).

Az együttes tanítás, a frontális osztálymunka a közoktatásban lényegében uralkodóvá vált. A frontális osztálymunka alkalmazása esetén a tanár a tudás legfontosabb forrása, egyedüli közvetítője, szükség esetén a fegyelem biztosítója. Magyarországon a felsőoktatásban, úgy, ahogy a köznevelési gyakorlatban is, leginkább elterjedt tanítási módszer a frontális munka, amikor a tanár előad, a megértést prezentációval segíti. A hallgatók tanulási tevékenységét együtt irányítja, egyidőben, azonos ütemben, a közös oktatási célok

érdekében. Ez a munkaforma a pedagógus tanítására, és nem a diákok tanulási folyamataira helyezi a hangsúlyt (M. Nádasi, 2003).

Az oktatás szervezési módjainak megkülönböztetése több szempont szerint.

- Az önállóság és együttműködés alapján, a tanuló oktatási folyamatban történő részvétele szociális jellege szerint.
- Az irányítás dominanciáját figyelembe véve megkülönböztethetünk direkt és indirekt módszert, valamint a vezérlés szintjeit meghatározhatjuk.
- A szervezési módok különbözőek lehet a tartalom, a feladat egységes vagy differenciált volta szerint (Lappints, 2002).

Szociális jelleg	Irányítás dominanciája	A tartalom jellege
Párhuzamos (frontális munka)	Direkt Vezérlés	Egységes
Csoportmunka	Indirekt Vezérlés	Egységes Eltérő Differenciált
Páros munka	Indirekt Vezérlés	Egységes Eltérő Differenciált
Önálló munka a. egyedül végzett b. réteg munka c. egyéni munka d. individualizált	Indirekt – vezérlés Indirekt – vezérlés Indirekt – vezérlés – szabályozás Indirekt – szabályozás	Egységes Differenciált Differenciált Differenciált

1. táblázat A szervezési módok főbb jellemzői

Forrás: Lappints (2002). Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai. p. 222.

Az 1. táblázatban láthatók a szervezési módok a fent említett szempontok együttes értelmezésével. A szervezési módoknak többféle variációja létezik, az egyes kategóriák keverten és együtt is megjelenhetnek (Lappints, 2002).

A felsőoktatásban a frontális osztálymunkát az előadások során alkalmazzák a leggyakrabban, de szemináriumok esetében is preferálják az oktatók, hiszen nagy létszám esetén ez a szervezési mód teszi lehetővé leggyorsabban a tanítást. Az új ismeretek feldolgozásaikor, rendszerezésekor, rögzítésekor és az értékelés során könnyen alkalmazható (Simándi, 2016).

A frontális tanulásszervezés nem alkalmas azonban az egyéni képességek figyelembevételére, mert egységes módszerrel, egységes tananyagot közvetít az oktató a hallgatók számára (Lányi, 2017). A frontális munkaforma alkalmazása során a pedagógus direkt módon befolyásolja a tanulókat, egyszerre, egyformán hat az osztály minden diákjára: magyaráz, előad, bemutat, és egységesen motivál mindenkit. Az egyéni munka során a tanu-

lók önállóan, a tanártól és a többi diáktól függetlenül oldják meg a számukra kiadott feladatokat. A pedagógus a háttérből figyeli a tanulók tevékenységét, szükség esetén segítséget nyújt (Albert, 2006).

A hagyományos tanítási módszerek, munkaformák alkalmazása során, akár a frontális osztálymunka, akár az individuális tevékenység kerül előtérbe, a hátrányos helyzetet konzerválását segíti elő, a társadalmi státusz újratermelődését szolgálja (K. Nagy, 2005a).

Az egyéni munka folyamán a hallgatók a társaik nélkül, önállóan szereznek új ismereteket a feladatok megoldása által. Az egyéni munka során a hallgatók olyan feladatokat kapnak, amelyeket önállóan kell megoldaniuk. Alkalmazható új ismeretek elsajátítására, alkalmazására, rögzítésére, rendszerezésére, valamint diagnosztikus értékelésére. Az egyéni munka fejlesztő hatású, a pedagógusok megismerik a diákokat, tudják támogatni őket az előrehaladásban (M. Nádas, 2003).

Több típusa alkalmazható a felsőoktatásban, az önállóan, egyedül végzett munka, réteg-munka, amely a hallgatók képességek szerinti csoportokba történő sorolását jelenti, amely szerint nehéz, közepes vagy könnyű, egyénileg megoldandó feladatot kapnak. Veszélye lehet, hogy a hallgatók úgy érezhetik, hogy beskatulyázzák őket. A teljesen egyénre szabott munka az előzetes tudásra épít, és minden hallgató külön feladatot kap, ami motiváló lehet, és sikerélményt biztosít. A részben egyénre szabott munka esetén az azonos képességű hallgatók ugyanolyan feladatot kapnak, de egyénileg kell megoldaniuk (Simándi, 2016).

A páros és a csoportos munkaformát Lányi Marietta (2017) a kooperatív munkaformák közé sorolja, mivel együttműködésre, közös feladatvégzésre épül kooperatív tanulási helyzetekben. A kooperatív munkalehetőséget biztosít arra, hogy a hallgatók saját ismereteiket alkalmazva közös megoldási stratégiákat dolgozzanak ki, hogy az együttes tevékenység eredményeként jussanak el a probléma megoldásához.

A párban folyó tanulás során két, hasonló szinten lévő tanuló együttműködik egy azonos feladat megoldása érdekében. A tanuló párok esetében két különböző szinten lévő tanuló közt jön létre tanulmányi kapcsolat, ahol a magasabb szinten lévő diák nyújt segítséget társának. A közös tevékenység során a tanulási siker mellett a diákok szociális tapasztalatokat is szereznek (M. Nádas, 2003).

A digitális világban, az információs és kommunikációs technológiák fejlődésének köszönhetően a két hallgatónak nem kell feltétlenül egy helyen lennie, mert az együttműködés az online térben is megvalósítható (Simándi, 2016).

A kooperatív munkaformára épülő tanítás folyamatában a tudásgyarapító interakciók közül három típus kerül alkalmazásra: a frontális osztálymunka, a kiscsoportos oktatás és az ez egyéni individualizált munka (K. Nagy, 2013a).

2.2. A csoportmunka

A csoportmunka fejleszti az együttműködési képességet, és ezzel egyidejűleg alkalmas a párhuzamos társas foglalkoztatásra. A csoportmunka az a szervezési mód, amelyben együttműködésre képes tanulók, 3–6 fő dolgozik együtt, közösen oldanak meg egy problémát, egy feladatot. Kölcsönös függési, felelősségi, ellenőrzési viszonyok jönnek létre a

problémamegoldás során (M. Nádasi, 2003). A hallgatók az egyetemi órákon, vagy az intézmény falain kívül a foglalkozásvezető oktató részvétele nélkül oldanak meg feladatokat (Lányi, 2017).

A csoportmunka a tanulók együttes tevékenységének olyan formája, ahol a csoporttagok tevékenységét a csoportdinamika mozgatja. Kiválóan alkalmas a nevelésre, a társas interakciók elsajátítására, a szellemi teljesítmény fokozására, és az eredményesség növelésére. A társas interakciók eredményeként a csoporttagok kognitív teljesítménye strukturáltabb lesz, mivel a tevékenységüket a diákok a csoportmunka során megtanulják összehangolni. Az ily módon történő ismeretszerzési folyamat során a diákok a kognitív változásokat internalizálják, és ezt a tudást később, más helyzetben is képesek lesznek előhívni, alkalmazni (K. Nagy, 2005b).

A csoportmunka kizárólagosan együttműködésre képes diákok esetében fejlesztő hatású, alkalmazható eredményesen. A csoport átmeneti szerveződésű, behatárolt létszámú, a közös tevékenység a jellemzője, amely azt jelenti, hogy a csoport minden tagjának a saját képességeinek megfelelően hozzá kell járulnia (Lappints, 2002).

Az irányítás módját a didaktikai feladatnak, a tananyag struktúrájának, logikai és tanuláslélektani sajátosságainak figyelembevételével, elemzésével lehet eldönteni. A direkt vagy indirekt irányítási mód választása szorosan összefügg a szervezési mód megválasztásával. A csoportos tevékenység során már működni kell azoknak a képességeknek, amelyek a frontális munka során fejlődtek ki (Lappints, 2002).

A közös tevékenység, a közösen elért sikerélmény motiválóan hat a fiatalokra, és szívesebben vesznek részt a tanulásban, mintha ezeket a feladatokat egyedül kellene megoldaniuk. A csoportmunka elemei a csoportfeladatlapok, a háttérinformációt nyújtó adatlapok, az egyéni feladatlapok, illetve a munkához szükséges eszközök és anyagok, melyeknek előkészítése az oktató feladata. A tanítási órán a munka legfontosabb része a csoportfeladat megoldása (K. Nagy, 2005a).

2.2.1. A hagyományos csoportmunka

A zárt, hagyományos oktatás során is működik a csoportmunka, csak ott az oktató direkt módon irányítja végig a csoport tevékenységét. A nyílt, önálló tevékenységen alapuló koncepció esetében valósul meg az önszabályozó csoportmunka. A két szélső változat között nagyon sokféle kombináció lehetséges, amely segíti a tanulási folyamat hatékonyságának növelését (M. Nádasi, 2003).

Nem igazán tekinthető eredményesnek a hagyományos értelemben vett csoportmunka, amikor a pedagógus több alkalommal is közvetlen módon beavatkozik a csoport tevékenységének irányításába. Előfordul, hogy a tanulók ebben az esetben csak látszólag dolgoznak csoportban, de valójában a feladatokat egyénileg oldják meg, vagy egy tanuló dolgozik csak a feladaton, a megoldást pedig közös tevékenység eredményeként mutatják be. Gyakran a jó tanulók veszik kezükbe az irányítást, a gyengébb diákok nem jutnak szerephez, a háttérben maradnak csendesen, vagy ellenkező esetben más, nem megengedett tevékenységre fordítják energiájukat. A csoportfeladatok ebben az esetben megegyeznek a

hagyományos egyéni feladatmegoldással is elvégezhető feladatokkal, amelyek végeredménye előre betanult gondolatmenettel lehetséges. A csoportok a frontális munkavégzéshez hasonlóan várják a tanári irányítást, útmutatást, segítséget (Bencéné, 2015).

2.2.2. A kooperatív csoportmunka

Spencer Kagan (2000) a kooperatív csoportmunkát tartja eredményesnek, mely során érvényesül az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakció elve. A négy alapelv együttes érvényesülése esetén valósul meg a hatékony, eredményes csoportmunka, amely fejleszti a kommunikációt, az elfogadást, az együttműködési készséget, de egyúttal az önállóságot is. Ösztönöz a cselekvésre, az aktív tanulásra. A csoportmunka során a tanulók aktívan építenek előzetes ismereteikre, amelyeket mozgósítanak a probléma megoldásának érdekében. A hallgatótársak iránti felelősségérzet motiváló hatású a nehéz feladatok során, mert nem adhatják fel a munkát a közös cél elérésének érdekében. A csoportmunka hatékony módszer, mely során a tanulók motiváltak a mélyebb, szerteágazó ismeretek megszerzésére, mert érzik, hogy a felszínes tudás nem alkalmas a problémamegoldás folyamatának megalkotására. A csoportmunkának azonban lehet hátránya is, mert a csoportdinamika a túlélésre is ösztönözheti a tagokat, és a konfliktushelyzetekben nem a feltárást, hanem a gyors kiutat választják.

A csoportmunka előnye, hogy a csoportos tevékenységen keresztül az interperszonális készségek is gyakorolhatók, és a tananyag valós élethelyzetben is elsajátítható. A csoportos tanulás egyszerre rugalmas és hatékony kognitív készség-, és érzelmi tanulási területeken (Thorley és Gregory, 2012).

A többféle képességet felszínre hozó tananyag összeállításánál elsődleges cél a tanulók magasabb szintű gondolkodásának előmozdítása egy központi téma, egy alapvető kérdés köré szervezett csoportmunka segítségével. A nyitott végű, több megoldást kínáló feladatok biztosítják a tanulók egymástól független, kreatív gondolkodását, problémamegoldó képességének fejlesztését. A módszer egyik legfontosabb jellemvonása, hogy a feladatok megoldása különböző képességek alkalmazását teszi lehetővé, tehát a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező gyerekeknek alkalma nyílik a feladatok sikeres véghezvitelére, a csoportmunka megoldására.

A feladatok jellege megkívánja, hogy új és differenciált feladatokat és módszereket alkalmazzon, ezzel készítetve absztrakt gondolkodásra a tanulókat. Az egyéni feladatot pedig úgy kell meghatározni, hogy a diáknak szüksége legyen a csoportfeladat eredményére, vagyis máris jelentkezik annak igénye, hogy a közös csoportfeladat végrehajtása megfelelő színvonalú legyen az egyéni továbbhaladás érdekében. Az elvek betartása figyelmes, logikus munkaszervezést kíván.

A munka ellenőrzése a szabályok és szerepek segítségével történik. A normák alkalmazása során a tanulók egymás viselkedését is ellenőrzik. Az egyenlő szerepvállalást az biztosítja, hogy a csoportmunkák során a szerepek (kérdőző, előadó, jegyzetelő, információ, ismeretgyűjtő, konfliktusmegoldó, rendfelelős) állandóan cserélődnek. A körforgás folyamatos, de egy feladatnál egy csoporttagnak akár több szerepe is lehet a feladat jellegéből és a csoportlétszámból adódóan. A tanórai kooperatív tevékenységben 4–5 fős csoportok vesznek részt, a feladatmegoldás kezdetén a tagoknak a szerepeket minden esetben el kell

vállalniuk, és ezáltal felelősséget vállalnak azért, hogy a szerep sikeres betöltéséhez szükséges készségeket kialakítsák magukban (K. Nagy, 2013a).

2.2.3. A csoport létszáma

A hazai pedagógiában a kis csoport az osztályhoz képest kisebb létszámot jelent, tehát állhat akár 10–15 tanulóból. A mikrocsoport Mérei Ferenc (1996) szociometriai modellje alapján került be a pedagógiai gyakorlatba, melynek értelmében a kis csoport spontán módon kialakuló, kölcsönös kapcsolatokon alapuló 4–6 fős egység. A kooperatív tanulás-szervezés gyakorlatában a nagy csoporton (lehet osztály) belül, irányítottan kialakított kooperatív 2–6 fős alapegység, mikrocsoport (Arató és Varga, 2012).

A csoport létszáma függhet az elvégzendő feladatoktól, mert vannak olyanok, amelyek hatékonyan elvégezhetőek páros munkában, de egy projekt sikeres teljesítéséhez már több diák együttműködésére van szükség. A társas és érzelmi tényezők is szerepet játszhatnak a csoportméret kiválasztása esetén. Amennyiben a diákok félénkek, akkor kezdetben célszerű kisebb létszámú csoportokban dolgozni, ahol a sikerélmény önbizalmat biztosíthat. A csoportlétszámoknak nem kell állandónak lenni, mert az adott feladat sajátosságát figyelembe véve elképzelhető, hogy eltérő létszám biztosítja a hatékony munkavégzést (Roeders és Gefferth, 2007).

A szinergiahatás eredményeként a csoport teljesítménye összességében jobb, mint az egyes tagoké együtt, ezért a problémamegoldó csoportok sokkal eredményesebben működnek, mintha a tagok egyenként dolgoznának. A kics csoport előnye, hogy a csoportból mindenki hozzá tud szólni a problémához, aktívan részt tud venni a munkában, és úgy érzi, hogy hatékony tagja a csoportnak, aktív tagja a csoport irányításának, eredményei nek. A csoportmunka során a veszteségek között szerepelhet, ha a csoporttagok nem vesznek részt a munkában; ez akkor fordul elő nagy valószínűséggel, ha túl nagy a csoport. A magas létszám esetén vannak olyan tagok, akikhez nem jut el a pontos információ, perifériára kerülhetnek, mert nem vesznek részt a közös munkában. Ez a csoporttagok motivációvesztésével jár, és ebben az esetben nem használják ki a csoporttagokban rejlő potenciált.

Dóra László 2015-ös kutatása szerint az egyes csoportok eredményei a taglétszám növekedésével romlanak. Kísérlete során az additív feladatok megoldása során az 5 fős csoportok bizonyultak legeredményesebbnek, míg a diszjunktív feladatok esetén a kettő-, három-, négyfős csoportok működtek a leghatékonyabban (Dóra, 2015).

Lányi Marietta (2017) szerint életkortól függetlenül négyfős csoportokban tudnak feladathelyzetben a tanulók a leghatékonyabban együtt dolgozni. Amennyiben a tanulóközösség létszáma nem osztható négyvel, akkor egy öt fős csoportot vagy egy tanuló párt kell létrehozni. Csoportok összetételét tekintve a heterogén csoportokat helyezi előtérbe, ahol különböző adottságú, eltérő ismeretanyagot birtokló tanulók alkotnak egy csoportot.

2.2.4. A csoportok típusai

Egy csoport akkor működik hatékonyan, a csoportmunka akkor fejlesztő hatású, ha a csoport tagjai tudnak együttműködni és szívesen dolgoznak együtt. A csoport kialakítható

mechanikusan, például ülésrend szerint, de ebben az esetben nem biztos, hogy megvalósul az eredményes közös tevékenység. A spontán csoportalakítás során általában rokonszenven alapján jönnek létre a kis egységek, vagy a közös érdeklődés hozza össze a tagokat. Ebben az esetben sem biztos, hogy sikeres lesz az együttműködés. Lappints (2002) szerint a tapasztalatok azt igazolják, hogy a rokonszenven alapuló, de a pedagógiai szempontokat, aktivizálhatóságot, együttműködési, tanulási képességet, figyelembe vevő csoportképzés a legeredményesebb (Lappints, 2002).

A működési időt figyelembe véve beszélhetünk állandó vagy változó csoportról. Vannak olyan pedagógusok, akik az állandó változtatást tartják előnyösnek, mert a csoporttagok szociális tapasztalatot szerezhetnek. A másik álláspont szerint, a tartós együttműködés jobb, mert erősebben érvényesülnek a nevelési hatások, és közös technikák, tanulási szokások segítik az eredményesebb munkát. Ebben az esetben csak akkor szükséges a változtatás, ha ezt a pedagógiai cél indokolja (M. Nádasi, 1986).

A csoportképzés egyik fontos pedagógiai szempontja lehet a tagok fejlettsége, előzetes tudása, valamint értelmi képességének szintje (Lappints, 2002).

A tanulócsoporthoz tagjainak kiválasztása esetén a mennyiségi tényezők mellett a minőségi tényezőket is figyelembe kell venni. Homogén csoport esetén minden tagnak van egy bizonyos közös jellemzője, míg a heterogén tanulócsoporthoz akkor beszélünk, ha a tagok bizonyos szempontból eltérőek (Roeders és Gefferth, 2007).

A csoport kialakulhat spontán módon, de létrehozhatják a pedagógusok és a diákok is. A csoportok létrehozhatók megbeszélés alapján, mérést követően tanulmányi szint alapján, az érdeklődést vagy a speciális képességeket figyelembe véve, a tanulók társas kapcsolatrendszerben elfoglalt helyét, vagy a pályairányultságot tekintve. A célokat figyelembe véve nagyon fontos feladat annak eldöntése, hogy kik dolgozzanak együtt. Homogén csoportok esetében hasonló tudással, ismeretekkel, képességekkel vagy érdeklődési körrel rendelkező diákok kerülnek egy csoportba. Heterogén csoportról akkor beszélhetünk, ha az oktató tudatosan törekszik arra, hogy eltérő tudással rendelkező hallgatók dolgozzanak együtt egy probléma megoldásán. Heterogén mikrocsoportról 2-6-fős csoport esetén beszélünk, amikor különböző képességekkel rendelkező, eltérő kultúrájú és szociális helyzetű, különböző nemű és akár különböző életkorú diákok hatékonyan, eredményesen dolgoznak együtt a közös cél elérésének. Egy olyan együttműködő mikroközösségi, amely mindenki számára egyenlő esélyt biztosít a személyes együttműködő megnyilvánulásra, az egyéni és közösségi sikerekre (Arató és Varga, 2012).

A kutatások azt igazolják, hogy a homogén csoportok kevésbé alkalmasak a tudás közvetítésére, ez különösen igaz a hagyományos nivellált csoportokra, amikor csak egy tanuló dolgozik aktívan, míg a társai az eredményre várnak. A homogén csoport kialakításánál fennállhat az a veszély is, hogy a tanár a csoportbeosztással azt is egyértelművé teszi a diák számára, hogy mit vár el a csoporttól, így a diákok nem törekednek jobb teljesítményre, és ez megszilárdíthatja a csoport közt fennálló sorrendet, és végül beskatulyázáshoz is vezethet. A heterogén csoportokban folyó együttműködés jobban ösztönzi az egyéneket az aktív tevékenységre. A kiemelkedő képességű diákok élvezik azt, ha segíthetnek társaiknak, akik pedig ennek hatására örömmel vesznek részt aktívan a tanulás folyamatában. A heterogén csoportok esetében fontos a heterogenitás mértéke, mert amennyiben

a csoport tagjai között túl nagy a különbség, akkor az a hatékonyság csökkenéséhez vezethet. Az alacsonyabb szinten álló diákok nem képesek hozni a tőlük elvárt teljesítmény, ez kudarcérzést okozhat számukra. A csoport fejlettebb tagjait pedig frusztrálhatja, hogy nem képesek jó eredményt elérni a társaikkal. A hatékonyság csökkenéséhez vezethet az is, ha egy tanulóra mindig ugyanazt a szerepet osztjuk, például mindig neki kell a másiktól tanulnia, tehát ebben az esetben a társait önmagánál mindig értékesebbnek látja, és ez is motivátlansághoz vezethet a tanulás során. Fontos, hogy csoportokban a szerepcserre rendszeres legyen, ezt azzal is elérhetjük, hogy a csoportok összetételét folyamatosan változtatjuk (Roeders és Gefferth, 2007).

Véletlenszerűen is történhet a csoport kialakítása, ebben az esetben minden hallgató hűz egy csoportszámot, és az azonos számok kerülnek egy csoportba (Simándi, 2016).

A csoportalakításnak ezt a típusát akkor alkalmazzuk, amikor a közösségépítés, egymás megismerése a célunk. Az egyénnek a csoportban betöltött szerepe függ az személyiségétől, valamint a szociális környezetétől (Bodnár, 2009).

Abban az esetben, ha a hallgatókat az előzetes ismeretek, valamint a képességek alapján a homogenitás jellemzi, akkor a frontális munka is eredményesen alkalmazható. Amikor a munkafolyamatban részt vevők differenciáltásgot mutatnak, akkor az egyéni, páros, vagy a csoportmunka alkalmazható eredményesen. A frontális munka alkalmazása esetén elsősorban a hallgató oktatóval való viszonya észlelhető, az egyéni munka esetén a feladathoz való viszony dominál, míg a páros és a csoportmunka a hallgatók egymáshoz való viszonyát mutatja meg (M. Nádasi, 2003).

2.3. A csoportmunka alkalmazásának folyamata

A csoportmunka szervezésekor nagy hangsúlyt kell fektetni a feladatok kiválasztására, összeállítására. Azok a feladatok alkalmasak csoportmunkára, amelyek megoldásához szükséges a közös tevékenység, munkamegosztás, vita, véleménycsere, elemzés, értékelés (Lappints, 2002).

Azokat a hallgatókat, akik nem dolgoznak rendszeresen csoportmunkában, előzetesen fel kell készíteni a módszer alkalmazására. Első lépésként különböző nagyságú, (párban, három-, ötfős csoportban, esetleg az osztály felét felölelő létszámmal) együttműködő csoportokban ki kell próbálni az együttműködést, a közös tevékenységet egyszerű feladatokkal. Ezt követően a csoportokban bizonyos sémákat, szabályokat be kell gyakorolni, hogyan történik a munka elosztása, a kommunikáció, egymás segítése, illetve a közös produktum összeállítása. Végül azt is be kell gyakorolni, hogy a pedagógus milyen módon lép közbe, amikor csökken a tevékenység hatékonysága, illetve lazul a csoportkohézió (Roeders és Gefferth, 2007).

Az oktató frontálisan előkészíti, bevezeti a megvitandó témát, a megoldásra váró problémát. ezt követően történik a csoportok beosztása, majd a feladatok kiosztása, amelyet akár a tanulók is kiválaszhatnak. A rendelkezésre álló munkaidő meghatározása közösen történik. Ezt követően a csoportok önállóan tevékenykednek, a munka folyamatát az oktató figyelemmel kíséri, szükség esetén segítséget nyújt. A csoportmunka főbb szakaszai után a kiscsoportok az eredményekről a nagycsoportban kölcsönösen tájékoztatják egymást, kiegészítik a hallottakat (Simándi, 2016).

A csoportmunka befejezését követően a csoportok frontális munkaforma keretében ismertetik eredményeiket, beszámolnak, majd következik a vita és a tartalmi rögzítése. A munka reflexióval, értékeléssel zárul (M. Nádasi, 2003).

A munka attól lesz hatékony, hogy a diákok értik a pedagógust, értik egymást, és aktívan, eredményesen részt tudnak venni a tanulásban. A pedagógus alkalmazkodik a diákok szintjéhez, személyre szólóan nyújt segítséget (Kereszti és Lányi, 2007).

Amennyiben több csoport dolgozik párhuzamosan, akkor is kiemelkedő jelentősége van a feladatok kiosztásának. Dolgozhat minden csoport ugyanazon a feladaton, ekkor a munka bemutatását kell úgy szervezni, hogy ne legyen unalmas, ne minden csoport ugyanazt az eredményt mutassa be. Kaphatnak a csoportok különböző, de azonos szintű feladatot. A tanulók egyéni fejlettségi szintjét figyelembe véve lehet differenciált csoportfeladatokkal dolgozni homogén csoportok esetén (Lappints, 2002).

2.4. Az oktatószerepének átalakulása

A csoportmunka során a tanár nem direkt irányító, de fontos résztvevője a tanulási folyamatnak. A tananyag-ismertető szerepköréből kikerül, helyette a csoportfolyamatok irányítójává, a tananyag közvetítőjévé válik. A tanár legfőbb feladata nem az utasítások ismertetése, nem a tananyagba történő bevezetés zárt előadás formájában, hanem segítségre, tanácsadásra épülő moderálás (Roeders és Gefferth, 2007).

Az oktató szerepének átalakulása ösztönzően hathat a hallgatók tanulási folyamatára. Eltérő módon viselkednek a fiatalok, a felnőttek a különböző szituációkban. Abban az esetben, amikor az oktató ismeretátadó, direkt irányító szerepet tölt be, a tanulási folyamat résztvevői passzív befogadókká válnak, nem kreatívak, nem gondolkodnak. A problémamegoldást sematizmus jellemzi. Amikor az oktató átadja az irányító szerepet, a hallgatók felszabadultabbak, érdeklődők, motiváltabbak lesznek, és elindul a problémamegoldó gondolkodásuk. A játékos kíváncsiság alapja a kreatív problémamegoldásnak (K. Nagy, 2005a).

A pedagógus feladata a munkafolyamat során az egyes csoportok munkájának megfigyelése, a csoportok jelzéseinek nyomon követése. Az egymás közötti kommunikáció, metakommunikációs jelzések alapján tudja eldönteni az indirekt segítség módját és mértékét (M. Nádasi, 2003).

A kooperatív csoportmunka esetében a diákok csak legvégső esetben fordulnak a tanárhoz, mert a problémamegoldás menetét, a lehetőségeket egymással vitatják meg. A csoportmunka lépéseit, alapelveit szigorúan betartják. A csoportcél elérése érdekében mindenkinek egyformán kell felelősséget vállalnia (K. Nagy, 2013a).

A tanárok a kooperatív csoportmunkát a konceptuális tanulás megvalósítása érdekében alkalmazzák. A cél a tananyag feldolgozása során a magasabb rendű gondolkodás alkalmazása és a tartalom mély megértése. A csoportos tevékenység szervezése lehetőséget nyújt a pedagógusnak arra, hogy megértésre, kooperációra nevelje a tanulókat. A diákok elsajátítják a közösségen belüli együttműködés normáit, valamint lehetőséget biztosít a különböző szerepek gyakorlására. A tanár az ismeretszerzés folyamatában nyomon követi a csoporttagok egyéni fejlődését, és a közösségen belüli hierarchikus rend átalakulását (K. Nagy, 2013b). A pedagógus kiemelkedő feladata a tanulás szervezése, mely során

tudatosan olyan eszközöket, feladatokat, tevékenységeket biztosít a résztvevők számára, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók elsajátítsák az autentikus visszajelzések módját társaik és saját maguk tudásáról, tanulásáról (Arató és Varga, 2012).

Az oktatókban a csoportmunka rendszeres alkalmazásának hatására kialakul az indirekt irányítás képessége, mert a hallgatók tevékenységét észrevétlenül a háttérből irányítják. Feladatokat készítenek, megteremtik a zavartalan csoportos tanulás környezetét, feltételeit a hallgatók munkája során. Amennyiben szükséges, akkor segítséget nyújt, oly módon, hogy alternatívákat ajánl a problémamegoldás folytatásához.

A csoportmunka módszerét is, mint minden új oktatási módszert, a lehető legtöbb tananyagtípussal, a lehető legtöbb helyzetben ki kell próbálni. Az új lehetőségek lendületet adnak az oktatásnak, és sikerélményt nyújtanak a hallgatóknak és az oktatóknak is egyaránt. Értékes módszertani tapasztalattá alakul ki, amely a jövőbeni oktatástervezés során konstruktívan alkalmazható. A kísérletezéseket azonban mindig pontos értékelésnek és mérlegelésnek kell követnie (Thorley és Gregory, 2012).

2.5. Összegzés

Amennyiben a csoportmunkához a megfelelő oktatási környezet, a légkör, a feltételek, az eszközök biztosítottak, akkor nagyon eredményes lehet a tanulási folyamat. Kiemelkedő jelentősége van a tananyag struktúrájának, a tanuláslélektani sajátosságnak, a didaktikai feladatnak, valamint a tanuló fejlettségének (Lappints, 2002).

A csoportmunka hatékony, mert egy adott időegység alatt a legtöbb résztvevő számára biztosítja az aktív részvételt az ismeretszerzés folyamatában (Arató és Varga, 2012).

A csoportmunka eredményeképpen a hallgatók megtanulják alkalmazni a vita módszerét, fejlődik a koncentrációjuk, és megtanulnak figyelni egymásra. Jobban tudnak gazdálkodni az idővel, megismerik az önálló és közös tanulás módszereit, tapasztalatot szereznek önmagukról és társaikról. Gyakorlatot szereznek a munkamegosztásban, az együttműködésben, és átalakul társas kapcsolatrendszerük. Az oktatók megtanulják szervezni és indirekt módon irányítani a hallgatók tanulási tevékenységét, kialakul indirekt irányítási képességük (M. Nádasi, 2003).

A hatékony együttműködés eredményeképpen megvalósuló kiscsoportos tanulás fejleszt a tanulási képességeket, az önirányítás képességét, a tanulók empátiáját, gondolkodását, aktivitását. Fejlődik a csoporttagok interaktivitása, és csökken a szorongási szintje (Lappints, 2002).

Ez a munkaforma más szervezési móddal párhuzamosan is eredményesen alkalmazható. A közösen végzett tevékenység hatékony, motiváló, tevékenységre ösztönöz, az oktató és a hallgató számára is sikerélményt nyújt.

3. Részösszefoglalás

A csoportmunka az a szervezési mód, amelyben együttműködésre képes tanulók, 3–6 fő dolgozik együtt, közösen oldanak meg egy problémát, egy feladatot. Kölcsönös függési, felelősségi, ellenőrzési viszonyok jönnek létre a problémamegoldás során (M. Nádasi, 2003). A csoportmunka lényege, hogy a hallgatók közösen, egymást segítve tanulnak, az

egyéni munka esetén fellépő versenyszellemmel szemben, megtanulják, hogy csak abban az esetben lehetnek eredményesek, ha a társaik is jól tevékenykednek. A csoport tagjai együtt dolgoznak, és mindenki képességeinek megfelelően kiveszi a részét a feladatok megoldásából (Lányi, 2017).

Lányi Marietta (2017) szerint életkortól függetlenül négyfős csoportokban tudnak feladathelyzetben a tanulók a leghatékonyabban együtt dolgozni. Amennyiben a tanulóközösség létszáma nem osztható négygyel, akkor egy öt fős csoportot, vagy egy tanulópart kell létrehozni.

Egy csoport akkor működik hatékonyan, a csoportmunka akkor fejlesztő hatású, ha a csoport tagjai tudnak együttműködni, és szívesen dolgoznak együtt. A csoport kialakítható mechanikusan, például ülésrend szerint, de ebben az esetben nem biztos, hogy megvalósul az eredményes közös tevékenység. A spontán csoportalakítás során, általában rokonszenvenv alapján jönnek létre a kis egységek, vagy a közös érdeklődés hozza össze a tagokat. Lappints (2002) szerint a tapasztalatok azt igazolják, hogy a rokonszenvenv alapuló, de a pedagógiai szempontokat, aktivizálhatóságot, együttműködési, tanulási képességet, figyelembe vevő csoportképzés a legeredményesebb (Lappints, 2002).

A működési időt figyelembe véve beszélhetünk állandó vagy változó csoportról (M. Nádas, 1986).

A tanulócsoporthoz tagjainak kiválasztása esetén a mennyiségi tényezők mellett a minőségi tényezőket is figyelembe kell venni. Homogén csoport esetén minden tagnak van egy bizonyos közös jellemzője, míg heterogén tanulócsoporthoz akkor beszélünk, ha a tagok bizonyos szempontból eltérőek (Roeders és Gefferth, 2007).

A csoportmunka szervezésekor nagy hangsúlyt kell fektetni a feladatok kiválasztására, összeállítására. Azok a feladatok alkalmasak csoportmunkára, amelyek megoldásához szükséges a közös tevékenység, munkamegosztás, vita, véleménycsere, elemzés, értékelés (Lappints, 2002).

A csoportmunka módszerét is, mint minden új oktatási módszert, a lehető legtöbb tananyagtypussal, a lehető legtöbb helyzetben ki kell próbálni. Az új lehetőségek lendületet adnak az oktatásnak, és sikerélményt nyújtanak a hallgatóknak és az oktatóknak is egyaránt (Thorley és Gregory, 2012).

4. Feladatok, gondolkodtató kérdések

Válasszon ki egy témát, amelyet csoportmunkával fognak feldolgozni!

Képezzen heterogén csoportokat! Az előzetes ismeretek felméréséhez készítsen egy szintfelmérő online TOTÓ-t! Az eredmények alapján állítson össze 4 fős, különböző csoportokat, amelyek összetételét a szintfelmérő eredménye alapján határozza meg oly módon, hogy eltérő képességű hallgatók legyenek egy csoportban.

Készítsen eltérő szintű feladatokat képességek szerint összeállított homogén hallgatói csoportok számára!

Állítson össze azonos szintű, de különböző feladatokat 4 kiscsoport számára, egy adott téma ismétléséhez kapcsolódóan!

Az új téma feldolgozása csoportmunkával történik.

Adjon a hallgatóknak előzetes, otthon elvégzendő feladatokat, amelyekkel az új témát a hallgatók körüljárják! Ebben az esetben a csoportalakítás véletlenszerűen történjen, olyan emberek kerüljenek egy csoportba, akik szívesen dolgoznak együtt!

A tananyag feldolgozása a szeminárium keretében történik.

A heterogén csoportokat úgy alakítsa ki, hogy minden csoportban legyen, aki jól kommunikál, aki jól tud számítógépen dolgozni, aki idegen nyelven jól olvas, aki szilárd szakmai ismereteket szerez. Négy csoport számára állítsa össze a feladatokat a teljes téma feldolgozásához, úgy, hogy minden hallgató tevékenységére szükség legyen a végeredmény bemutatásához! Az négy csoport bemutatójából álljon össze az új téma.

5. Felhasznált irodalom

- Albert, S. (2006). *Általános didaktika*. Komárom: Selye János Egyetem.
- Arató, F. és Varga, A. (2012). *Együtt tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulás-szervezés rejtelmeibe*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Báthory, Z. (2000). *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest: Okker Kiadó.
- Bencéné Fekete, A. (2015). A KIP helye a modern pedagógiai módszerek között. In: Vörös, K. (Szerk.), *A KIP módszer használata az általános iskolában a Dunántúli Dél-Dunántúli régióban*, (pp. 7-20). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Bodnár, G. (2009). A felnőttkor, a felnőtttség kritériumai. In: Henczi, L. (Szerk.), *Felnőttoktatás. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*, (pp. 263-268) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csóka, E. (2017). Tudástraszfer, a csoportos tanulás élménye. Tudásmegosztó alkalmak a Cselekvő közösségek projektben. In: *Szín*, 22. évf. 2. sz. pp. 34-38. DOI: 10.3359/oz1712034
- Dolye, T. (2008). *Helping students learn in a learner-centered environment: a guide to facilitating learning in higher education*. Virginia: Stylus Publishing Kiadó.
- Dóra, L. (2015). 3 és 5 – a problémamegoldás hatékonyságának csoportlétszáma. In: *Iskolakultúra*, 25. évf. 1.sz. pp. 35-50. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.1.35.
- K. Nagy, E. és Nagy Z. (2005a). Egy hátránykompenzáló iskolai program - A Complex Instruction Program alkalmazása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai munkájában. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 1. sz. pp. 86-102.
- K. Nagy, E. (2005b). A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. In: *Iskolakultúra*, 15. évf. 5. sz. pp.16-25.
- K. Nagy, E. (2013a). A tanulók személyreszabott differenciálásának lehetséges módjai. In: Podráczky, J. (Szerk.), *Különlegesek. Adalékok a differenciálás módszertanához*, (pp. 13-40). Budapest: Bethlen Gábor Alapkezelő ZRT.
- K. Nagy, E. (2013b). KIP. In: *Taní-taniOnline*, 18. évf. 09.08. [online] <http://www.tani-tani.info/kip> [2022.08.10.]
- Kagan, S. (2000). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Ökonet Kiadó.

- Kereszty, Zs. és Lányi, M. (2017). *Könyv a differenciálásról. Máshonnan-máshogyan-együtt*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Lappints, Á. (2002). *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Pécs: Comenius Bt.
- Medovarszki, I. (2020). A pedagógiai flexibilitás lehetőségei és neveléstudományi beágyazottság elemzése az informális csoportorientált foglalkoztató tér tanulásszervezésében. In: Virág, I. és Ugrai, J. (Szerk.), *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae Sectio paedagogica*, (pp. 77-93). Eger: EKE Líceum Kiadó. DOI: 10.46436/ActaUnivEszterhazyPedagogica.2020.77
- Mérei, F. (1996). *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris Kiadó.
- M. Nádas, M. (2003). Az oktatásszervezési módjai és munkaformái. In: Falus, I. (Szerk.), *Didaktika*, (pp. 253-272) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- M. Nádas, M. (1986). *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- M. Nádas, M. (2001). *Adaptivitás az oktatásban*. Pomáz: Comenius Bt.
- Pásztor-Kovács, A., Pásztor, A. és Molnár, Gy. (2020). A csoportmunkához szükséges képességek vizsgálata: A kollaboratív képességek kérdőív validálása. In: *Magyar Pedagógia*, 120. évf. 3. sz. pp. 269-296. DOI: 10.17670/MPed.2020.3.269
- Poort, I., Jansen, E. és Hofman, A. (2019). Intercultural group work in higher education: Costs and benefits from an expectancy-value theory perspective. In: *International Journal of Educational Research*, 93.évf. pp. 218-231. DOI: 10.1016/j.ijer.2018.11.010
- Roeders, P. és Gefferth, É. (2007). *A hatékony tanulás titka. A hatékony tanítás és tanulás dinamikája*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Simándi Sz. (2015). *Kutatások a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. [online] http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/01_simandi_04_16/index.html [2022.06.10.]
- Simándi, Sz. (2016). *Fiatal és felnőtt hallgatók a felsőoktatásban. A felsőoktatás módszertani vetületei és kihívásai*. Eger: Líceum Kiadó.
- Sz. Molnár, A. (2009). A tanuló felnőtt. In: *Pedagógusképzés*, 7. évf. 2-3. sz. pp.199–220. DOI: 10.37205/TEL-hun.2009.2-3.09
- Szilágyi, K. (2008). A csoportos tanulás jellemzői. In: Zachár, L. (Szerk.), *A felnőttképzés módszertani kérdései*, (pp. 369-385). Budapest: NSZFI.
- Thorley, L. és Gregory, R. (2012). *Using Group-based Learning in Higher Education*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9781315041506

6. Releváns szakirodalom

- Földesi, Z. (2008). A csoportos tanulás jellemzői. In: Zachár, L. (Szerk.), *A felnőttképzés módszertani kérdései*, (pp. 387-442) Budapest: NSZFI.
- Juhász, E. (2000). A kiscsoportok lélektanának vázlatja. In: Éles, Cs. és Kálmán, A. (Szerk.), *Kihívások és közvetítések. Acta Andragogiae et Culturae*, (pp. 104-113). Debrecen: KLTE.
- Lewin, K. (1975). *Csoportdinamika*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Mérei, F. (1988). *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Gondolat Kiadó.

- Thorley, L. és Gregory, R. (2012). *Using Group-based Learning in Higher Education*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9781315041506
- Várnagy, M. (1995). *A felnőttoktatás didaktikája és módszertana*. Budapest: ELTE.1995.
- Weidemann, B. (1997). *Professzionális tanulás felnőttekkel. Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás*. Budapest: IIZ /DVV.

7. A gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak, videók

Szakemberek véleménye a csoportmunka előnyéről:

<https://www.youtube.com/watch?v=ThXLPZBpkpU>

Group Work in the College Classroom:

<https://www.youtube.com/watch?v=5a7hP9doTBg>

Effective Group Work in the College Classroom:

https://www.youtube.com/watch?v=t-_zW4wUl5w

Student Guide to Group Work:

<https://learningcommons.yorku.ca/groupwork/>

Working in a group:

<https://www.griffith.edu.au/griffith-health/learning-and-teaching/transition-and-tertiary-preparedness/working-in-a-group>

Tips for group work:

<https://utscollege.edu.au/au/current-students/support/academic-support/your-learning-experience/tips-for-group-work>

Study Skills Tip Sheets: Group Work:

<https://libguides.usask.ca/c.php?g=353588&p=2519087>

Group work at Aalborg University:

<https://www.en.aau.dk/education/problem-based-learning/group-work/>

Participating in Group Work:

<https://www.coursera.org/lecture/communication-skills/2-4a-participating-in-group-work-Dlt>

Kooperatív tanulásszervezés

Farkas Beáta¹ – Nagyházi Bernadette²

1. A kooperatív tanulás mibenléte

A kooperatív tanulás vagy módszer története a 20. század elejéig nyúlik vissza. Európában az 1970-es évektől kezdték alkalmazni (Hanák, 2000), mára pedig már Magyarországon is megjelent.

A hagyományos tanulásszervezés elsősorban frontális osztálymunkára épít, amelynek középpontjában a tanár áll, mint az óra menetének, a tudás átadásának irányítója, aki ebbe a folyamatba akár modernebb módszereket is beépíthet. A kooperatív tanulásszervezés lényege, a tanulók korábbi ismereteire épít, azok együttműködésre és csapatmunkára alapozott elmélyített megtanulására. Nem zárja ki a frontális oktatást, amely akkor hatékony tanulási forma, ha a tanulóknak nincsenek előzetes ismereteik. A frontális tanítás azonban passzívitásra ítéli a tanulót, míg a kooperatív módszer épít az aktív együttműködésre.

A kooperatív tanulásszervezés a tanulók együttműködésén alapul (Spencer, 2009), egyfajta sajátosan működő csoportmunka, amelynek strukturális alapja a heterogén (különböző képességű, nemű, eltérő kulturális és szociális helyzetű) összetételű, ideális esetben 4–6 fős csoport, amelyre jellemző a pozitív, egymást segítő függés, a csoport tagjainak együttműködése a feladat megoldásában. Elsősorban kiscsoportos, az elméleti anyag gyakorlati feldolgozására, elmélyítésére hivatott órákon hasznos, felsőoktatásban ez jellemzően a szeminárium, de frontalist előadást is meg lehet szakítani egy-egy jól alkalmazott kooperatív feladattal.

A kooperatív csoportmunka nem azonos a hagyományos csoportmunkával (H. Molnár, 2015), mivel alapelveként épít a csoporttagok együttes, egyéni munkájára, amelyből egy résztvevő sem von(hat)ja ki magát: a feladat akkor teljesíthető, ha abban mindenki részt vesz.

A munka fontos első lépését jelenti a csoportok kialakítása, amelyek lehetnek irányítottan szervezett heterogén (de akár homogén) összetételűek, de bízhatjuk a csoportok alakítását a diákokra is: ilyenkor általában a közös érdeklődés, szimpátia dönt a csoportok kialakulásában. A véletlen csoportalakítás akkor célravezető, ha nem lényeges, hogy heterogén vagy homogén-e a csoport; ebben az esetben a csoportok szám- vagy kártyahúzással, esetleg egyszerűbb feladat megoldásával jönnek létre. A csoportalakítás formáiban a megoldandó feladat jellege döntő lehet abban, hogy a csoportalakítás mely formáját választjuk.

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Anyanyelvi és Gyermek kultúra Tanszék művésztanára, farkas.beata.kap@uni-mate.hu

² MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Anyanyelvi és Gyermek kultúra Tanszék egyetemi docense, koverne.nagyhazi.bernadette@uni-mate.hu

1.1. A kooperatív tanulásszervezés legfontosabb alapelvei

A kooperatív tanulás akkor eredményes, akkor jár pozitív eredményekkel, ha következetesen érvényesítünk négy alapelvet, amelyek (Kagan, 2009):

- építő egymásrautaltság;
- egyéni felelősség;
- egyenlő részvétel;
- párhuzamos interakció (i.m.).

1.1.1. Építő egymásrautaltság

Cél, hogy a tanulók eredményei pozitív korrelációba kerüljenek egymással, amely esetben a tanulók a saját sikereik mellett elősegítik a többiek sikereit is (Kagan, 2009); az egyén csak úgy lesz sikeres, ha a társa is sikerrel veszi az akadályt. Így lesz a csoportból a tanulási folyamatban részt vevők segítő közössége. Az építő egymásrautaltság együttműködést teremt, és fokozza a teljesítményt.

1.1.2. Egyéni felelősség

A csoportok akkor működnek megfelelően, ha a csoport minden tagja egyaránt dolgozik, és felelősséget vállal a csoport teljesítményéért. Ennek érdekében meg kell teremteni az egyén felelősségét: a csoporton belül az egyénnek is teljesítenie kell oly módon, hogy az elért eredmény nyilvános és egyénileg is értékelhető legyen. Az értékelés tehát nem csoportonként, hanem egyénenként történik (Kagan 2009). Így minden résztvevő tudja, hogy szükséges az egyéni részvétel a munkában.

1.1.3. Egyenlő részvétel

A tanulóknak részt kell venniük a tananyag feldolgozásában, így abban elmélyedhetnek, azaz tanulnak. Ezért a feladat megoldásában a csoport minden tagjának nagyjából egyforma részt kell vállalnia. A kooperatív csoportmunka lehetővé teszi, hogy a kiscsoportok minden tagja szóhoz jusson; megfelelő módszerek választásával azt is elérhetjük, hogy egyenlően vegyenek részt a megoldásokban (i.m.). Az egyenlő részvétel és az egyéni elszámoltathatóság segítségével azokat a tanulókat is be tudjuk vonni a tanulási folyamatba, akik egyébként inkább passzívan a háttérben maradnának.

1.1.4. Párhuzamos interakciók

A hagyományos osztályban az interakciók (tanár-diák) egymás után zajlanak (Kagan, 2009). A kooperatív tanulásban a tanulók nemcsak nagyjából egyenlően, de nagyobb gyakorisággal is vesznek részt a folyamatban. A jól megválasztott módszerekkel elérhetjük, hogy a csoportokban párhuzamosan folyjon az interakció, ezáltal a tanulók sokkal több lehetőséget kapnak a megnyilatkozásra, ezáltal a tanulásban való elmélyedésre (i.m.).

2. A felsőoktatásban jól alkalmazható kooperatív technikák

A felsőoktatásban szokásos óraformák (előadás, szeminárium, gyakorlat) és az ezekhez kapcsolódó tartalom, tananyag mennyisége gyakran elbizonytalanítja az oktatókat abban, milyen hatékonyan tudják felhasználni a közoktatásban egyre ismertebb, jól bevált tanulásszervezési formákat és feladattípusokat.

A továbbiakban olyan feladattípusokat ismertetünk, amelyek az előadásokon és szemináriumokon a felsőoktatásban is színesíthetik, gazdagíthatják az órákat, és a diákok komplex kompetenciafejlesztését is segítik.

2.1. Ráhangolás, órakezdés

Mind előadások, mind szemináriumok elején fontos a diákok figyelmének aktivizálása és fókuszálása az óra témájára. Ezek a gyakorlatok néhány percet vesznek igénybe, és jól szolgálják a motivációt. Lehetőséget teremtenek arra, hogy felmérjük a diákok előzetes ismereteit a témáról.

A módszer neve	<i>Jut eszembe...</i>
Eszközigény	-
Előkészítés	-
Időigény	2-5 perc
Javasolt létszám	5-25
Leírás	Ez az órakezdő játék különösen az oldottabb, kevesebb diákkal dolgozó szemináriumokon hasznos a hangulat megteremtésére, kulcsszavak gyűjtésére. A tanár kiválaszt egy kulcsszót, amely témakezdő óra esetén az új témához, vagy további órákon az előző órai anyaghoz kapcsolódik. Ezt a kulcsszót illeszti a <i>Jut eszembe ...</i> mondatba, majd azt kéri a diákoktól, hogy a kulcsszóról eszükbe jutó fogalmat, további kulcsszót mondjanak, megismételve az előző szót is. Ezzel a módszerrel könnyen és gyorsan aktivizálhatjuk a diákok témával kapcsolatos ismereteit, előzetes vagy megszerzett tudását.
Példa	Tanár/irányító: <i>Jut eszembe: szeretet.</i> Diák: <i>Jut eszembe a szeretetről: család. Stb.</i>

A módszer neve	<i>Ki vagyok én?</i>
Eszközigény	-
Előkészítés	-
Időigény	2-5 perc
Javasolt létszám	5-20
Leírás	Ez az órakezdő játék szintén alkalmas egy-egy téma kulcsszavainak gyors összegyűjtésére. Kiválasztunk egy diákot, aki kimegy a táblához. Háta mögé a táblára felírunk egy kulcsszót (lehet személy, fo-

	galom), úgy, hogy a diák ne lássa. A többiek olyan szavakat, mondatokat mondanak, amelyek a táblán szereplő szóra utalnak, de nem ejthetik azt ki. A táblánál álló diáknak meg kell fejtenie, mi áll a táblán.
Példa	A táblán ez áll: MATE Diák1: <i>Intézmény vagy.</i> Diák2: <i>Egyetem vagy.</i> Diák3: <i>Itt tanulunk. Stb.</i>

A módszer neve	<i>Ablakmódszer</i>
Eszközigény	előre elkészített A4-es lap minden csoportnak
Előkészítés	-
Időigény	10–15 perc
Javasolt létszám	4 fős csoportok
Leírás	A módszer hasonlít a <i>Kerekasztalhoz</i> ; ez is felhasználható az óra bármely pontján, akár egy téma feldolgozásánál, vagy épp a meglévő tudás rendszerezésénél is. A téma megadása után a diákok minden olyan szót a lap négy (hozzájuk legközelebb eső) sarkába írnak, ami az adott téma kapcsán az eszükbe jut. Ezután egy megbeszélés következik a csoportokon belül, melynek során minden olyan szót, amely legalább 2-3 diáknál is szerepel, a lap négyzettel kijelölt közepére kell beírniuk. A középre gyűjtött szavakat aztán megbeszélik a csoportok, hogy kinek miért jutott eszébe, mit tud elmondani róla, ezt a csoport tagjai kiegészíthetik. Ez a módszer is aktív részvételt kíván a tagoktól, de ha valaki passzívabb is, a gyűjtés során történő megbeszélések neki is segíthetnek a megértésben. Az elkészült lapokat a feladat végeztével be lehet mutatni az osztályban, illetve ráépülő feladatokkal is jól összeköthető.

A módszer neve	<i>Asszociáció képekkel</i>
Eszközigény	különböző képek, fotók (a csoport létszámnál több)
Előkészítés	-
Időigény	10–20 perc a csoport létszámától függően
Javasolt létszám	4–20
Leírás	A különböző asszociációs játékok mind alkalmasak arra, hogy kicsit jobban megismerjük a csoport résztvevőit és a csapat dinamikáját. Nagyon jó kezdő, ráhangoló, akár ismerkedő feladat. A képek tartozhatnak egy aktuális témához, amivel a későbbiekben is foglalkozni akarunk majd, de lehetnek teljesen véletlenszerűen összeválogatott fotók is. A fotók kiválasztását nagyon sokféle kérdés megelőzheti. Ha megtörtént a fotó kiválasztása, akkor mindenkinek lehetősége van arra, hogy pár mondatban megindokolja a döntését, miközben

	jól láthatóan körbe felmutatja a képet. Ha az idő engedi, erre reflektálhatnak, akár kérdezhetnek is a csoport tagjai. Nemcsak az ismerkedésben, ismétlésben, ráhangolódásban alkalmazható játék, de remekül tudja fejleszteni a csoport szociális készségeit is.
Példa	<i>Válassza ki azt a képet, amelyet leginkább kapcsolni tud a következő fogalomhoz...</i> <i>Válassza ki azt a képet, amelyet leginkább kapcsolni tud a múlt órai anyaghoz!</i>

A módszer neve	<i>Egy kérdés – egy válasz</i>
Eszközigény	kis darab papír (post-it) minden résztvevőnek
Előkészítés	-
Időigény	10–15 perc
Javasolt létszám	4–15
Leírás	A módszer nem más, mint egyfajta barkohba. A feladatot célszerű egy téma köré szervezni. Mindenki felír egy szót egy papírdarabra a megadott témakörben. Ez lehet tárgy, élőlény, fogalom stb. Ezután a kis cetlit a társunk hátára kell ragasztani/csíptetni. A feladat a következő: mindenki körbe járva egyszerre csak egy kérdést tehet fel a vele szemben állónak. Ha ezt megválaszolták egymásnak, akkor a következő emberhez kell lépni, és így apránként gyűjteni be az információkat, amíg rá nem jön, hogy mi az a szó, ami a hátán lévő kis lapon szerepel. Ez a feladat nagyon jól megmozgatja a csapat tagjait, és kötetlenebb formában történhet az információ gyűjtése.

A módszer neve	<i>Kettős kör</i>
Eszközigény	-
Előkészítés	tanári kérdések / villámkártya / értékelőlap
Időigény	2–5 perc
Javasolt létszám	6–26 (páros számú résztvevő kell, szükség esetén a pedagógus bekapcsolódhat)
Leírás	Ez a játék kis mozgással jár, így fizikailag is megmozgatja a diákokat, emiatt alkalmas arra, hogy a már megszerzett tudást egy-egy hosszabb nap végén is aktivizálni tudjuk. A játéknak több változata is van. A diákok két kört alkotnak, és szembefordulnak egymással. A belső körben állók egy kérdést tesznek fel a külső körben álló párjuknak a tanult témával kapcsolatban. A tanár irányításával (pl. tapsra, sípszóra, csengőre) eggyel jobbra lépnek, és a következő embernek is feltehetik a kérdést. Variációként összeállíthatjuk a kérdéseket, amiket egymás után felteszünk a csoportnak, vagy megadhatjuk előre villámkártyán a kér-

	<p>déseket, ezekből húznak a belső körben állók egyet-egyét, így biztosíthatjuk, hogy minden olyan ismeret előkerüljön, amire az órán szükség van. Ha ellenőrizni szeretnénk, hogy mire emlékeznek a diákok a tananyagból, minden diák az órán is készíthet saját villámkártyát, és ezeket használjuk a játék során.</p> <p>További változatként a kérdezők jelölhetik értékelőlapon, hányan válaszoltak jól a kérdésre, így ellenőrizhető lesz, mennyire felkészültek a diákok. A kérdéseket a játék végén közösen is megbeszélhetjük.</p>
Példa	Villámkártya: a villámkártya egyik oldalán kérdés szerepel, a hátoldalán pedig az elvárt válasz/ok.

A módszer neve	<i>Szóforgó</i>
Eszközigény	-
Előkészítés	-
Időigény	4–10 perc
Javasolt létszám	párok vagy 4 fős csoportok
Leírás	<p>A szóforgó egy-egy óra menetében bármikor felhasználható módszer a kérdések megválaszolására vagy a már megszerzett tudás felidézésére. Óra végi szintetizálásként is alkalmazható. Egy-egy szóforgó állhat csak párokból, vagy akár 4 fős csoportokból is.</p> <p>A módszer lényege, hogy a tanár felad egy témát, amelyről a párok vagy a csoportok tagjai kötelezően, egymás után, „forgóban” mondanak egy-két mondatot. A tanár valamilyen jellel (tapssal, csengővel stb.) jelzi, hogy meddig beszélhet egy-egy diák. A pár vagy csoport az egyes mondatok helytállóságát is megítéli. Ez a módszer mindenkitől aktív közreműködést igényel, mivel a pár vagy a csoport minden tagja kötelezően megszólal.</p>

A módszer neve	<i>Kerekasztal</i>
Eszközigény	egy A4-es lap minden csoportnak
Előkészítés	-
Időigény	4-10 perc
Javasolt létszám	4 fős csoportok
Leírás	<p>A <i>Kerekasztal</i> a <i>Szóforgó</i> írott formája; szintén felhasználható az óra bármely pontján, ha meg akarunk győződni arról, mennyire sajátítottak el a diákok egy adott anyagot. A tanár feldobja a témát, majd a csoportok első tagja az A4-es lap tetejére ír ezzel kapcsolatban egy mondatot, majd továbbadja a mellette ülőnek, aki hozzátesz még egyet. Nem lehet ismételni a már leírtakat. A feladat minden résztvevőtől aktív közreműködést igényel. Ha a lapokat óra végén összegyűjtjük, képet kapunk a diákok megszerzett tudásáról is.</p>

2.2. A tananyag átadása, új anyag ismertetése

A kooperatív módszerek új tananyag bemutatására mind előadáson, mind szemináriumokon jól használhatók. Érdeemes kipróbálni, hogy egy-egy csoport mely technikával tud a legjobban dolgozni, így hatékonyabbá tehetjük az ismeretátadást. A kooperatív módszerekkel elérhetjük, hogy a lehető legtöbb diák vegyen részt az órai munkában, így nemcsak a szemináriumok, hanem az előadások is interaktív megismerő folyamattá alakíthatók. Az új anyag bemutatásához, átadásához az alábbi kooperatív technikákat javasoljuk:

A módszer neve	<i>Mozaik</i>
Eszközigény	lap, csomagolópapír poszternek, író- és rajzeszközök
Előkészítés	A kijelölt tananyag szövegét a csoportok létszámának megfelelő részre kell bontani.
Időigény	15–30 perc
Javasolt létszám	4 fős csoportok
Leírás	<p>A <i>mozaikmódszernek</i> több változata lehetséges. Ezek közös jellemzője, hogy a diákok egyidejűleg dolgozhatnak fel különböző anyagrészeket, majd azokat egymásnak is „megtaníthatják”.</p> <p>A legegyszerűbb mozaik egy adott, lezárt, de egymástól független részekből álló ismeretanyag csoporton belüli egyéni feldolgozását jelenti. Ebben az esetben lehetséges, hogy a tanulócsoporthoz/előadás minden 4 fős csoportja ugyanazt a szöveget dolgozza fel, a szöveget a csoport létszámának megfelelő részre bontva.</p> <p>Minden diák önállóan olvassa, feldolgozza a számára kijelölt részt, majd felkészül arra, hogy azt a többieknek érthető formában bemutassa, megtanítsa.</p> <p>Ebben a típusban nincs szükség arra, hogy a csoporton belül szerepeket kapjanak a csoporttagok. Fontos az időkeret kijelölése (mind az anyag tanulmányozására, mind annak bemutatására), és ennek szigorú betartása is.</p> <p>Ugyanezt a mozaikot alkalmazhatjuk csoporton kívüli szinten is: ebben az esetben csoportonként egy-egy részt kapnak a diákok, minden csoport a teljes anyag egy részét dolgozza fel és mutatja be a többi csoportnak.</p> <p>Ebben az esetben érdemes a csoporton belül szerepeket is kijelölni, pl. <i>szóvivő/szónok; íródeák/jegyző; feladatfelelős; csendfelelős; feladatvivő/futár; időfelelős</i>. Nem szükséges valamennyi szerepet betölteni, és a feladattól függően új szerepeket is ki lehet alakítani.</p>

	Ha a csoportok között működik a mozaikos feldolgozás, akkor a saját rész bemutatása is teljes csoport /osztály szintjén történik: minden csoport megtanítja a saját részét a többi csoportnak. Az anyag bemutatásához érdemes plakátot, posztert, vázlatot is készíteni.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A módszer neve	<i>Szakértői mozaik</i>
Eszközigény	papír vázlatához
Előkészítés	A kijelölt tananyag szövegét a csoportok létszámának megfelelő számú (alapesetben négy) részre kell bontani.
Időigény	15–30 perc
Javasolt létszám	4 fős csoportok
Leírás	<p>A szakértői mozaiknál fontos, hogy egy csoportban csak négy fő legyen, és ideális, ha négy ilyen csoportot tudunk alakítani.</p> <p>A tananyagot itt is négy, a többitől függetlenül értelmezhető részre kell osztani, és a, b, c, d jellel kell ellátni. A diákok a csoporton belül A, B, C, D jelet kapnak, és megkapják az azonos betűjelű szöveget. Ezt elolvassák, értelmezik, majd helyet változtatnak: mindenki a többi csoport vele azonos jelet viselő társához ül, így új 4 fős csoportok alakulnak ki, amelyben mindenki ugyanazt a szövegrészt olvasta (azonos a betűjelük). Ezek a csoportok – pl. szóforgóban – megbeszélnek, mit tanultak, erről közös vázlatot is készítenek, majd visszatérnek saját csoportjukba, és megosztják a többi társukkal a megszerzett ismeretet.</p> <p>Ennek a mozaiknak az az előnye, hogy a tudás megosztása több szinten történik: egyénileg dolgozzák fel először az ismeretet, majd csoportszinten négy ember alakít ki közös tudást, amit egy másik csoportban ismét megosztanak. Ez azt jelenti, hogy legalább három megközelítésben, háromszor is foglalkoztak az ismeretanyaggal, ami mélyebb megismerést tesz lehetővé.</p>

A módszer neve	<i>Fordított szakértői mozaik</i>
Eszközigény	lap, csomagolópapír poszternek, író- és rajzeszközök
Előkészítés	A kijelölt tananyag szövegét a csoportok létszámának megfelelő számú (alapesetben négy) részre kell bontani.
Időigény	15–30 perc
Javasolt létszám	4 fős csoportok
Leírás	A mozaiknak ebben a formájában is minden diák kap egy betűjelet a csoporton belül (A, B, C, D). Az egyes csoportok együtt dolgoznak fel egy-egy témát, amelyről informatív plakátot készítenek. Ezután az azonos betűjelű diákok gyűlnek egy csoportba, és végiglátogatják a plakátokat. Minden plakátnál az a diák magyaráz és tanít, aki a plakát elkészítésében részt vett.

	A mozaiknak ebben a formájában a plakátkészítés, az ismeret közös vizuális megjelenítése segíti az elmélyülést a témában.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A módszer neve	<i>Háromlépcsős interjú</i>
Eszközigény	-
Előkészítés	A kijelölt tananyag szövegét a csoportok létszámának megfelelő számú (alapesetben négy) részre kell bontani.
Időigény	15–30 perc
Javasolt létszám	4 fős csoportok
Leírás	<p>A Mozaikhoz hasonlóan itt is A, B, C, D jeleket kapnak a csoportokban a diákok, majd önállóan feldolgozzák a szöveg nekik szóló részletét.</p> <p>Ezután sajátos, egymásra épülő tanítás kezdődik: először A és B, illetve C és D alkot egy párt, és kölcsönösen elmondják egymásnak, mit tanultak. Ezután A elmondja C-nek és D-nek, amit B-től tanult, miközben B figyel és ellenőriz, majd B mondja el az A-tól hallottakat C-nek és D-nek, miközben A ellenőrzi. Majd cserélnek: C mondja el A-nak és B-nek, amit D-től tanult, amit D ellenőrzi, majd D mondja el a C-től tanultakat, és C ellenőrzi. A módszer előnye, hogy a tananyag részenkénti feldolgozását teszi lehetővé egyidejűleg minden csoportban. Minden diák a szöveg egy-egy pontjáért felel, az azzal kapcsolatos ismereteket megosztja a csoporttal. A feladat során a közös tudás úgy jön létre, hogy minden résztvevő többször végighalad az új ismereten: először az elsajátítás, majd a bemutatás, végül az ellenőrzés szerepében.</p>

A módszer neve	<i>Körhinta</i>
Eszközigény	-
Előkészítés	A kijelölt tananyag szövegét a csoportok létszámának megfelelő számú (alapesetben négy) részre kell bontani.
Időigény	15–30 perc
Javasolt létszám	4 fős csoportok
Leírás	<p>A <i>Körhinta</i> is a <i>Mozaik</i> egyik változata, amelyben minden csoport egy témát (szövegrészletet) dolgoz fel. Ezt követően egy diák a helyén marad minden csoportból, míg a többiek vándorolnak, sorban a következő csoportokhoz, ahol meghallgatják annak a csoportnak a tudását. A helyben maradó diák sorban fogadja a többi csoportot, és elmondja nekik, amit tanult. Amikor a csoportja tagjai visszatérnek hozzá, neki is elmondják a többi tudnivalót.</p>

2.3. A tananyag gyakorlása, a megszerzett tudás ellenőrzése

A kooperatív technikák nagy része éppen a gyakorlást szolgálja, így – amennyiben a feladatot saját óránk anyagához igazítjuk – állandó elemei lehetnek a szemináriumi munkának.

A módszer neve	<i>Ablak</i>
Eszközigény	Minden csoportnak egy nagyobb méretű lap, íróeszközök
Előkészítés	-
Időigény	10–30 perc
Javasolt létszám	4 fős csoportok
Leírás	Az ablakmódszer (vö. 2.1. fejezet) az óra menetében több esetben is felhasználható. Ismétlő, rendszerező, akár ellenőrző órákon ezzel a módszerrel a már megszerzett tudást aktivizálhatjuk, oly módon, hogy a diákok először ötletbörze-szerűen egyénileg gyűjtik össze, mit tudnak az adott témáról, majd szóforgóban megbeszélik a kérdést, és kialakítják a közös csoportválaszt. Mivel a lapon, az ablakokban a válaszaikat rögzítik is, így óra után ezeket összegyűjtve képet kaphatunk arról, milyen mértékben értették meg vagy sajátították el a tananyagot a diákok.

A módszer neve	<i>Indián beszélgetés</i>
Eszközigény	-
Előkészítés	-
Időigény	10–30 perc
Javasolt létszám	4 fős csoportok, teljes csoport
Leírás	<p>Az indián beszélgetés is alkalmas annak összegyűjtésére, felidézésére, hogy mire emlékeznek, mit tanultak meg a diákok egy témáról. Különösen alkalmas akár a frissen tanultak gyakorlására, mivel alapeleme az ismétlés.</p> <p>A diákok körben ülnek, a tanár feldobja a témát. Az első diák egy mondatos választ ad, vagy egy mondatot fogalmaz meg a témáról szerzett ismereteiből. A második diák ezt megismétli, és hozzátesz még egy mondatot. Minden következő diák megismétli az előtte elhangzott mondatokat.</p> <p>Fontos, hogy a játékot csak kiscsoportban lehet alkalmazni, 7–8 főnél nagyobb létszámú csoportban bontsuk a diákokat kisebb csoportokra.</p> <p>A módszert más módszerekkel is kombinálhatjuk: készülhet poszter a beszélgetés végén, kérhetünk reflexiót, játszhatunk asszociációs játékot az így gyakorolt fogalmakkal.</p>

A módszer neve	<i>Diákkvartett</i>
Eszközigény	Válaszkártyák a csoportok számával és a diákok betűjelével
Előkészítés	-
Időigény	10–45 perc
Javasolt létszám	4 fős csoportok
Leírás	<p>A diákkvartett kiválóan alkalmas a gyakorlásra és a megszerzett tudás ellenőrzésére.</p> <p>A teljes csoportot négyfős kiscsoportokra osztjuk. Minden csoport kap egy számot (1–4.), és minden tag kap egy betűjelet (A, B, C, D). A tanár felteszi a kérdést, amelyre minden csoporttag először saját választ fogalmaz meg (le is lehet jegyezni), majd közösen megbeszéli, mi a csoport válasza. Meggyőződnek arról, hogy minden csoporttag helyesen tudja a választ. Ezután egy diák válaszkártyát húz, amelyen az áll, melyik csoport melyik betűjelű tagja adja meg a választ.</p> <p>A diákkvartett egy változatában a válaszadó diákok minden csoportból egyszerre mondják a választ. Ha a válasz hosszú vagy bonyolult, kérhetjük a diákokat, hogy ezeket a válaszokat írják fel a táblára (egyszerre).</p>
Példa	<p>Válaszkártyák:</p> <p>1. csoport A</p> <p>1. csoport B</p> <p>1. csoport C</p> <p>1. csoport D stb.</p>

A módszer neve	<i>Négyesfogat</i> ³
Eszközigény	<p>Előre elkészített kártyacsomag:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kérdéskártyák a megbeszélni kívánt kérdésekkel - válaszkártyák: hányas számú diák fog válaszolni - ellenőrzőkártya: hányas számú diák vezeti az értékelést <p>Választáblák</p>
Előkészítés	-
Időigény	10–45 perc
Javasolt létszám	4 fős csoportok
Leírás	<p>A négyesfogat a diákkvartett egy változata, amely gyakorlásra és ellenőrzésre is kiváló módszer. Érvényesül benne az egyéni felelősség, az együttműködés, megvalósulnak a párhuzamos interakciók, és van azonnali visszajelzés. Hátránya, hogy viszonylag sok előkészítést igényel.</p>

³ Kagan és Kagan 2009-es könyvében a diákkvartett leírása szinte megegyezik a négyesfogattal, így ez a két módszer egymás változatainak tekinthető (Kagan és Kagan, 2009).

	<p>A tanár előre elkészíti a szükséges kártyacsomagot minden csoportnak (ezek azonosak). A kérdéskártyákra írja fel a megbeszélendő vagy gyakorlásra szánt kérdéseket. Ezen kívül válaszkártyákat és ellenőrző kártyákat is készít.</p> <p>A négyfős csoportokban minden diák kap egy számot (vagy betűjelet). A csoport kihúzza a kérdéskártyát (minden csoportnak ugyanaz a kérdés), majd egyénileg végiggondolják a választ (ezt le is lehet írni). Ezután közösen megbeszélnek, ki hogyan válaszolt, és kialakítják a csoportválaszt.</p> <p>Ezután válaszkártyát húznak, amely megmondja, hányas számú diáknak kell válaszolnia. A kijelölt diákok a választáblára leírják a választ, majd minden csoport egyszerre felmutatja a választábláját. Az ellenőrzőkártyán szereplő számú diákok ellenőrzik és értékelik a többi csoport választát. Végül közösen dicsérnek, jutalmaznak (pl. tapssal).</p>
Példa	<p>Válaszkártyák:</p> <p>1. csoport A</p> <p>1. csoport B</p> <p>1. csoport C</p> <p>1. csoport D stb.</p>

A módszer neve	<i>Feladatküldés</i>
Eszközigény	-
Előkészítés	-
Időigény	20–45 perc
Javasolt létszám	4 fős csoportok
Leírás	<p>Ebben a feladatban a megszerzett tudásra hagyatkozva minden csoporttag kidolgoz egy ismétlőkérdést (feladatot), amelyet kártyára jegyez le. A kártya hátoldalára a választ is lejegyzik. Ezt követően a csoportok kicserélik a kártyáikat. Egy csoporttag felolvassa az első kérdést, amit a csoporttagok közösen megválaszolnak, majd megnézik és értékelik a kérdező választát. Amennyiben a kártyán szereplő válasz helytelen vagy hiányos, javítják. Ugyanígy haladnak a többi kérdéssel is, majd a kártyacsomagot továbbküldik a következő csoportnak. Egyidejűleg dolgozik minden csoport.</p>

A módszer neve	<i>Feladatcsere</i>
Eszközigény	-
Előkészítés	-
Időigény	20–45 perc
Javasolt létszám	4 fős csoportok

Leírás	Ez a feladat a feladatküldés változata, amelyben a csoporttagok kidolgoznak egy-egy feladatot, majd feladatot cserélnek egy másik csoporttal, és a tőlük kapott feladatot is megoldják. Nem kell megvárni a csoport összes feladatát, így folyamatosan tudnak dolgozni.
--------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A módszer neve	<i>Strukturált rendezés</i>
Eszközigény	
Előkészítés	fogalomkártyák nagy papír a rendszerezéshez
Időigény	20–45 perc
Javasolt létszám	teljes csoport (4–10 fő)
Leírás	A strukturált rendezés egy-egy témakör végén az elsajátított fogalmak, ismeretek rendszerezését szolgálja. A tanár előre elkészíti a rendszerezendő, egymás alá-fölé tartozó fogalmakat, egyesével kártyákon, majd ezeket összekeveri. A diákok egy-egy kártyát húznak, és megkeresik, kihez tartozik az azon látható fogalom. Az összetartozó diákok rendszerező posztert készítenek, ahol a rendszerezés elvét is ők határozzák meg. Ha a csoport létszáma nagyobb, alakítsunk több csoportot. A csoportok eltérő feladatot is kaphatnak, majd bemutatják egymásnak az elkészült posztereket.

3. Differenciálás a kooperatív tanulásban

A kooperatív módszerek rendkívül sok lehetőséget teremtenek arra, hogy alkalmazni tudjuk a diákok közti differenciálást. A differenciálás elvét alkalmazva növelni tudjuk a feladatok hatékonyságát, hisz a módszer alkalmazása azt jelenti, hogy a pedagógus felméri és figyelembe veszi a tanulók egyéni képességeit, tudásszintjét, így téve hatékonyabbá a feladatszervezést.

Az egy témához tartozó különböző feladattípusok, feladatrészek képesek arra, hogy az egy időben végzett csoportmunkában a résztvevők eltérő képességeit fejlessze, azaz egy adott csoportmunkában eltérő feladattípusokkal dolgozhatnak a diákok a közös cél érdekében, például egy információs plakát elkészítésekor. Rendszerint mindenki azt a feladatrészt választja a munkafolyamatból, amelyben jártas, és így garantálja az egyéni és a csoportos sikert is. Pedagógusként fontos felmérnünk és lehetőséget teremtenünk arra, hogy a diákok több területen, több feladattípusban is kipróbálhassák magukat, és olyan területek is fejlődjenek, amelyben esetleg kevésbé komfortosan mozognak. Ennek a tudatos megtervezését segíti, ha ismerjük a diákok egyéni képességeit, és azokat figyelembe véve alakítjuk ki a feladatokat, ugyanakkor ügyelünk arra, hogy folyamatosan változzanak a feladatvégzés során betöltött szerepek. A csoportban betöltött szerepek cseréjével növelhetjük az önállóságot, az alkalmazkodásra és együttműködésre való törekvést és a társas

kapcsolatokat is. Tehát egy információfeldolgozásnál ne mindig ugyanaz az ember legyen a felelőse a kulcsszavak összegyűjtésének, leírásának, vagy épp a végeredmény szóbeli bemutatásának, hisz a felsorolt feladatoknak eltérő fejlesztő hatásuk van. Ezeket a hatásokat is érdemes figyelembe venni és hozzáigazítani a tanulók igényeihez, egyéni ismeret-elsajátítási szintjéhez.

A változatos kooperatív módszerek során alkalmazott differenciálás nagyban segíti, hogy diákra szabott, egyéni tanulási módok fejlődhessenek ki. Ennek kialakulásában nagy szerepe van a pedagógusnak, a diákok egyéniségének, az előzetes tudásuknak, a tanulási tempónak, a pozitív megerősítésnek, az önállóan és csoportszinten elért sikereknek, ezáltal az önbizalom növekedésének is.

4. Értékelés a kooperatív tanulásban

A kooperatív tanulás alapelveiből adódóan az ismeretszerzés alapvetően csoportban történik, ahol mindig létrejön valamilyen szóbeli vagy szóbeli és írásbeli, közös, csoportos, értékelhető produktum. Ennek ellenére az értékelés nem lehet csoportos, mivel ebben az esetben nem látható az egyén részvétele, megszerzett tudása a csoportban, illetve egyes diákok a motivációjukat is elveszíthetik (Kagan és Kagan, 2009).

A kooperatív tanulásszervezés egyik legnagyobb előnye, hogy a párhuzamos interakciók miatt jóval több megszólalási lehetősége van minden diáknak, mint a hagyományos órán (i.m.). Emellett bővül annak a lehetősége is, hogy a tanár lássa és értékelje a csoportok és az egyes diákok munkáját. Mivel irányító főszereplőből közreműködővé válik a tanár a tanulási folyamatban, mintegy a tudás megszerzésének elindítójává, így több ideje marad a csoportok és az egyének haladásának megfigyelésére. Erre alkalmas a „körbesétálás” (Kagan és Kagan, 2009, p. 15): amíg a csoportok/diákok dolgoznak, csendes megfigyelőként, csoportról csoportra járva figyelheti meg a tanár, hogyan haladnak a tanulásban a diákjai, szükség esetén javíthat, válaszolhat a felmerülő kérdésekre, illetve látja azt is, milyen további segítségre lehet még szükségük a diákoknak (i.m.). Ebben az esetben az értékelés célja az, hogy a tanulás hatékonyságát megítéljük, ha lehet, fokozzuk.

Természetesen szükség van a tanulási folyamat (pl. félév végén) szummatív értékelésre is. Az egyéni felelősség alapelve miatt a kooperatív tanulásban lehetőség van az egyéni értékelésre, osztályzatok adására is.

4. Részösszefoglalás

Ebben a fejezetben a kooperatív tanulás alapelveit és a felsőoktatásban is felhasználható módszereit ismertettük.

A kooperatív tanulásszervezés alapelvei miatt hatékonyabb, sikeresebb ismeretszerzést tesz lehetővé, mint a hagyományos eljárások. A diákok alapvetően csoportban dolgoznak, de ez a folyamat nem azonos a hagyományos csoportmunkával. A módszer négy

alapelve az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel és a párhuzamos interakció.

Az építő egymásrautaltság biztosítja, hogy a csoport tagjai akkor érnek el sikert, ha a csoporttagok külön-külön is eredményesek. Mivel a csoport a feladatait csak együtt tudja elvégezni, így mindenkinek érdeke a kooperáció, vagyis hatékonyabb lesz az együttműködés. Ezzel együtt jár az egyéni felelősség: minden csoporttag kötelezően hozzájárul a csoport teljesítményéhez. Ezt a módszerek megválasztásával, illetve az egyes szerepek kiosztásával érhetjük el. A kooperatív tanulás minden módszere alkalmas arra, hogy az egyes feladatok megoldásában a diákok egyenlően vegyék ki a részüket, de egyúttal ez a differenciálás eszköze is. Szintén a tanulás hatékonyságát fokozza a párhuzamos interakció: mivel a csoportok egymástól függetlenül, önállóan dolgoznak, és a csoporttagok kötelezően részt vesznek a munkában, így egyszerre, ugyanabban az időben a teljes csoport részese lesz a tanulási folyamatnak. pl. szóforgóban mondhatja el a véleményét, kérdezhet, tanulhat a társaktól, bemutathatja a megszerzett ismeretet, közös vagy egyéni produktumot is készít. Így a hagyományos osztálytermi technikákhoz képest egy-egy diák jóval többet „dolgozik” egy tanórán, ami elmélyíti a megszerzett tudást.

A kooperatív módszerek a felsőoktatási tanórákon mind a ráhangolás, felidézés, mind az új anyag bemutatása, mind a gyakorlás, ismétlés, rendszerezés és a mérés esetében felhasználhatók. A tanulási folyamat és a megvalósított produktumok a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelést is lehetővé teszik.

6. Irodalom

BacsKay, B., Lénárd, S., Rapos, N. és L.Ritók, N. (2008). *Kooperatív tanulás. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. [online] <https://adoc.pub/kooperativ-tanulas-oktatasi-programcsomag-a-pedagoguskepzes-.html> [2022. 08. 04.]

Hanák, Zs. (Szerk.) (2007). *A kooperatív módszertan elméleti és gyakorlati alapjai*. Eger: EKF. [online] http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/kooperativ_modszertan.htm [2022. 07. 31.]

H. Molnár, E. (2015). *Kooperatív módszerek a gyakorlatban*. Szeged: SZEK JGYF Kiadó.

Kagan, S. (2004). *Kooperatív tanulás*. Budapest: ÖNKONET.

Kagan, S. és Kagan, M. (2009). *Kooperatív tanulás*. Budapest: ÖNKONET

Nagy, I. és Zágon Bertalanné (2008). A kooperatív tanulásszervezés. In: Gádor, A. (Szerk.), *Tanári kézikönyv a szociális kompetenciák fejlesztéséhez 1–12. évfolyam*, (pp. 101-109). Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. [online] http://www.kooperativ.hu/szockomp/4_modszertani_segedletek/tanari_kezikonyv/tanari_kezikonyv_1-12_evfolyam_beliv.pdf [2022. 08. 04.]

Orbán Józsefné (2011). *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. <https://bit.ly/2lgpqXm> [2022. 08. 04.]

7. Feladatok, gondolkodtató kérdések

1. Milyen alapelvekre épül a kooperatív tanulásszervezés?
2. Miben különbözik a hagyományos és a kooperatív csoportmunka?
3. Válasszon ki egy témát a saját tantárgyából! Gondolja végig, milyen kooperatív ráhangoló feladatokat tart alkalmasnak ehhez a témához?
4. Válasszon ki egy témát a saját tantárgyából! Gondolja végig, milyen kooperatív struktúrákkal célszerű ezt a témát a csoportjaiban feldolgozni! Több módszert is választhat!
5. Válasszon ki egy témát a saját tantárgyából! Gondolja végig, milyen kooperatív struktúrákat tart hasznosnak a témakörben tanítandó-tanulandó ismeretek gyakorlásához! Több módszert is választhat!
6. Válasszon ki egy témát a saját tantárgyából! Gondolja végig, milyen kooperatív struktúrákat tart hasznosnak a témakörben tanítandó-tanulandó ismeretek rendszerezéséhez, ismétléséhez! Több módszert is választhat!
7. Válasszon ki egy témát a saját tantárgyából! Gondolja végig, milyen kooperatív struktúrák alkalmasak a témakörben elsajátított ismeretek csoportos és egyéni méréséhez! Több módszert is választhat!

8. A gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak, videók

A kooperatív tanulás.

<https://skoll.hu/kooperativ-tanulas/> [2022. 08. 04.]

Kooperatív tanulási technikák. <https://tanitoikincseim.lapunk.hu/?modul=oldal&tartalom=>

1197650_

[2022. 08. 04.]
A kooperatív technikákat bemutató videók

https://www.youtube.com/watch?v=byTVIP_HV9A&ab_channel=SzentIstv%C3%A1nTelev%C3%ADzi%C3%B3 [2022. 08. 04.]

https://www.youtube.com/watch?v=PFsr-ll6yls&ab_channel=ONK2013Eger [2022. 08. 04.]

https://www.youtube.com/watch?v=9-pZ-uXp50w&ab_channel=palantaiskola [2022. 08. 04.]

<https://tka.hu/tudastar/mogy/478/korhinta-modszer> [2022.08.04.]

A vita mint pedagógiai módszer

Belovári Anita¹

1. A módszer általános bemutatása

Matthew Lipman, amerikai filozófus fontos felfedezést tett az 1968-as diáklázadások során. A fiatal egyetemi oktató döbbenetesen vette tudomásul, hogy a diákok mennyire nem tudnak érvelni, mennyire nem képesek saját érdekeikért kommunikálni az idősebb nemzedékekkel. Nem tudnak érdemben vitatkozni. Az ő válasza erre a Gyermekfilozófia (Philosophy for Children) pedagógiai módszerének kidolgozása volt, amely hangsúlyozta, mennyire fontos a gyerekeket minél korábban kritikai gondolkodásra, érvelésre, vitára tanítani, amely segít az ismeretek rendszerezésében, a tanulásban is (Jakab, 2012). A gondolat lényege, hogy – szemben az addig elfogadott frontális, a diákok passzív részvételével zajló oktatási folyamattal – nemcsak a tananyag átadása, de az optimális befogadó attitűd kialakítás is nagyon fontos feladata az iskoláknak, amely attitűd aztán megkönnyíti a felnőtt élet dilemmáinak kritikus, értő kezelését is. Lipman egyik legfontosabb módszerként a tantervi vitát javasolta. És bár hangsúlyos a minél korábban elkezdett elsajátítása, a vita azért is nagyon fontos pedagógiai módszer, mert bármely életkorban, bármely tantárgy, szöveg esetében használható, természetesen az életkori sajátosságok figyelembevételével.

A vita dialogikus szellemi „összecsapás”, amely során két vagy több személy ütközteti álláspontját egy bizonyos kérdés, probléma stb. eldöntésének érdekében. A jól felépített vita során ehhez szükséges részadatok összegyűjtése, amelyeket a vita során az újonnan felmerült részletekkel kiegészítenek, ezáltal tényeket világítanak meg. Optimális esetben a vitatkozók világosan, érthető módon fogalmazznak, felkészültek arra, hogy gyorsan reagáljanak az ellenvéleményekre (Bóra, 1989). A szembenálló nézetek ütköztetése, a kísérlet a vitapartner(ek) meggyőzésére aztán konszenzus kialakításában tetőzik. A résztvevők egyenrangúak, az álláspontok bizonyítása során a vélemények változhatnak, közeledhetnek egymáshoz. Voltaképpen ez volna a vita egyik célja, mivel enélkül a vita meddő, értelmetlen nélküli.

A vita egy pedagógiai szempontból nagyon fontos tulajdonsága, hogy érzelmi töltetet feltételez. Nehéz is lenne egy véleményütköztetést érzelmek nélkül elképzelni. Az érzelem fontos az elsajátítandó tananyag szempontjából is. A diák sokkal mélyebb intenzitással fogadja be azt a tananyagot, amelyhez érzelmi hatás köti, mélyebben építi be személyiségébe. A későbbiekben sokkal könnyebben idézi fel, mint azt a tudástartalmat, amelynek

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Anyanyelvi és Gyermekkultúra Tanszék adjunktusa, belovari.anita@uni-mate.hu

csupán passzív befogadója, amelyet csupán hallgat, vele kapcsolatban semleges, érdektelen, rosszabb esetben negatív nyomot hagy benne a befogadás folyamatának érdektelensége. A vita során óhatatlanul érzelmekkel kapcsolódnak a megvitatott kérdéshez, ami segíti az ismeretanyag későbbi felidézését.

Ugyanakkor a vita jellemformáló erővel is bír, így eleget tesz annak az elvárásnak, hogy ne csupán a tananyagot adja át, de készségeket is fejlesszen. Gazdagítja a jellemet, bátorságra, küzdelemre, álláspontunkért való kiállásra, igazságkeresésre, ugyanakkor toleranciára nevel. Segíti a tanuláshoz kapcsolódó pozitív attitűd kialakítását. Kedvező beállítottságot fejleszt a problémák felismerésére és megoldási stratégiáinak megtalálására. Tárgyilagos látásmódra nevel, logikus és indulatmentes érvelési képesség, rugalmas és variabilis gondolkodás, higgadság, indulatmentesség, érzelemmentes koncentráció képesség, empátikus megértés alakítható ki vele (Bóra, 1989).

Az eredményes vitához személyes erőfeszítésre van szükség, szándékra a meglévő javítására, amelyhez a vitázónak mozgósítania kell a kommunikációs képességeit, tudását és műveltségét. Mivel a vita személyesebbé teszi a tudástartalmakat, segíthet abban is, hogy az iskolai tanulási folyamat ne csupán a tananyagra koncentrálódjon, ne szakadjon el teljesen a diák személyes élményeitől, tapasztalataitól, érdeklődési köreitől, közel hozza az iskolát a diák saját világához, ezáltal az oktatási rendszer fejlesztő szerepe sokkal szélesebb körű (Oláh, 2017).

Ki kell emelni ugyanakkor, hogy a vita itt nem a tanár és a diák, hanem a diákok között folyik, azaz az óra főszereplői a diákok, nem a tanár, a dialógust ők formálják. Nem kérdések és válaszok, hanem érvek és ellenérvek hangzanak el, amelyek ütköztetéséből adódik az ismeretek szerzése, nem azon van a fókusz, hogy a diák tudja-e a választ. Mivel a kérdések és válaszok nem előre meghatározottak, az óra lefolyása sokkal kevésbé tervezhető, sokkal inkább spontán reakciók folyamata. Az értékelési kategória nem helyes vagy helytelen, hanem az egyetértek-nem értek egyet mentén történik, és nemcsak a tanár értékeli, hanem a diákok is, egymás és a tanár véleményét is (Martinkó, 2010).

2. A vita mint pedagógiai módszer

2.1. Célok

- felismerni a kérdéses pontokat, vitára lehetőséget nyújtó problémákat a tananyagban, amely a későbbiekben segíti őket a társadalmi és személyes gondok, nehézségek, problémák kezelésében is;
- a diákok tanulják meg a vitatechnikákat, amelyek később is segítik őket a közösségi, közéleti vitákban való helytállásban, közvetlen haszna lehet ugyanakkor a közösség problémáinak felszámolása;
- fejlessze a közösséget, amely a tanórákon akár egy vitaközösség kialakulásához is vezethet;
- az ily módon felépült közösségben a vitamódszerek elsajátítása közvetetten segíti a csoport előtt álló feladatok optimális előkészítését, végrehajtását és értékelését;
- maga a vita tisztázza az esetleges téves nézeteket;

- segítse a vitaszituációban a kontrollált viselkedés, toleráns, más véleményeseket elfogadó attitűd kialakítását, ily módon a diákok modellt kapnak a helyes vitatechnikára;
- a szellemi összecsapás megszervezése, amely segíti a diákok számára a mélyebb összefüggések felismerését, gondolkodási műveletek fejlesztését, a tudás gyarapítását;
- a vita során a diákok tanulják meg az alapvető kommunikációs normákat, mások véleményének elfogadását, saját véleményük hatásos megvédését;
- a vita gyakorlásával sajátítsák el a konfliktusok felismerésének, kezelésének képességét;
- a vitamódszer segítse őket az árnyalt szövegértésben, a szöveg jelentéstartalmának, szerkezeti elemeinek felismerésében;
- áttételesen cél lehet, hogy mindezen képességek felhasználásával biztosabban eligazodjanak a tanulmányaik, illetve későbbi életük során a szövegekben, legyenek képesek a lényeg kiemelésére, rendszerezésére, a manipulált szöveg felismerésére kezelésére;
- a kreatív vita segítségével érdekeltté tenni a diákokat a tananyag megismerésében, érdekessé tenni a tudástartalmakat;
- a tananyag és a személyiség párhuzamos fejlesztése;
- a gyengébb kommunikációs képességű vagy önérvényesítésben kevésbé jártas diákok fejlesztése (Bóra, 1989; Hunya, 2002).

2.2. A vita alkalmazásának feltételrendszere

Nyilvánvaló, hogy teljesen egyértelmű tartalmak esetében a vita mint módszer nem használható. A vita használatának feltétele, hogy nem teljesen ismert vagy ellentmondásos adatokat, gondolatokat, eseteket, ideológiákat stb. helyezzünk a vita középpontjába, és e köré építsük fel a tananyagot.

A pedagógusképzés során az egyik legalapvetőbb, amit a pedagógusjelöltek elsajátítanak, az óra alapos megtervezésének képessége. A vita alkalmazása esetén ez, a pedagógusokban rutinként berögzült módszer nem alkalmazható, ahogy a frontális oktatás esetén megszokott tanár-diák hierarchiától, alá-fölé rendeltségi felfogástól is meg kell szabadulnunk. Ez adott esetben nem könnyű, a begyakorolttól való eltávolodás olykor komoly attitűdváltást feltételez a pedagógus, az iskola, de még a diákok részéről is. Ha ez sikerül, a vita egy fontos feltételét teremtettük meg: a spontaneitást. A spontaneitás motiválja a diákokat, szerencsés esetben a váratlan lehetőség a megnyilatkozásra felkelti az érdeklődésüket. A spontaneitás minden résztvevő számára kihívás, gyors gondolkodást, regálást igényel, a mérlegelésre, gondolkodásra jutó idő korlátozott. Vigyázni kell azonban, hogy ez a szabadság ne menjen a tanulási folyamat rovására, bizonyos keretek megtartása feltétlenül szükséges. A nehézséget az okozza, hogy érezni és kezelni ezeket az elvárásokat ismét csak egy olyan elvárás a pedagógus felé, amit körülírni nehéz, mindig az adott helyzet határozza meg.

Ennek egyik módja, ha strukturáltan kezeljük a vitát, a diákoknak módot nyújtunk az előzetes felkészülésre. Ezáltal módjuk nyílik egyéni érveik felsorakoztatására, illetve felkészülni a vitapartnerek várható reakcióira, az azokra adott válaszokra.

Fentebb már említettem, hogy a vitamódszer alkalmazása esetén erősen oda kell figyelni a korosztályra. Nyilván minél idősebb a csoport, annál árnyaltabb vita kibontására van lehetőség. Azonban minél idősebbek a diákok, a bevett attitűdök megváltoztatása annál nehezebb, különösen, ha előzetes tanulmányaik során még nem találkoztak a vita módszerével.

A vita előzetes feltétele az is, hogy megteremtsük a demokratikus véleménycsere hiteles közegét, a vitázók érezzék, hogy szabad és kell is saját, vagy a vitában rájuk osztott álláspontjukat képviselni. Természetesen előre biztosítani kell, hogy a különböző álláspontok képviselése megoldott legyen, különben nem alakul ki a vita.

A vitás kérdésről kell, hogy a vitapartnereknek előzetes ismeretei legyenek, amelyekre a vita során építeni tudnak, az eszmecserében alapot nyújt számukra. Ezekre alapozott érveiket átgondolva készülhetnek fel a vitára.

Nagyon fontos feltétele a vitának a szabályok megalkotása, megismerése és betartása/betartatása. Ez utóbbinak letéteményese a vitavezető, akinek személyét a vitában résztvevők el kell, hogy fogadják. Tanórai keretek között ez a személy leggyakrabban, de nem feltétlenül, a pedagógus.

A szabályokat előzetesen megalkothatja a vitavezető, de még motiválőbb, és egyben a vita mint személyiségalkotó módszer optimális kihasználása, ha a csoport, a vitázók együtt hozzák létre őket. Van néhány alapvető szabály, amelynek mindenképpen érvényesülnie kell:

- ahogy fentebb már említettem, csak olyasmin lehet vitatkozni, ami arra érdemes, felesleges vitára bocsátani egyértelmű tényeket, vagy hagyni, hogy a vita ilyen irányba mozduljon el, ezért nem árt ezt az elvárást szabályba foglalni, meghatározni a vita tárgyát;
- a vita az összes vitázó egyenjogúságán kell, hogy alapuljon, hierarchikus viszonyok között nem elvárható, hogy az „alárendelt” fél őszintén vállalja a véleményét;
- a szabályok megalkotásával előre ki kell zárni az agresszivitást, személyeskedést, nem megfelelő hangnemet, a kioktatás lehetőségét, hiszen a vita műfaja magában hordozza ezeknek fokozott lehetőségét;
- szabályként megfogalmazható, hogy a vitázó felek felkészülten érkezzenek, ami magabiztosságot, bátorságot ad a vitához.

További feltételek, amelyek megalapozására törekednünk kell:

- teremtsük meg a motiváló, ösztönző vitakörnyezetet;
- az építő jellegű vita alapja a tanulók aktivitása, ha ezt nem tudjuk elérni, a módszer nem tudja kifejteni hatékonyságát;
- szükséges az együttműködés megteremtése az azonos álláspontot képviselők között;
- optimális esetben a vita feltétele az álláspontok kritikus, önálló gondolkodással való kialakítása;

- a diákoknak meg kell adni a lehetőséget, hogy a pedagógussal ellentétes álláspontjukat is képviselhessék, a pedagógussal folytatott vita nagyon fontos a képességek fejlesztése szempontjából;
- a kérdéseket világosan, tömören, egyértelműen fogalmazzuk meg;
- a tolerancia megtanulása a vitamódszerrel nem csak végeredmény, de a folyamat során elvárás is. Nem lehet építő jellegű vitát folytatni, ha a vitázó felek nem tartják tiszteletben egymás álláspontját;
- a végén történjen meg a vita áttekintése és összefoglalása;
- a humor és jó hangulat biztosítása is lehet feltétele a vitának, hiszen az ellazult hangulat könnyebbé teszi a vitázó felek felszabadult, magabiztos érvelését (Bóra, 1989; Martinkó, 2010; Simándi, 2015).

2.3. pedagógus szerepe a vitában

Az eddigiekből kitűnik, hogy a vitamódszer esetében az óra főszereplői a diákok, nem pedig a pedagógus. De ez nem jelenti azt, hogy a pedagógus passzív résztvevője a folyamatnak, sőt nagyon fontos szerepe van. Ebben a szituációban is a pedagógus az, aki tanít, és a diák, aki tanul. A pedagógus felkészültsége, hozzáállása, nyitottsága, motiváltsága alapvető meghatározója az óra sikerének. A pedagógus a vitában többet hallgat, mint beszél, de mivel az ő feladata, hogy megtanítsa a diákokat az érvelésre, építő vitára, kritikai gondolkodásra, döntő jelentőségű a visszajelzés, amit tőle kapnak (Wolpert Gawron, 2017). Ezek a viták részei a tanár-diák kommunikációnak, optimális esetben a tanár számára is lehetőséget nyújtanak a fejlődésre.

Jellemzően az órai vitában a tanár tölti be a vitavezető szerepét. Feladatai ebben a minőségben a következők:

- körvonalazni, felvázolni a vita témáját, de anélkül, hogy állást foglalna benne, ugyanakkor jelezheti a vita várható eredményeit;
- ismertetni a vita szabályait, időtartamát;
- az esetleges rejtett konfliktusok felfedezése, felszínre hozása;
- aktivizálni, motiválni a résztvevőket. Ennek szükségessége a csoportdinamika függvényében nagyon változó lehet;
- az álláspontok többszöri felvázolásával és a hiányok említésével a vitát a megfelelő irányba terelni, felismerni és rásegíteni a döntéshozatal pillanatára;
- kérjen pontosítást az esetlegesen nem egyértelmű álláspontokat illetően;
- a vita mederben tartása, a szabályok betartatása;
- adott esetben a humor alkalmazása, illetve kereteinek felvígázása, hiszen a helytelen keretek között szabadjára engedett humor (például a gúny) árthat a vitának, el is lehetetlenítheti azt (Bóra, 1989);
- figyeljen a verbális és nonverbális jelekre;
- figyeljen a szünetekre, törje meg kérdésekkel a beálló csendet;
- a vita levezetése, lezárása, az eredmények összegzése (Oláh, 2017).

Amint látható, a tanár elsődleges feladata a vita koordinálása, nem pedig a véleménynyilvánítás, döntéshozatal. Az egyes vélemények olykor nagyon is eltérhetnek a tanárétól, de

annak feltárásával nem befolyásolhatja a vitát. A cél az, hogy a végső döntésre a diákok maguk jussanak el. Fontos feladata a kommunikáció kereteinek megtartása, nem pedig a tartalom befolyásolása. Ugyanakkor a hamis információkra, tudástartalmakra természetesen fel kell hívni a diákok figyelmét. Ez generálja majd a diákok azon képességét, hogy kritikus szemlélettel álljanak hozzá tényként kapott ismeretekhez, forrásokhoz, ezáltal segíthetünk nekik a manipuláció felismerésében. Hasonlóképp az értékek, empátia, tolerancia megismerésében és használatában.

Sajnos kevés a módszertani segédkönyv vagy továbbképzés a tanárok számára, ezért nagyon fontos a tanár személyes elköteleződése, önművelése a témában. Ahogy maga a vitamódszer erősen spontán jellegű, a tanári felkészültség is nagyon sokféle lehet, teret ad a szubjektív értelmezésnek. Ez olykor véleményeltéréshez vezethet a kollégák között, hiszen nincsenek kőbe vésett keretek. A módszer fejlesztése az érintett tanár feladata (Oláh, 2017).

2.5. A diák és a vita

A vita mint módszer alkalmazása esetén szinte biztos, hogy valamilyen mértékben attitűdváltást kell elérnünk a diákoknál is, minél régebben vesznek részt a hagyományos oktatási rendszerben, annál valószínűbben. Könnyen lehet, hogy a frontális, hierarchikus fel fogásban szocializálódott diákok kezdetben nem tudnak mit kezdeni a módszerrel. Márpedig a módszer sikeres használatához a diákok aktív közreműködésére is szükség van. Ehhez le kell vetkőzniük a beidegződéseiket, bátran vállalniuk kell álláspontjukat. Sokszor hallhatjuk a diákoktól, hogy egyszerű kérdésekre azért nem válaszolnak, mert helytelen válasz esetén tartanak attól, hogy milyen véleménnyel lesznek róluk a többiek. Ebben az esetben ez a hátrány fokozottan jelentkezik. Optimális esetben ezeket a gátlásokat a diákok maguk mögött kell, hogy hagyják, hogy jól működhessen a módszer. A nyereség számukra, hogy megismerhetnek más álláspontokat, új ötleteket és szempontokat nyerhetnek a felvetett tárgy vizsgálatában. Ehhez nem árt, ha képesek azonosulni a vitában képviselt álláspontjukkal, amelyet őszintén, de más vélemények toleráns elfogadásával vezetnek elő.

Ahhoz, hogy ezt elérjük, igyekeznünk kell élménnyé tenni a vitát. Érdeemes a hátrányt előnnyé formálni: a módszer szokatlanságát a frontális oktatással szemben. A diákok kíváncsiak és érdeklődők, ha lehetőséget kapnak, hogy ezeket a tulajdonságokat megélik. A megismerési vágy segít abban, hogy motiváltabbak legyenek az új megoldások keresésében. Ehhez hozzájárul a fantázia, a problémaérzékenység és a rugalmasság. Ahhoz, hogy ezek a tulajdonságok fejlődhessenek, a módszert természetesen nemcsak alkalomszerűen, hanem sorozatban érdemes alkalmazni. Sőt nemcsak érdemes, hanem szükség-szerű. A vita ugyanis megköveteli a diákoktól, hogy a tényeket, adatokat, összefüggéseket új szempontok, megközelítések szerint értelmezzék, amit szokniuk, tanulniuk kell. Minél többet alkalmazzuk a vitát, annál nagyobb sikereket érhetünk el a személyiségformálás-ban.

A diákok szívesen beszélgetnek „komoly” témákról, érdemes építeni a vágyra, ami a véleménynyilvánítás felé hajtja őket (Wolpert Gawron, 2017). Lehetőséget tartogat szá-

mukra, hogy bizonyítsák, és egyben fejlesszék kreativitásukat. A módszer azoknak a diákoknak is lehetőséget teremt, akik a hagyományos oktatási keretek között nem motiváltak, passzívak.

3. Példák vitatechnikákra

A vita mint módszer számos variáció kidolgozására alkalmas, az alábbiakban néhány, már használatos vitamódszer kerül bemutatásra.

3.1. Kiscsoportos problémamegoldó vita

6–8 fős csoportok esetében használható, akik egymást már ismerik. Konkrét probléma megvitatására alkalmas. Mivel a csoport kis létszámú, és jelen van az ismerőség légköre, joggal lehet számítani rá, hogy a diákok aktivizálhatók. Kis csoport esetén ezt nyilvánvalóan könnyebb is megvalósítani. Hátránya a módszernek, hogy minél kisebb egy csoport, annál kevésbé változatos érvek kerülnek elő.

3.2. Vita négyfős csoportokban, cserével

Egyértelmű, hogy minimum 4 fő esetén használható (nagyobb csoportokban 4–4 fős csoportokban). A csoport két párra oszlik, a két pár két ellentétes álláspontot képvisel. Felkészülési idő után meghatározott idő alatt kell megvitatniuk a kérdést. A következőkben a párok álláspontot cserélnek. Amit eddig védtek, azt kell most támadniuk. A végén a csoport összegzi az eredményt, közös következtetésekre jut. Ha a csoport nagyobb, az összegzés egész csoportban történjen. Ebben az esetben tézisek alapján folyó vitáról beszélünk, mivel előre megadjuk a képviselendő álláspontokat (Nahalka, 2006).

3.3. Vita két csoportban 3–3 szóvivővel, vitavezetővel

Választhatunk vitavezetőt, akinek feladata a szabályok betartatása, a végén értékelés. Két csoportot formálunk, mindkettőből kiválasztásra kerül 3–3 fő, a szóvivők, akik valójában vitatkoznak. A csoportok felkészülnek a vitára, kialakítják álláspontjukat. A 3–3 szóvivő 2–2 percet kap a felszólalásra, felváltva. Az utolsók összefoglalnak, de új érveket már nem mondhatnak. A vitavezető értékelése után egész csoportban megbeszélhetjük a tanulságokat (Nahalka, 2006)

3.4. Feleletválasztós döntési játék

A feladatlap egyik típusa. A résztvevők önállóan töltik ki a feladatlapokat. Használható: tudattartalom feltárására, megértettek alkalmazására, ellenőrzésre. Cél: az állásfoglalás gyakorlása, nem az igazság eldöntése. Kombinálható csoportmunkával: ebben az esetben a résztvevők a szavazás előtt megbeszélnek a kérdéseket, de a szavazás egyénileg történik. A feleletek kiválasztása után érvelhetnek álláspontjuk mellett, majd a vitavezető előadja saját álláspontját (adott esetben a helyes megoldást) (Martinkó, 2010).

3.5. Szövegelemzés

A vitavezető egy feldolgozandó szöveggel indít (újságcikk, szakirodalom-részlet, rendelet stb.) A csoportok (5-6 fő) előre megkapott kérdések alapján álláspontot alakítanak ki. A vitavezető ütközteti az eltérő érveket, nézeteket.

3.6. Vita kettőnél több nézet között

Annyi csoportba bontjuk a résztvevőket, ahány álláspont létezik a témában. A csoportok felkészülnek az érvelésre. A csoportok egy-egy képviselője végzi valójában a vitát. A csoport bármely képviselője felállíthatja a vitaközöt, és folytathatja helyette a vitát, amíg őt magát is fel nem állítja valaki. A vita befejezését természetesen összegzés követi a vitavezető segítségével (Nahalka, 2006).

3.7. Parlamentáris módszer

Jól alkalmazható nagyszámú hallgatóság előtt. A frontális előadás helyett itt lehetővé tesszük a hallgatóság számára, hogy bekapcsolódjanak az anyag feldolgozásába, ezáltal aktívan vegyenek részt az óra lebonyolításában. Erről tájékoztatjuk a hallgatóságot. Segíti az érdeklődés fenntartását, ugyanakkor a tanár felmérheti, mennyire tájékozottak a tanítványai, és válaszolhat a felmerülő kérdésekre. Fejlődik a demokratizmus a csoportban, illetve a közlési készség a diákokban.

3.8. Noteszmódszer

A tanár, pár héttel az anyag feldolgozása előtt, önként jelentkezőknek megválaszolandó kérdéseket küld/ad a témáról. Az önkéntesek begyűjtik csoportjuktól a véleményeket, javaslatokat, amelyeket az órán prezentálnak. A diákok ezután eldöntik, melyik felvetéseket akarják megbeszélni, és 5–6 fős csoportokban megvitatják ezeket, kialakítják a csoportvéleményt, amelyet aztán az összes résztvevő előtt ismertetnek. A tanár ezután értékeli, illetve adott esetben ki is egészíti a hallottakat.

3.9. 6x6-os (Philips) módszer

Két lépésben történik a vita. Az első szakaszban 6db 6fős csoportot hoznak létre (a létszám függvényében természetesen változhat a csoportok száma), amelyekben megvitatják a kérdést. A második szakaszban újabb 6 csoport alakul, az előző csoportok egy-egy résztvevőjével. Az ő feladatuk, hogy előző csoportjuk véleményét képviseljék a második vitában. Ezzel a módszerrel a passzívabb diákokat is megszólalásra készíthetjük.

3.10. Brain storming (ötletroham)

8–10 fő esetében ideális. Először a téma ismertetésre kerül, majd mindenki – gondolkodás nélkül! – elmondja az ötleteit, amelyek segíthetik a megoldást. Ekkor, mivel nem előzi meg racionális gondolkodás, bármi elhangozhat (akár irracionális ostobaság is). Végül előke-
rül a racionalitás, amelynek segítségével megvitatják a felmerült ötleteket.

3.11. Méhkas vagy zümmögő munkacsoport

Nagyobb, akár 15–20 fős csoportokban folyik a megbeszélés a felvetett témáról, amelyről ezek után beszámolnak az összes résztvevőnek. Az összegyűjtött vélemények képezik a vita alapját. A vitavezető összefoglal és értékeli. Hasznos, amikor a nagy létszámú órai résztvevők még nem ismerik egymást alaposabban, így kisebb csoportokban könnyebben kifejtik álláspontjukat, illetve sokféle vélemény kerülhet elő. Viszonylag rövid idő alatt felmérhető a csoport felkészültsége. Egyszerű kérdést érdemes feltenni, mert ha nem sikerül a megadott idő alatt megoldani, kudarcélményt okozhat. Más vitamódszerek kiegészítéseként szokták használni (Simándi, 2015).

3.12. Disputa

Amerikából származik a módszer, versenymozgalom is épült rá. Szabályozott keretek között 3-3 fő vitatkozik tézisállításokról, előre felkészülten. A felkészülés során a támogató és az ellenérveket is össze kell gyűjteniük, így a kérdés több oldalát megvizsgálhatják. A vitát bíró (vitavezető) moderálja (Hunya, 1998)

4. Részösszegzés

A vita mint pedagógiai módszer hatásonkéntes lehetőség a tananyag hatékony átadására és vele párhuzamosan a diákok személyiségének fejlesztésére. Kiváló módja annak, hogy elszakadjunk a frontális oktatástól, ezáltal aktívan bevonjuk a diákságot az oktatási folyamatba, érdekelte tegyük őket az óra minél érdekesebb, érthetőbb lebonyolításában. A vita, amellett, hogy hatékonyan át tudja adni a tudástartalmakat, érzelmi kapcsolatot alakít ki a diák és a tananyag között, ami elősegíti az elmélyültebb tudásbefogadást. Számos, a későbbi életében használható készséggel gyarapítja: mint például fejlettebb kommunikációs képességek, tolerancia, türelem, mások véleményének elfogadása, kreativitás, értő-kritikai gondolkodás, asszertív viselkedés stb. Bár a hagyományos oktatásban a diákok más módon szocializálódtak, lehet építeni természetes kíváncsiságukra, közlési vágyukra.

A pedagógus számára is kihívás, hogy „máshoz van szokva”. Itt át kell engednie a főszerepet a diákoknak, háttérbe kell vonulnia, de ez nem jelenti azt, hogy passzívnak kell maradnia. Mint a vita vezetőjének, lebonyolítójának, értékelőjének, megfelelő irányba irányítójának, nagyon fontos szerepe van. Mindezen feladatok plusz feladatot jelentenek, de az eredményt látva, megéri.

A vita további nagy előnye a változatosság, variabilitás.

5. Irodalom

- Bóra, F. (1989). A vitamódszer alapkérdései. In: *Módszertani közlemények*. 29. évf. 5. sz. pp. 372–375.
- Dr. Martinkó, J. (2010). *Az agrár mérnök-tanár mester képzés általános szakmódszertana*. [online] http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/martinko_jozsef/index.html [2022. 07. 26.]
- Dr. Simándi, Sz. (2015). *Kutatások a felsőoktatásban és felnőttképzésben*. [online] http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/01_simandi_04_16/index.html [2022. 07. 28.]
- Hunya, M. (1998): *A disputa módszer* [online] http://www.kka.hu/_soros/kiadvany.nsf/44cfa372d3c5a279c1256e9600682640/dfd9dd049983bfb3c1256e1900651f43 [2022. 07. 25]
- Hunya, M. (2002). A vitakultúra és a magyar oktatás I. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 52. évf. 9. sz. pp. 114–128.
- Jakab, Gy. (2012). Erkölcstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 62. évf. 4-5-6. sz. pp. 99–110.
- Nahalka, I. (2006). A vita. In: M. Nádas, M. (Szerk.) (2006). *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. 3. kötet. Hatékony tanulás*. (pp. 101–102). Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi intézet.
- Oláh, T. (2017). *A vita szerepe az oktatásban*. [online] <https://moderniskola.hu/2017/04/vita-szerepe-az-oktatasban/> [2022. 07. 27.]
- Wolpert Gawron, H. (2017). *Disagree with a Student's Opinion?* [online] <https://www.edutopia.org/blog/disagree-with-student-opinion-heather-wolpert-gawron> [2022. 07. 28.]

6. Feladatok

1. Gondolja végig, hogy az átadandó tudásanyag mely részei teszik lehetővé a vita alkalmazását a tanórán!
2. Mérlegelje, hogy az Ön által tanított területeken melyek azok, amelyek a diákok személyiségfejlesztését leginkább igényelnék, támogatnák!
3. Melyek azok az órái, amelyeken a résztvevők létszáma lehetővé teszi a vita alkalmazását?
4. Válasszon egy vitatípust, és próbálja ki az egyik csoportjával. Vitassák meg a résztvevőkkel a módszer tanulságait! (Mennyire hatékony a tudásátadás szempontjából, milyen a motivációs hatása, megérte-e kipróbálni, visszatérnének-e rá a továbbiakban stb.)

7. Releváns szakirodalom

- Bóra, F. (1989). A vitamódszer alapkérdései. In: *Módszertani közlemények*. 29. évf. 5. sz. pp. 372–375.
- Dr. Martinkó, J. (2010). *Az agrár mérnök-tanár mester képzés általános szakmódszertana*. [online] http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/martinko_jozsef/index.html [2022. 07. 26.]
- Dr. Simándi, Sz. (2015). *Kutatások a felsőoktatásban és felnőttképzésben*. [online] http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/01_simandi_04_16/index.html [2022. 07. 28.]
- Hunya, M. (1998). *A disputa módszer* [online] http://www.kka.hu/_soros/kiadvany.nsf/44cfa372d3c5a279c1256e9600682640/dfd9dd049983bfb3c1256e1900651f43 [2022. 07. 25]
- Hunya, M. (2002). A vitakultúra és a magyar oktatás I. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 52. évf. 9. sz. pp. 114–128.
- Hunya, M. (2002). A vitakultúra és a magyar oktatás II. In: *Új pedagógiai Szemle*. 52. évf. 10. sz. pp. 78–100.
- Hunya, M. (2002). A vitakultúra és a magyar oktatás III. In: *Új pedagógiai Szemle*. 52. évf. 11. sz. pp. 157–170.
- Jakab, Gy. (2012). Erkölcstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 62. évf. 4–5-6. sz. pp. 99–110.
- Kraiciné Szokoly, M. (2004). *Felnőttképzési Módszertár*. Budapest: Új Mandátum
- Molnár, C. S. (2012). *Disputa: A vitatkozás tanítása*. [online] <https://m.nyest.hu/hirek/disputa-a-vitatkoz-as-tanitasa> [2022. 07. 26]
- Nahalka, I. (2006). A vita. In: M. Nádas, M. (Szerk.) (2006). *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. 3. kötet. Hatékony tanulás*. (pp. 101–102). Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi intézet
- Oláh, T. (2017). *A vita szerepe az oktatásban*. [online] <https://moderniskola.hu/2017/04/vita-szerepe-az-oktatasban/> [2022. 07. 27.]
- Szivák, J. (2010). *A vita*. Budapest: Gondolat.
- Wolpert Gawron, H. (2017). *Disagree with a Student's Opinion?* [online] <https://www.edutopia.org/blog/disagree-with-student-opinion-heather-wolpert-gawron> [2022. 07. 28.]

8. Videók, weboldalak

- Nívódíj 2018 | Szabad Waldorf Általános Iskola és Gimnázium: *A vita során mindenki szóhoz jut*
https://www.youtube.com/watch?v=uxz_KSXb7tA&t=17s [2022. 08. 08.]
- A kulturált vita*
<https://www.youtube.com/watch?v=Bz4eugiJLGU> [2022. 08. 08.]

Szóval?! A disputa menete!

<https://www.youtube.com/watch?v=SDAo2x3qMHY> [2022. 08. 08.]

Kulturált vita az iskolában

<https://www.youtube.com/watch?v=YVT-h5oE-aE> [2022. 08. 08.]

Skoll Learning Technologies

<https://skoll.hu/oktatasi-es-pedagogiai-modszerek-tanitas-a-gyakorlatban/> [2022. 08. 08.]

A projekt módszer

Csimáné Pozsegovics Beáta¹ – Schlichter-Takács Anett²

1. A módszer szakmai leírása

A projekt módszer egy olyan tanítási stratégia, amely a „tevékenység általi tanulást” hangsúlyozza. Használata nem valósítható meg a zárt oktatás keretei között; a tanulási-tanítási folyamat a nyílt oktatás klasszikus formája, amely ötvözi a nyílt és a zárt oktatás különböző elemeit. Az oktatás tartalmának, menetének, szervezési és módszertani megoldásainak, az alkalmazott eszközöknek, az elvárt eredményeknek és az értékelés módjainak meghatározásában a hallgatónak döntő szavuk van. A projektben megfogalmazott célokhoz vezető út kialakítása, a tervezésben, a megvalósításban való aktív tanulói közreműködés miatt, a mindenkor feltételek (személyi és tárgyi) függvénye (Nádasi, 2003). Tanuláselméleti szempontból a projekt munka a szociál-konstruktivista elméletre épül, mely szerint a „tanulás” a tanulót, tanárt, a feladatot és tanulási kontextust (osztály, iskola, kulturális közeg) magába foglaló dinamikus és komplex folyamat. A tanuló bármilyen új tanulási kontextusba magával hozza meglévő ismereteit, tapasztalatait, elvárásait, és az új ismereteit a már meglévő ismeret-struktúráiba sajátos egyéni módon asszimilálja. A tanuló tehát a tanulás folyamataiban aktív módon vesz részt. A tanulási folyamat során a tanuló egész személyisége formálódik, alakul, általános és speciális kompetenciái (pl. kommunikatív nyelvi kompetenciái) folyamatosan és egymással kölcsönhatásban fejlődnek.

A projekt tervezett kialakítása próbára teszi a tanuló eredetiségét a felhasználandó anyagok kiválasztásában, fejleszti a találékonyságot, az innovatív, az együttműködési és a kommunikációs készségeit. Az elkészült projekt, mint az elért tanulás bizonyítéka, növeli a sikerélményt és az elégedettséget, így motiválja a tanulókat, hogy folytassák az új projektek elkészítését.

A projekt megvalósításában fontos segítséget jelent(enek) a projekt-modell(ek), amely(ek) a projekt munka szakaszainak meghatározásával mintegy a munka vázát, keretét adja/adják. A projekt részei:

1. Témaválasztás és célkitűzés: a cél elérése érdekében a tanár ösztönzi a résztvevőket a téma kiválasztására és pontos cél megfogalmazására;

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék adjunktusa
csimane.pozsegovics.beata@uni-mate.hu

² MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék adjunktusa
schlichter-takacs.anett@uni-mate.hu; <https://orcid.org/0000-0001-6594-9450>

2. Tervezés: a munka lépéseinek, az időbeli lefolyásnak, a munkaformáknak, a munka módszereinek, az információ megszerzésének, a projekt vezetésének, a pénzügyi kiadások stb. meghatározása;
3. Kivitelezés: információgyűjtés, feldolgozás, az elkészült projekt bemutatása;
4. Kiértékelés: a kitűzött célokra visszatekintve a három kompetenciaterület felülvizsgálata, amely során a további projektekre vonatkozóan következtetések levonása: tárgyi kompetencia, tanulási és munkakompetencia, szociális kompetencia.

A projekt mint sajátos tanítási-tanulási forma a szocializáció eszköze, az ismeretek forrása, az önértékelés lehetősége. A motiválást a motiváltság váltja fel, amely a tanulási hatékonyságot jelentős mértékben megnöveli, még akkor is, ha a projektmunka során szerzett tapasztalat csak a későbbi életút során kerül hasznosításra (Réthy, 2006).

A sikeres, az érdeklődést és érdekeltséget folyamatosan fenntartó feladat megteremti az elégedettséget, a hasznosság érzetét, ami a személyes siker megélését adja. A tantárgyi orientációt a komplexitás váltja fel, amely sokkal inkább megfelel a kor világszemléletének. A hagyományos alá-fölérendeltségi viszonyt a diák és a tanár kapcsolatában egy új, egyenrangú viszony váltja fel. Egy problémaérzékeny, kreatív szemlélet és tevékenység alapú tudáselsajátítás képes kialakulni, amely a hosszú távú személyiségfejlődést is szolgálja.

2. A módszer részletes bemutatása

2.1. A módszer eredete

A projektmódszer régóta ismert Magyarországon, de az oktatási gyakorlatban nem elvárt és nem általánosan alkalmazott. Több évtizede jelennek meg magyar kutatók által közölt írások a projektmódszer alkalmazásáról és hasznosságáról (lásd például Hortobágyi, 2002; Nádas, 2003), mégsem alkalmazzák széleskörűen, mivel a Falus Iván által több mint két évtizede megállapított nehézségek – amelyeket az egész oktatási rendszerre vonatkoztatott – még mindig érvényesek:

- igényli a tantervi keretek megbontását;
- nehezíti az ismeretek elméleti rendszerének kialakítását;
- a szokásos szervezeti formák és keretek közé nehezen illeszthető;
- újfajta tanár-diák kapcsolatot feltételez (Falus, 1998).

A módszer alapítójának John Dewey-t tekintik. Ő hozta be a pedagógiába a projektet, „proiectum-ként” értelmezi, ahol az előre lefektetett szabályokat figyelembe véve jelenik meg tanár és a tanuló saját felelőssége. A célok meghatározása mellett az eredmény nem pontosan tervezhető, a végrehajtás ismétlésére nincs lehetőség (Diem-Wille, 1987).

A projekttanítás központi elemei:

- az önálló tervezés;
- a problémamegoldás gyakorlása;

- felelősségvállalás a döntésekért és a cselekedetekért – ami hozzájárul demokráciára való neveléshez, továbbá az iskola és a társadalom demokratizálódásához (Schneller, 1986).

A projekt módszernek a filozófiai-elméleti kontextust tekintve a progresszizmus áll a háttérben. Elismert oktatási módszerré vált, mint a progresszív oktatás általános szimbóluma, amikor 1918-ban William Heard Kilpatrick, amerikai pedagógus publikált egy cikket: *The Project method* címmel (Knoll, 2012). A mű a gyakorlati tapasztalatokra helyezi a hangsúlyt, ahol a tanulói csoportmunkában, az egymással való versengés és a tanári értékelés helyett, a projektgondolkodás és a cselekvés a tanulás alapja (Guttek, 2003). Úgy gondolta, hogy az iskolának inkább társadalom-orientáltnak kell lennie, a gyerekeket, a demokráciát és a pluralizmus szabályait kell előtérbe helyeznie. Az innovatív oktatási gondolkodás magában foglalja az együttműködésen alapuló tanulást, a csapatmunkát, a tapasztalati tanulást, a tanulás egyénre szabását, amelyet az iskolában folyó gyakorlatban magvalósuló tapasztalások elemeivel gazdagítottak (Tenenbaum, 1951). Egyik állításában John Dewey kijelentette, hogy W. H. Kilpatrick művei jelentősen hozzájárulnak az iskolai társadalom fejlődéséhez, amely szerves eleme az élő, fejlődő demokráciának (Beineke, 1998).

2.2. A módszer továbbfejlesztése

Az 1990-es évektől előtérbe került egy új didaktikai-módszertani irány, amely hangsúlyozta a projektoktatás differenciálásának szükségességét. Bastian és Gudjons II. projekt-könyve 1990-ben, amely 27 egyetemi és a közoktatásban dolgozó tanár gyakorlatát és elméletét egyesítette, áttörés volt abban a tekintetben, hogy a projektek általi tanulás jobban illeszkedjen a tananyaghoz és áttörje a projekthetek „*elszigeteltségét*” (Bastian és Gudjons, 1990).

Az Emer et al. (1991) által szerkesztett „*Oberstufen-Kollegen*” című műben megtalálható egy – az oktatók elméleti és gyakorlati projekt tapasztalatainak felhasználásával készített – didaktikai reflexió. A projekthetek gyakorlatával kapcsolatban az 1980-as években a következő problémák merültek fel:

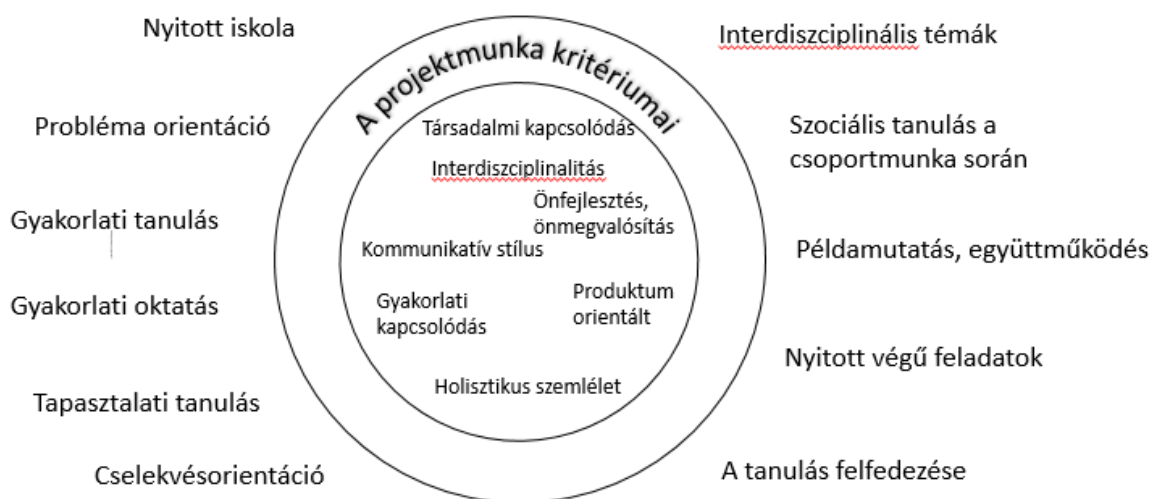
- a projektek koncepciójának homályossága;
- alacsony kapcsolatuk a tananyaggal és a kurzusokkal;
- az értékeléssel kapcsolatos problémák;
- a tudományos propedeutikai célokra való kevés figyelem;
- a projekttanulás kiterjesztett kompetenciáinak tudatosítása és hiánya;
- a más intézmények általi projektgyakorlatok, „*jó gyakorlatok és tapasztalatok*” megosztásának a hiánya.

Mindez annak felismeréséhez vezetett, hogy ez a fajta tanítási módszer pontosabb didaktikai-módszertani kidolgozást igényel. Továbbá Emer és Horst felsorolta azokat a gyakorlati szempontokat, amelyek a sikeres projektek elengedhetetlen didaktikai elemei:

- a folyamatos belső megbeszélések, interakciók;
- projektoktatás és az oktatott tudományág/szakma összekapcsolása;

- a módszertani tervezés (a tervezési, megvalósítási, szerep- és értékelési problémák kiküszöbölése érdekében);
- a szervezési terv pontosítása;
- a hallgatói nézőpontok vizsgálata;
- a projektoktatásban elsajátítandó kompetenciák meghatározása, elemzése;
- javaslat a hálózatépítésre projektorientált munka folyamatain belül, melyek fenntarthatók a projekten túl is (Emer, 2013).

A gyakorlathoz kapcsolódó projektdidaktikai módszertannak 1997-ig csak egyes elemei voltak jelen a leírásokban. Léteztek a projektórák és projekthetek tervezésére vonatkozó utasításokat tartalmazó ajánlások, de hiányzott egy kidolgozott, gyakorlatias módszertan. Emer és Lenzen közösen írt tanulmányában jelentette meg a projektdidaktika első átfogó módszertani és gyakorlati koncepcióját, amely a következő:



1. ábra A projektmunka kritériumai

Forrás: Emer és Lenzen (2009): Projektunterricht gestalten-Schule verändern: Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung. 120. o.

A séma leírása megtalálható: Emer et al. (2010) 6. o. (lásd a függelék: 7. dokumentum, 72. o.). Az egyes tanítási fogalmakat Emer és Lenzen (2008) 17. o. magyarázza (lásd a függelék: 15. dokumentum, 158. o.).

2.3. A projektmódszer feltételei

A projektmódszer feltételei és értékei az alábbiak szerint mutathatók be:

- a szabályok felállítása;
- a célok és a hozzá kapcsolódó tevékenységek összekapcsolása;
- a tervezett cselekvések várható következményeinek gyakorlati tesztelése;
- a szervezett feladatok vállalása célorientált tevékenységet ösztönző munka formájában;

- a tervezéshez, a témákhoz, és a gyakorlatok végrehajtásához kapcsolódó alternatívák demokratikus kiválasztása;
- a probléma azonosítása és megoldása, mint a projekt módszer elméleti célja;
- egyéni és csoportos munkavégzés,
- feladatorientált tanulási folyamat, hiszen a sikeres eljárás feltétele a probléma megoldása és a megoldásnak a gyakorlati tesztelése;
- a tervezett megoldásokat a gyakorlatban ellenőrizni és az általuk okozott hatások alapján értékelni kell (Gutek, 2003).

A tanuló szemszögéből a projekt módszert négy egymással kölcsönhatásba lépő szabály jellemzi:

- 1) A cél meghatározása;
- 2) A tervezés;
- 3) Gyakorlati tevékenységek megvalósítása a meghatározott cél elérése érdekében;
- 4) A projekt eredményeinek értékelése (Sutinen, 2013).

A módszer hangsúlyozandó előnyei, oktatási, társadalmi és integrációs potenciálja a következők:

- lehetővé teszi az oktatási célok megvalósítását (kognitív, oktatási és nevelési, illetve érzelmi elégedettséget hozó projektek esetén terápiás cél);
- kutatási módszerek alkalmazása;
- az elemző karakter, a kérdező/kritikai gondolkodásmód, az alkotóképesség fejlesztése;
- az esztétikai érzékenység kialakítása, az érzelmi elégedettség elérése;
- a gondolkodás fejlesztése;
- a divergens gondolkodás fejlesztése;
- egyéni képességek felismerése és fejlesztése;
- lehetőségeken való túllépés képessége, a transzgresszív (előremutató) gondolkodás fejlesztése;
- a csoportmunka képességének, az együttműködés és a saját munkáért való felelősségvállalásnak az elsajátítása;
- az egyes csapattagok egyéni érdeklődésének bevonása a csapatmunkába;
- a közösségi munka eredményeinek elismerése;
- a demokratikus szokások kialakítása;
- a demokrácia és a szabad választások szabályainak tiszteletben tartása;
- erkölcsi szemléletformálás;
- a kísérletező mentalitás fejlesztése;
- a kihívásoknak való megfelelés és megoldások keresése;
- vitakultúra fejlesztése és az érvek, ellenérvek mérlegelésének, képességének fejlesztése;
- a társadalmi tudás állandó és dinamikus változásának megtapasztalása;

- nincsenek dogmának tekintett teológiai, metafizikai, politikai vagy gazdasági bizonyosságok, lehetővé teszi a tanulónak, hogy megvizsgálja a létezés különböző aspektusait;
- döntéshozatal a többségi és kisebbségi jogok tekintetében;
- vélemények, gondolatok, ötletek kifejtése, függetlenül mások véleményétől és meggyőződésétől (Bickel, 1994; Koziellecki, 2001; Królikowski, 2001; Maj, 2014; Ciesielka, 2008; Ravitch, 2010).

2.4. Kompetenciák a módszer alkalmazásához

A projekttanításhoz szükséges kompetenciákat Bastian (1984) szerint legalább három részre lehet osztani:

1. *Módszertani kompetencia*: amely lehetővé teszi a projektmunka megszervezését és magában foglalja:
 - a strukturált eljárási formák gyakorlásának képességét – mint például az egyéni, partner- és csoportmunka, nyílt órák (Schwendenwein, 1991);
 - a különböző médiumok és anyagok használatát;
 - a munkavégzéshez szükséges értékeket – mint a koncentráció, a megbízhatóság és a pontosság (Huth, 1988);
 - az elsajátítható különböző technikákat – például interjúkészítési technikák (Schulze, 1985).
2. *Szociális kompetencia*: magában foglalja azt a kommunikációs területet, amelyek ellenőrzését a következő kérdésekre adott válaszok tükrözik:
 - Hogyan születnek a döntések?
 - A hallgatók és a tanárok képesek kommunikálni egymással?
 - Tudnak-e a hallgatók válaszolni, vitázni, magyarázni, összefoglalni, és ragaszkodni a lényeghez?
 - Megfelelő-e a metakommunikáció használata? (Röseler, 1978)
3. *Tantárgyi kompetencia*: magában foglalja a tárgy ismeretét és tényeit, amelyet gyakran túlbecsülnek, mint a projektek követelményét. Ennek a kompetenciaterületnek a hiányosságai sokkal könnyebben pótolhatók, mint az előbb említett két területen. A jól tervezett és végrehajtott projekt alapú tanulás során a hallgató szisztematikusan sajátítja el a témával és annak tényeivel kapcsolatos ismereteket – egyedül vagy a tanár segítségével – a projekt előtt vagy alatt (Bastian, 1990).

A három terület közül Bastian a szaktárgyi kompetencia hiányát tartja legkönnyebben pótolhatónak akár a tanulók egyéni, akár frontális, közös munkájával. A módszertani hiányosságokat vagy a szociális kompetencia hiányait sokkal nehezebben lehet korrigálni.

2.5. A projekt módszer jellemzői

A nemzetközi szakirodalomban a projekt módszer sokféle változatát gyakran átfedve használják, például projekt módszer, projekt tanítás, projekt munka, és találkozhatunk a

projekt-orientált tanításról szóló írásokkal is. Ez utóbbit többféleképpen is meghatározták (Oswald, 1982). Amennyiben a projekt tanítás bizonyos elemei valamely iskolai korlátok miatt nem valósulhatnak meg, akkor jobb, ha ezt a fajta tanítást inkább projektorientált tanításnak nevezzük (Gujdons, 1988). Másutt a projektorientált tanítás elnevezést akkor használják, ha az alapvető iskolai feltételek megmaradnak és egyes jellemzők megváltozása mellett megjelennek a projektek (Schweindenwein, 1991). Megjelenik továbbá a projektszerű tanulás elnevezés is (Frey, 1990).

1997-ig a gyakorlathoz kapcsolódó projektdidaktikai módszertannak csak egyes elemei voltak jelen a leírásokban. Léteztek a projektórák és projekthetek tervezésére vonatkozó utasításokat tartalmazó ajánlások, de hiányzott egy kidolgozott, gyakorlatias módszertan. Emer és Lenzen közösen írt tanulmányában jelentette meg a projektdidaktika első átfogó módszertani és gyakorlati koncepcióját. Ez alapján a projekt tanítás: tervezett; önállóan szervezett; valóságos problémákra épülő; interdiszciplináris foglalkozás, amely a tanárok és diákok, valamint más résztvevők közös erőfeszítéseként jön létre abból a célból, hogy az eredmények megjelenítésével a társadalom demokratizálódását segítse elő.

Az alábbiak jellemzik részletesen a projekt módszert:

- Nyitott tanítási forma, de lényeges, hogy a projekt jól megtervezett struktúrával rendelkezzen, amely vonatkozik az egész projekt megvalósítására és a feladatok pontosan tervezett felosztására, amely részleteiben rugalmasan alakítható.
- A projekt minden szakaszában a résztvevők önállóan és közösen határozzák meg a teendőket, miközben az érdekérvényesítés biztosított mindenki számára. A projekt akkor sikerül jól megoldani, ha az érdeklődés minden résztvevőben megvan, és sikerül fenntartani a motivációt.
- A projekteknek valós problémákkal, kell foglalkozniuk – amelyek a szakkal vagy a tantárggyal kapcsolatosak.
- A projekt tanítás interdiszciplináris, egy tantárgy keretein belül is, hiszen a valóságban felmerülő problémák nem tantárgyakhoz rendelve.
- Hagyományos ismeretközlő, elsajátító módszer helyett a több érzékszervet mozgósító, szemléletes, cselekvésorientált, konstruktív tanulás jön létre.
- A csoportmunka hatására, mely minden projekt alapja, megváltoznak, átalakulnak a kapcsolatok, a hallgatók és a tanár-hallgató között. Konfliktuskezelés, elfogadás, problémamegoldás részei a folyamatnak, melyek a személyiségfejlődéshez is hozzájárulnak.
- A projektek összekapcsolják az elméletet és a gyakorlatot, ami által jobban kapcsolódik az intézmény a környezetéhez. Külső szakemberek bevonása eredményesebbé teszi a projektet, és a munka világához kapcsolja a hallgatókat és az intézményt.
- A projekt eredménye nagyon sokféle lehet. Lehet kézzelfogható, dokumentálható produktum vagy kevésbé nyilvánvaló következmény, például a hallgatói szemléletmód megváltozása, a munkamorál fejlesztése vagy akár az „életre nevelés”. Ezek hagyományos módon gyakran nehezen dokumentálható eredmények. Az eredményesség értékelésekor a résztvevők közvetlenül érzékelik a teljesítményüket, s azt is, hogy a munkájuknak hasznos, gyakorlati értéke van.

- A passzív „hallgatói” tevékenység helyett közös cselekvésre, alkotásra ösztönöz, amely nagymértékben hozzájárulhat az aktív munkavállalói lét kialakításához és az állampolgári neveléshez. A projektek megvalósítása szakmai és társadalmi szempontból is jelentős, még akkor is, ha az eredmény nem túl számottevő.

A projektoktatás egyre szélesebb körű alkalmazása magával hozta a kritériumok változásait és a gyakorlati megvalósítások sokszínűségét. Mivel a projektoktatásnak alkalmazkodnia kell a folyamatosan változó társadalmi és tudományos kihívásokhoz, az alkalmazott módszerek ismertetőjegyei és megvalósíthatósága is folyamatosan változik a projektoktatás tartalmára és formai elemeire vonatkozóan, amelyek az elmúlt időszakban folyamatosan tökéletesedtek, kidolgozottabbá váltak, mind az egyes részekre, mind a kritériumrendszerére vonatkozóan.

Bastian és Gudjons, (1986) *A projektkönyv* című munkájukban szintén meghatározták a projektoktatást. Tíz ismertetőjegy meglétét tekintik a projektoktatás feltételének. Véleményük szerint akkor teljes értékű a pedagógiai projekt, ha az alább felsorolt feltételek mindegyike jelen van. Meghatározták a tanulás szervezés oldaláról, a megváltozott tanár szerep és az új pedagógiai kultúra oldaláról a projekt főbb sajátosságait. A Gudjons által összegzett tíz kritérium a következő:

- helyzetreferencia;
- a résztvevők érdeklődése;
- önszerveződés és önfelelősség;
- társadalmi gyakorlat relevanciája;
- célzott projekttervezés;
- termékorientáció;
- sok érzékszervet érint;
- szociális tanulás a projektben;
- interdiszciplinaritás;
- a tanítási folyamattal (a curriculummal) való érintkezés.

A projektek valós helyzetekkel kell, hogy foglalkozzanak, ahogy azok a „valóságban” előfordulnak. A projektötletek egyik fontos kritériuma, hogy olyan aktuális kérdésekre keressen válaszokat, amelyek magukat a tanulókat vagy a tanult szalmájukkal kapcsolatos feladatokat, problémákat jelenítik meg. A résztvevők érdeklődése magába foglalja, hogy a projektmunka során a hallgatóknak lehetőségük legyen a saját érdeklődési körük szerint témát vagy résztémát választani. A téma felvetés során a tanár szerepe meghatározó lehet, mivel gyakran az érdeklődés csak a projektben szerzett kezdeti gyakorlati tapasztalatok eredményeként alakul ki.

A projekt tervezése során a tanulóknak felelősséget kell vállalniuk saját munkafolyamataikért. Ezáltal megváltozik a tanár szerepe is, „segítőként” van jelen, akinek a feladata például magatartási szabályok ajánlása, vagy ösztönzés a hallgatók érzéseinek, háttérigényeinek kifejezésére. A hallgatóknak saját utat kell találniuk a feladatok, a problémák megoldására. A „terméknek” értelmesnek, fontosnak, hasznosnak kell lennie, amelynek gyakorlati értéke van.

Fontos, hogy a projekt munka a lehető legtöbb érzékszervet érintse. Gudjons (1994) szerint az ismeretszerzési és cselekvési formák integratív mozzanata számos érzékszerv bevonásával érhető el a legjobban. A gondolkodás és a cselekvés, az értelem és az érzékiség, az elmélet és a gyakorlat együttesen segíti a rögzítés folyamatát. A projekten való közös munka elősegíti a kooperatív cselekvést. A felmerülő társas kapcsolatok és egyéni folyamatok során felmerülő feszültségek, konfliktusok feldolgozást igényelnek. A tanulók támogatják egymást, tanulnak egymásról és egymástól, s a munka közben túllépik az egyes tudományágak/tantárgyak/kurzusok határait. Ezáltal megtanulják felismerni a bonyolult élethelyzeteket (Gudjons, 1994).

A projekt munka előnyei vitathatatlanok, de azt megfelelően kell használni, azaz nem lehet mindent projektoktatás keretein belül tanítani. Meg kell határozni, melyek azok a kurzusok, amelyek, egészében vagy részben, projekt módszerrel taníthatók. Gudjons szerint optimális a hagyományos oktatás és a projekt munka kombinációja (i. m.), véleményünk szerint ugyanakkor a felsőoktatásban lehetnek olyan kurzusok, melyek egésze egy-egy projektet valósít meg.

Gudjons rámutat arra, hogy a jellemzőket nem szabad a projekt alapú oktatás „*pontos és kizárólagos definíciójaként*” érteni, inkább körülírja azt. Véleménye szerint a projektoktatás „*nem kötődik mind a tíz jellemző kritérium pontos betartásához, hanem fordítva, egy olyan feladat/munkafolyamat, amelyben ezek a jellemzők egyáltalán nem találhatóak meg, nem nevezhető projektoktatásnak*” (i. m. p. 21.).

Hortobágyi Katalin szerint a pedagógiai projekt öt fontos szempontot tartalmaz:

„1. komplex, alkotó jellegű megismerési- cselekvési egység, 1.

1. „valóságos” (tárgyi vagy szellemi) produktum létrehozásának valóságos vagy szimulált (modellált) folyamata,
2. mindig komplex (a középpontjában álló probléma vagy feladat támadási pontként kínál lehetőséget a választásra),
3. tanárok és diákok partneri együttműködése (kooperatív tevékenység), a differenciálás eszköze (minőségi alapú paradigmában: kollektivizál és individualizál – alkalmazkodik a tanulóhoz)” (Hortobágyi, 2002, p.16)

2.6. Hallgatói feladatok

Karl Frey (1990), a projekt ismertetőjegyeit bemutató munkájában, a résztvevők szempontjából a következők szerint állapítja meg a módszer jellemzőit:

- projektötletek közül kiválasztják a megvalósítandó témát, problémát, tényfeltárást stb.;
- aktuális, reális, az életben előforduló témákra fókuszálnak;
- célokat és munkafolyamatokat és módszereket határoznak meg a problémák megoldásához;
- az projekt témáját összekapcsolják a gyakorlattal;
- kialakítják a megvalósítás módját és módszereit (interakciók);
- kialakítják az időkereteket;
- mindenkinek van saját tevékenységi területe;

- meghatározott időben információcsere zajlik;
- a megvalósítás során működtetik a szociális és individuális kapcsolatokat;
- a célok megvalósítása közben érvényesülnek az egyéni és a csoport érdekek és azok összhangja;
- konfliktuskezelési technikákat alkalmaznak;
- megvalósul az együttműködés (Frey, 1990).

2.7. A projektek fajtái

A pedagógiai folyamatok során alkalmazott projekteket két szempont alapján szokták csoportosítani:

- folyamatorientált;
- eredményorientált (Schnollgruber és Mitterbauer, 1997, idézi Hegedűs, 2002);

A folyamatorientált projektnél nem az eredmény áll a középpontban, és nem is látható előre, ebben az esetben az együttműködés, az együttes munkavégzés a meghatározó. A közös cselekvésen alapuló kutatás, kísérletezés, vizsgálat, definiálás, alkotás a lényeg, melyek során megjelenik a spontaneitás is. Az eredményorientált projekt esetében a végeredmény, a létrehozott produktum, a megvalósítás lépései és minősége, továbbá az ezekhez alkalmazott stratégiák kerülnek előtérbe.

Hortobágyi téma szerint is csoportosítja a projekteket, aszerint, hogy a tananyaghoz (műveltségi területhez) kötöttek, vagy a tananyaghoz közvetlenül nem kapcsolódnak. A projekteket jellemzi továbbá időbeli terjedelmük és a résztvevők száma (Hortobágyi, 2002).

Hegedűs a kommunikációs technikák alapján, amelyek a projektet a megvalósítás során jellemzik, fókuszált és kontextusorientált projektről ír (Hegedűs, 2002).

A W. H. Kilpatrick által javasolt projekt típusokat a 2. ábra mutatja be.

Oktatási projekt	1. Kreatív (konstruktív)	Az elméleti terv valóságossá tétele: drámajáték megírása, forgatókönyv kidolgozása, szereposztás, a darab színrevitele
	2. Élvezetet (örömet) ad	Esztétika érvényesítése: Olvasás, filmnézés, koncertlátogatás, zenehallgatás
	3. Probléma orientált	A döntő társadalmi folyamatokkal kapcsolatos intellektuális megfontolások, világnézet, gazdaság, filozófia, a rasszizmus elleni küzdelem, környezetvédelem
	4. Tisztázó tanulás	Különleges képességek elsajátítása: Úszás, tánc, hangszeren játszani, idegen nyelvet tanulni

2. ábra Kilpatrick projekt típusai

Forrás: Gutek, (2003): Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji, GWP, Gdańsk, pp. 261–262.

[Eng: Philosophical and ideological foundations of education]

2.8. A projekt munka szakaszai

fázisok	lépések
Kezdő szakasz	a) téma keresése b) a szerepek tükrözése c) kezdeményezők keresése d) kezdeti impulzusok
Induló szakasz	a) egyén megismerése b) csoportalkotás c) téma bevezetése
Tervezés	a) téma és szempontok megadása b) termék és a címzett meghatározása c) munkamódszerek és a helyszínek meghatározása d) a szerepek meghatározása, felvállalása e) idő- és anyagterv készítése f) projektterv készítése
Végrehajtás	a) az anyag összegyűjtése, felfedezése b) értékelés és szerkesztés c) termék létrehozása d) koordinálás és tükrözés
Bemutató	a) termék bemutatása b) termék reklámozása c) a termék kommunikálása
Értékelés	a) a termék értékelése b) a hatás értékelése c) a folyamat értékelése
Folytatás	a) a projekt dokumentálása b) projekt folytatása

1. táblázat: A projekt munka szakaszai

A hét fázis a projektoktatás ideális és tipikus folyamata. E fázisok mindegyike megköveteli a saját módszertani megfontolásokat, amelyek ennek megfelelően a projekt megvalósulásának konkrét feltételei.

Az első fázis a kezdeményezés. Ez a fázis a projekt elindítására szolgál, amelyben fontos kérdés, hogy hogyan találják meg és dolgozzák ki a projektötleteket, ki szervezi a projektet, és milyen kezdeti ösztönzési módszerek vannak jelen. A projektötletek a következőkből származhatnak: a tárgyhoz kapcsolódó problémából, amelyet cselekvésorientáltan kell értelmezni; a diákok és tanárok élettapasztalatából; abból a hét tapasztalati területről, amely szerint a projekteket rendszerezhetjük, és amelyek eligazításul szolgálhatnak a téma megtalálásakor (intézményi, regionális, nemzetközi, történeti, természeti és technológiai, esztétikai és öntudattal kapcsolatos témák). Ezek a témák és területek alkotják a projektek valódi szerkezetét. Formálják a „közösségi” fogalomkört, amely hidat képez az

egyres területek között, és beavatkozást igényel. A társadalmi valóságnak mint célnak minden projekttemában szerepe van. A projektötlet ezután „projektvázlatban” kerül meghatározásra (2. és 3. fázis: indítás és tervezés). Ezekben a fázisokban a projektet csoportok alakításával hajtják végre. A kutatási kérdéseken keresztül bevezetett érdemi inputokat a tervezési folyamat során kell meghatározni, továbbá a célokat, módszereket, munkalépéseket, és ezek alapján projekttervet készíteni. A 4. fázis a végrehajtás. Ebben a szakaszban a cselekvések által és reflektív módon valósul meg a projekt. Az 5. fázis a prezentáció. A prezentáció a projekt előzetes célja és a „termék” bemutatására és közvetítésére szolgál. Nyilvános előadás nélkül a kommunikációs és használati értékkel bíró produktum közvetítése nem valósulhat meg. A 6. fázis az értékelés. Ebben a fázisban a produktum, annak hatása, folyamata, a csoport és az egyén teljesítménye kerül felszínre és értékelődik. A 7. fázis a folytatás. Ez az utolsó fázis a dokumentálásra és a továbbgondolásra szolgál. Tervek a projekt eredményinek felhasználására, és azok lépései. Az ideális produktum a gyakorlatban is használható.

A projekt megvalósítása során felmerülő problémákkal nem mindig könnyű megbirkózni. A megvalósítást befolyásolja a megfelelő dinamika, a követelmények rugalmas alkalmazása a körülmények és lehetőségek figyelembe vételével, úgymint időnyomás tájékozódási lehetőségek, technikai korlátok stb.

A projekt harmadik szakasza, a tervezési szakasz döntő fontosságú és nehéz munkafázis, amely különös figyelmet igényel. Módszertani lépéseket, előírásokat és segédleteket az Oberstufen-Kollegben dolgoztak ki, amelyek hasznosnak bizonyultak a gyakorlatban. A tervezésnél elsődleges a tájékozódás. A projekt tervezése és kivitelezése is minden résztvevő részvételével zajlik. A tanárnak a projektötlet elejétől kezdve be kell vonnia a hallgatókat az egyoldalú tervezés elkerülése érdekében, ahogy az a gyakorlatban gyakran előfordul. Az sem jó, ha a hallgatók teljesen magukra vannak hagyva. A tanár felelőssége is megjelenik „*az öntervezés tervezése*” folyamatában. Dewey a részvételorientált tervezéshez a hozzáállását a következőképpen írja le: „*tervezni kell azt a rugalmasságot, ami lehetővé teszi az egyéni munka szabad megnyilvánulását, és mégis elég szilárd ahhoz, hogy jelezze a szükségszerű és folyamatos előrehaladás irányát*” (Emer, Horst, Ohly, 1994 p. 56.) A projektoktatás a felsőoktatásban egy speciális lehetőséget hordoz, mivel a hallgatókat gyakorlati kontextusba helyezi, amellyel hozzájárul és áthidalja a tudományos propedeutika és a munka világa közti átmenetet.

3. Részösszefoglalás

A projektmódszer alkalmazása során megjelenik a gyakorlatorientált cselekvésorientáció, mely elősegíti a hallgatók pozitív beállítódását, motiválását, az ok-okozati összefüggések feltárását. A feladat végrehajtása során a probléma felismerésétől a megoldásig vezető utat járja végig a hallgató. A munka során az objektivitás, a megbízhatóság és a döntéshozatali képességek fejlődnek, miközben széles körű tájékozottságra ad lehetőséget. A hallgatók a választott témán belül önállóan és kiscsoportban dolgozzák fel a részfeladatokat,

ezzel hozzájárulva a közös cél megvalósításához. Az önálló munkavégzés során a felelősségérzet, a kötelességtudat fejlődik.

A csoporttagok a munkavégzés folyamatában felismerik, hogy a csoporton belül egymásra vannak utalva, munkájuk eredményességének feltétele a hatékony együttműködés. Ennek érdekében személyes és mindennapi kapcsolatba kerülnek egymással, mely nem csak a projekt munkában érezteti pozitív hatását. A csoporttevékenység lehetőséget ad a leendő munkahelyi szituáció megteremtésére, melyben kipróbálhatják az alkalmazkodóképességüket, gyakorolhatják a munkamegosztást. A közös munka a segítőkészséget, továbbá a tolerancia és empátikus képességek fejlesztését szolgálja

Fontos szempont a tervezési folyamat, amely valós problémából kiindulva, kutatások, vizsgálatok során biztosítja, hogy a résztvevők olyan tapasztalatokhoz jussanak, melyeket későbbi munkájuk során is fel tudnak használni.

A tervezésnél a következő projektoktatással kapcsolatos kritériumokat kell szem előtt tartani:

2. A projekt középpontjában mindig egy probléma áll.
3. A probléma megoldása a tevékenységen keresztül kapcsolódjon a valóságos helyzetekhez.
4. Adjon módot az individualizált munkára.
5. Adjon módot a csoportmunkára.
6. A projekt időtartama egy oktatási félév szorgalmi időszakára terjedjen ki.
7. A cél egy valóságos környezeti probléma megoldása legyen.
8. Interdiszciplinaritás jellemezze.
9. A hallgató és oktató kapcsolatát a partnerség jellemezze.
10. A hallgatók önállóan döntsenek, és legyenek felelősek döntéseikért.
11. A pedagógus stimulál, szervez, tanácsot ad, a háttérből figyeli a hallgatók munkáját.
12. A hallgatók közötti kapcsolatok kommunikatívak legyenek (M. Nádasi, 2003; Kovács-Németh, 2010).

4. Mintafeladat (Hogyan lehet az ismertetett módszert alkalmazni)

A projekt valamennyi résztvevőjével közös, konkrét tervezés az egyik legfontosabb folyamat és az egyik legfontosabb módszertani lépés, amely előrevetíti a projekt sikerét.

A tervezés elemei:

1. A téma és a szempontok pontos meghatározása. A gondolattérkép hasznos lehet a szempontok és kapcsolataik tisztázásához, és azt is el kell dönteni, hogy milyen munkacsoportok alakuljanak ki.
2. Összegyűjteni az egyes kutatási kérdéseket/közösen egy központi kutatási kérdést megfogalmazni. A projekt tanulása nem csupán egy cselekvés általi cél megvalósításáról szól, hanem arról, hogy a résztvevők saját cselekvéseiket is feltérképezik. Az egyes kutatási kérdések hozzájárulnak ehhez, és ezek összekapcsolása fontos irányvonal az érdemi megbeszéléshez. Tisztázni kell, hogy milyen technikai módszereket és tartalmakat kell/fognak használni.

3. Munkamódszerek és helyek meghatározása/kapcsolatfelvétel. Kapcsolatteremtés, az oktatási intézményen kívüli tanulási helyek felkeresése. A legtöbb információ és gyakorlati tapasztalat feltérképezése. Új munkamódszerek feltárása, alkalmazása.
4. Csoportszerepek meghatározása és megismerése. A projekt általában különböző szerepeket és kompetenciákat igényel. Ezeket tisztázni és tudatosítani kell annak érdekében, hogy a hallgatók bizonyos területeken a projekt „szakértői” legyenek. Ily módon a projekttanulás cselekvések révén felépíti a felelősség tudatos vállalását.
5. A létrehozandó produktum meghatározása és elnevezése. A produktum sokféle lehet: írásmű, vizuális termék, formatív, cselekvési, auditív és reflektív stb. A következő kérdések segítik a pontosabb meghatározást, a projekt hasznosságát és kommunikációs értékét növelik: *Mire használható a produktum? Kit érdekel, és kinek az érdeklődése kelthető fel?*
6. A projektterv létrehozása. Ezután minden, a tervezés során létrehozott adat, feladat, cselekvés bekerül a projekttervbe, vizuálisan is megjelenik az összes munkacsoport munkalapján (lépések, módszerek, anyagjegyzetek, határidők stb.). A projekt során, szükség esetén, frissíteni kell, a változtatások feltüntetésével.

Feladatrendszer		
A probléma megoldását segítő tartalmak	Módszerek	Tevékenység/feladatok
1.rész cél <ul style="list-style-type: none"> – melynek célja: – kulcsszavak: – irodalom: 	fogalomtérkép beszélgetés, vita terepkutatás alkotás hangos gondolkodás adatgyűjtés megfigyelés elemzés szakirodalom elemzése	fogalomtérkép készítése a..... szervezzenek közös..... készítsenek..... tanulmányozzák.... ismertessék..... gyűjtsenek adatokat korábbi vizsgálatok eredményeiről, és azok elemzésével készítsenek..... Produktum:.....

2. táblázat: A produktum/ok létrehozása

A projekt értékelése						
	Részvétel			Minőség		
Fázisok	magas	közepes	alacsony	magas	közepes	alacsony
elindítás						
inicializálás						
tervezés						
végrehajtás						
termék/produktum						
bemutató						

3. táblázat: Oktatói értékelés a projektről

A résztvevők reflexiói

A projekt végén, a termék/produktum bemutatása előtt a csoportban mindenki kitölti, mivel a projektreflexió a minősítés alapjául is szolgál.

1. A projekt leírása az egyes munkalépések rövid áttekintésével. _____

2. Személyes hozzájárulásom a projekthez. _____

(a tervezésnél, megvalósításnál, bemutatásnál, a csoportos/társadalmi elkötelezettségben végzett munka során)

3. Mit tanultam a projekt során az egyes területeken? _____

Területek: a. tudás [pl. a. Szakismeret, általános ismeretek] b. készségek [pl. kapcsolatteremtés, bemutatás/prezentálás, projektterv kidolgozása, csoportkonfliktusok megoldása stb.]

4. Átfogó értékelés a projektről (saját együttműködés értékelése, dicséret/kritika, kiemelt események és válsághelyzetek, fejlesztési javaslatok) _____

5. A tanár vagy a csoport felelős megjegyzése: összértékelés a projektről és az együttműködés értékeléséről, valamint a reflexió jelentéséről. _____

	Részvétel			Minőség		
Fázisok	magas	közepes	alacsony	magas	közepes	alacsony
elindítás						
inicializálás						
tervezés						
végrehajtás						
termék/produktum						
bemutató						

4. táblázat: Hallgatói projektminősítés

5. Irodalom

- Bastian, J. (1984). Lehrer im Projektunterricht. In: *Projekte-Bildungsreform von unten*, (pp. 293–300). Braunschweig: Westermann.
- Bastian, J. (1990). Projektunterricht planen. In: Bastian, J. és Gudjons, H. (Szerk.), *Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus*, (pp. 240–252). Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag.
- Bastian, J. és Gudjons, H. (1990). Projektunterricht: Geschichte und Konzept als Perspektiven innerer Schulreform. In: Bastian, J. és Gudjons, H. (Szerk.), *Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus*, (pp. 17–42). Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag.
- Beineke, J.A. (1998). *And there were giants in the land: The life of William Heard Kilpatrick (History of Schools and Schooling, V. 5.)*. Wood Dale: Peter Lang Pub Incorporated.
- Bickel, F. (1994). Student assessment: The project method revisited. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 68. évf. 1.sz. pp. 40-42.
- Ciesielka, M. (2008). Metoda projektów w rozwoju kreatywności uczniów, In: Technika–Informatyka–Edukacja. *Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji technicznej*, 9. pp. 120–125.
- Diem-Wille, G. (1986). Gruppenunterricht. Zur Integration fachlicher und pädagogischer Ausbildung von Lehramtskandidaten des Schulfachs “Geographie und Wirtschaftskunde”. In: Husa, K. et al. (Szerk.), *Beiträge zur Didaktik der Geographie, 2* (Festschrift Ernest Troger zum 60. Geburtstag), (pp. 175–198). Wien: Verlag Ferdinand Hirt.
- Emer W. (2013). *Von der Konzeption zur Praxis: zur Entwicklung der Projektdidaktik am Oberstufen-Kolleg Bielefeld und ihre Impulsgebung und Modellbildung für das deutsche Regelschulwesen* [Doctoral dissertation]. Universität Potsdam.
- Emer, W., Horst, U. és Ohly, K.P. (Szerk.). (1994). *Wie im richtigen Leben. Projektunterricht für die Sekundarstufe. II.* Bielefeld. Frankfurt: Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
- Emer, W., Lenzen, K. D., Bönsch, M. és Kaiser, A. (2002). *Projektunterricht gestalten-Schule verändern: Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Frey, K. (1990). *Die Projektmethode*. 3. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Gudjons, H. (1988). Was ist Projektunterricht? In: Bastian, J. és Gudjons, H. (Szerk.), *Das Projektbuch*, (pp. 14–27). Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag.
- Gutek, G. L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: GWP. [Eng: Philosophical and ideological foundations of education]
- Hegedűs, G. (é.n.). *Gyermekközpontú iskola – A projektpedagógia elmélete és gyakorlata*. [online] <https://adoc.pub/gyermekkozpontu-iskola-a-projektpedagogia-elmelete-es-gyakorl.html> [2022. 08. 21.]
- Hegedűs, G. (2002). *Projektpedagógia*. Kecskemét: KFTFK.
- Hortobágyi, K. (2002). *Projekt-kézikönyv*. Válogatás a hazai és a külföldi projektirodalomból. (Javított és bővített kiadvány). Budapest: IF Alapítvány OK
- Hunyadi Györgyné, Zs. és M. Nádasi, M. (2000): *Pedagógiai tervezés*. Pécs: Comenius Bt.

- Huth, M. (1988). *77 Fragen und Antworten zum Projektunterricht*. Hamburg: AOL-Verein.
- Kilpatrick, W. H. (1935). Die projekt-methode. In: Petersen, P. (Szerk.), *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis von John Dewey und William Heard Kilpatrick*, (pp. 161–179). Weimar: Böhlau.
- Knoll, M. (2012). "I had made a mistake": William H. Kilpatrick and the project method. In: *Teachers College Record*, 114. évf. 2. sz. pp. 1–45. DOI: 10.1177/01614811211400202
- Kováts-Németh, M. (2010). *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Pécs: Comenius Kft.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotranszgreszjonizm – nowy kierunek w psychologii*. Warsaw: Wydawnictwo ŻAK.
- Królikowski, J. (2001). *Projekt edukacyjny*. Warsaw: CODN.
- M. Nádasi M (2003) *Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Maida, C.A. (2011). Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century. In: *Policy Futures In Education*, 9. évf. 6. sz. pp.75– 768.
- Maj, A. (2014). Metoda projektów we wczesnej edukacji szansą demokratyzacji przestrzeni edukacyjnej dziecka. In: Gawlicz, K., Rudnicki, P., Starnowski, M. és Tokarz, T. (Szerk.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, (pp. 225–243)
- Oswald, F. (1982). "Projektorientierung" als Programmwort für Schule und Lehrerbildung. In: Sretenovic, K. és Kutschera, E. (Szerk.), *Erziehung und Unterricht Heft 6.*, (pp. 457–569).Wien: Österreichischer Bundesverlag,
- Radnóti, K. (2008). Pedagógiai koncepció. In: Radnóti, K. (Szerk.), *A projektpedagógia, mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze*, (pp. 23–62). Budapest: Educatio.
- Ravitch, D. (2010). A Century of Skills Movements. In: *Education Digest*, 76. évf. 3. sz. pp. 44–46.[online] <https://eric.ed.gov/?id=EJ889142> [2022. 08. 21.]
- Réthy Endréné (2008): Motiváció és az önszabályozó tanulás. In: Réthy Endréné (Szerk.): *A tanítástanulás hatékony szervezése. Adalékok a jó gyakorlat pedagógiai alapjaihoz*, (pp. 63–76). Budapest: Educatio KHT.
- Röseler, R. (1978). Voraussetzungen und Vorbereitung projektorientierten Lernens. In: Geisler et al. (Szerk.), *Projektorientierter Unterricht*, (pp. 35–43). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schmollgruber, C. és Mitterbauer, E. (1997). *Tanulni – tudni – cselekedni. Módszerek a környezeti nevelésben*. Bécs: ÖGM Környezeti Szövetség.
- Schwendenwein, W. (1991): *Theorie des Unterrichtens und Prüfens. 4*. Wien: Auflage WUV-Universitätsverlag.
- Sutinen, A. (2013). Two Project Methods: Preliminary observations on the similarities and differences between William Heard Kilpatrick's project method and John Dewey's problem-solving method. In: *Educational Philosophy & Theory*, 45. évf. 10.sz. pp. 1040–1053. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2011.00772.x
- Tenenbaum, S. (1951). *William Heard Kilpatrick: Trail Blazer in Education*. New York: Harper.

6. A gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak, videók stb.

Bodáné Dr Kendrovics, R. Projektoktatás a XXI. században.

<https://projektkonferencia.rkk.uni-obuda.hu/sites/default/files/projektkonferencia-2021-tanulmany-kotet-v2.pdf>

Digitális Pedagógiai Módszertani Központ: Projektjavaslatok, jó gyakorlatok, oktatóvideók – már elérhető a Digitális Témahét Ötlettára.

<https://dpmk.hu/2020/04/28/projektjavaslatok-jo-gyakorlatok-oktatovideook-mar-elerheto-a-digitalis-temahet-otlettara/>

Bodáné Kendrovics, R. Víztisztaság-védelem gyakorlati oktatási metodika fejlesztése a műszaki felsőoktatásban (az Aranyhegyi-patak víztisztasági vizsgálatának példáján): Víztisztaság-védelem gyakorlati oktatása projektmódszerrel - A Kisvízfolyások szennyezőanyag terhelése c. projekt. Doktori értekezés.

<http://doktori.uni-sopron.hu/id/eprint/363/1/disszertacio.pdf>

10 tipp a projekt alapú oktatás elkezdéséhez. In: Revákné Markóczi I. (Szerk.) Projekt-módszer, projektoktatás. Debreceni Egyetem.

<https://dreamshaper.com/hu/blog/10-tipp-a-projekt-alapu-oktatas-elkezdeséhez/>

Tréningmódszer

Csajka Edina¹

*„Elmondod, elfelejtem. Megmutatod, tán megjegyzem.
Ha együtt csináljuk, megértem.” (kínai közmondás)*

1. A módszer szakmai leírása

A tréning és a képzés fogalma a köznapi használatban sok esetben szinonim fogalmakként él. A vállalati gyakorlatban általában minden gyakorlatorientált képzést tréningnek hívnak. A képzés és a tréning azonban nem teljesen ugyanaz.

A képzés nem más, mint képessé tenni valakit valamire; alapvetően tudásbeli fejlesztést takar, például a számítógép-kezelői tanfolyam, a nyelvoktatás, vagy egy szervezeten belül egy új rendszer bevezetéséhez szükséges tudás átadása céljából szervezett oktatás. A képzés célközönsége azon emberekből áll, akik azért vesznek részt a képzésen, mert még nem rendelkeznek az adott területen a szükséges tudással. A képzés során szisztematikus, didaktikus ismeretátadás történik, a résztvevőket végigviszi egy előre strukturált ismeretszerző folyamaton (Légrádiné, 2006).

A tréning olyan, alapvetően készségfejlesztésre irányuló, cselekvésorientált jellegű módszer, amely a résztvevők tudatos, önként vállalt együttműködésén alapul, és amely révén a résztvevők képessé válnak a hatékony csoportmunkára. A tréning lényege, hogy a résztvevők új ismereteket, kompetenciákat sajátítanak el, nem elméletben, hanem a tapasztalati tanulás útján. Ez nagyrészt csoportmunkában, a valósághoz hasonló közegben valósul meg.

A tréning csoportdinamikai hatásokra és irányított saját élmény alapú tanulásra épít, leggyakrabban személyiségfejlesztő szociális és interperszonális készségek fejlesztése a cél. Tréning során a résztvevők olyan élményeket adó szerep- és helyzetgyakorlatokban vesznek részt, amely egész személyiségük formálásában szerepet játszik, és ezeket az élményeket tréner irányításával dolgozzák fel, és tapasztalatokká alakítják át (Martinkó, 2010). A tréning során a résztvevők célja a már meglévő és a munkájuk során használt készségeik, kompetenciáik magasabb szintre emelése. A tréning beindítja a folyamatokat, és a résztvevők a hétköznapi élethelyzeteik során dolgoznak tovább rajtuk.

A tréningmódszer mély, tartós és könnyen előhívható tudást nyújt.

Mint említettük, a vállalati gyakorlatban sokszor a képzést is tréningnek nevezik. Ilyenkor a tréning egy olyan képzési forma, melynek célja lehet – a kompetenciáik fejlesztésén túl – bizonyos ismeretanyagok átadása a résztvevőknek. Az ilyen típusú tréning keretén

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék egyetemi docense, csajka.edina@uni-mate.hu

belül a tréner feldolgozza a birtokában lévő tudásanyagot, és azt átadja a résztvevők számára – ügyelve arra, hogy azok a későbbiek során a gyakorlatban is alkalmazni tudják a tanultakat.

Egyetemi oktatóként mindkét képzési formát alkalmazhatjuk az adott célcsoport és a téma függvényében, illetve vegyíthetjük is ezeket.

A saját tapasztalataink (Sáriné és Csimáné, 2015/b) és a 6. fejezetben bemutatásra kerülő jó gyakorlatok azt mutatják, hogy nemcsak a pedagógusképzésben, de bármely tudományterületen hatásosan alkalmazható a tréningmódszer, vegyítve képzési és élménypedagógiai elemekkel. Az ehhez kapcsolódó lényegesebb információkat a 2.4 és 2.5 fejezetek tartalmazzák.

2. A módszer részletes bemutatása

2.1. A téma aktualitása

A jelen és a jövő pedagógusai és egyetemi oktatói számára is számottevő kihívást jelent a Z generáció (1995–2009 között születettek), a jövő oktatói számára pedig az alfa generáció (2010 után születettek) megváltozott igényű oktatása, nevelése. Ha a Z generációt ugyanúgy oktatjuk, ahogy a korábbi korosztályokat, az többféle problémát is okozhat. A tantárgyak, tananyagok, tankönyvek, pedagógiai módszerek, az oktatás formái stb. mind nem az új igényekre vannak szabva. Már az Y generációnál is megfigyelhető, hogy a hagyományos, poroszos formákat elutasítják, igénylik az interaktivitást, a sokszínűséget, a technikai eszközök használatát, az idejüket maguk szeretnék beosztani (Sáriné és Csimáné, 2015/a).

A jövő generációja sok mindenben különbözik a korábbiaktól, például hogy ez egy digitális generáció, ők a „dotcom” fiatalok, beleszülettek a digitalizált világba, így minden digitális eszközt természetesnek vesznek, az emberek mindennapjainak nemcsak kiegészítéseként, hanem szerves részeként kezelik azokat. A mai fiatalok virtuális közösségekben élnek, a világhálón töltik szabadidejük nagy részét, és kapcsolataikat is az internetes közösségi oldalakon építik ki, félő azonban, hogy a virtuális térben nem tanulják meg a konfliktusokat megfelelően kezelni (Tari, 2010).

Akkor lehet velük együttműködni, ha bevonjuk őket a döntéshozatalba; sok visszajelzést adunk, azonnal; hagyjuk, hogy az „én csinálom” élmény megjelenjen, ők alakíthassák a munka tárgyát; használjuk a korszerű infokommunikációs eszközöket, és őket is hagyjuk ezeket használni; sok vizuális elemet használunk az oktatásban, munkában; interaktív és érdekes módon tanítjuk, irányítjuk őket. Oktatásukban az „edutainment” és a „gamification” alapvetően fontos kulcsszavak (Tari, 2015).

Nem véletlen, hogy az iskola intézményesülésével elfeledett tevékenység- és élményközpontú tanulást napjainkban fedezzük fel újra; éppen akkor, amikor a kompetenciafejlesztés a tanítási folyamat középpontjába kerül. A „kompetencia” fogalma éppen azt fejezi ki, hogy képesek vagyunk az ismereteinket, készségeinket, képességeinket problémamegoldó cselekvésbe fordítani. A „kompetens” szakember képes érdemi választ találni a szak-

területével kapcsolatban felvetődő kérdésekre, s ugyanígy: a kompetens diák képes megoldani az életkorának, felkészültségének megfelelő problémahelyzetet, feladatot (Földes, 2009).

A tréningek használatára ösztönöz továbbá az a tény is, hogy a tréningmódszer a felnőttkori tanulás egyik leghatékonyabb eszköze. Amíg a korábban elhangzottak elsősorban a nappali tagozatos hallgatók esetében fontos és hasznos információk, addig a levelező tagozatos, idősebb korosztály esetében fontos tudni a következőt. *„A felnőttkori tanulás sajátossága, hogy a felnőttek nagyobb élettapasztalattal vesznek részt a képzésben, így a tréningeken is, amire jól lehet alapozni a csoportmunkát. A felnőttek felelősségtudata és motiváltsága erősebb, ami párosulva egy fejlettebb intellektuális és gondolkodási képességgel, gyors és tartós tanulási eredményekhez vezethet. A tréningen nem feltétlenül tudásátadás a cél, sokkal inkább az, hogy a résztvevők meglévő ismereteit felszínre hozzuk, készségszinten fejlesszük, illetve segítjük azt a folyamatot, hogy önmagukkal kapcsolatban új felismerésekhez jussanak. A tréningen jelentősen megnő az egyén tanulási képessége, hiszen nem passzív szereplője a folyamatoknak, hanem a személyes bevonódás révén aktív részese a történéseknek, azokat alakíthatja, befolyásolhatja. Ez a lehetőség erősíti a motivációt, melyen keresztül nagyobb effektivitás jöhet létre az eredményekben”* (Légrádiné, 2006).

A Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskolán a tanárjelöltek tréninges felkészítése azt bizonyította, hogy a tréning a szakmai tevékenységben fontos személyiségjegyek (készségek, jártasságok, képességek; kompetenciák) kialakítására, fejlesztésére, a napi gyakorlatban való működésére ez az egyik legalkalmasabb eljárás (Poór, 1984).

A szakmai tevékenységben fontos személyiségjegyek fejlesztése nemcsak a pedagógusjelöltek és a humáncentrikus szakok (művelődés-, személyügyi vagy humánszervezők) képviselői esetében alap, hanem minden értelmiségi munkára készülőnél kiemelkedően fontos, hiszen munkájukat emberi kapcsolatrendszereken keresztül végzik. Szükségük van arra, hogy jól működjenek az interperszonális kapcsolatokban, és saját személyiségüket hatékony eszközként tudják felhasználni munkájuk során.

Egyetemi oktatóként fel kell ismernünk azokat a fejlesztési irányokat, amelyek a gyorsuló gazdasági környezetre a leghatékonyabb válaszokat kínálják. Ennek egyik eszköze a tréningmódszer. A tréningeken törekednünk kell arra, hogy azokat a készségeket, kompetenciákat fejlesszük, amelyek a hallgatóink számára szükségesek lesznek ahhoz, hogy sikeres szakemberek legyenek. Ehhez nagy hangsúlyt kell fektetni arra, hogy olyan helyzeteket, szituációkat teremtsünk, amelyekkel modellezzük a munkahelyi helyzeteiket, és a tapasztalatokat nagy haszonnal tudják adaptálni a hétköznapi életben (Légrádiné, 2006).

Jelen jegyzetben a tréningmódszer kerül bemutatásra, élménypedagógiai elemekkel bővítve, hogy a különböző tudományterületeken dolgozó egyetemi, főiskolai oktatók a legtöbbet tudjanak belőle hasznosítani.

2.2. Csoportdinamikai elemek, normák

A csoportdinamika kifejezés a csoportban ható erőkre utal, és annak kutatásaival foglalkozik, hogy mily módon változnak az emberek (viselkedésük) a csoport hatására, vagy állnak ellent azoknak. A csoportdinamika azon alapul, hogy a társas együttlét olyan érzelmi, szociális feszültségeket indít el, amely segíti a kommunikáció kibontakozását, a

kapcsolatok kiépítését, az egymásra hatást a csoporton belül. Ez a kiépülő kapcsolat, a „többlethatás”, „szociális erő” változást, fejlődést eredményez az egyének személyiségében, tudásában, amely visszahat a csoport fejlődésére (Orbán, 2011).

Ezeket a hatásokat nem lehet figyelmen kívül hagyni egy tréning során. A tréning történéseit nem a tréner határozza meg, hanem csak facilitálja a csoportfolyamatot, csoporttörténeteket (Antons et al., 2019).

A csoportban különféle módokon viselkednek az emberek. Magukkal hozzák korábbi élettapasztalataikat és szerepkészletüket, és feltételezik a csoport szerepelvárásait. A szerepekből (elvárt, érzékelt, eljátszott) épül fel a csoport informális struktúrája, és változásai, módosulásai adják a csoport szerepdinamikáját. A csoport munkája során az első feszültségek abból keletkeznek, hogy konfliktus támadhat az egyesek által eljátszott és a mások által érzékelt vagy elvárt szerep között. Van, akitől a csoport elfogad, van, akitől elutasít egy adott szerepet, másokat belekényszerít elvárt szerepekbe.

A normák előírások, szabályok, melyekhez az egész társadalom igazodik. A norma nem az egyénre, hanem az egész csoportra irányul, maga a csoport alakítja ki őket, de nem tudatosan. E folyamat során kialakul a csoport egész kultúrája (Rudas, 2007, pp. 41–45).

Az egyén a csoportba lépve magával hozza addigi normakészletét, azokat vagy elfogadja, megerősíti a csoport, vagy nem. Ilyenkor négy lehetőség kínálkozik: igazodni, megváltoztatni a csoport normáit, megmaradni deviánsnak (ilyenkor csak akkor maradhat az illető, ha a csoport képes őt így elfogadni), elhagyni a csoportot. Ez a tréner felelőssége is, de van, amikor jobb, ha megy az illető.

A csoportvezetőnek nagy a szerepe a csoportnormák kialakításában: ha nem avatkozik be, azzal is befolyásolja a csoportot. A normaképzés főleg a kezdeti időszakban erős, és függ a csoporttagok előzetes elvárásaitól. A csoportnormák akkor kedvezőek, ha elősegítik a célok megvalósulását (Rudas, 2007, pp. 45–47).

1965 óta ismeretes Bruce W. Tuckman elmélete a csoportdinamikáról, mely szerint minden csoport négy szakaszon megy keresztül a formálódása, létezése és megsemmisülése alatt: alakulás, viharzás, normaképzés, működés. 1977-ben helyet kapott egy ötödik fázis, a felbomlás is, mely azóta egyre nagyobb jelentőséggel bír, főleg azoknál a szervezeteknél, ahol egy idő után bizonyos részlegek leválnak, majd önálló életet élnek, végighaladva az előbb említett folyamaton, megcélozva a működés fázis elérését.

1. Alakulás (*Forming*) – a csoport formálódik

A csoport jellemzői: konvencionális kapcsolatok, alkalmazkodás, lassú közeledés, hivatalos feladatok körvonalazása, megjelennek nem hivatalos feladatok is.

Csoporttagok: biztonságra törekednek, nyitottak az új kapcsolatokra, keresik a helyüket és szerepüket a csoportban.

Csoportléggör: barátság, összetartás, korábbról hozott tapasztalatok hasznosítása.

Veszélyek: félelem, udvariasságból fakadó csend és nyugalom.

2. Viharzás (*Storming*) – perlekedések, ütközések

A csoport jellemzői: egyéni szükségletek: elhatárolódás, kritika, hierarchia, versengés.

Csoporttagok: önbizalom, többet mernek mutatni a saját személyiségükből, kifejezik egyéni szükségleteiket, szimpátiát és apátiát mutatnak egymás iránt.

Csoportléggör: különbözőségek és konfliktusok, nemtetszések, makacsság, kiábrándultság, vélemények kiéleződése, verseny a hatalomért.

Veszélyek: nem azonosulnak, káosz és unalom, destruktivitás.

3. *Normaképzés (Norming)* – kompromisszumok kötése

A csoport jellemzői: viselkedések és kapcsolatok tisztázódása a csoporttagok között, feladatok megosztása. Az egyetértés elvezet az egyértelműséghez és azonosuláshoz.

Csoporttagok: ismerik a célokat, feladatokat és a csoportviszonyokat, felelősséget vállalnak és támogatják egymást, kiépül a csapatszellem és a közös normák.

Csoportléggör: egységesség, nyitottság (még ellentmondások esetén is), vállalják egyéniségüket.

Veszélyek: egyértelműség, unalom, spontaneitás elvesztése.

4. *Működés (Performing)* – együtt létrehozni valamit

A csoport jellemzői: együttműködés, közös története van a csoportnak, identitás, fejlődés – van értelme a csoportnak, sikereket érnek el.

Csoporttagok: használják a képességeiket, amelyeket hasznosítani is tudnak, megélik saját maguk és a csoport hasznosságát, együtt érik el céljaikat.

Csoportléggör: aktív közreműködés, felelősségvállalás, szolidaritás.

Veszélyek: ez a fázis tart a legrövidebb ideig.

5. *Felbomlás (Adjourning)*

Amikor teljesült a kezdetben megfogalmazott cél, a csapat megtapasztalta a magas minőségű teljesítés állapotát, sikeres projekteken vett részt, akkor elmondhatjuk, hogy végighaladt azon a fejlődési úton, ami a megalakuláskor lehet, hogy csak vízióként szerepelt a menedzsment elképzeléseiben.

Amennyiben élményszerű tanítási elemeket akarunk alkalmazni, csoportos formában, ezekkel a szakaszokkal egyetemi oktatóként is fogunk találkozni, érdemes rájuk felkészülni, előrehozni ezeket, segíteni a csoportszabályok közös létrehozásával. Ebben – a technikai részletek mellett – elsősorban viselkedési szabályok fogalmazódnak meg. Ilyenek lehetnek:

- „*Itt és most*” szabálya: csak azzal foglalkozunk, ami a tréningen történik, kizárjuk a külvilágot, a mindennapokat.
- „*Magam nevében beszélek*”: ne általánosítsunk, saját, személyes érzéseinkről beszéljünk.
- *Csoportos titoktartás*: a tréningen elhangzottak a csoportra tartoznak (a biztonságos léggör alapja).
- *Láss engem szépnek* – egymás tisztelete, nincs feszültség, nem minősítünk.
- *Egyenlő esélyek* – mindenkire kíváncsiak vagyunk, így mindenki számíthat az elfogadásra, és mindenki tudása része a közös tanulásnak.
- *Nincs rossz válasz* – nem kell okosnak lenni, a másikkal való kapcsolódás során, közösen jöhetünk rá a teljes képre.
- *Minél többet tesztek be, annál többet vesztek ki!* – a tréning közös munkánk gyümölcse. Érdemes aktívan részt venni a közös folyamatban, mert ezekből a „hozott anyagokból” tanulhatunk a legtöbbet.

– *Részvételi szabadság* – passzolási lehetőség.

A sor természetesen bővíthető, az elemek változathatók, mindig az adott csoport igényeinek megfelelően.

2.3. A tréning fogalma, jellemzői

A tréning olyan komplex képzési, továbbképzési eljárás, amelynek keretében célorientált, vagyis meghatározott célok mentén megfogalmazott tartalmú képzés, továbbá bizonyos kompetenciák megszerzésére irányuló felkészítés történik. A résztvevők feldolgozzák a szükséges elméleti ismereteket, biztosítják azok alkalmazását reflexióval összekapcsolva. A gyakorlatok értékelésével és tesztek alkalmazásával a résztvevő adott tevékenységre való alkalmazását is feltárja, és a tevékenységhez személyiségjegyek kibontakozását, fejlesztését is megvalósítja.

A komplexitás abban nyilvánul meg, hogy a módszertanban fellelhető a szakirodalmi anyag előzetes és folyamatos feldolgozása, az előadás, de főleg a résztvevők aktív részvételére építő eljárások (páros, kis- és nagycsoportos feladatok, közös megbeszélés és vita). Fontos, hogy nemcsak a megismerés valósul meg a folyamatban, hanem a résztvevők – a tréningen történő begyakorlás következtében – az elsajátított ismereteket a munkájukra jellemző helyzetekben is képesek alkalmazni (Poór, 2009).

A legtöbbünk fejében az üzleti életből hallott tréningek jelennek meg, olyanok, mint konfliktuskezelési, kommunikációs készségek fejlesztése vagy csapatépítő tréning. Valóban igaz, hogy a tréning alapvetően egy kiscsoportos készségfejlesztő módszer, képzett vezető (tréner) közvetlen irányításával, adott, általában szűk témakör köré szerveződve. Irányított, tapasztalati tanulás, amelynek célja egy adott készség fejlesztése. Leggyakoribb témái: önismeret, társismeret, szociális és vezetői készségek, együttműködés, hatékony kommunikáció, problémamegoldás, csoportfejlesztés (Juhász, 2009). Vannak olyan egyetemi tárgyak, ahol a tréningmódszer nélkül nehezen elképzelhető a tárgy oktatása, pl. Vezetői készségfejlesztés, Kommunikációs készségek fejlesztése, Szakmai önismeret és ön-reflexió stb.

A tréningmódszer azonban nemcsak egy képesség, egy kompetencia fejlesztésére alkalmas, hanem egy folyamat ellátására való felkészítésnek is megfelelő eljárása. Ezt igazolta a pedagógusképzésben végzett kísérletek sora is (Poór, 2009), amelyek arról adtak bizonyosságot, hogy a megfelelően tervezett, szervezett és vezetett tréninggel az oktatási folyamat vezetésére, e feladat tudatos, szakszerű ellátására is fel lehet készíteni a hallgatókat, a főiskolai, az egyetemi tanárképzésben (tanítóképzésben) gyakorlati képzést is meg lehet oldani tréninggel.

A saját élmény és cselekvésalapú tréning a legtöbb esetben három fő ciklusból áll: a feldolgozott ismeretek átadása után a tréningen részt vevők csapatmunkában, a gyakorlatban is kipróbálhatják a tanultakat, amelyet a tréner ellenőriz, elemez, és szükség esetén javaslatokat tesz a jövőre nézve. Ezen kívül a tréningek során gyakran van lehetőség a személyes kompetenciák elemzésére és feltárására is, amely nagyban hozzásegíti a tréneret, hogy az anyagot a célközönség számára személyre szabottan adhassa át.

A tréning keretén belül általában kiscsoportos foglalkozásokat értünk (átlag 10–12 fő). Ennél nagyobb csapat esetében a kiscsoportos tréningre kidolgozott tudásanyag és feladatok nem működhetnek megfelelően, arra másik verziót szükséges készíteni. A tréning lényege ugyanis éppen az, hogy az adott tudásanyagot célzottan a személyiségre szabva adjuk át, a résztvevők aktívan tudjanak szerepelni, az esemény interaktív szerepet öltön. Éppen interaktivitása és kiscsoportos jellege miatt a tréning kifejezetten hatékony eszköz, jóval hatékonyabb, mint az akár több 10-100 fős oktatások (<https://zsidai.com/trening-jelentese.html>)

2.4. Az élmény mint motiváció

Ha fel kell idéznünk egy gyerekkori kémiaórát, mi jut eszünkbe elsőként? A jópofa, látványos kísérletek? A bugyorgó színes folyadékok vagy a képletek? Biztos, hogy inkább a kísérletek....

A tanulási motiváció és eredményesség tekintetében hallgatóként és egyetemi oktatóként is jó ötlet építeni az élményekre – különösen, ha azok pozitívak, az információk elraktározása a memóriában ugyanis hosszabb távú és mélyebb, ha érzelmekkel átítatott élmény is kíséri.

Minden élmény erősen szubjektív. Ami nekem élmény, lehet, hogy másnak egyáltalán nem az: stresszt okoz vagy mélyen untatja. Lehet élmény egy jó beszélgetés, egy izgalmas tanári előadás, egy jó film, egy elgondolkodtató feladat, egy kis animáció gyártása, egy sikeresen kivitelezett projekt. Lehet az élmény pozitív és negatív. Élmény a kudarc, a szégyen is – mint ahogyan meghatározó és az én-hatékonyaságra igen jól ható sikerélmény is.

Bármi lehet élményforrás a tanulási folyamatban, ami újszerűen, izgatónan hat érzékszerveinkre vagy agyunkra – szellemi vagy fizikai kihívást, meglepetést jelent, kimozdít a komfortzónánkból. A társakkal való közös munka, közös erőfeszítés, a megoldások közös próbálgatása, keresése szintén az élmények egyik forrása lehet.

Felnőttként is hatékonyabb a tanulás, ha a tananyag feldolgozása során minél több saját élményt, asszociációt, emléket igyekszünk magunkból előcsalogatni. Ha játékba hozzuk fantáziánkat, gondolatainkat, kreativitásunkat. A kooperatív módszerekben élményforrás a feladatmegoldásba való bevonódás, az aktív szerepvállalás (<http://www.tanuljmaskepp.hu/>)

2.5 Az élménypedagógia jellemzői

Kezdjük előbb az élményszerű tanítási módszerekkel. Az élményre alapozó vagy élményt okozó tanítási-tanulási módszerek tárháza igen széles. A kooperatív módszertan, a társasjáték- és a játékpedagógia vagy az élménypedagógia hasonlóak. Ezek mindegyike valamilyen módon az élményszerűséget helyezi fókuszba. Az ideális feladat kihívást jelent, de olyat, amelyet a résztvevők meg is tudnak oldani. A megoldáshoz erőfeszítést kell tenniük. A feladat nem túl egyszerű, és nem is túl nehéz, így a tanulók nem szoronganak, és nem is unatkoznak feladatmegoldás közben, hanem jól megérdemelt sikerélményhez jutnak. Ami alapvető különbség: az élménypedagógia a tapasztalati tanulásból indul ki. Az élménypedagógia tehát nem azonos az élményszerű tanulás-tanítás fogalmával, hanem annak egy igen izgalmas – talán a legizgalmasabb – ága, részhalmaza. Az élménypedagógiai feladat mindig az aktív, együttműködő cselekvésre alapoz, és a valódit modellező problémák

megoldását helyezi a középpontba. Az élménypedagógiát tehát nem érdekli a lexikális, klasszikus értelemben vett tudás. A fókuszban az egyén és annak személyiségfejlesztése áll, kihívást jelentő helyzetek és a magas szintű együttműködés révén (<http://www.tanuljmaskepp.hu/>)

Az élmény lesz tehát a kiindulópontja a tanulásnak, majd az élményekre való reflektálással, feldolgozásuk segítségével válnak felismerésekké, majd tapasztalattá, a tanulási folyamat eredményévé. Ha az átélteket átvetítjük a résztvevők mindennapjaiba, rávilágítunk arra, hogyan tudnák a megszerzett tapasztalást az életükben is hasznosítani, akkor segíthetünk az új célok megfogalmazásában, ekkor válik élménypedagógiává az élmény.

Bár az élménypedagógia a kalandpedagógiából alakult ki, az évek során továbbfejlődött és tantermi körülmények között is használható elemekkel bővült. Ma már négy területen alkalmazható. Ezek a következők:

- kötetlen játék (például óvodások esetén, vagy délutáni foglalkozások esetén, táborokban, vagy amikor a cél csupán az önfelelt szórakozás, de felnőttek esetében is működik);
- oktatás (hagyományos tantermi körülmények között, de a frontális oktatástól merőben eltérő módon gyakoroltatva az ismereteket);
- szociális kompetenciák fejlesztésében és
- terápiás céllal (kalandterápia, élményterápia – az irányzat képviselői hamar felfigyeltek az élménypedagógiai programok terápiás hatásaira is, melyek fényében lehetővé vált a személyre szabott terápiás tervezés különféle problémacsoportok szükségletei szerint).

A felsőoktatásban az oktatás során az élménypedagógiát elsősorban arra használjuk, hogy az elsajátított ismeretek elmélyülését, a hosszú távú memóriába való beépülését élményszerűen, színesen, sokszor interaktív módon segítsük (Sáriné és Csimáné, 2015).

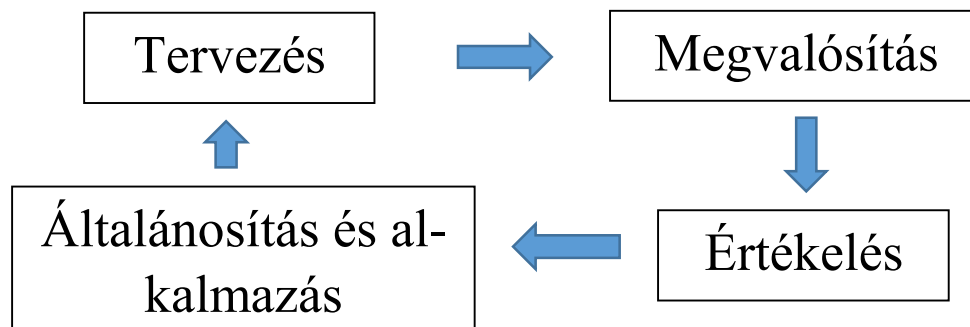
Emellett nagy örömmel fogadjuk, hogy – mintegy mellékhatásként, a csoportmunkának köszönhetően – a társas kompetenciák, mint együttműködés, kölcsönös megértés és elfogadás, segítőkészség, közös gondolkodás, kommunikációs készségek, vállalkozókészség, vezetői készségek, problémamegoldó, helyzetfelismerő és döntési képességek, konfliktusmegoldó képesség és a kreativitás is fejlődnek. Amint a fenti felsorolásból is kiderül, az élménypedagógia lehetőséget ad arra, hogy megtanítsuk a „megtaníthatatlant” (Liddle, 2008, p.7.). A bizalmat, a kommunikációt, a problémamegoldást és az önismeretet ugyanis nem lehet könyvekből elsajátítani, de a végzett hallgatóknak nagy szükségük lesz ezekre a kompetenciákra is a szakmai tudásuk mellett, ha kikerülnek a munkaerőpiacra.

Az élménypedagógia tökéletes ellentéte a hagyományos, frontális oktatásnak, ami előadásokon, vagy olvasáson alapul – a padba szögezve az érintettet. Ennek során kimozdul a résztvevő a tanulás megszokott tereiből, az outdoor tréningek alkalmával a tanteremből is, és ezáltal kimozdul a komfortzónájából is – ezzel teremtve meg a tanulási lehetőséget.

Az élménypedagógia ciklikus, visszacsatoló és egyben elemző jellegű tevékenység (Liddle, 2008, p.7.). Kolb és Fry (1975; idézi Szabó, 2006) tapasztalati tanulásról alkotott körmodellje, a tanulás köre 4 fázisból áll, és a tanulás bármely fázisban elkezdődhet. Logikailag azonban először a személy kivitelez egy cselekvést (1), majd megnézi, mi lett a

hatása. Ezt követi a hatások megértése a lehetséges következmények anticipációja céljából (2). Majd az eset általánosítása, a mögöttes elv megértése, a hasonló esetekre való kiterjesztés miatt (3), végül pedig a mögöttes működtető elv megértésével a cselekedet alkalmazása különféle körülmények között (4). A tapasztalás árama, valamint a folyamatos visszajelzés lehetővé teszi a problémamegoldás készségének elsajátítását (Mészáros-Bárnai, 2010).

A tapasztalati tanulási ciklust (1. ábra) két szinten is alkalmazzuk egy élménypedagógiai foglalkozáson (Liddle, 2008). Egyrészt a facilitátor ennek segítségével tervezi meg, vezeti le és értékeli az elvégzett gyakorlatokat, majd csatolja vissza a következő gyakorlatba a megszerzett tapasztalatot, másrészt maguk a résztvevők is ennek a folyamatábrának megfelelően hajtják végre a feladatokat. A sikeres feladatmegoldáshoz először tervezniük kell, majd végrehajtani a feladatot aktív részvétellel. Ezt követően értékelik a megszerzett tapasztalatokat, tudatosítják azokat a facilitálás segítségével, hogy a későbbiekben, az újabb feladatok során képesek legyenek beépíteni a megszerzett új tudásokat.



1. ábra A tapasztalati tanulás folyamatának modellje, a tapasztalati tanulási ciklus

Forrás: Liddle (2008): Tanítani a taníthatatlant alapján saját szerkesztés

Ahogy korábban már említésre került, az élménypedagógia a tanulási formák közül a csoportos tanulási módszert alkalmazza. Léteznek egyéni feladatok is, de döntően a páros, kiscsoportos és a nagycsoportos feladatmegoldás jellemzi ezt a módszert, és a legtöbb feladat úgy van kigondolva, hogy csak együtt, egymást támogatva vagy tevőlegesen segítve lehet megoldani. Így nyílik lehetőség megtapasztalni, hogy a különböző gondolkodási módok, megoldások a csoport erősségét jelentik, és erre alapozva lehetnek sikeresek.

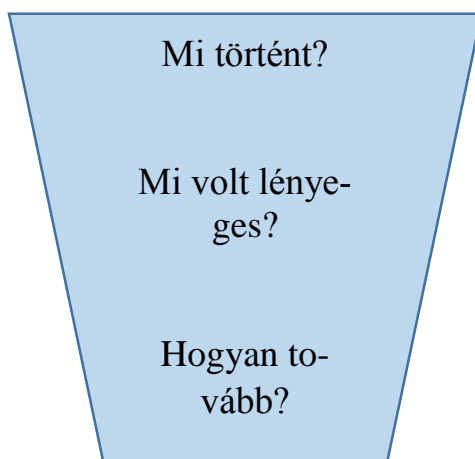
Bár minden csoport egyedi – ahogy már említettük –, a csoportok elkerülhetetlenül keresztülmennek a csoportképződés különböző szakaszain (alakulás, viharzás, normaképzés, működés). A csoportban való működés, együttműködés során a résztvevők rengeteget megtanulhatnak magukról. Akár a segítségadás és -kapásról, akár a hatékony kommunikációról, akár a vezetésről, vagy akár a bizalomról legyen szó. Másképpen megfogalmazva: megtapasztalhatnak, begyakorolhatnak új szociális készségeket, vagy a már meglévő szociális kompetenciáikat fejleszthetik a csoporttársak segítségével.

Az élménypedagógia további jellemzője, hogy a résztvevők jól szórakoznak, jól érzik magukat, szívesen vesznek részt az újabb és újabb kihívásban. Ez az alaphelyzet pedig

nagyban megkönnyíti a facilitátor fejlesztéssel kapcsolatos elképzeléseinek megvalósulását.

A facilitátor személyére a 2.7 fejezetben térünk vissza.

A nagyon alapos tervezés és a gondos kivitelezés mellett a legfontosabb szakasza egy élménypedagógiai foglalkozásnak a feldolgozás, értékelés, megbeszélés. Ehhez rendelkezésre áll egy jól bevált módszer, a feldolgozás tölcsermodellje (Preist, Gass és Gillis, 2000 alapján idézi Liddle, 2008), amit a 2. ábra szemléltet.



2. ábra. A feldolgozás tölcsermodellje

Forrás: Liddle (2008): Tanítani a taníthatatlant alapján saját szerkesztés

Ennek az eszköznek a segítségével könnyebb áttekinteni, mederbe terelni a megbeszélést, hiszen egy sikeresen, vagy akár sikertelenül végrehajtott, kihívást jelentő feladatot követően az érzelmek, gondolatok tömege kavargó a résztvevőkben. Ilyenkor a facilitátoron a felelősség, hogy a feldolgozó kérdéseket a megfelelő sorrendben tegye fel, az általánostól az egyre részletesebb felé haladva. Ezeket a kérdéseket mindig az adott csoport és az adott szituáció szüli meg a facilitátor lankadatlan figyelme mellett.

A lényeg, hogy napvilágra kerüljenek a megtörtént tények és a résztvevők érzései. Majd ezt követően kerül sor azon releváns információk tudatosítására, amelyekből a csoport és az egyének a legtöbbet tanulhattak. Végül a legfontosabb rész következik, annak megfogalmazása, hogy mit tud a résztvevő ebből továbbvinni, a mindennapi életében hasznosítani.

Ez az a szint, ahol a facilitátornak a legnagyobb a lehetősége arra, hogy valós hatást gyakoroljon a résztvevők életére (Liddle, 2008).

2.6. A tréningek tervezése és szervezése

A tréningek jelentős része egy tréner vezetésével zajlik, azonban az esetek többségében hatékonyabb, amennyiben két tréner vezeti párban a folyamatot, kiegészítve ezzel egymást, segítve, a hatékonyságát növelve a tréningmunkának. Előfordul az is, amikor azonos tematikával több csoportban szükséges a tréninget lefolytatni a résztvevők magas létszáma miatt.

A tréningek általában egyedi és specifikus célok mentén jöhetnek létre, amelyek között megnevezhető egy fő cél a tréning témája alapján (pl. kommunikációs tréning esetén a kommunikációfejlesztés), azonban emellett több célnak is meg kell felelni (együttműködés, csoportkohézió, egymás megismerése, bizalom).

A hatékony tréning alapja a célcsoport minél részletesebb előzetes ismerete. Meghatározó lehet itt életkoruk, nemi arányaik, iskolai végzettségük, előismereteik, létszámuk, ismeretségük ideje, viszonyaik.

A képzés helyszíne szerint megkülönböztethetünk indoor és outdoor tréningeket. Az indoor tréning egy teremben valósul meg, az outdoor tréning lényege, hogy a résztvevőket kizökkentik a mindennapi körülmények közül, és kiviszik a természetbe.

Indoor tréning esetén meghatározó, hogy átrendezhető bútorzatú helyiséget választunk, amely alkalmas plenáris előadások és kiscsoportos foglalkozások megtartására is. Klasszikusan a székeket körben rendezzük el, ami lehetővé teszi, hogy mindenki lásson mindenkit, és megkönnyíti az egymással való interakcióba lépést. A helyszín kiválasztása bentlakásos képzések esetén meghatározó szerepű, amikor a tréningidőn túli időkereteket is együtt töltik a résztvevők (Martinkó, 2010).

Outdoor tréning esetén a természetben található elemeket felhasználva, magas kihívást jelentő fizikai, legtöbbször összetett, problémamegoldó feladatokat végrehajtva nyílik lehetősége a résztvevőknek arra, hogy védett emocionális és fizikai környezetben új viselkedésformákat próbáljanak ki. A természetes környezet segít elszakadni megszokott körülményeinktől, szokásainktól, hétköznapi rutinjainktól. Komplexitása, koherenciája elősegíti az új gondolatok létrejöttét, a meglévők egységbe szervezését, és teret enged arra, hogy az új gondolatok is az egység szerves részévé váljanak. Magával ragadó, ugyanakkor felfedezése nem megterhelő. Eredetünkből, gyökereinkből fakadóan pedig összhangot érzünk rezgéseivel, élővilágával. E négy tulajdonságával a természet már önmagában is terápiás hatásúnak tekinthető, jellegzetességeinek kihasználásával pedig az élménypedagógia, valamint az ezen alapuló programok is gazdagabbá válhatnak (Sáriné, Csimáné, 2015/a).

Tapasztalatok bizonyítják, hogy az outdoor élménypedagógia, a tapasztalati oktatás más módszereknél hatékonyabban segíti elő a komfortzónából történő kilépést, ezáltal maradandóbb tanulást és változást biztosít. Ennek oka, hogy a nagyobb fizikai kihívással járó outdoor gyakorlatok az átlagnál mélyebben „érintik meg” a résztvevőket, nagyobb kihívást jelentenek, erősebben hatnak az érzelmekre és sokszor életre szóló élményeket nyújtanak.

A tréning tematikája szerint szervezhetünk csapatépítő, személyiségfejlesztő, képességfejlesztő, szervezetfejlesztő, kommunikációs tréningeket, és természetesen konkrét ismeretek, tudások megosztására, begyakoroltatására is alkalmas.

Időfelhasználás szempontjából, azaz hogy milyen hosszú ideig működik együtt egy csoport, három típust különítünk el:

- A „hagyományos csoport”, amelynek legfontosabb jellemzője, hogy tagjai hosszabb időn keresztül, rendszeresen, meghatározott időpontokban találkoznak.

- Az intenzív időfelhasználású csoport, amelynek legelterjedtebb típusa a többnapos tréningcsoport. Ezekre a tréningekre rendszerint a munkahelytől, lakhelytől távol eső helyen, ún. bentlakásos formában kerül sor.
- A maratoni csoport, amely időtartama 12 óra és több nap között változhat, esetenként az is előfordul, hogy résztvevői még az alvást is mellőzik, vagy csak rövid pihenőidőket iktatnak be programjukba (Juhász, 2009).

2.7. Módszertani eszközök

A tréningek módszertanilag elsősorban a résztvevő központú módszerek közül válogatnak, de előfordulhatnak benne kisebb arányban előadó-központú módszerek is.

A klasszikus tréningfeladatokat a következők lehetnek:

- *Bemelegítő, ráhangolódo gyakorlatok*
A csoport indulását és a későbbi eredményes és jó hangulatban történő munkáját segítik a bemelegítő, ráhangolódo gyakorlatok. Klasszikusan ide tartoznak az ismerkedést szolgáló feladatok.
- *Interaktív gyakorlatok*
Lényegük a tagok közötti interakció, amikor két vagy több személy egymással verbális vagy nem verbális üzenetet vált. Klasszikusan ide tartoznak a rajzos, az aszociációs, valamint az érzékelésen alapuló játékok.
- *Önismereti kérdőívek*
Ide tartoznak az ún. papír-ceruza tesztek, amiket a résztvevők maguk vagy egymásnak értékelnek. Az önismereti kérdőívek szerkesztett tesztek, amelyek segítenek az önfejlesztésben, a személyiség feltárásában.
- *Akváriumgyakorlatok*
Három-négy személynek a kör közepén el kell játszania egy szituációt, például meg kell vitatniuk egy kényes témát, meg kell győzniük egymást. A többiek körülöttek ülnek, és nem szólhatnak bele, csak megfigyelők, a játék végén a megbeszélés során válnak aktívvá.
- *Csoportos feladatmegoldások*
Ebbe a kategóriába tartoznak a problémamegoldó jellegű és csoportos élményszerű játékok, amikor az együttműködés és a közös feladatmegoldás válik dominánssá.
- *Kombinált feladatmegoldások*
Ezekben a típusú játékokban keveredik az egyéni és a csoportos munka. Bármely feladattípus alkalmas arra, hogy annak egyéni vagy csoportos feldolgozását követően plenáris módon megbeszéljük a tanulságokat, következtetéseket vonjunk le, közöljük egyéni benyomásainkat, és a plénum előtti ismertetéssel tanuljanak a résztvevők egymástól is.
- *Szerepjátékok*
Helyzetgyakorlatok, amelyek a legtöbb tréning alapvető feladattípusát képezik, amely lehetővé teszi szituációk, szerepek eljátszása során az érzelmi átélést és a tapasztalati úton történő ismeretszerzést kockázatmentes helyzetben.

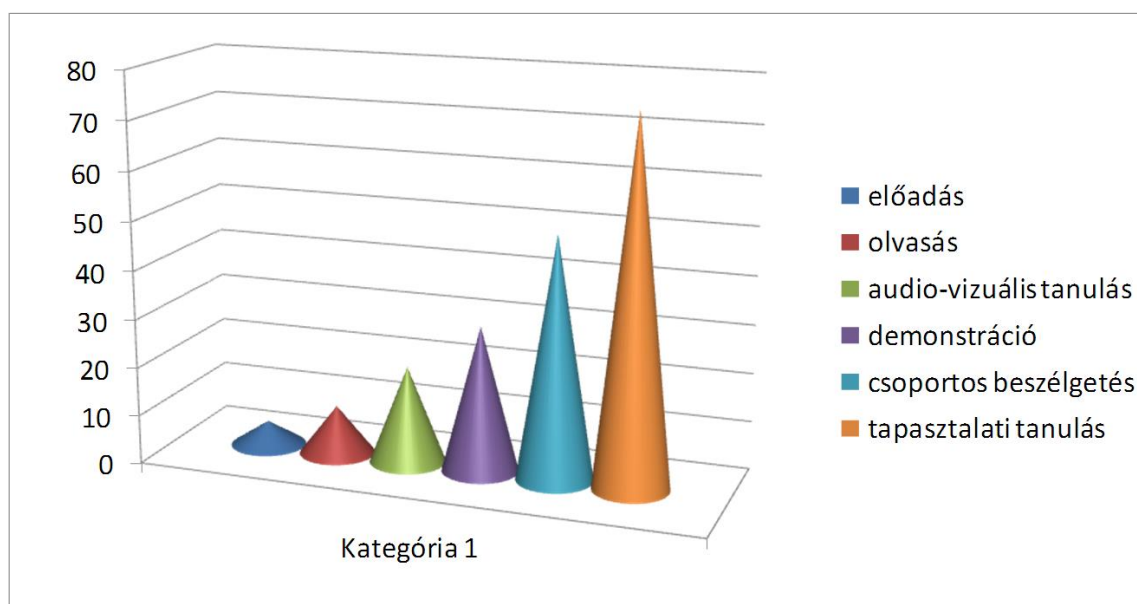
– *Zárógyakorlatok*

A zárógyakorlatok célja a csoport befejeződésének, a hazatérésnek tudatosítása, a lezárás élményének felerősítése (Juhász, 2009).

- Sikeres módszer még *egy adott téma közös feldolgozása, vagy megosztó témák megvitatása*, érvek és ellenérvek felsorakoztatásával.

Ezekből állítjuk össze a tréningtervünket, amely az előkészületeket egységesen tartalmazó dokumentum, a tréning lefolytatásának alapja. Fontos azonban megjegyezni, hogy a tréningtervet mindig rugalmasan igazítjuk az adott csoporthoz, sokszor menet közben változtatunk rajta a felmerülő igények függvényében. Ezekre az esetekre is jó, ha a tréner készül pótfeladatokkal vagy úgynevezett elágazásos programtervvel, amikor bizonyos pontokon más irányba is folytatható a munka, ezáltal egyes feladatokat elhagyhatunk vagy hozzátehetünk a csoport aktuális állapotától, haladási tempójától függően (Juhász, 2009).

A tréningterv kialakítása során fontos tudni, hogy a szakirodalmi háttér (3. ábra) azt mutatja, hogy egy előadáson hallott ismeretek 10 százaléka, az olvasottak 15 százaléka, a látottak-hallottak 20 százaléka marad meg tartósan. A demonstráció 30% os tudásmegmaradást eredményez, a csoportos feldolgozás 50 százalékos, a tapasztalati tanulás meg szerzett tudás 75%-a válik tartós ismeretté, felidézhetővé alkalmazhatóvá.



3. ábra: Tudás-megmaradási arányok (%) a tanulás során

Forrás: Bajor, 2012

Vannak, akik vizuális úton képesek a leghatékonyabban tanulni, mások olvasás útján vagy kinezetikus módon, míg vannak, akik hallás után tudnak a legtöbb információt megjegyezni. Az élménypedagógiai gyakorlatok ötvözik ezeket a tanulási stílusokat. Emellett az „agy, szív és kéz” összehangolt tevékenységét segítik, teljes embert követelve, a legnagyobb tanulási felületet teremtve.

A legtöbb ember szeret új problémával, kihívással szembenézni és megoldani azt, amennyiben a probléma észszerű és erőfeszítésre érdemes. Kibillentve a résztvevőket a komfortzónából lehetőségük nyílik arra, hogy megismerjék határaikat, tágítsák azt, új megoldásokat találjanak ki, új öntudat, új magatartás, új értékek jöjjenek létre, így megismerve igazán önmagukat (Liddle, 2008). Érdemes ezeket is figyelembe venni a tréning-terv összeállításakor.

2.8. A tréner, a facilitátor – mi a különbség?

Bizonyára feltűnt az olvasónak, hogy hol trénerként, hol facilitátorként utalok a tréning vezetőjére. Egyetemi oktatóként mindkét minőségben előfordulhatunk, függően a céltól. Nézzük meg, mi a különbség a tréning és a facilitáció, a tréner és a facilitátor között!

Az egyik nagy különbség a kettő között az, hogy amíg a képzési tréning (lásd 1. fejezet) kívülről visz be tudást, és azt gyakoroltatja a résztvevőkkel, addig a facilitáció a csapatban rejlő tudást használja, jól meghatározott folyamat mentén vezeti a résztvevőket a cél felé. Fontos különbség még az is, hogy a tréner egy csoportmunkában nagyon aktívan részt vesz, a facilitátor viszont mindig semleges nézőpontot képvisel, ő teret ad a közös gondolkodásnak, és kreatív együttgondolkodásra biztatja a résztvevőket. Egy jó facilitátor nem szól bele a tartalomba, hanem egy meghatározott folyamat mentén tereli és a megfelelő mederben tartja azt. Az ő szerepe az, hogy megteremtse a tanulási lehetőséget a csoport minden tagja számára, de nem irányítja, nem segíti őket ötletekkel, hagyja, hogy a csoport maga jöjjön rá a saját megoldására. Nagyon fontos viszont, hogy támogassa, ösztönözze őket; ha a körülmények igénylik, avatkozzon be a folyamatokba; alakítsa másképp a folyamatot, az adott csoport fejlesztési igényeinek megfelelően; folyamatosan figyelje a csoportot, és segítse az gyakorlatok feldolgozását és értékelését. Ebben segítségére vannak különböző facilitatori technikák, másrészt pedig az a tudatos jelenlét, ami segíti egy facilitátor figyelmét tudatosan irányítani és egy külső nézőpontból megengedő, elfogadó figyelemmel szemlélni a történéseket (Liddle, 2008).

Egy tréner ezzel szemben nagyon aktív résztvevője a csoportmunkának, hiszen átadja a benne rejlő tudást, módszert, készséget a résztvevőknek, akik az ő segítségével, a megszerzett tudás, készség birtokában lesznek majd képesek megoldani egy problémát, vagy választ találni kérdésekre. A tréningmódszer hatékonyságát a frontális oktatással szemben a folyamat-közponúság és a gyakorlatorientáltság is biztosítja. Tehát a jó tréner nem csak kiáll a projektor elé, és előad egy prezentációt, hanem interaktív részvételre, együttműködésre, egyéni és csoportmunkákra készíteti, és sikeresen motiválja a résztvevőket. A résztvevők a tréningalkalmak közötti időkben is, mondhatni észrevétlenül tanulnak, és tapasztalataikat a következő tréningalkalmon lehetőségük van megosztani a többi résztvevővel.

A jó tréner tehát egyszerre pszichológus, pedagógus és edző, mert képes felmérni a résztvevők képességeit és motivációját, képes átadni a hatékonyság növeléséhez szükséges tudást, és ezt a tudást a hétköznapi életben is használhatóvá teszi gyakoroltatás által. A tréner legfontosabb tulajdonságai a céltudatosság, a türelem, az empatikus beleérzőkészség, a jó pedagógiai érzék, kiváló prezentációs készség, a kreativitás és a

megbízhatóság. Értenie kell a csoportdinamikai folyamatokat, képesnek kell lennie mindenkit bevonni a csapatmunkába, figyelemmel kell kísérnie a résztvevők hangulatát, ahhoz rugalmasan alkalmazkodva, de a főbb célokat szem előtt tartva kell megvalósítania a tervezett tréneri programot.

Összefoglalva, amennyiben a tréning célja egy ismeretanyag átadása és begyakoroltatása, ott az oktató tréneri minőségben van elsősorban jelen, amikor pedig az interperszonális készségek, képességek fejlesztése a cél, akkor inkább facilitátori minőségben dolgozik.

3.Részösszefoglalás

A tréning olyan komplex képzési, továbbképzési eljárás, amelynek keretében célorientált, vagyis meghatározott célok mentén megfogalmazott tartalmú képzés, továbbá bizonyos kompetenciák megszerzésére irányuló felkészítés történik.

A tréning alapvetően egy kiscsoportos készségfejlesztő módszer, képzett vezető (tréner, facilitátor) közvetlen irányításával, adott, általában szűk témakör köré szerveződve. Irányított, tapasztalati tanulás, amelynek célja egy adott készség fejlesztése. Leggyakoribb témái: önismeret, társismeret, szociális és vezetői készségek, együttműködés, hatékony kommunikáció, problémamegoldás, csoportfejlesztés (Juhász, 2009).

A tréningmódszer azonban nemcsak egy képesség, egy kompetencia fejlesztésére alkalmas, hanem egy folyamat ellátására való felkészítésnek is megfelelő eljárása. Ezt igazolta a pedagógusképzésben végzett kísérletek sora is (Poór, 2009), amelyek arról adtak bizonyosságot, hogy a megfelelően tervezett, szervezett és vezetett tréninggel az oktatási folyamat vezetésére, e feladat tudatos, szakszerű ellátására is fel lehet készíteni a hallgatókat, a főiskolai, az egyetemi tanárképzésben (tanítóképzésben) gyakorlati képzést is meg lehet oldani tréninggel.

A tréning során meghatározó a tréner szerepe, ami részben eltér a megszokott oktatói attitűdtől. Egy tréner átadja a benne rejlő tudást, módszert, készséget a résztvevőknek, akik az ő segítségével, a megszerzett tudás, készség birtokában lesznek majd képesek megoldani egy problémát, vagy választ találni kérdésekre. A tréningmódszer hatékonyságát a frontális oktatással szemben a folyamat-központúság és a gyakorlatorientáltság is biztosítja. Tehát a jó tréner nemcsak kiáll a projektor elé, és előad egy prezentációt, hanem interaktív részvételre, együttműködésre, egyéni és csoportmunkákra készíti, és sikeresen motiválja a résztvevőket. A résztvevők a tréningalkalmak közötti időkben is, mondhatni észrevétlenül tanulnak, és tapasztalataikat a következő tréningalkalmon lehetőségük van megosztani a többi résztvevővel.

A tréninggyakorlatok – némi kreativitással – könnyen adaptálhatók a felsőoktatás eleményszerűbbé tételére is. Ehhez konkrét ötleteket a következő fejezet tartalmaz.

4. Feladatok, gondolkodtató kérdések

Ebben a fejezetben pár gyakorlati példát mutatok be, ötletként. Ezeket mindenki átalakíthatja a saját tárgyához, témáihoz.

A példák két tanulmányból származnak, valamint a fejezet végén bemutatásra kerül egy – alapvetően készségfejlesztő – gyakorlat, amelyet könnyen át lehet alakítani ismeretek rendszerezésére, ismétlésére is, és egy példa többórás, vagy akár többnapos kiscsoportos projektre.

Az első tanulmány a kulcskompetenciák fejlesztési lehetőségeit tárja fel az andragógia szakos térségfejlesztő tantárgyi programban részt vevő hallgatók esetében. Számos – a specializáció tárgyához kapcsolódó – élményszerű tanítási módszert mutat be (Sáriné és Walter, 2010).

A másodikban segítséget kívánunk nyújtani az agrártudományok területén, a felsőoktatásban pedagógiai végzettség nélkül oktatóknak, akik módszertani kompetenciák híján sokszor nehézséggel küzdenek az elméleti és gyakorlati tananyag hatékony és érdekes, figyelemfelkeltő és -megtartó átadása során. A publikációban ismertetett módszereket az érintett kollégák egy csoportjával tréning formájában kipróbáltuk, így lehetőség nyílt az együttgondolkodásra és a módszerek tökéletesítésére (Sáriné és Csimáné, 2015/b).

4.1. Az első tanulmányban található feladatok

Az *Európai Unió ismeretek* tárgy oktatása során többféle módszer alkalmazására kerül sor:

A hallgatók 20 perces *prezentációt* tartanak egy általuk választott témáról, mellyel kapcsolatban elvárás, hogy kötődjön az Unióhoz, aktuális és érdekes legyen, és a mindennapi életben hasznosítható ismereteket adjon át (pl. munkavállalás, utazás, tanulás, diplomák elfogadásának rendje az Unióban stb.), és ezt a saját szempontjukból értékeljék.

Rövidítések megismerése és jelentésük elsajátítása játékos formában. A hallgatók két csoportban versenyeznek a mozaikszavak megfejtésében, a nyertes csapat jutalomban részesül (pl. uniós matrica vagy ismertető).

Humoros kisfilmek vetítése (*Mit tett értünk az Unió?, Modern képmesék*), megértésük segítése segédanyagok kiosztásával.

Az inkább humán beállítódású andragógus hallgatók számára „unalmasabb” témakörök (Az Unió költségvetése; Gazdasági és Monetáris Unió; Versenyjog az Unióban stb.) átadásának segítésére, a figyelem fenntartására a *BINGÓ* játékot alkalmazzuk. A játék menete a következő: az előadó kioszt az óra elején egy 5x5-ös táblázatot, mely a témához kapcsolódó fogalmakat tartalmazza. A hallgatók feladata, hogy az elhangzott fogalmakat bejelöljék a táblázatban, és ha vízszintesen, függőlegesen, vagy átlósan 5-öt találtak, felkiáltással jelezzék (alapesetben ez a felkiáltás BINGÓ, esetünkben egy aktuális kulcsszó, pl. EURÓ).

A *Pályáztőkészítési ismeretek* oktatása során is többféle módszert alkalmazunk. Az elméleti rész átadása során itt is előtérbe kerül a *mozaikszavak* verseny formában történő elsajátítása.

A hallgatók már a bevezető órán megírhatják első *kispályázatukat* játékos formában, amely egy rövidke vers kiegészítését jelenti. A vers maga a pályázat, a játékban részt venni kívánó hallgatók a pályázók. A játékra hívás imitálja a pályázati felhívás menetét (pályázók köre, támogatott tevékenységek, jogosultsági kritériumok, értékelés szempontjai, támogatás formája stb.).

Az oktatás gerincét egy-egy általuk választott *pályázat megírása* teszi ki, melyet kiscsoportos formában végeznek. Ezt megelőzi több projekt megtervezése, kiemelten a pénzügyi terv elkészítése, melyet közösen készítenek el, esettanulmányok segítségével.

A félév végén – ismétlési célzattal – sor kerül a *TABU* játék alkalmazására, ahol két csoportra osztva, egymással versenyezve kell úgy elmagyarázniuk saját szavaikkal csapattársaiknak a félév során tanult fogalmakat, hogy a fogalomhoz jelentésben közel álló, előre megadott szavakat nem alkalmazhatnak. A tévesztésre az ellenfél csapata figyel, és zajkeltő eszköz segítségével jelzi azt.

A *Területi tervezés és programozás* tananyag elsajátítását is megkönnyítik a gyakorlati feladatok.

A hallgatók a – tudományterületre nagyon jellemző – mozaikszavakat itt is játékos verseny segítségével tanulják meg (pl. OTK, I. NFT, ÚMFT, stb.).

A részvételen alapuló tervezés módszertanát több *esettanulmány* felhasználásával, a gyakorlatban sajátíthatják el. Ennek során sor kerül adott térség helyzetfeltárásának ismeretében a térség *SWOT elemzésének* elkészítésére. Ezt követően a hallgatók összeállítják az érintettek csoportjait, elemzik részvételi lehetőségeiket a tervezésben, elkészítik a térség probléma- és célfáját, ezek segítségével megfogalmazzák a stratégiát és az operatív programokat, valamint meghatároznak lehetséges projekteket is.

4.2. A második tanulmányban található tréningforgatókönyv

4.2.1. Bemutatkozás

Név+mozdulat: A játékosok körben állnak. A kezdő játékos (valaki a körből) bemondja a nevét, és hozzátesz egy mozdulatot. Az egyik szomszédja ezt elismétli, majd hozzáteszi a saját nevét és mozdulatát. A következő elsorolja a már elhangzott neveket, mutatja a mozdulatot, majd bemondja és mutatja a sajátját is. Az utolsónak már az egész csoport neveit kell elsorolnia és ismételnie a mozdulatot.

Egymás bemutatása (vicces párképzés), 2 perc beszélgetés után.

4.2.2. Mi a közös bennünk?

4–5 fős csoportokat alakítottunk, lehetőleg úgy, hogy az egy csoportba kerülők régebről ne ismerjék egymást. A csoportoknak meghatározott idő (10 perc) áll rendelkezésre, hogy egymással beszélgetve minél több közös, mindannyiukra jellemző dolgot találjanak. Az

idő eltelte után az egész társaságnak beszámolnak arról, hogy milyen közös vonásokra bukkantak.

Megjegyzés: ezt a gyakorlatot azért választottuk, mert a későbbiekben az agrártudományokra (vagy bármilyen más tudományra) adaptálva rengetegféle ismeret játékos formában történő átadására alkalmas. Szerettük volna, ha az érintett kollégák megtapasztalják, hogy egy gyakorlatot többféleképpen is lehet használni, az adott tréner kreativitásától, ötletességétől függ csak a lehetőségek száma.

4.2.3. *Fajtatan TABU-val*

A feladat során a résztvevőket két csapatra osztjuk (vicces csapatbontással). A két csapat versenyzik egymás ellen. Cél, hogy minél több pontot szerezzenek. Az éppen szereplő játékos kap egy kártyát a trénertől, amin egy tyúkfajta képe és az 5 legfontosabb jellemzője található. Feladata, hogy adott idő alatt elmagyarázza a csapatának, hogy melyik tyúkfajtaról van szó, de úgy, hogy sem a fajta nevét, sem a kártyán található leggyakrabban használt kifejezéseket nem használhatja, ezek tabuszavak (innen a játék neve). Érdekes felhívni a résztvevők figyelmét arra, hogy ne operáljanak a földrajzi nevekkel (pl. Plymouth rocknál angol városra utalás), sem az angol kifejezések magyar megfelelőjét (pl. Rhode Islandnél: sziget szó van a nevében), csak közvetlenül a fajtához tartozó tulajdonságok használatával magyarázhatják el a csoporttársaiknak a megfejtést.

Megjegyzés: A gyakorlatot követően természetesen átbeszéltük, hogy hol tudnák ezt a játékot még alkalmazni (bármilyen állat- és növényfajtnál). Megvitattuk, hogy mi lehet itt a tanulási cél (az ismétlés, a tudás elmélyítése), és hogy hogyan lehetne tökéletesíteni a kitűzött cél érdekében.

Ez a gyakorlat egy pörgős, jó hangulatban lezajló esemény, amit az oktatási tevékenységükben közvetlenül a fajtatan elméleti előadás után tudnak kiválóan alkalmazni, s így az adott fajta jellemzőit a hallgatók nemcsak kivetített képeken látják, hanem a játék során jobban rögzülnek a jellemzőik is.

A TABU-val már korábban is nagy sikereket értünk el (Sáriné, Walter, 2009) más szakokon és teljesen más témakörben is. A feladat számos kompetencia fejlesztésére alkalmas, szintén továbbgondolva, átalakítva.

4.2.4. *BINGÓ – takarmány-növénytermesztés témakörben*

A feladat során a tréner (oktató) felolvas egy adott szöveget. A mi esetünkben ez a „Tejelő takarmányadagok összeállításának szempontjai a korszerű takarmányozásban” címet viselte. A felolvasás előtt kiosztottunk a résztvevőknek egy 4x4-es mátrixot. Ebbe olyan fogalmakat írtunk bele, melyeket a szöveg is tartalmazott.

A feladat az, hogy amennyiben meghallják a mátrixukban szereplő szót, be kell ott jelölni, s mikor 4 vízszintesen, függőlegesen, vagy átlósan bejelölésre került, a BINGÓ szó bekiáltásával lehet jelezni. Aki a legfürgébb, nyerhet valamely, a tantárgyhoz kapcsolódó kis ajándékot.

Megjegyzés: A gyakorlatot követően természetesen átbeszéltük, hogy hol tudnák ezt a játékot még alkalmazni (bármilyen más szöveggel). Megvitattuk, hogy mi lehet itt a tanulási cél (a kulcsfogalmak kiemelése és tudásuk elmélyítése; vagy a figyelem fenntartása).

Felhívtuk a figyelmüket arra is, hogy ezeket a kulcsszavakat érdemes ilyenkor alaposan elmagyarázni, és később, például vizsgázásnál akár beugró kérdésként is használni.

4.2.5. Szünet: Itt kiosztásra kerültek a következő gyakorlatban használandó latin kifejezések magyar megfelelőjükkel, melyeket a szünet alatt meg kellett tanulniuk.

4.2.6. Jégtörő: Kard és pajzs (kórokozó és védekező mechanizmus bevezetésére)

Ennél a gyakorlatnál körben állnak a résztvevők. Mindenki kinyújtja oldalra a két karját, bal tenyerét felfelé fordítva és nyitva, jobb kezét lefelé fordítva, mutatóujját egyenesen lefelé tartva, úgy hogy az a mellette álló nyitott bal tenyeréhez érjen finoman. Cél, hogy a tréner (oktató) által adott jelre (pl. taps), a nyitott tenyérrel elkapják a lefelé mutató ujjat, viszont megakadályozzák, hogy a sajátjukat elkapják. A kerettörténet szerint a mutatóujj egy kórokozót (pl. valamilyen baktérium), míg a nyitott tenyér egy védekező mechanizmust (pl. fagocita) szimbolizál.

Megjegyzés: Ez a gyakorlat, mint a nevében is olvasható, egy jégtörő, érdemes ezzel kezdeni az adott órát, vagy szünet után bevetni, hogy „felébredjenek” a hallgatók. Természetesen bármilyen más kerettörténettel is alkalmazható.

4.2.7. Bikaszabadulás – latin nevek megtanulása

Ennél a gyakorlatnál a szünetben megtanult szöveggel dolgoztunk, amely egy-egy növény latin és magyar neve volt.

A résztvevők itt is körben állnak, kezükbe adunk egy kötelet, melyet mindenkinek fognia kell, miközben nagyon szorosan állnak egymás mellett. Egyvalaki középen van (ő a bika), és mondja a saját definícióját mindkét nyelven folyamatosan, hangosan és érthetően, amíg ki nem tud jutni. A kijutáshoz a többiek közül valaki kezére kell csapnia, amit persze a körben állók igyekeznek elkerülni, úgy, hogy elkaphatják a kezüket. Ha sokan egyszerre elkapják, és lehullik a kötél, a bika kitörhet. Ha mégis sikerül eltalálnia valaki kezét, az jön be a helyére, és mondja a saját definícióját. Cél, hogy mindenki kerüljön sorra, hallgassuk meg az összes definíciót.

Megjegyzés: Természetesen, amennyiben ezt az oktatásban alkalmazzuk, nem a szünetben tanítatjuk meg velük a definíciót, hanem az előző órán. Így a legfontosabb tanulási cél itt a definíciók megtanulása, a korábban tanultak ismétlése és a tudás rögzítése lehet. Mivel szinte minden esetben sokáig van bent egy szereplő, vagyis nagyon sokszor elhangzik egy-egy definíció, a gyakorlat végére mindenki „fülébe bemászik” – ahogy a résztvevők fogalmaztak.

4.2.8. Mi a közös bennünk? – másképp

Ezt a gyakorlatot már a tréning elején is alkalmaztuk, így nem volt idegen a résztvevők számára, viszont teljesen más módon. Ebben az esetben a cél az volt, hogy a gazdasági haszonállatok emésztésének különbségeit tanítsuk meg, a következő módon. Mindenki húzott egy-egy kifejezést, amely valamelyik állatfajra volt jellemző (pl. *nem tud hányni – ló; bendője van – szarvasmarha*; stb.). A kifejezések négy állatfaj (ló, szarvasmarha, sertés,

nyúl) jellemzőit tartalmazták. A cél az volt, hogy folyamatosan sétálgatva a teremben, beszélgetve a többiekkel „egymásra találjanak” (mi a közös bennünk?) az egyes állatfajhoz tartozó kifejezéseket kezükben tartó egyének.

Megjegyzés: A gyakorlatot követően természetesen átbeszéltük, hogy hol tudnák ezt a játékot még alkalmazni (pl. kémiában egy adott molekulát alkotó elemeknek kell „összejönni”, pénzügy tantárgynál az adott témákhoz kapcsolódó szakkifejezéseknek és így tovább). Ekkorra már mindenkinek beindult a fantáziája és röpködtek a jobbnál jobb ötletek az oktatók részéről.

4.2.9. *Most én jövök!*

Az utolsó feladat az volt, hogy az eddig tapasztaltak, tanultak alapján kis csoportban egy, saját tárgyhoz kapcsolódó új gyakorlatot dolgozzanak ki, vagy a korábban alkalmazott feladatot dolgozzák át saját tantárgyukhoz. Erre lényegesen több időt kaptak a résztvevők, amit ki is használtak, hiszen az ezt követő ismertetéskor nagyon ötletes és alaposan kidolgozott gyakorlatokkal ismerkedhettünk meg.

4.2.10. *Záró kör*

A záró körben mindenki elmondhatta, mit tudott hasznosítani, mi gyakorolta a legnagyobb hatást, „mit visz haza”, mit hol fog tudni alkalmazni.

4.3. *Híd a szakadék fölött*

A híd a szakadék fölött című gyakorlat egy magas szintű kooperatív játék. A kerettörténet szerint a játékosok egy hídon sorakoznak fel a szakadék fölött. A hidat egy földre fektetett kötél szimbolizálja. A hídon felsorakozott játékosoknak egy meghatározott sorrendbe kell állniuk és úgy kell helyet cserélniük, hogy senki se „zuhanjon” le, és nem beszélhetnek a feladat közben. A sorrend lehet a születési hónap (januártól decemberig) vagy a keresztnév első betűje. Ebben az esetben a játék célja az egyensúlyérzék fejlesztése, az egymás iránti bizalom építése. Remek csapatépítő feladat, mert fejleszti a segítségnyújtás és -elfogadás kompetenciáit, a kreativitást, a problémamegoldást.

Amennyiben hallgatókkal játszunk, elsősorban a sorban állás szempontjain tudunk változtatni, témától függően.

Történelmi téma: Miután felálltak a kötéltre véletlenszerűen, kioszthatunk cetliken például fontos történelmi események neveit, és a hallgatóknak az általuk húzott eseményekhez kapcsolódó évszámok sorrendjébe kell rendeződniük – miközben az alapszabályok (nem eshetnek le, nem beszélhetnek) továbbra is állnak. Itt tehát a felsorakozás szempontja a kronológia.

Technológiai folyamat: Ilyenkor a felsorakozás szempontja a technológiai folyamat egymást követő lépései (pl. fejés, sajtókészítés stb.) lehetnek.

Idegen nyelv: A cél a napi rutin történéseinek (pl. *I wake up, I go to school, I go to sleep*) megfelelő sorrendben való felsorakozás a hídon, adott időkeretre.

4.4. Kiscsoportos projektmunka

Ennek is lehet bármi az alaptémája. A lényeg, hogy kiscsoportban, több alkalommal együtt dolgozva, adatokat, információkat gyűjtve, azokat kreatívan feldolgozva hozzanak létre valamilyen produktumot (színpadi előadás, tábló, bemutató).

A hozott példában egy idősíkot kell bemutatni (Amerika felfedezésének évszázada), erről kell a résztvevőknek készíteniük egy történelmi táblót (ez lehet digitális, interaktív is, sőt!).

A feladat az, hogy a csoport minden tagja válassz egy szerepet az alábbiak közül: egy azték harcos, Kolumbusz, egy domonkos rendi szerzetes, VIII. Henrik angol király, egy magyar főúr. A szereplők dolga az, hogy kifejtsék, hogy mi történik velük ekkortájt: éppen mit csinálnak, mit gondolnak, hogyan öltözködnek, étkeznek, kikkel találkozhatnak, miről beszélgethetnek, hogyan tisztálkodnak, milyen zenét hallgatnak vagy énekelnek stb., így átfogó képet kapva, mi történt a Föld bolygón ekkor élő emberekkel, hogyan hatottak (amennyiben hatottak) egymásra tevékenységeik, életük, milyen összefüggések figyelhetőek meg.

Ugyanígy feldolgozható téma lehet pl. az *Állítsuk meg a klímaváltozást!*

5. Releváns szakirodalom

- Antons, K., Ehrensperger, H. és Milesi, R. (2019). *A csoportdinamika gyakorlata*. Miskolc: Z-PRESS Kiadó.
- Bagdy, E. és Telkes, J. (1988). *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bajor, P. (2012). *A tehetség gondozás gyakorlata és lehetőségei az iskolában – Tehetséghi-dak program*. Budapest.
- Földes, P. (2009). *Élmény és tanulás. Az élménypedagógia pedagógiai megközelítése. „Osz-tályfőnököknek lenni a mai iskolában” Élménypedagógia: módszerek a személyes és szociális készségek fejlesztésére*. Az OFOE programja a XV. Nógrádi Pedagógustalálkozó. [online] <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=734> [2015. 11. 16.]
- Juhász, E. (2009). Tréningek tervezése és szervezése. In: Henczi, L. (Szerk), *Felnőttoktató*, (pp. 328-332). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kraiciné Dr. Szokoly, M. (2004). *Felnőttképzési módszertár*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Légrádiné Lakner, Sz. (2006). Tréningmódszer a felsőoktatásban. In: *Tudásmenedzsment*, 7. évf. 1. sz. pp. 60–66. [online] http://www.epa.hu/02700/02750/00013/pdf/E-PA02750_tudasmenedzsment_2006_01_060-066.pdf [2022. 07. 11.]
- Liddle, M. D. (2008). *Tanítani a taníthatatlant*. Budapest: Pressley Ridge.
- Martinkó, J. (2010). Az agrár mérnök-tanár mester képzés általános szakmódszertana. TÁMOP 4.1.2.-08/1/B-2009-0003 számú projekt, A kompetencia alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése. Kaposvári Egyetem. [online] http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/martinko_jozsef/ch07s02.html (2022. 07. 06.)

- Mészáros, V. és Bárnai, Á. (2010). Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 60.évf. 1–2. sz. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00139/pdf/EPA00035_upsz_2010_1-2_055-072.pdf [2015. 11. 03.]
- Orbán Józsefné (2011). *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése. TÁMOP 412-08/1/B-2009-0003 projekt, A kompetencia-alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. [online] http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/index.html [2022. 07. 06.]
- Poór, F. (2009). *A tréning fogalma és jellemzői, HR Portál*. Tanulmányok. [online] <https://www.hrportal.hu/c/a-trening-fogalma-es-jellemzoi-20091116.html> [2022. 07. 05.]
- Poór, F. (1984). A videós pedagógiai gyakorlat tapasztalatai Szombathelyen. In: *A szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola tudományos közleményei IV.*, (pp. 269–282). Szombathely: BDTF.
- Rudas, J. (2007). *Delfi örökösei - Önismereti csoportok - elmélet, módszer, gyakorlatok*. Budapest: Lélekben otthon Kft.
- Sáriné Csajka, E. és Walter, I. (2010). Kulcskompetenciák fejlesztésének lehetőségei a felsőoktatás egy speciális területén. In: Albert, G. (Szerk.), *Az óvodapedagógiától az andragógiáig: Képzés és gyakorlat konferenciák III.: 2009. április 24.*, (pp. 173–188). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Sáriné Csajka, E. és Csimáné Pozsegovics, B. (2015/a). Az élménypedagógia és a Komplex Instrukciós Program integrációjának lehetséges szinergiái. In: Domokos, Á. és Gombos, P. (Szerk.), *A megújulás útjai I. A KIP módszer háttere és elterjesztése a Dél-Dunántúli Régióban*, (pp. 74–88). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Sáriné Csajka, E. és Csimáné Pozsegovics, B. (2015/b). Felnőttképzési módszerek gyakorlati alkalmazása az agrártudományok oktatásában. In: Bencéné Fekete, A. A. (Szerk.), *Innovatív módszerek a köznevelés gyakorlatában: II. Kárpát-medencei nemzetközi módszertani konferencia és módszervásár (konferenciakötet)*, (pp. 76–90). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Szabó, G. (2006): *Az Outdoor módszer alkalmazásának lehetőségei a tanácsadásban*. Kalandterápiás beszámoló. ELTE PPK Tanácsadás Szakpszichológus Képzés.
- Tari, A. (2010): *Y generáció: klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*, Budapest: Jaffa Kiadó.
- Tari, A. (2015). *A Z generációval való együttműködés kihívásai az oktatásban és a munkaerőpiacon*. Szent István Egyetem GTK Társadalomtudományi és Tanárképző Intézete által szervezett konferencia előadása. Gödöllő, 2015. március 13. [online] <http://moderniskola.hu/cikk/hogyan-banjunk-z-generacio-tagjaival> [2015.11. 03.]
- URL: <https://zsidai.com/trening-jelentese.html>

6. A gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak, videók stb.

<http://www.tanuljmaskepp.hu>

A keresőbe beírva az alábbi kulcsszavakat: élményalapú oktatás, kommunikációs gyakorlatok, együttműködés fejlesztés, élménypedagógiai gyakorlatok, tréningfeladatok, stb. számos gyűjtemény található.

A drámapedagógia haszna, használhatósága az egyetemi oktatásban

Farkas Beáta¹ – Gombos Péter²

1. Mi a drámapedagógia?

A drámapedagógia talán az egyik leginkább félreértett és bizonyos szempontból megosztó pedagógiai módszer. A leggyakoribb „vád” (valójában félreértés), amely a módszer alkalmazóit éri, hogy az órákon a résztvevők (többnyire gyerekek) csupán játszanak, valós tanulás és munka nem történik. (Nyitottabb pedagógusok akár el is fogadják játék, kikapcsolódás céljára a drámát.) A felvetés persze két okból is nonszensz. Egyrészt, aki ezt állítja, nem ismeri a drámapedagógiát, másrészt ebben a véleményben benne van az a még mindig gyakran tapasztalt, ugyanakkor sokszor megcáfolt feltételezés, hogy játék és tanulás kizárja egymást. Sajnos a magyar oktatásnak (történjen az általános iskolában vagy az egyetemen) mindmáig egyik jellemző sajátossága, hogy a tanár (oktató) rendellenességet sejt, ha a diák jól érzi magát. Akkor biztosan nincs ott „komoly” munka, igazi tanulás...

Hallgatóinkat gyakran kérdezzük meg arról a legelső drámás kurzuson, hogy mit takarhat a „drámapedagógia” kifejezés. Megkérjük őket, hogy képzeljenek el két halmazkarikát, az egyik a „színház/dráma” címke olvasható, a másikon a „pedagógia”. Elmondjuk, hogy bár ez nem igaz, de tételezzük fel, hogy a két halmaznak nincsen metszete, közös pontja. A kérdés az, hogy ezen az ábrán hova helyeznénk el a „drámapedagógia” szót. Tapasztalataink szerint a vélemények megoszlanak, de a többség úgy képzei, akármit is jelentsen a szó, inkább a színházhoz állhat közelebb, abba a karikába való. Pedig, ha az a feladat, hogy az egyik, és csak az egyik halmazba helyezhető a fogalom, akkor biztosan a „pedagógiát” választjuk, hiszen ez egy *pedagógiai módszer*. Vagyis az a pedagógus, aki ezt használja, az egy sajátos módszertant alkalmaz. Természetesen eközben meríthet a színház eszköztárából, de a *cél* mindig pedagógiai jellegű. A játék „csak” eszköz.

Érdeemes megvizsgálunk, hogy mi is maga a játék, és miként lehet ezt mint módszertani eszközt tudatosan alkalmazni a drámapedagógián belül.

„A játék önként, szabadon választott tevékenység, amelyben nincs kényszer. A játék varázsa minden korosztályt magával ragad, a játék lényege az embernek az a képessége, hogy tükrözze a valóságot, és át is alakítsa azt. A gyermeki játék által a gyermek hatni tud környezetére, az őt körülvevő világra, és közben játékaival változást idéz elő a valóságban” (Fáyiné és Sztanáné, 2019). A játék tehát az a tevékenység, amely során a gyermek reflektálni tud az őt körülvevő világra, fel tudja dolgozni az őt ért élményeket, és a folyamatok közben megélheti a kreativitás szabadságát, és ezek együttesen segítik az egészséges

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Anyanyelvi és Gyermek kultúra Tanszék művészstanára, farkas.beata.kap@uni-mate.hu

² MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék tanszék-vezetője, általános campusfőigazgató helyettes, gombos.peter@uni-mate.hu

mentális és érzelmi állapot fenntartását, fejlődését, a tudás gyarapodását. *„Megfigyelések, vizsgálatok bizonyítják, hogy a diszharmonikus érzelmi élet nagymértékben befolyásolhatja a helyes problémamegoldó, helyzet felismerő képességet, a társas kapcsolatok kialakulását, és nem ritkán a tanulásban is zavart okozhat”* (Tunyogi, 2004. p. 5.).

Mivel az aktuális érzelmi állapot nagyban befolyásolja a teljesítőképességet, így kiemelten fontos, hogy a pedagógián belül is teret és lehetőséget biztosítsunk arra, hogy a játékok, a játékosság végigkísérje a gyermekek életét, és pozitívan hasson személyiségük egészére. A játékot mint tanulási formát tehát nem száműzni kell a pedagógiai módszerek közül, hanem meglátni és felhasználni annak ösztönös igényét.

A drámapedagógia gazdag módszertani eszköztárában a játéknak, játékosságnak egyértelműen helye van, és felismeri ezek lehetőségeit és hasznosságát a tudás megszerzése, fejlesztése terén. Már azért is érdemes megismerkednünk a drámapedagógiával mint módszerrel, hogy ezt megértsük.

A dráma egyik legfontosabb eleme a „mintha” jellegű tevékenység, amely során fontos szempont a foglalkozásokban részt vevők pszichés biztonsága. Ezt segíti a szereplők és a szituációk fiktív atmoszférája, melyben sokkal szabadabban élhetik ki a fantáziájukat. Ez a biztonságos közeg lehetőséget kínál a szerepek és szituációk széles skálán való megélésére, hogy a foglalkozásban részt vevők valós problémákkal találkozhassanak, ezáltal szerevezve új tudást és tapasztalatot. *„A dráma létrejött a gyermeki »mintha« játékból ered, az átélés és a tanulás eszköze a dráma konvencióival valósul meg”* (Vancsuráné, 2010, p. 21.). Ennek a formának két előnye is van. A „mintha” lehetőséget ad arra, hogy másvalaki helyébe képzeljem magam. (Lehet ez egy egyszerű szakmai vitahelyzet, bármilyen témában, kérdésben. A tapasztalat az, hogy vitahelyzetben szinte képtelenek vagyunk a másik fejével gondolkodni...) Az, hogy más nézőpontot látok, csak hasznunkra lehet egy helyzetben. Ugyanakkor a „mintha” azt is jelenti, hogy nem teljes azonosulásról, „eggyé válásról” van szó. Vagyis van tétje a játéknak, de nem akkora, hogy az erős frusztrációval járjon. (Népszerű drámajáték a „barlangi mentés”, amelynek során a résztvevők egy szakértői csoport tagjainak helyébe képzelve magukat döntenek arról, milyen sorrendben hozzanak fel életveszélyben lévő turistákat. Valójában életről-halálról döntenek... Fontos, hogy a résztvevők érezzék a tétet, de ez a helyzet – szerencsére – sohasem pont olyan, mint a valóság, itt *valójában* nem múlik rajtuk embertársaink élete.)

A dráma felhasználja a saját, már meglévő tapasztalatot és képzelőerőt annak érdekében, hogy új tudáshoz jussanak a résztvevők (Neelands, 1995). A drámapedagógia művelői nem értenek egyet azzal, hogy a tanulás csupán egy intellektuális feladat lenne, hiszen a diákok az ismeretek megszerzése kapcsán nemcsak értelmüket használják, de testi és érzelmi bevonódás történik a részükről (Schmidt, 2017). A módszer során alkalmazott többretű bevonódásnak köszönhetően maga a megszerezett tudás, tapasztalat is jobban és tartósabban képes rögzülni. *„Ez a diákközpontú, a diák személyiségét és érdeklődését és döntéshozatalra való képességét figyelembe vevő módszer elősegíti a diák önálló tanulásra való képességét is”* (Schmidt, 2017, p. 146.).

Hazai szinten az 1970-es évektől van jelen a drámapedagógia mint módszer, és elterjedésében fontos szerepük van Mezei Évának, Debreczeni Tibornak, Gabnai Katalinnak és Kaposi Lászlónak. A Nemzeti Alaptantervben is többször megemlíti a drámapedagógiát,

de többnyire tananyag-feldolgozáshoz javasolják, holott annál jóval változatosabb, sokrétű módszerről beszélünk.

2. Ki használ(hat)ja a drámapedagógiát mint módszert?

Ugyanaz igaz a drámára is, mint a legtöbb módszertani eszközre: bárki használhatja, nem a „beavatottak” privilégiuma. De tapasztalat, ismeretek nélkül nem fogunk tudni minden (típusú) drámajátékkal azonnal hatékonyan, eredményesen élni. Ahogy fentebb is jeleztük, ez nem „csupán” játék; a látszólag könnyed, csak a szórakoztatást szolgáló formáknak, tevékenységeknek is meghatározott pedagógiai céljuk van. Nem véletlen, hogy mit, mikor, miért használunk.

Természetesen vannak olyan játékok, amelyeket kisebb gyakorlattal vagy anélkül is kipróbálhatunk. S minél többször élünk ezekkel, annál sikeresebbek leszünk. De vannak olyan konvenciók is, amelyeknek a „bevetése” komoly előkészületeket/tudást/tapasztalatokat igényel.

Alapvető elvárás, hogy a drámatanár *nyitott* legyen. Ez elsősorban azt jelenti, hogy a feladatmegoldások, játékok során szinte soha nincsenek rossz válaszok, megfelelő érvrendszer mellett el kell fogadnunk azt a véleményt, amely eltér a miénktől. Hasonló okból távol álljon tőlünk a didaxis, a tanulásra kihegyezett, szájbarágósan, egy konkrét erkölcsi-etikai konzekvenciát megfogalmazó, azt hallani akaró tanár attitűdje. (Nyilván egy matematikafeladatnak sokszor csak egy megoldása van, de a drámát nem is ilyenek feladat-típusoknál, problémáknál használjuk.)

Azt tapasztaltuk, hogy sokszor fontosabb a játékok során megélt élmény, tapasztalat, mint a végén kimondott eredmény, következtetés. Konkrét, különböző tudományterületekről hozott példákkal élve: egy adott óra témája legyen például:

1. Egy környezetvédelmi határozat, döntés.
2. Egy történelmi helyzet/esemény (csata, békekötés).
3. Egy fizikai/kémiai fogalom meghatározásának változása, új meghatározás születése.

A három téma nagyon különböző, ugyanakkor mindegyik lényege jól körülírható tényen, tényeken alapul. Képzeljünk el egy olyan típusú feladatot, amikor azt kérjük a diákoktól, helyezkedjenek bele a döntéshozók helyébe, akiknek szerepük volt a határozat, a fogalom, a béke ötlete vagy épp szövege megfogalmazásában. (Érdekes pontosan meghatározni a körülményeket. Ezek a három esetben természetesen nagyon különbözőek.) Mi/ki befolyásolta a döntést? Hogy született meg *az a pillanat*, amelyik a változást hozta? Történhetett volna másként? Ha ezt a helyzetet eljuttatják a diákok, biztosan megszületnek bennük a fenti kérdésekre a válaszok, s ez segíti a megértést is. Elvileg nem „tanultunk”, nem memorizáltunk, nem magyaráz(kod)tunk, mégis mélyítettük a megértést, s valószínűleg a megjegyzést, a rögzítést is segítettük. S ebben eszközünk volt egy játék, amely érzelmeket váltott ki, s amely több érzékszervünkre is hatott.

Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a jó drámajáték során legtöbbször valamilyen *változás* indul el a résztvevőkben – akkor is, ha ezt nem feltétlenül tudják megfogalmazni.

A fenti játék kipróbálásához, sikeres megvalósításához nem kell előképzettség; igaz, az, hogy hogyan reagálunk a diákok mondataira, viselkedésére, hogy hogyan értékeljük a játékot, már egy másik kérdés. Hosszabb távon azt javasoljuk, aki rendszeresen élne drámajátékokkal, próbálja meg intézményes keretek között elsajátítani a módszer alapjait.

2.1. A drámajátékok típusai

Aki komolyabban foglalkozik ezzel a területtel, biztosan találkozik Gavin Bolton nevével. A boltoni négyes felosztás (Bolton, 1993) bemutatja a különböző drámaformákat, az egyszerűbb játékoktól kezdve a komolyabb előkészületeket és gyakorlati tapasztalatot igénylő foglalkozásokig. (A típus: a gyakorlatok, B típus: dramatikus játék, C típus: színház, D típus: a komplex vagy tanítási dráma). Ezekben belül számtalan olyan módszert és lehetőséget ismerhetünk meg, melyek alkalmasak a különböző szituációk, tananyagok feldolgozására, elmélyítésére, vagy akár a meglévő tudásanyag ismétlésére, kiegészítésére a tantárgy területétől és a tananyag tartalmától függetlenül. A módszer sokszínősége továbbá azt is lehetővé teszi, hogy hatékonyan igazítsuk azt a különböző korosztályok igényeihez, így téve lehetővé, hogy egy óvodapedagógus éppúgy alkalmazhassa a drámapedagógiát a munkájában, mint egy tanító vagy épp egy egyetemi oktató a felnőttképzésben.

Más szempontból közelítve léteznek (a teljesség igénye nélkül felsorolva) koncentrációt segítő, ismerkedést segítő, csoportkohéziót erősítő, kommunikációs készséget fejlesztő, érzések kifejezését, empátiás készséget fejlesztő, konfliktuskezelő vagy épp ismeretek elmélyítését segítő gyakorlatok.

2.2. Értékelés és önértékelés

Számtalan drámapedagógus hívja fel a figyelmet arra, hogy a drámapedagógiai foglalkozások többségének kötetlen légkörűnek kell lennie, ez segít megteremteni azt a bizalmas viszonyt, amelyben könnyebben és oldottabban történhet meg a szerepbe helyezkedés, az élmények és érzések kifejezése. Ezek ugyanis az alapjai egy jól felépített drámás foglalkozásnak. Ez az a terület a drámapedagógiában, ahol nem születhet rossz megoldás, minden megjelenítési forma, amit az adott szituáció szül, az egyedi és szubjektív. Ehhez fontos, hogy a résztvevők szabadon be- és kicsatlakoznak a foglalkozásokból, attól függően, hogy mennyire komfortos számukra az adott feladat. Ennél fogva a drámapedagógia másfajta értékelési attitűdöt kíván meg a foglalkozások vezetőjétől. Nem a színészi teljesítményt kell értékelni, sokkal inkább a drámajátékokban való részvételt, az egyéni teljesítményeken keresztül a módszer hasznosulását.

Az értékelés során fontos szem előtt tartani annak fejlesztő és motiváló hatását. Számtalan lehetőség van arra, hogy a pedagógus önállóan vagy a csoport tagjainak bevonásával közösen értékelje a munkát. A közös értékelés fontos része a drámapedagógiának, mely során számtalan olyan készséget és képességet lehet fejleszteni, amely egyéb területen is hasznosulhat, legyen szó a kommunikációs vagy akár a szociális készségekről, az önbizalomról, a személyiségfejlődésről, az önértékelésről, az analízis vagy problémamegoldó képességekről. Az egyes tananyagok lezárása során a közös értékelés segítségével sor kerülhet az ismétlésre, elmélyítésre, és általa az összefoglalás is megvalósulhat.

Természetesen a módszer nem alkalmas minden egyes tananyag elsajátításhoz, feldolgozásához, de némi oktatói nyitottsággal nagyon sok új lehetőséget és technikát tapasztalhatunk meg az élményszerű munkaformák alkalmazásával. Talán típusából adódóan nem meglepő, hogy humán területen alkalmazzák a leggyakrabban, de a reál tárgyak kapcsán is rendkívül jó gyakorlati módszereket ajánl számunkra a drámapedagógia.

Az alábbiakban néhány példát szeretnék ismertetni arra az esetre, ha a csoport tagjainak bevonásával szeretnénk elvégezni az értékelést.

Ma azt tapasztaltam, hogy...

A csoport tagjai egyenként megosztják a véleményüket mindarról, amit aznap tapasztaltak, tanultak, amit a tananyagból, vagy a fő gondolatokból fel tudnak idézni. Itt aztán lehetőség van arra is, hogy a csoporttársak reflektáljanak az elhangzottakra, vagy ismertessék saját véleményüket.

A kezdő mondatok megadása mindig segít a lényegen tartani a fókuszot, és segítenek abban is, hogy azok is könnyebben megnyilvánuljanak, akik esetleg jobban szoronganak a szerepléstől. A közös értékelések annál hatékonyabban és előremutatóbban működhetnek, minél nagyobb a csoport tagjai közti összhang és bizalmi viszony. Ezek a közös munka során nagymértékben tudnak fejlődni, ezáltal a háttérbe szorult hallgatók is előtérbe kerülhetnek, és könnyebben megnyilvánulhatnak.

Az ehhez hasonló lezáró feladatok jó alkalmat nyújtanak arra, hogy az egyes módszerek hatékonyságát lemérjük, megítéljük a csoport résztvevőinek visszajelzései alapján. Ez lehetőséget ad egyfajta átgondolásra, összegzésre, együtt gondolkodásra.

Szókártya

A tananyaggal kapcsolatos fő fogalmakat felírjuk kis lapokra, majd ezekből húzniuk kell a hallgatóknak. A szavakat körbeírhatják, de nem mondhatják ki. A többiek feladata, hogy mielőbb kitalálják azokat. Akár versenyszerűen, pontok gyűjtésével is lehet játszani.

Kilépőkártya

Egy-egy üres lapot osztunk ki a résztvevőknek, és megkérjük őket, hogy írják rá gondolataikat az adott óra/alkalom kapcsán. Segítettek-e nekik a módszerek a tananyag elsajátításban, megértették-e az adott tananyag egyes részeit stb. A lapra kerülhetnek személyes javaslatok, észrevételek. Ezt a feladatot anonim is el lehet végeztetni a résztvevőkkel, és jó visszacsatolásként szolgálhatnak a pedagógus számára is.

Önértékelés – a folyamat (a félév) közepén!

Kipróbáltuk, s magunk is meglepődtünk ennek a hatékonyságán: a félév közepén arra kértük (egyessel) a hallgatókat, hogy értékeljék saját jelenlétük minőségét a kurzuson. Nem a kurzust, nem az oktatót, nem a szakmaiságot kellett minősíteni (ezt megteszik a szemeszter végén), hanem azt, hogy ki-ki hogy látta: mennyire volt aktívan jelen az órákon. Természetesen mindenki ismeri annyira magát, hogy tudja, mi a reális elvárás saját magával kapcsolatban. Lehet, hogy egy visszahúzó hallgató azt is eredménynek veszi, hogy kétszer megszólalt, vagy hogy mindent tudott követni. Érdekes volt látni, amikor a saját magukkal szemben megfogalmazott kritikák után többen is megpróbálták változtatni.

3. Drámajátékok a tanórán

Az alábbiakban néhány helyzetre, problémára, felvetésre ajánlunk konkrét, komolyabb gyakorlat nélkül is használható drámajátékokat.

3.1. Csoportalakulással összefüggő gyakorlatok (ismerkedés, bemelegítő, kapcsolatteremtő gyakorlatok)

Én még soha

Fejlesztő hatás: A csoport alakulási szakaszában játszható, ismerkedési játék.

Életkori ajánlás: felnőtteknek, esetleg idősebb serdülőknek ajánlott

Csoportvezetői gyakorlat: Nem igényel komolyabb csoportvezetői gyakorlatot

Időkeretek: 15–20 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: A játékosok körben ülnek, és sorban mindenki mond valamit, amit még sohasem tett, de amiről azt feltételezi, hogy a csoport többi tagja már igen. Például azt mondhatja: „Én még sohasem voltam Budapesten”. Ha sikerül olyat találnia, amit a többiek már tényleg csináltak, egy pontot kap. Az nyer, aki először gyűjt össze három pontot.
Egyéb megjegyzések: Mivel ismerkedéses játékról van szó, érdemes kiemelni az őszinteség fontosságát.

Füllentős

Fejlesztő hatás: A játék célja az ismerkedés, emellett segíti a jó hangulat és az együvé tartozás érzésének kialakulását is.

Életkori ajánlás: minden korosztálynál használható.

Csoportvezetői gyakorlat: a játék komolyabb csoportvezetői tapasztalatokat nem igényel.

Időkeretek: 15–20 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: a csoporttagok körben ülnek. A feladat az, hogy mindenki három tényt mondjon magáról, ezek egyike füllentés. A csoporttársaknak kell kitalálni, hogy az. Ha először tévednek, még választhatnak a fennmaradó két lehetőség közül. A játék addig tart, amíg mindenki sorra nem kerül.

Három tárgy

Fejlesztő hatás: A játék célja az ismerkedés, emellett segíti a jó hangulat és az együvé tartozás érzésének kialakulását is.

Életkori ajánlás: minden korosztálynál használható.

Csoportvezetői gyakorlat: a játék komolyabb csoportvezetői tapasztalatokat nem igényel.

Időkeretek: 15–20 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: Mindenki kiválaszt otthon három tárgyat, és ezt az órára magával hozza. A cél az, hogy ezen a három tárgyon keresztül mutassa be magát a többieknek. A tárgyak

szimbolizálhatják őt, vagy a számára fontos történéseket, élete kulcsszemélyeit stb. A tagok körben ülnek, és sorban megnézik mindenki tárgyait. Ezután a csoport megbeszéli az élményeiket, kinek sikerült a legjobban szimbolizálni magát a tárgyakkal.

Ilyennek látlak!

Fejlesztő hatás: A játék célja az ismerkedés, emellett segíti a jó hangulat és az együvé tartozás érzésének kialakulását is, társismeret, önkép, milyennek látnak mások.

Életkori ajánlás: mindhárom korosztálynál használható.

Csoportvezetői gyakorlat: a játék komolyabb csoportvezetői tapasztalatokat nem igényel.

Idői keretek: 15–20 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: A választott pár megszemélyesítése a cél. Két egyenlő létszámú csapatot alakítunk. Az 1-es csapat tagjai felosztják maguk között, hogy ki kit fog megszemélyesíteni a 2-es csapat tagjai közül, és fordítva. Ezután megpróbálnak valami személyeset eljátszani a másiktól. A játék során lehet utalni a másik termetére, járására, gesztusaira. (Ha nem némajáték, akkor a beszédstílusára és a hangjára is.) Ha az 1-es csapat valamelyik tagja játszik, akkor a 2-es csapatnak kell kitalálnia, hogy kit választottak közülük. Fordítva ugyanígy.

Egyéb megjegyzések: A karikatúra és a gúnyrajz nem azonos fogalmak. A társak jellemző vonásait eltúlozhatjuk, de nem olyan mértékben, amely már sértésszámba megy.

Mi változott?

Fejlesztő hatás: koncentráció, memóriafejlesztés, egymásra figyelés

Életkori ajánlás: Minden korosztálynál nyugodtan használható.

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot.

Időkeretek: 10–15 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: Egyvalakit kiküldünk a szobából. Mielőtt kimegy, alaposan körülnéz: Ki hol ül, hogy néz ki stb. Ezután a bent maradók megcserélhetik a helyüket, elcserélhetik a ruháikat, használati tárgyaikat. Összesen három változást hajthatnak végre. Behívjuk a kitalálót, akinek rá kell jönnie, hogy milyen változások történtek.

3.2. A csoporton belüli együttműködés fejlesztése

A bíró

Fejlesztő hatás: Koncentráció

Életkori ajánlás: bármely korosztálynak

Csoportvezetői gyakorlat: Nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Időkeretek: 5–10 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: A bíró a következő rendelkezést hozza: „Akit kérdezek, nem válaszolhat. Helyette a baloldali szomszédjának kell felelnie. A kérdezett semmiféle módon nem jelezhet vissza, nem bólinthat, nem mosolyoghat stb. Érted?” A bíró kérdésére majdnem mindig válaszolnak. Aki válaszol, az kiesik.

Egyéb megjegyzések: A játék a bíró rendelkezéseivel tetszés szerint variálható, nehezíthető, például az *igen-nem* válaszok kizárásával.

A mi házunk

Fejlesztő hatás: A csoporton belüli együttműködés és az összetartozás fejlesztése mellett alkalmas az értékek, értékrendek tisztázására is.

Életkori ajánlás: serdülőknek és felnőtteknek

Csoportvezetői gyakorlat: komolyabb csoportvezetői gyakorlatot és pszichológiai ismereteket igényel.

Időkeretek: 45–60 perc

Eszközigény: papír, ceruza.

A játék leírása: A csoporttagok körben ülnek. A játékvezető arra kéri őket, hogy képzeljék el, hogy hosszabb-rövidebb ideig, de együtt, egy házban kell élniük a csoporttagoknak. A feladat, hogy megegyezzenek az együttélés szabályaiban. Ezután megbeszélés következik arról, hogy hogyan sikerült megegyezésre jutni, ki milyen kompromisszumokat hozott a közösség érdekében. Érdekes arra is kitérni, hogy ilyen értékrendet tükröz a kész szabálygyűjtemény.

Egyéb megjegyzések: Nagy létszámú csoport esetén a csoportot kisebb csapatokra lehet osztani.

Bogozd ki a csomót!

Fejlesztő hatás: A testi közelség, a közös erőfeszítés és a kényelmetlenségből kényelmet hozó megoldás miatt a feladat az együttesség élményét adja.

Életkori ajánlás: gyerekeknek, felnőtteknél csak óvatos mérlegelés után (bizonyos csoportokban ijesztőnek tűnhet a testi közelség)

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Időkeretek: 10–15 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: A csoport egy tagja kimegy a teremből. A többiek körbe állva megfogják egymás kezét. Majd – anélkül, hogy egymás kezét elengednék – néhányan felemelik a kezüket, mások átbújnak alatta, addig, amíg egy nagy élő „csomó” nem keletkezik. (A másik lehetőség: a résztvevők behunyt szemmel nagyon közel állnak egymáshoz, felemelik mindkét kezüket, majd mindenki megfog egy másik kezét.) A kitaláló feladata, hogy kibogozza a csomót, helyreállítsa az eredeti kört, de úgy, hogy közbe senki ne engedje el a másik kezét.

Egyéb megjegyzések: Hívjuk fel a kitaláló figyelmét, hogy óvatosan „bontogassa” a „csomót”, nehogy sérülést, fájdalmat okozzon.

Csináld meg!

Fejlesztő hatás: A csoportközi konfliktus demonstrálása olyan helyzetekben, ahol elegenden források állnak rendelkezésre. A csoportoknak lehetőségük van egymás közt „üzle-

telni”, így a feladat alkalmas lehet a tárgyalási készség és a társas hatékonyság fejlesztésére is. Ezenkívül, mivel kiscsoportokban folyik a munka, így a kiscsoporton belüli együttműködés, a valahova tartozás érzése is erősödik.

Életkori ajánlás: serdülőknek és felnőtteknek.

Csoportvezetői gyakorlat: komolyabb csoportvezetői tapasztalatokat és mélyebb önismertet igényel.

Időkeretek: 30–45 perc

Eszközigény: 1 tekercs ragasztószalag, 1 olló, 1 ragasztó stift, és sok-sok színes képes újság, színes papír, 4-5 nagyobb kartonlap.

A játék leírása: A csoportot 5–7 fős alcsoportokra osztjuk. Az alcsoportok feladata, hogy 15–20 perc alatt minél szebb kollázsokat hozzanak létre. Az ehhez szükséges anyagok szétszórva találhatóak a teremben. A csoportok összeszedhetik mindazt, amire a kollázshoz szükségük van, de egymás között is cserélhetnek. Nyilván az a csoport, amelyik először jön, rá, hogy csupán 1 ragasztó, 1 olló és 1 ragasztószalag van, előnyösebb tárgyalási pozícióba kerül. Utána közösen elbíráljuk a kollázsokat, és megbeszéljük, milyen élmény volt a játékban részt venni, ki milyen tárgyalási helyzetbe került, ki milyen módon próbált másokat meggyőzni, használt-e valaki olyan „nem megengedhető” eszközöket, mint például lopás, milyen érzés volt rájönni, hogy a feladat elkészítéséhez szükséges fontos eszközök más csoportnak jutottak.

3.3. Értékrend tisztázását segítő gyakorlatok

Hogy került hozzá?

Fejlesztő hatás: Önkép, önbemutató, önjellemzés, társismeret

Életkori ajánlás: Minden korosztály számára ajánlott.

Csoportvezetői gyakorlat: A gyakorlat nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot.

Időkeretek: 20–30 perc

Eszközigény: A játék előkészítést igényel, kérjük meg a csoportot, hogy mindenki hozzon magával 2–4 személyes tárgyat a következő alkalomra.

A játék leírása: Párt választunk – a partner tárgyairól kell kitalálni, hogy hogyan kerültek azok hozzá. Néhány perces gondolkodás után összeül a csoport, és mindenki elmondhatja a „következtetését”. Ezek után a tárgy igazi történetét is megtudhatjuk a tulajdonosától.

Egyéb megjegyzések: A játék egy másik módja, hogy a játék előtt mindenki átad 1-1 tárgyat a játék vezetőjének, aki azokat jól látható helyre teszi. Azt kell kitalálni, hogy melyik tárgy kié, és miért jutottunk erre a következtetésre.

Szeretem – nem szeretem

Fejlesztő hatás: A csoport alakulási szakaszában játszható, ismerkedési játék. Később is játszható, segíthet az értékek és/vagy érzések tisztázásában.

Életkori ajánlás: felnőtteknek, esetleg idősebb serdülőknek ajánlott

Csoportvezetői gyakorlat: Nem igényel komolyabb csoportvezetői gyakorlatot

Időkeretek: 30 perc

Eszközigény: papír, toll

A játék leírása: A játékosok körben ülnek. Minden játékos ír egy listát öt olyan dologról, amit szeret, és öt olyan dologról, amit nem szeret. Ezek bármi lehetnek, tárgyak, tulajdonságok, események stb. Ha kész vannak, összehajtogatják a papírokat és a csoportvezetőnek adják. A csoportvezető felolvassa a listákat, és a játékosok feladata kitalálni, ki írta az adott papírt.

Egyéb megjegyzések: Az esetek többségében jó hangulatú, sok nevetéssel járó játék. Akkor érdemes játszani, ha a csoporttagok már a tréning előtt is ismerték kicsit egymást.

3.4. Érzések kifejezését, empátiás készséget fejlesztő gyakorlatok

Ismételd el más szavakkal

Fejlesztő hatás: A kommunikációs készségek fejlesztése. De a szókincset is fejleszti, és az érzelmek kifejezéseit is gazdagítja.

Életkori ajánlás: Minden korosztály számára ajánlott.

Csoportvezetői gyakorlat: A gyakorlat nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot.

Időkeretek: 10–20 perc

Eszközigény: nincs

A játék leírása: A csoport körben ül. A csoportból valaki elmond egy tetszőleges, rövid történetet. A mellette ülő ugyanezt a történetet más szavakkal ismétli meg, a kikötés az, hogy közben egyetlen egy azonos szó sem használható fel. Aki téveszt, annak kétszer kell történetet ismételnie. Addig játsszuk, amíg mindenki egyszer mesélő és ismétlő is lesz.

Táviratok

Fejlesztő hatás: A gyakorlat célja, hogy elmélyítse a csoporton belüli kapcsolatokat, és a tagok lehetőséget kapjanak a visszajelzések adására.

Életkori ajánlás: serdülőknek és felnőtteknek

Csoportvezetői gyakorlat: komolyabb csoportvezetői tapasztalatokat és mélyebb pszichológiai ismereteket igényel.

Időkeretek: 30–45 perc

Eszközigény: Papír, íróeszközök

A játék leírása: A csoportvezető kellő mennyiségű papírlapot tesz ki középre, majd elmondja a szabályokat. Eszerint bárki bárkinek küldhet táviratokat, és válaszolhat is a kapott táviratokra. Egyetlen kikötés van: a megszólítástól és az aláírástól eltekintve összesen 100 szót használhat fel a távirataiban. Amint elkészült a távirat, azonnal kézbesíteni kell. A gyakorlat addig tart, amíg mindenki el nem használja a rendelkezésre álló 100 szót. Majd a csoporttagok beszámolnak érzéseikről. Érdemes magukat a táviratokat is megbeszélni, de lehetőséget kell nyújtani arra, hogy aki nem akarja, az megtarthassa magának az olvasottakat. Ezt a szabályt érdemes előre tisztázni, hogy a távirat írói őszintében merjenek megnyilvánulni.

3.5. Kommunikációs készség fejlesztését szolgáló gyakorlatok

A herceg úrfi vizsgája

Fejlesztő hatás: a verbális kommunikáció, fantázia, kreativitás fejlesztése.

Életkori ajánlás: Serdülőknek és felnőtteknek

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Időkeretek: 15–20 perc

Eszközigény: nem igényel eszközöket

A játék leírása: A játékot ketten játsszák – egyikük az udvari tanító, másikuk a herceg úrfi. Az udvari tanító (fejét veszik, ha kiderül, hogy meglehetősen gyenge elmével rendelkező tanítványa semmit nem tud) csak rendkívül egyszerű kérdéseket mer feltenni, de a herceg ezekre is roppant nagy ostobaságokat válaszol. (A herceg szerepét alakító játékos dolga az, hogy minél jobban próbára tegye a tanárát.) A tanár igyekszik logikusan megmagyarázni, hogy tanítványa válasza nem rossz, sőt jó, voltaképpen kitűnő, teljesen újszerű, mondhatni, forradalmi.

A szöveg marad

Fejlesztő hatás: a verbális és a nem verbális kommunikáció fejlesztése.

Életkori ajánlás: Serdülőknek és felnőtteknek

Csoportvezetői gyakorlat: nem igényel különösebb csoportvezetői gyakorlatot

Időkeretek: 30–45 perc

Eszközigény: papír, toll

A játék leírása: A játékosok párokat alkotnak. Közös kitalálnak és leírnak egy rövid dialógust. Ezt a szöveget kell előadniük különböző szituációkban. A szöveg mindig ugyanaz marad, csak a helyzet változik. A játékosok megélik, hogy ugyanannak a szövegnek a jelentése hogyan módosul, változik, ha más, nem verbális jelzések egészítik ki, a helyzetnek megfelelően.

3. Irodalom

Bolton, G. (1993). A tanítási dráma elmélete. Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ (Színházi füzetek V.).

Fáyné dr. Dombi, A. és Dr. Sztanáné dr. Babics, E. (2019). *Játékpedagógia*. [online] http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Jatekpedagogia/32_a_jtk_fogalma_s_jellemzi.html [2022. 08. 12.]

Neelands, J. (1995). A drámát érintő alapvető gondolatok. In: Kaposi, L. (Szerk.), *Drámapedagógiai olvasókönyv*, (pp. 11-15). Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.

Schmidt, K. Á. (2017). Képzőművészeti alkotások felhasználása az idegennyelv-oktatásban a drámapedagógia eszköztárának segítségével. In: *Iskolakultúra*, 27. évf. 1–2. sz., pp. 144–155.

Tunyogi, E. (2004). A művészeti nevelés szerepe az érzelmi nevelésben. In: Dr. Balázsné Szücs, J. (Szerk.), *Játék és fejlesztés a művészetek tükrében*, (pp. 5-13.). Budapest: SZORT Bt. OVIZUÁL Kreatív Műhely.

Vancsuráné Sárközi, A. (2010): *Drámapedagógia a tehetséggondozásban*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

A hallgatók értékelésének alapelvei, tudásszintmérő tesztek, vizsgák

Kontra József¹

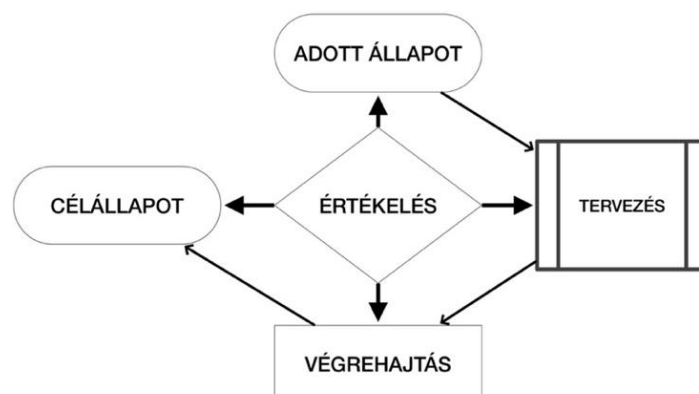
1. A hallgatók értékelésének rendszerszemléletű bemutatása

Bloom rendszerének (1976 idézi: Seel, 2012, pp. 466–469) nyomán legyen a központi egységünk az oktatási feladat. Az adott állapot a bemeneti tényezők halmaza. Esetünkben ezek a hallgató releváns kognitív és affektív jellemzői, azaz a tudás és motiváció komplex rendszere. Az adott állapotra tervezett oktatási folyamat hatása a kimeneti állapot, amelyet az értékelés viszonyít az elérendő célállapothoz. A viszonyítás során nyert információ visszacsatolással hat a működésre. Tehát az értékelés optimalizálhatja, javíthatja a rendszert.

Ebből rögtön következik, hogy a hallgatók értékelésénél nem hanyagolható el az affektív (érzelmi-akarati) komponensrendszer. Visszajelzésekkel ugyanis annak egyes komponensei kialakíthatók, fejleszthetők, s ily módon egészében a tanulási teljesítmények javulása várható (Kontra, 1996; 1999; Popham, 2003, pp. 106–121; 2017, pp. 236–256).

Másrészt az értékelés ennél tágabb értelemben egy dolog (rendszer) két állapotának összehasonlítását jelenti a kiemelt állapotjellemző(k) szerint. A „dolog” a pedagógiai gyakorlat tetszőlegesen kiválasztott rendszere lehet. Bevezethető tehát a metaértékelés fogalma, azaz az értékelés értékelése. Így értékelhető a hallgatók értékelése is.

Vegyük észre, hogy az értékelés egyszerű szabályozási, s bonyolult irányítási rendszerek alrendszere (Seel et al., 2017). Visszajelentési körök építhetők be az irányítás folyamatában a tervezés és a végrehajtás szakaszaihoz is (1. ábra). Ebben a kontextusban három értékelési funkció terjedt el: (1) az oktatási folyamatot irányító formatív értékelés, (2) az előzetes adott állapotot feltáró diagnosztikus értékelés, valamint (3) a végállapotot minősítő szummatív értékelés (Báthory, 2000, pp. 232–235).



1. ábra. A hallgatók értékelésének főbb funkciói az oktatásirányítás folyamatában

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék egyetemi docense, kontra.jozsef@uni-mate.hu

Az oktatási egységek azonban egymást követik; egy kimenet a következő egység bemenete lehet (Popham, 2008, pp. 24–27). Ezért a „folyamat eljén, közben, végén” felosztás a pedagógiai értékelés funkciózavaraihoz vezethet (Nagy, 1989 [1977]). Több oka lehet, hogy a gyakorlatban a diagnózis és a formálás funkció ritka, elmarad, vagy az uralkodó minősítéssel keveredik (Kotschy, 2003, p. 397; Nagy, 2010, p. 362). Mégis törekednünk kell a fejlesztő értékelési eljárások bevonására és megfelelő alkalmazására a felsőoktatásban is.

2. Gyakorlati útmutató a hallgatók értékeléséhez

Az alapok iránt érdeklődő olvasó szíves figyelmébe ajánlom Farkas Éva felsőoktatási példákkal gazdagon illusztrált 141 oldalas könyvét (2019). Hasznos a tesztekhez és a vizsgákhoz. Ehhez a könyvhöz kíván ez a korlátozott terjedelmű fejezet – az alaposabb megismerésre törekvő olvasóknak – kiegészítő praktikus ismereteket, alkalmazási példákat nyújtani, de ettől függetlenül is tanulmányozható, mert a könyv ismeretét nem feltételezi. A további kitekintéshez számos szakirodalmat (oldalszámokkal együtt) említünk még meg.

Mottónk: Az oktatás tanulásirányítás, ennél fogva az oktatás központi komponense az értékelés. Ebből következik az oktatói munka értékelésekor és fejlesztésekor a hallgatók értékelésének az értékelése (a metaértékelés), így fejlesztése is fontos feladat lenne. A gyakorlatban jelenleg a tanítási eljárások és a szummatív (minősítő) értékelések (dolgozatok, portfóliók, vizsgák) kapnak nagyobb figyelmet.

A 2.1. alfejezet ezért (a) a magasabbrendű kognitív műveletek (elemzés, értékelés, szintézis) alkalmazását, (b) a komplex megértést (kiterjedt absztrakt), (c) az önszabályozó tanulást, (d) a metakogníciót, valamint (e) a produktív gondolkodást segítő diagnosztikus fejlesztő értékelés gyakorlatra irányult bemutatására vállalkozik. A minősítő értékeléshez, vizsgákhoz ajánlott példákra nézve lásd: Farkas (2019, pp. 103–111).

A 2.2. alfejezet a hallgatók értékeléséhez szükséges érvényes, megbízható és objektív adatgyűjtésről szól: a mérésről. A jelenlegi gyakorlatban ugyanis az ún. „tudásszintmérő” tesztekkel vagy egyéb „mérésekkel” valójában nem objektív mérést végzünk.² Ezért itt egy példában az intézményünk tanító szakos hallgatóinak egy kis csoportjában (N=56) – a Rasch-modell alkalmazásával – végzett objektív mérésünk eredményeire fókuszálunk.

2.1. Az értékelés alapismereteinek alkalmazásai

2.1.1. A viszonyítás problémái

Könnyű belátni, hogy minél egyértelműbb (jellemzően operacionizálható oktatási célokkal definiálható) az elérendő állapot (viszonyítási alappont), annál inkább lehet az értékelés (a becslés, mérés, viszonyítás) érvényes, megbízható és objektív (Kontra, 2011, pp. 30–32; Farkas, 2019, pp. 25–29). A gyakorlatban azonban az előzetesen megadott tanulási elvárások, kimeneti előírások, követelmények (Driscoll és Wood, 2007, pp. 49–73;

² Tudásszintmérő teszt vagy Likert-skálás kérdőív adatait hagyományosan és rutinszerűen intervallumskálán vett adatokként kezeljük (Andrich és Marais, 2019, pp. 6–8).

Marzano és Kendall, 2007; Farkas, 2019, pp. 35–42) későbbi alkalmazásának – így a kritériumra irányuló értékelésnek – a nehézségeit éppen az operacionizált célok (a követelmények) pontatlan, ködös, szakszerűtlen meghatározása okozza (Báthory, 2000, p. 234; Kotschy, 2003, pp. 158–160; Popham, 2017, pp. 41–43; Farkas, 2019, pp. 23–24).

A viszonyítás másik lehetősége a normaorientált értékelés, amelyben az egyes hallgatói teljesítményeket egy – többnyire a kurzus aktuális hallgatóiból álló – csoport átlagos szintjéhez (a normához) viszonyítjuk (Kiss et al., 1998, p. 9). Ennek az is oka, hogy bizonyos teljesítmények (például elemzés, alkotás, problémamegoldás) esetében nem adható meg természetes maximum (Csíkos és B. Németh, 2002, p. 97). Az oktatási gyakorlatban legtöbbször a két viszonyítási megoldás valamilyen keveréke tapasztalható. Például az összpontszámmal rendelkező feladatlapok, tesztek esetében is dönthetünk úgy, hogy az előzetesen megtervezett – összpontszámhoz viszonyított – ponthatókat utólag, a kapott eredmények tükrében korrigáljuk. Tudjuk, hogy egy gyenge csoportban egy „túlméretezett” dolgozat további bonyodalmak, problémák forrása lehet (Norton, 2007, p. 94). Így aztán még a minősítéseknek is „helyi értéke” van, hiszen az oktatóknak a saját közvetlen tapasztalatukon kívül aligha van más viszonyítási alapjuk (Csapó, 2002, pp. 62–72; Nagy, 2010, pp. 362–363).

2.1.2. Célok és követelmények

A kimenet meghatározása, a célrendszer megfelelő leírása irányítja a tanítási-tanulási folyamatot, befolyásolja az oktatás komponenseit (Kotschy, 2003, p. 143; Farkas, 2019, p. 14), s ebben a rendszerben a mélyreható tanulást (deep learning) segíti elő (Driscoll és Wood, 2007, pp. 13–15).

Az oktatás célját a tárgyleírásban, a tematikában a Neptun rendszer keretében is rögzíteni kell. Ehhez mindenekelőtt érdemes figyelembe venni, hogy a szakirodalomban különböző értelmezések, megkülönböztetések találhatók: például Popenici és Millar szerint (1) a cél, (2) a tanulási cél és (3) a tanulási eredmény (2015, p. 4). A célkitűzési feladat differenciáltabb kezeléséhez vegyük sorra ezeket a fogalmakat e két szerző nyomán.

1. *Cél (goal, aim)*. (Az angol *goal, aim* és *objective* szavak további értelmezéséhez és megkülönböztetéséhez ld. még Haughey, 2022.) A célok általánosan leírják a tervezett kimeneti állapotot (a jövőképet), a kurzus rendeltetését, a fő szándékokat. Mindez segít képet alkotni az általában elvárt tudásról. A célok fő funkciója az, hogy az oktatási folyamatot irányító fontosabb értékeket és irányelveket megadja. (Példa: „A kurzus célja, hogy a hallgatókat felkészítse a pedagógiai gyakorlatban végzendő értékelési feladatok szakszerű megoldására.”)

2. *Tanulási cél (learning objective)*. A tanulási célok a kurzus során megvalósítandó oktatói szándékokra, tevékenységekre vonatkoznak. Kifejezik, hogy az oktató mit fog oktatni, másképpen a kurzus során a hallgató mit fog tanulni³. Popenici és Millar kiemelik,

³ A „mit fog tanulni a hallgató” helyett – szerintem – érthetőbb a „tanulási cél” elnevezés. Bár, ha inkább az oktatói tevékenységekre utal a szerző („It is important to note that learning objectives reflect what teachers do”; Popenici és Millar, 2015, p. 4), célszerűbb volna a „tanítási cél”-t vagy „oktatási cél”-t használnia, hiszen a tanulási cél eltérhet a tanítási céltól. Ugyanakkor a pedagógiai gyakorlatban a *tanítandó* egyben a *tanulandó*, így a mindennapi oktató-hallgató kommunikációban ez a *tanulási cél* terminus, amely az oktatói szándéokra vonatkozik („Learning objectives refer to teachers’ intentions, such as what students will be taught during the course”; uo.), valószínűleg

hogyan a tanulási célok az oktatói tevékenységeket tükrözik (2015, p. 4.). Így a tanulási célok teljesítése végül az oktató által tervezett kívánt állapot megvalósításához vezet. Itt érdemes megjegyezni, hogy a tanítás célja eltérhet a tanulás céljától, hiszen a hallgató saját céljaival vesz részt az oktatási folyamatban (Biggs és Collis, 1982, pp. 10–11; Kotschy, 2003, p. 139), következésképpen az oktatói szándékból nem feltétlenül adódik az, hogy mit is fog a hallgató megtanulni. (Példa: „*A hallgatók megismertetése a modern tesztelmélet alapjaival.*”)

Könnyű belátni, hogy ezek a célok nem fejezik ki egyértelműen, hogy mit is kell teljesítenie a hallgatónak, amivel demonstrálhatja az elvárt tudást. Egyáltalán mi képezi a viszonyítás alapját, az értékelés kritériumát? Mielőtt a követelmények meghatározására térnénk át, nézzük meg, milyen tényezők is indokolják, hogy a célok megadását újragondoljuk.

A célok következő hibái miatt problémás az ellenőrzés-értékelés (Kotschy, 2003, p. 158; Rodriguez és Albano, 2017, pp. 15–16):

- Túl általánosak. Mit is jelent például az, hogy „tapasztalja meg”? (Példa: „*A hallgatók ismerjék...*”, „*értsek...*”, „*tudják...*”, „*tapasztalják meg...*”.)
- Nem a hallgatók tevékenységére utalnak, hanem az oktatói szándéokra. (Példa: „*Bevezetés a neveléstudomány gondolatvilágába; az alapvető fogalmak, összefüggések megértése.*” Kijelöli az oktató számára a tennivalókat, de mit is tegyen a hallgató?)
- A cél és az oktatási téma nem különül el. (Példa: „*A reliabilitásmutatók kiszámítása.*” Ez lehet egy elméleti téma, előadás címe, de jelentheti a gyakorlaton elvégzendő elvárt számításokat is.)
- Nem a tanulás eredményét mutató hallgatói tevékenységet határozza meg. Helyette az elsajátításkor végrehajtandó feladatot adja meg. (Példa: „*Az ajánlott szakirodalom önálló feldolgozása.*” Történhetett „feldolgozás” (elolvasta, kijegyzetelte), csak éppen nem tanulta meg, azaz végül nem tudja. Példánkban az „önálló” minőségjelző beszúrása utal a hallgatóra, mint cselekvőre. Hiányában gondolhatnánk az oktatói szándéokra is.)

A hibalista komplementer értelmezése alapján már könnyen felsorolhatók azok a vezérelvek, amelyek segítenek az elvárt tudás ellenőrizhető (esetleg mérhető⁴) leírásához, a követelményekkel kifejezett elvárt tanulási eredmény meghatározásához (Kennedy et al., 2007, pp. 7–17; Popenici és Millar, 2015, pp. 10–11).

3. Tanulási eredmény (*learning outcome*):

- nem túl általánosak, megfogalmazásuk egyértelmű és a tananyag keretében érthető,
- azt, amit a hallgatónak kell megtanulnia, azaz a hallgatótól a tanulás, a kurzus elvégzése után elvárt tudást világosan meghatározzák,

nem okoz problémát. Az oktatásban az elnevezésnél fontosabb a szakszerű használat (ld. Rodriguez és Albano, 2017, p. 12).

⁴ A pedagógiai szóhasználatban a „mérés” kifejezés (ld. pl. Kotschy, 2003, p. 158), mert a hagyományos pedagógiai szóhasználatban a „mérés” fogalmát nem az *objektív mérés* értelmében használják. Az *objektív mérés* megvalósításáról ld. Molnár (2013) és Nahalka (2018) munkáját. Ma még „mérés”-nek neveznek olyan eljárásokat is, amelyeket egyes szerzők nem mondanának annak (ld. pl. Andrich és Marais, 2019, pp. 6–8). Erre a jelenségre utalok az „esetleg mérhető” kifejezés használatával, mert jelenleg a hazai pedagógiai gyakorlatban talán elő sem fordul a Rasch-modell alkalmazása.

- a célzott hallgatói tevékenységet, műveletet egy megfelelő igével fejezik ki (ld. pl. Nádasi, n. a.),
- irányítják a hallgatókat az elsajátítás folyamatában, segítik a tanulást, a fejlődést, az önértékelést, az oktató-hallgató kommunikációt,
- hatékonyan értékelhető a megvalósításuk (ellenőrizhető, becsülhető, mérhető),
- a további tanulmányokra nézve is meghatározó jelentőségűek,
- illeszkednek a képzés céljaihoz, a tanszéki, intézeti, egyetemi prioritásokhoz és értekekhez.

Példa⁵: „A kurzus teljesítése után hallgató legyen képes

- összehasonlítani az alapvető értékelési módokat,
- *elemezni* egy adott oktatási egységet (témát, témakört, teljes tananyagot) tartalmi és strukturális szempontból,
- *alkalmazni* Bloom taxonómiáját egy tudásszintmérő teszt összeállításakor,
- *értékelni* egy tudásszintmérő teszt validitását, reliabilitását és objektivitását,
- *alkalmazni* a tanult számítógépes statisztikai eljárásokat teszt- és adatelemzési feladatok megoldásakor (valamelyik használatával: JASP, jamovi, SPSS).”

Ebben a példában a listázott követelményeket még pontosabban is meg lehet adni, ha mindegyikhez a teljesítés feltételeit, körülményeit (conditions) és a kritériumait (criteria) is megadjuk (Rodriguez és Albano, 2017, p. 18). Ám a célokban az ilyen pontosításoknak az előnyei mellett hátrányai is lehetnek (Bennett és Brady, 2012, pp. 41–42). Felvethető, hogy a hallgatók a problémáikat a könnyen számszerűsíthető eredményekhez kötik, mint ahhoz, hogy rendszeres kurzusértékelés és tananyagfejlesztés segítségével esetleg olyan tanulási környezetet, feltételeket kellene teremteni, amelyek elősegítik a hatékony és elkötelezett munkát, az érdeklődésüknek jobban megfelelő, az elágazásokat is követhető, kiterjedt tanulást.

A kijelölt tanulási eredmények száma függ az oktatási egység (téma, kurzus, tantárgy) elvárt kimeneti állapotától (terjedelem és szint). Tegyük hozzá, hogy a túl kevés nem kellően informatív; a túl sok áttekinthetetlen, részletező, ráadásul demotiváló lehet. Az áttekinthetőség alapelve (é. Miller-féle tarsoly-elv, idézi Nagy, 1985, p. 83) szerint javasolható például 2-4 vertikális szintre történő bontás, ahol egy szinthez tartozó lista elemszáma nem lépi a 4-6 elemet (i. m. 84). Az előbbi példánk egy ilyen tagolt szintet (blokkot) mutat be. Ebből következik, hogy úgy kell az ilyen blokkokból az oktatás célrendszerét felépíteni, hogy végül a teljes felépítmény mennyiségi és minőségi szempontból lefedje az elvárt kimeneti állapotot, s ezzel a tanulás-tanítás irányításában a rendeltetését be tudja tölteni.

⁵ Példánkban a blokk felépítéséhez a szokásos szintaktikai szerkezetet használjuk. Az összefoglaló szint: „A hallgató(k) legyen(ek) képesek”. Majd lista, ahol elemenként főnévi igenév fejezi ki a releváns műveletet, végül a követelmény fókuszát adó kifejezés következik (Marzano és Kendall, 2008, p. 1).

2.1.3. Taxonómiák

A kurzusok kívánt tanulási eredményeinek, követelményeinek a megadását a taxonómiai szemlélet hatékonyan segíti. A következőkben öt rendszert mutatunk be.

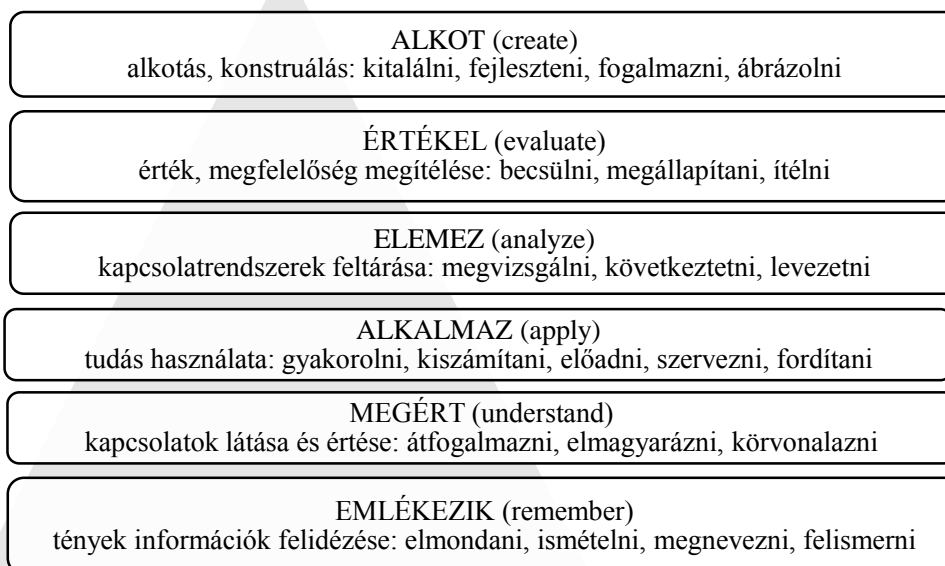
1. *Bloom taxonómiájának* módosított változatát, legalábbis az egyik dimenzióját (Anderson és Krathwohl, 2001, pp. 67–68) szinte minden tankönyv megemlíti (Heacox, 2006, p. 77; Farkas, 2019, pp. 39–42; Popenici és Millar, 2015, pp. 5–6). Az átdolgozott taxonómia kétdimenziós változatát itt csak vázlatosan mutatjuk be.

A 2. ábra az eredetihez (ismeret, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis, értékelés; Báthory, 2000, p. 147) hasonló, s így talán ismertebb egyik dimenziót⁶ szemlélteti. Ez az oktatási célok (educational objective) rendszerének az igékkel (verb: apply) leírt hat kognitív folyamatot megadó komponense (cognitive process dimension).

A másik dimenzió a főnevekkel megadott tudáskomponens (knowledge dimension). Ennek négy kategóriája van (Anderson és Krathwohl, 2001, pp. 27–62):

- Összefüggéstelen információk (factual knowledge). Például nevek, évszámok, adatok.
- Összefüggő ismeretek (conceptual knowledge). Szervezett tudáselemek, sémák.
- Procedurális ismeretek (procedural knowledge). A „hogyan csinálni” ismerete („knowledge of how”). Procedúrák (algoritmusok, eljárások, technikák stb.) ismerete.
- Metatudás (metacognitive knowledge: knowledge about cognition). Tudás a megismerésről, de a metafolyamatok (monitorozás, kontroll, megismerés szabályozása) a kognitív folyamatokhoz tartoznak (i. m. 56; Kontra, 1996, pp. 352–359).

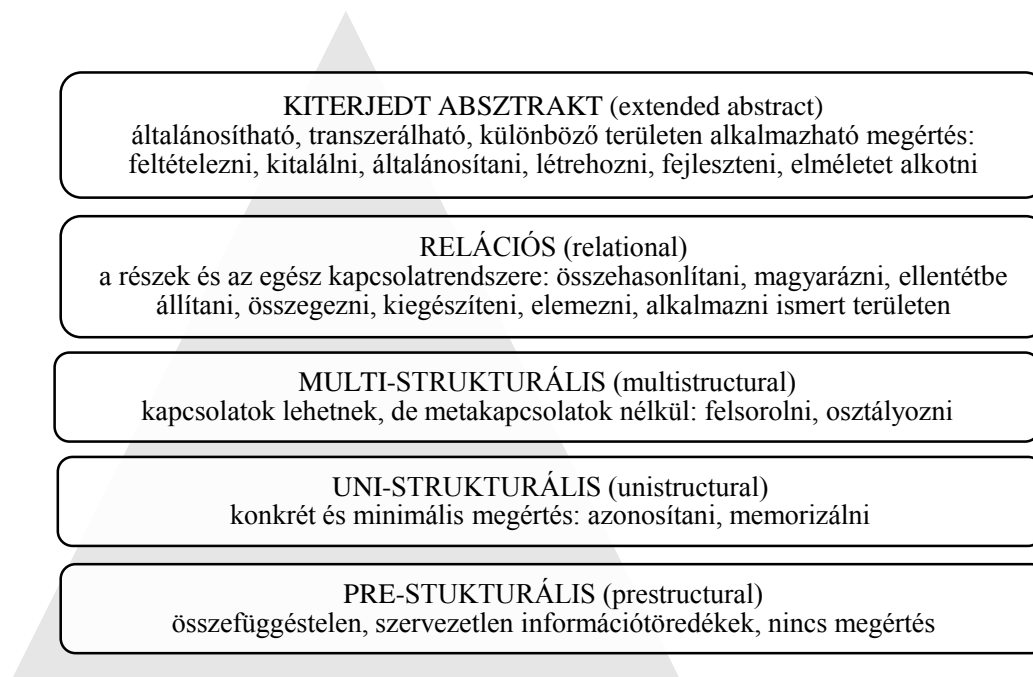
A két dimenziót, (1) a tudás és (2) a kognitív folyamatok kategóriáit egymásra vonatkoztatva könnyen adódik a 4x6 cellát tartalmazó teljes taxonómia mátrixa.



2. ábra A Bloom taxonómia módosított változatának a kognitív folyamatokat leíró dimenziója Anderson és Krathwohl nyomán (2001, pp. 67–68)

⁶ Az eredeti Bloom taxonómia *ismeret* szintjén keveredett a művelet és művelet tárgya: tény és felidézés. Ez indokolta a folyamatok különválasztását az ismeretjellegű elemektől, a módosított kétdimenziós taxonómiát.

2. A *SOLO taxonómia* (Structure of the Observed Learning Outcomes) a 3. ábrán látható (Biggs és Collis, 1982, pp. 17–31; Biggs és Tang, 2011, pp. 88–90). Ez is egy hierarchikus modell, amelyet Piaget szakaszelméletével összhangban fejlesztettek ki. A megértés növekvő komplexitásán alapul, s öt különböző szakaszt értelmez. A tanulási eredményeket (learning outcomes) a megértés komplexitási szintje szerint határozzák meg.



3. ábra SOLO taxonómia Biggs és Tang nyomán (2011, pp. 88–90)

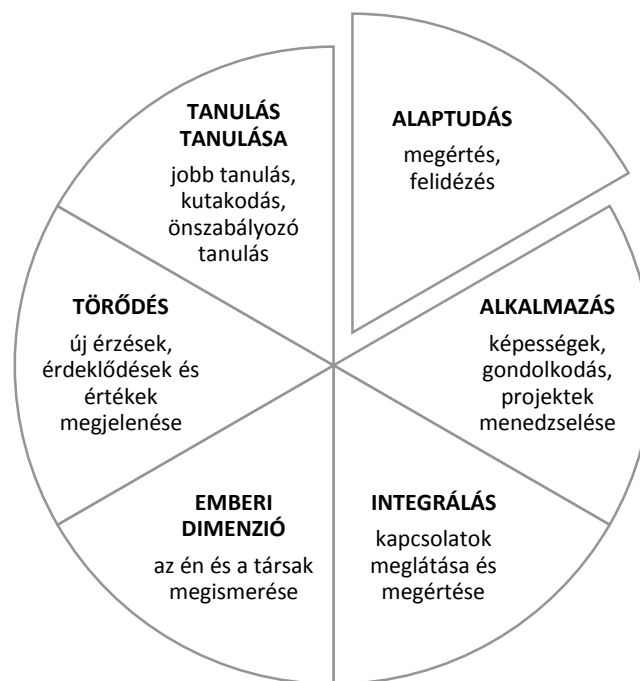
„A megértés: a gondolatok egybeszerveződése” (Horváth György pszichológus gondolatát idézi: Mérő, 2001, p. 133), amely lényegében a séma létrejötte. Majd a fejlődés során a kognitív sémák mennyisége nő, s egyre komplexebbek lesznek, sémarendszerek alakulnak ki. Így az egyes szakmai szintek (kompetenciaszintek) jellemzőinek a megismerése Mérő László leírásában (2001, pp. 180–198) segíti ennek a taxonómiának a megértését (Kontra, 1996, pp. 356–357).

3. Fink taxonómiája a 4. ábrán látható (Fink, 2013, pp. 34–37). E taxonómia fontos jellemzője, hogy nem hierarchikus, hanem inkább egymással kapcsolatban álló tanulásfajták összefüggő, dinamikus, interaktív rendszere. Bármelyik tanulási forma megvalósítása növelheti a többi tanulási forma esélyeit, hiszen hatnak egymásra. A tanítás nem zéró összegű játék.

Fink (2013) rendszerének, a jelentős tanulás taxonómiájának (taxonomy of significant learning) kategóriái és az azokhoz rendelt igék (Popenici és Millar, 2015, p. 16).

- Alaptudás (foundational knowledge). Az alapok, a megtanult, a megértett, a felidézhető. Igék: megnevezni, felsorolni, leírni.
- Alkalmazás (application). Végrehajtás. Komplex feladat menedzselése. Igék: elemezni, tolmácsolni, alkalmazni.
- Integrálás (integration). Különböző dolgok közti kapcsolatok felismerése és megértése; ok-okozat meglátása. Igék: leírni, integrálni, összegezni.

- Emberi dimenzió (human dimension). Személyes és szociális következmények felfedezése. Önismeret fejlődése, hatékony együttműködés másokkal. Igék: becsülni, értékelni.
- Törődés (caring). Fokozottabb törődés, gondoskodás, érdeklődés. Igék: tolmácsolni, mérlegelni, elmélkedni
- Tanulás tanulása (learning to learn). Tanulási képességek fejlesztése, önálló tanulás, kérdések feltevése és megválaszolása, önszabályozó tanulás. Igék: elemezni, bírálni, értekezni, kutatni.



4. ábra Fink taxonómiája Fink nyomán (2013, p. 35)

A jelentős tanulás taxonómiájának két fontos következménye van az oktatás gyakorlatára nézve. (1) A kurzus tanulási céljainak nem csak a tartalom elsajátítását kell tartalmaznia. Ha az alaptudáson (foundational knowledge) kívül más is (ld. 4. ábra) szerepel a tananyagban, akkor a tanulást értékesebbé, egyszersmind érdekesebbé teszi a hallgatók számára. (2) Ha az oktatók a jelentős tanulási célok (significant learning goals) kombinációját használják, akkor olyan kölcsönhatások jöhetnek létre, amelyek nagymértékben javíthatják a hallgatók jelentős tanulásának eredményeit.

4. Marzano és Kendall taxonómiája (New Taxonomy) (2007, pp. 13–19, 2008, pp. 1–7). A Bloom-féle taxonómiák egyik problémája, hogy a taxonómia szintjeit a nehézség skála mentén képzelték el. Ugyanakkor még a legösszetettebb folyamatok is megtanulhatók, s gyakorlással könnyen végrehajthatókká, rutinfeladatokká válhatnak. Vagyis egy mentális folyamat nehézsége legalább két tényezőtől függ: (1) a folyamat eredendő összetettségétől a releváns lépések szempontjából és (2) a folyamat ismertségének szintjétől (ld. még Kontra, 1996, p. 342). Ezért Marzano és Kendall a nehézség helyett az irányítás (control)

hiararchiáját vette alapul: egyes folyamatok irányítják, szabályozzák más folyamatok működését. Így például a szelf-rendszer (self-system) dönt (ld. még Molnár, 2009, p. 359), hogy egyáltalán belevágjunk-e egy új feladatba, s ha igen, akkor a metakognitív rendszer lép működésbe, amely aztán azt a kognitív rendszert irányítja, amely a feladatreleváns információk megfelelő feldolgozásáért felelős (ld. még Kontra, 1996, p. 354). A siker nagymértékben múlik a szakértelmen, a meglevő kognitív sémák rendszerén. A szakértelem fejlődését, az egyes szakmai szinteket, a kapcsolódó sémarendszereket a SOLO taxonómia esetében már említettük.

Ez a taxonómia is kétdimenziós (hasonlóan Bloom módosított változatához): (1) a feldolgozás szintjei (levels of processing) és (2) a tudás típusai (domains of knowledge). A feldolgozás szintjei a következők (Marzano és Kendall, 2008, pp. 4–5):

- 6. szint. Szelf-rendszer (self-system). A fontosság, a hatékonyság, az érzelmi válaszok, a motiváció megvizsgálása, mérlegelése.
- 5. szint. Metakognitív rendszer. Pl. célok kijelölése, folyamatirányítás (process monitoring), a megértés monitorozása (monitoring clarity), a helyesség, a pontosság monitorozása (monitoring accuracy).
- 4. szint. A tudás felhasználása (knowledge utilization), kognitív rendszer. Pl. döntéshozatal, problémamegoldás, kísérletezés, vizsgálódás.
- 3. szint. Analízis, kognitív rendszer. Pl. összehasonlítás, osztályozás, hibaelemzés, általánosítás, következtetés.
- 2. szint. Megértés, kognitív rendszer. Pl. összegzés, lényegkiemelés, átfoglalma-zás.
- 1. szint. Felidézés (retrieval), kognitív rendszer. Pl. felismerés, felidézés, végrehajtás.

A tudás típusai:

- Információk
- Mentális procedúrák
- Pszichomotoros procedúrák

Van tehát hasonlóság az Anderson-féle taxonómiával, de a struktúrák jelentős különbségei a két taxonómia oktatási folyamatban történő használatára nézve is lényeges eltéréseket jelentenek. Ami a gyakorlatot illeti, a szelf-rendszer és a metakognitív rendszer kiegészítheti, támogathatja – a hagyományos oktatásnak jobban megfelelő alsó négy szint – a kognitív rendszer alkalmazását.

5. Nagy József alkalmazási kritériumai (1993, pp. 30–49; B. Németh, 2009, pp. 50–53). A négy kritérium mindegyike további két alszintre bontható, mert a tudás reprodukív és produktív módon alkalmazható (4x2). Nézzünk példákat Nagy József szerint:

- *Felismerés.* Az észlelet idézi fel a megfelelő tanult tudáselemet: közvetlen felidézés.
 - Reprodukív: kiválasztani, párosítani, azonosítani már látott, ismert dolgokat. („Ez volt?”)

- Produktív: a szóban forgó dolog tulajdonságainak ismerete alapján az adott dolgot felismerni. („A felírt számok közül melyek oszthatók 4-gyel?”)
- *Kapcsolás.* Egy másik tanult elem aktiváló hatásával történik a felidézés: közvetett felidézés.
 - Reprodukív: Az asszociált pár egy tagjának észlelése aktiválja a másik tagot. („Mi a víz képlete?”)
 - Produktív: Összefüggésismeret alkalmazásával a meglévő elemek között új kapcsolat(ok) jön(nek) létre. Egy összetartozás, együttjárás, összefüggés előrelátása, belátása, kikövetkeztetése. (Pl. hiányos táblázatok kitöltése.)
- *Kivitelezés.* Állapotváltozások létrehozása. (Pl. információátalakítás, számítások.)
 - Reprodukív: Begyakorolt rutintevékenységek, példamegoldások, feladatok végrehajtása.
 - Produktív: Próbálkozásokra, intuícóra van szükség (nincs elegendő tudás a reprodukív kivitelezéshez). Problémamegoldás.
- *Értelmezés.* Megfogalmazott megértés (nem csak megértés). A dolgok mibenlétének, viselkedésének és működésének a megértéséről szóló elméleti, racionális, értelmező tudás.
 - Reprodukív: Pl. definíciók, szavakkal vagy formulákkal leírt törvények, szabályok, bizonyítások, tervek, elvek, normák, indoklások, programok.
 - Produktív: Pl. új fogalom megalkotása és definiálása, új bizonyítás adása, szakdolgozatok, doktori értekezések.

Ami a gyakorlati alkalmazásokat illeti, Nagy József négy fő műveleti szintjét (felismerés, kapcsolat, kivitelezés, értelmezés) B. Németh Mária (2009, p. 58) összekapcsolja (1) három tartalmi kategóriával (tények, fogalmak, összefüggések; Báthory, 2000, p. 149) és (2) a körülmények összesen négy lehetőségével. Valamennyi szempont egymásra vonatkoztatása tehát egy 48 (4x3x4) cellás mátrixot eredményez.

Tanulságos ebben a rendszerben megismerni az oktatás hatékonyságát befolyásoló körülmények (kontextusok) kétszemponjú dichotóm felosztásait is (2x2):

- elsajátítás szempontjából (1) ismert vagy (2) ismeretlen,
- környezet tekintetében (3) tanórai, tudományos vagy (4) realisztikus, életszerű.

Az alkalmazási szintek rendszere azonban nem hierarchikus. Valóban, egy rutinfeladat végrehajtásánál nehezebb lehet egy produktív felismerés. Fontos tanulság, hogy ez a rendszer felhívja a figyelmet a produktív alkalmazásokra (pl. a problémamegoldás nem azonos a feladatmegoldással). Továbbá értékeléskor az értelmező tudás megfogalmazását önálló, saját példákkal is meg kell követelni, hiszen a definíciók, szabályok, bizonyítások, mint megfogalmazott megértések (akár példákkal együtt) értelmetlenül bemagolhatók.

2.1.4. Fő értékelési módok

A hagyományos ismeretalapú oktatási gyakorlatban a jellemző értékelési mód a normaorientált összegző, minősítő értékelés. Az összegző (szummatív) értékelés az eredményt

egyetlen számmal, minősítő jelzővel fejezi ki, amellyel az értékelt meghatározott kategóriába sorolható. A minősítő értékelés ellentétes párja a diagnosztikus értékelés (Nagy, 2010, p. 363). De melyek is az alapvető értékelési módok? Milyen is ezeknek a viszonyrendszere?

A korábban hivatkozott „funkciózavarok”, terminológiai bonyodalmak, félreértelmezések elkerülése (Popham, 2008, p. 7), egyszersmind a megfelelő gyakorlati alkalmazások elősegítése érdekében, ezen a ponton elengedhetetlen az alapvető fogalmak rendszerezése: az értékelési funkciók, a célok érthető és világos elkülönítése úgy, hogy a két viszonyítási orientációt is bevonjuk a rendszerbe. Az 5. ábra segítségével Nagy József (2007, pp. 80–82; 2010, pp. 363–364) nyomán egy ilyen rendszert szemléltetünk és írunk le, amelyben a kiemelt értékelési célokat állítjuk a felosztás középpontjába (ld. a központi cellákban).

FUNKCIÓ	ORIENTÁCIÓ	
	NORMAORIENTÁLT	KRITÉRIUMORIENTÁLT
ÖSSZEGZŐ (SZUMMATÍV)	Minősítő	Minősítő (cut-off)
	Globális diagnózis	Globális diagnózis (cut-off)
FEJLESZTŐ (FORMATÍV)	Minősítő	Minősítő (cut-off)
	Globális diagnózis	Diagnosztikus

**5. ábra. Fő értékelési célok (funkció és orientáció szerinti bontásban)
Nagy József nyomán (2010, pp. 363–364)**

Nagy József (2010, p. 362) hatféle értékelési módot különít el:

- funkció szerint összegző (szummatív) vagy fejlesztő (formatív),
- cél szerint minősítő vagy diagnosztikus,
- orientáció szerint normaorientált vagy kritériumorientált.

Vegyük észre, hogy az „időzítés” megkülönböztetés ebben a bontásban nem szerepel; ez nem hasznos (Nitko és Brookhart, 2011, p. 83), s mint utaltunk már rá, csak értelmezési „zavart” okoz.

A viszonyrendszerüket bemutató 5. ábrán félkövér betűkkel emeltük ki a két alapesetet. Közülük a kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő értékelés az értékelendő kompetencia vizsgált alapkomponeenseit az optimális használhatóság kritériumához viszonyítja, s mutatja a fejlesztés teendőit az optimális szintű elsajátítás, használhatóság eléréséhez. Itt a globális diagnózis az átlagos szintet mutatja a kritériumhoz képest, míg az analitikus diagnózis a releváns komponensek diagnosztikus térképét határozza meg. Az összegző értékelés alkalmas globális diagnózisra. A normaorientált értékelés azonban csak bizonyos határokon belül teszi lehetővé a globális diagnózist és fejlesztést. A „cut-off” vonású kritériumorientált értékelés különféle szelekciókra alkalmazható (Nagy, 2010, pp. 363–364).

Az alapvető fogalmak és viszonyrendszerük áttekintése után a körbejárhatóság alapelvét (Nagy, 1985, pp. 77–79) követve a diagnosztikus és a formatív értékelést Nitko és

Brookhart (2011, pp. 83–102) szerint megkülönböztetve külön-külön is áttekintjük, hogy a többirányú megközelítéssel az oktatási gyakorlatban történő alkalmazásokat minél jobban elősegítsük. Tudjuk, hogy az alkalmazási lehetőségek keresése, az új értékelési módok bevonása az oktatásba nem könnyű többletmunkát jelent az oktató számára egy olyan kurzus esetében, amely csak előadásból áll, és kollokviummal zárul.

Itt jegyezzük meg, hogy az ilyen (előadás és kollokvium) kurzusok nemcsak a különböző funkciójú és célú értékelési módok használatával kapcsolatban vetnek fel oktatási problémákat, hanem a magasabb rendű kognitív műveletek szintjén történő elsajátítást sem szolgálják, hiszen különböző előzetes tudással rendelkező egyénekhez egyszerre és ugyanúgy szól az oktató. Következően az előadáson egy magyarázat is a hallgatók egy részének érthető, másoknak nehezen érthető, egyeseknek érthetetlen lehet. Egy hierarchikus fogalmi rendszerben felépített tananyagban (például a természettudományok, különösen a matematika esetében) a hiány aztán hiány(oka)t szülve vezethet a teljes csődig. Tegyük hozzá, sok oktató egyszerűen megmutatja a hallgatóknak, hogy problémahelyzetekben mit tegyenek (Biggs és Tang, 2011, pp. 16–33). Ám, ha nincs mivel (vagy kivel) megoldani a problémát, a hallgató önálló megoldása valószínűtlen (Kontra, 1996, p. 352; 2000, p. 265).

Azok a kurzusok, ahol a tanulási nehézségek az egyéni különbségek nem megfelelő figyelembevételére vezethetők vissza, nyilván új oktatásszervezési és módszertani megoldásokat (esetleg tartalmi változtatásokat) kívánó feladatokat, problémákat vetnek fel (Falus, 2003, pp. 258–267). Ami viszont az értékelés gyakorlatát illeti, a differenciálás érdekében hasznos a minősítő értékelés eredményeinek a megfelelő visszacsatolása (globális diagnózis), egyben ajánlatos a diagnosztikus fejlesztő értékelés alkalmazása.

2.1.5. Diagnosztikus értékelés

A cél tehát a tudás feltérképezése, főképpen az erősségek és hiányosságok meghatározása az oktató számára az oktatás megtervezése érdekében. Az érdeklődő olvasónak itt megjegyezzük, hogy Vidákovich Tibor könyvében (1990) részletes elméleti (pp. 11–61) és egy gyakorlati (pp. 63–231) bemutatás található, amely egyben a téma hazai bevezetésének számító alpmű. Az új pedagógiai kultúra keretében pedig a kompetencia alapú kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő értékelés (röv. KORREKT értékelés) alapjait Nagy József mutatja be (2007, pp. 80–95; 2010, pp. 362–375). Ebben a megközelítésben számunkra fontos, hogy:

- a hallgatók minél sokoldalúbb, megbízhatóbb és objektívebb megismerése (az „előzetes” felmérések eredményei, az információgyűjtés) növeli a hatékony fejlesztő oktatás, a differenciált tanulásirányítás esélyét (Heacox, 2006, pp. 29–34; McKee, 2020, p. 76);
- a teljes oktatási folyamat (a kurzus) bármelyik szakaszában alkalmazható ez az értékelési mód – a külön is tervezhető tanulási feladatokat, a kisebb tartalmi egységek egymásra épülését tekintve – (Vidákovich, 1990, p. 24; Moss és Brookhart, 2012, pp. 98–109).

Az oktatás folyamatában a hallgatók tanulási problémáinak diagnózisához útmutatóként Nitko és Brookhart nyomán (2014, pp. 84–94) hat megközelítést emelünk ki. Mindegyiküknek azonban két fő célja van. Meghatározni, hogy:

- mit nem sajátítottak el a hallgatók az elsajátítandók közül,
- milyen okai lehetnek a tapasztalt hiányosságoknak.

A hangsúly tehát a hiányosságok felderítésén van a javítás, pótlás, azaz a fejlesztés érdekében; a hatféle alkalmazás két fő célja erősen kapcsolódik egymáshoz. Esetünkben egy adott kurzusra nézve ez a hat eljárás lényegében a következő:

1. *Egyéni hallgatói profilok készítése a tartalmi területeken.* A kimeneti követelmények megadott oktatási egységekben, témákban tapasztalható egyéni erősségek és gyengeségek listázása. Itt a hiányosságokat a többi hallgatóhoz viszonyítva tekintjük; az értékelés a normára irányul. Mivel a kezdeti adatgyűjtés rövid időtartamra, egyszersmind kevés feladatra korlátozódik, az első benyomások, eredmények nagy eséllyel kevésbé megbízhatók. Az oktató azonban ezekre építve feltevéseket fogalmazhat meg, amelyeket később – további információkat gyűjtve – megerősíthet vagy elvethet, s ily módon fokozatosan egyre megbízhatóbb összegzett helyzetképet alkothat a kurzus hallgatóinak a felkészültségéről.
2. *A szükséges előzetes ismeretek, készségek és képességek meglétének ellenőrzése.* A cél a hiányosságok feltárása és orvoslása – a kurzus tananyagának a hierarchiájában – a soron következő egység, téma elsajátításához (Popham, 2008. pp. 7–8; Biggs és Tang, 2011, pp. 81–94). Itt azonban a viszonyítási alapot a továbbhaladáshoz, a megértéshez, az alkalmazásokhoz szükséges – legalább minimális, ideális esetben az optimális – szint jelenti; ez tehát kritériumra irányuló értékelés.
3. *Speciális kritériumok, standardok teljesítési szintje szerinti csoportosítása a hallgatóknak* (az egyes kritériumokhoz rendelt viszonylag rövid tesztek eredményei alapján). Ilyen például Az oktatási céloknak megfelelő „cut-off” jellegű minősítő értékelés, az „alapszint alatti”, a „nem elégséges” kategóriába történő sorolás. Fontos kiemelni, hogy itt az oktatási egység vagy a kurzus céljai által meghatározott kimenet a viszonyítási alap, s nem a kívánatos (vagy szükséges) bemeneti szint. Ebből rögtön levonható a következtetés, hogy az egyes oktatási egységek céljait (kimeneti követelményeit) is gondosan meg kell határozni. Mindazonáltal ez a viszonyítás nem teljesen diagnosztikus, mert bár kiderül, hogy melyik részkövetelményt nem teljesíti a hallgató, a hatékony korrekciókhoz az okokról ily módon aligha kapunk megfelelő mennyiségű és minőségű információt (Nitko és Brookhart, 2014, p. 88).
4. *A különféle tevékenységekben, végrehajtásokban elkövetett hibák felderítése, az operatív tudás feltérképezése.* Vagyis itt nem egyszerűen a „cut-off” (teljesítette – nem teljesítette) szemléletről van szó, hanem ha a hallgató egy követelményt nem teljesít, akkor a releváns komplex tevékenység nem megfelelően működő komponenseinek a kiszűrése a feladat. A hallgatók hiányosságai tipikus hibákkal, hibamátrixokkal jellemezhetők (Vidákovich, 1990, pp. 42–43).

5. *A hallgatók tudásrendszerének (az ismeretek relációs rendszerének) tartalmi-strukturális elemzése.* Ennek a diagnosztikai megközelítésnek a feladata a tudáselemek és a köztük levő kapcsolatok, összefüggések vizsgálata úgy, hogy a megértés hiányosságai és azoknak a lehetséges megszüntetése van a figyelem fókuszában. Itt említjük meg, hogy a tartalom-, struktúra- és hibaorientált tesztelés gyakorlati lehetőségeit Vidákovich Tibor saját kísérleteiben is vizsgálta (1990, pp. 77–113). A tudásra, mint nyersanyagra vonatkozó elméleti ismeretrendszerrel hazánkban Nagy József írt alapművet (1985). A fogalmi fejlődés, fogalmi váltás, a tévképzetek elméleti alapjairól, egyben a fogalomrendszer felépítését segítő oktatási módszerekről pedig magyarul lásd például Korom Erzsébet könyvét (2005). Ami a mindennapi oktatási gyakorlatot illeti, a fogalmi térkép vagy gondolattérkép (mind map) az ilyen elemzésekhez jól használható (Anohina, 2019, pp. 67–110). Az ún. *mind map* elkészítéséhez – az iOS rendszerű eszközökre – két nagyszerű alkalmazást emelek ki, amelyek önálló tanulási célra, valamint oktatói segédletként (különösen prezentációk készítésére, de természetesen értékelési feladatok megoldására is) kiválóan használhatók: az iThoughtsX (toketaWare, 2022, 9.0 verzió), amelyből Windows verzió is létezik, és a MarginNote 3 (Min, 2022, 3.7.18 verzió). A 6. ábra – amely a két alkalmazás együttes használatával készült – illusztrációként egy kurzus tematikus fogalmi térképéből egy részletet mutat be. Bár ezen a képernyőrészleten az nem derül ki, hogy a Prezi prezentációkészítő programhoz hasonlóan az ilyen ábrák az említett alkalmazásokban dinamikusan tekinthetők meg (a struktúrák bővíthetők, a kiválasztott elemekre fókuszálhatunk, továbbá a fagráf egyes ágai összezsukhatók vagy kibonthatók).
6. *A problémamegoldó tevékenység komponenseiben rejlő hiányosságok kiderítése.* Az egyes hallgatók problémamegoldását nehezítő tényezők azonosításához azonban ismernünk kell a problémamegoldó gondolkodás releváns és alapvető fogalmait (Kontra, 1996, 1999, 2000; Horváth, 2004, pp. 211–220; Molnár, 2006, pp. 45–80; von Thienen, Royalty és Meinel, 2017, pp. 306–328; Vidal, 2017, pp. 94–115).

2.1.6. Formatív értékelés

A példa kedvéért nézzük meg, hogyan is különbözteti meg a diagnosztikus és formatív értékelést Nitko és Brookhart (2014, p. 94)⁷.

- A formatív értékelésnél az erősségek fejlesztése is feladat, nem csak a hiányosságok kezelése. A diagnosztikus értékelés a tanulási hiányosságra fókuszált; a formatív értékelés a fejlesztéskor a hallgatók tantárgyi tudásának minden szintjét megcélazza.
- A formatív értékelés a hallgatókat is bevonja az információk kezelésébe (aktív szereplői, mondhatjuk, egyfajta regulátorai a folyamatnak). A diagnosztikus értékelés esetében a hallgatók csak az oktatói tervezéshez szükséges információkat biztosítják.

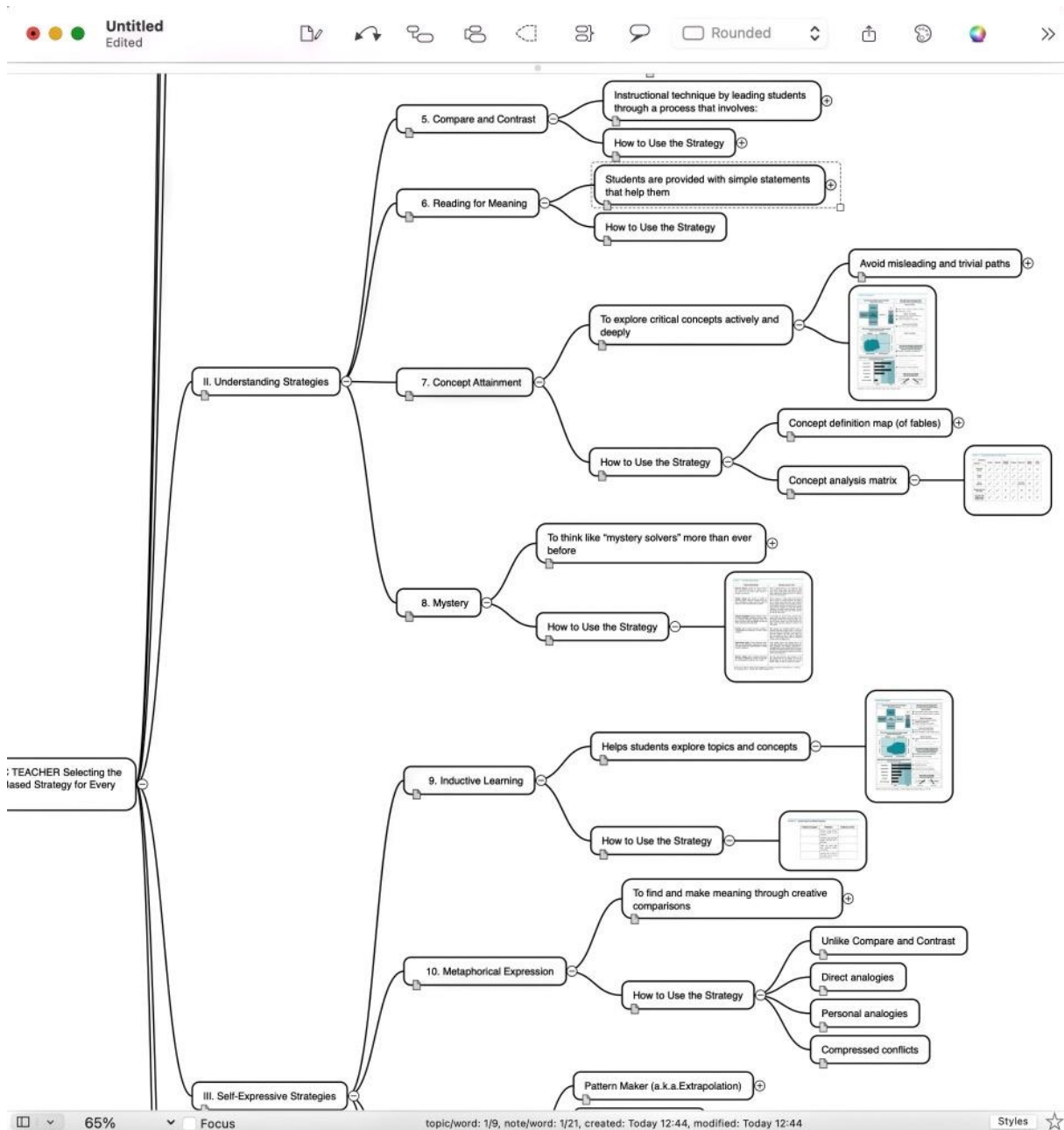
⁷ Az olvasóra bízunk annak belátását, hogy ez a megkülönböztetés miként illeszkedik Nagy József (2010) említett rendszeréhez. Tekintsük ezt a 4. *Feladatok, gondolkodtató kérdések* című fejezet egyik kérdésének.

A továbbiakban Nitko és Brookhart nyomán röviden nézzük meg a formatív értékelés feladatait és az abból származó előnyöket (2014, pp. 94–102). A lényeg: a tanulók és a tanárok is megértsék a tanulás állapotát, hogy meghatározzák a következő lépéseket a javítás érdekében (Sadler, 1983, pp. 61–74; Hewitt és Smith, 2007, pp. 102–110; Biggs és Tang, 2011, pp. 95–110). Következően a fő kérdések a viszonyítás és a teendők szempontjából:

- Mi a cél, az elvárás (célállapot)?
- Mi a jelenlegi állapot; milyen közel a cél?
- Mit kell tenni még a cél eléréséhez, az elvárt állapot megvalósításához?

Ami a fejlesztést illeti, a jó formatív értékelés hatása akár 0,4-0,7 SD is lehet (Black és William, 1998; idézi: Nitko és Brookhart, 2014, p. 95), s különösen a gyengén teljesítők körében látható. Az eredményekhez többek között a következők járulnak hozzá (uo.):

- *Az önálló és a közös, segített tanulás összehangolása.* Kiderül, mit tudnak a hallgatók önállóan elvégezni, s mihez kell nekik segítség. Az oktatói munka hatékonyságát nagymértékben erősíti, hiszen a megfelelő minőségű és mennyiségű segítséget oda irányíthatjuk, ahol szükség van rá, miközben építhetünk a hallgatók önálló munkájára. Nem adunk ki önálló elvégzésre olyan feladatokat, amelyek eleve kudarcra vannak ítélve.
- *Alkalmas tanulási környezet biztosítása.* A formatív értékeléshez aktív tanulás szükséges, mialatt a hallgatók a feladatra és a tanulási célokra összpontosíthatnak.
- *Az együttműködés.* Az oktató fejlesztő értékelése, s főként a társ- és önértékelés, elősegíti a kooperatív tanulást, a javító szociális élmények, tapasztalatok megszerzését.
- *Helyénvaló információk biztosítása.* A hallgatók pontosan azokat a visszajelzéseket kapják, amelyekre a fejlődésükhöz szükségük van. Ehhez természetesen a bizalmukat is meg kell nyernünk, hogy ne titkoljanak el semmilyen hasznosítható információt, hiszen a célunk annak megmutatása, mit kellene majd tenniük a jobb eredményekért.



6. ábra. Példa: saját kurzus strukturális térképének részlete iThoughtsX „mind map” alkalmazásban készítve diagnosztikus értékeléshez (az ábrán a szöveg itt csak illusztráció)

2.2. Tudásszintmérő tesztek

Noha a gyakorló pedagógusok az értékelés keretében jellemzően a feladatlapokkal, portfóliókkal, vizsgákkal, s azok pontozásával kapcsolatban érdeklődnek, úgy véljük, egy eszköz csak másodlagos: van egy cél, amihez egy eszközre van szükség, és van egy kontextus, amelyben használni fogják (Wilson, 2005, p. 6). A „MIÉRT?” és „MIT?” kérdések után következhet a „HOGYAN?” felvetése. Ezért adtunk nagyobb hangsúlyt a 2.1. alfejezetnek: ha tudjuk, hogy miért és mit kell tanulmányoznunk, akkor már az alkalmazandó eszközök érvényességéről és megbízhatóságáról is van elképzelésünk, tudunk nyilatkozni, nagyot

nem hibázhatunk. Ugyanakkor egy eszköz (feladatait, pontozását és jóságmutatóit tekintve) lehet jó József Attila költészetére nézve, csak éppen mi Adyt tanítottuk. Természetesen Adyt is lehet rosszul kérdezni, de ha pontosan tudjuk, mire akarunk rákérdezni, akkor bizonyára meg tudjuk fogalmazni a kérdéseinket. A kapott válaszokat aztán elemezhetjük, s az eredmények tükrében a hibás válaszokat, kérdéseket kiszűrhetjük, majd az eszközt (akár hosszabb fejlesztőmunkával) javíthatjuk.

Ennek megfelelően a tesztelés gyakorlati szempontból két nagyobb munkaszakaszra bontható: (1) a tesztszerkesztés és (2) a tesztelemzés.⁸ Ez utóbbi – az oktatási gyakorlatban úgy tűnik, kevésbé ismert, talán el is hanyagolt – második fázist kívánja illusztrálni egy saját alkalmazási példával ez az alfejezet. Az objektív mérésre szeretnénk a figyelmet felhívni.

Ami az első szakaszt illeti, az érdeklődő olvasónak a feladatok, tesztek készítéséhez rövid bevezetést nyújt az agrármérnök-tanár mesterszakos hallgatóknak írt jegyzetem 4. fejezete (Kontra, 2011, pp. 61–84). Részletesebb leírás található Orosz Sándor könyvének VII. fejezetében (1995, pp. 91–138), valamint Csapó Benő írásában (2004, pp. 277–316). Természetesen további lehetőséget jelent a Moodle keretrendszer Kérdésbank modulja, amely használatához részletes dokumentációt is mellékelnek, vagy a Google Űrlapok.

Az említett munkák áttekintése után, már feltételezve a feladatírás, tesztkészítés alapvető ismeretét, az első – több lépésből álló – munkaszakasz könnyen végrehajtható.

- A célok és követelmények ismeretében,
- a tananyag tartalmi és strukturális elemzése után
- a tesztfeladatok kijelölhetőek (azt vizsgáljuk, amit vizsgálni szeretnénk) és elkészíthetőek,
- a feladatokból a teljes teszt a javítási-értékelési útmutatóval együtt összeállítható.

Ami itt fontos: a feladatok legkisebb önállóan értékelhető elemei az itemek. Egy item helyes megoldása 1 pont, ha helytelen 0 pont, de az itemek súlyozhatók is. A teszt eredménye az itemek pontszámainak összege, amely súlyozás hiányában a helyesen megoldott itemek számával egyenlő (Csapó, 2004, p. 279). (A felsőoktatásban ide vonatkozó gyakorlati példákat illetően ld. Farkas, 2019.)

Ami a második szakaszt illeti, a tesztelemzés és tesztfejlesztés számítógépes elemzésekkel végezhető. Ehhez alkalmazási példákat mutatnak, egyben a klasszikus és a valószínűségi tesztelméletek leírását adják a következő alaplátók: Horváth, 1993; Molnár, 2013; Bond, Yan és Heene, 2021. Mi a klasszikus elemzésekhez az SPSS-t és a JASP programot (JASP Team, 2022), a valószínűségi tesztelméleti elemzésekhez a Winsteps programot (Linacre, 2022a) használtuk. Mivel egy adott teszt, kérdőív teljes elemzésének a bemutatása jobbára több oldal terjedelmű (Kontra, 2008a, 2008b, 2009), ezért az itt bemutatandó példánkban csak a tesztelemzés végeredményeinek illusztratív bemutatására van lehetőségünk. Mindazonáltal úgy véljük, ez a vázlatos ismertetés az ábráival kézzelfoghatóvá teszi, egyszersmind elősegíti a Rasch-modell alkalmazását a felsőoktatási gyakorlatban.

⁸ Praktikusán mondhatjuk, hogy a tesztfejlesztés e két munkaszakasz ismételtése: elemzés után új változatot készítünk, amit kipróbálunk (újra elemzünk) és így tovább. Az oktatásban huzamosan használt teszteseteket célszerű időnként felülvizsgálni, fejleszteni (Csapó, 2004, p. 307).

Példa

Nézzük egy – az intézetünk tanító szakos hallgatóinak a környezetismeret tantárgy tanítására való felkészítését közvetve vizsgáló – több alskálás kérdőív fejlesztését Rasch-modell segítségével (Kontra et al., 2021). Az eredeti⁹ online kérdőív 44 tételt (itemet) tartalmazott öfokú Likert-típusú skálán, amelyet 56 hallgatónk töltött ki. A matematikai elemzéshez kiindulásként elég ennyit ismernünk: az adatmátrix alapján becsülhető a hallgatók „képeszségi szintje” és a tételek „nehézsége”. Feltételezzük, hogy a kérdőívet – a célok, a vizsgálandó terület tartalmi és strukturális elemzése alapján a tartalmi és formai követelményeknek megfelelő feladatokból, kérdésekből – szakszerűen állították össze, de a jószágáról majd a számítások eredményének ismeretében nyilatkozunk.

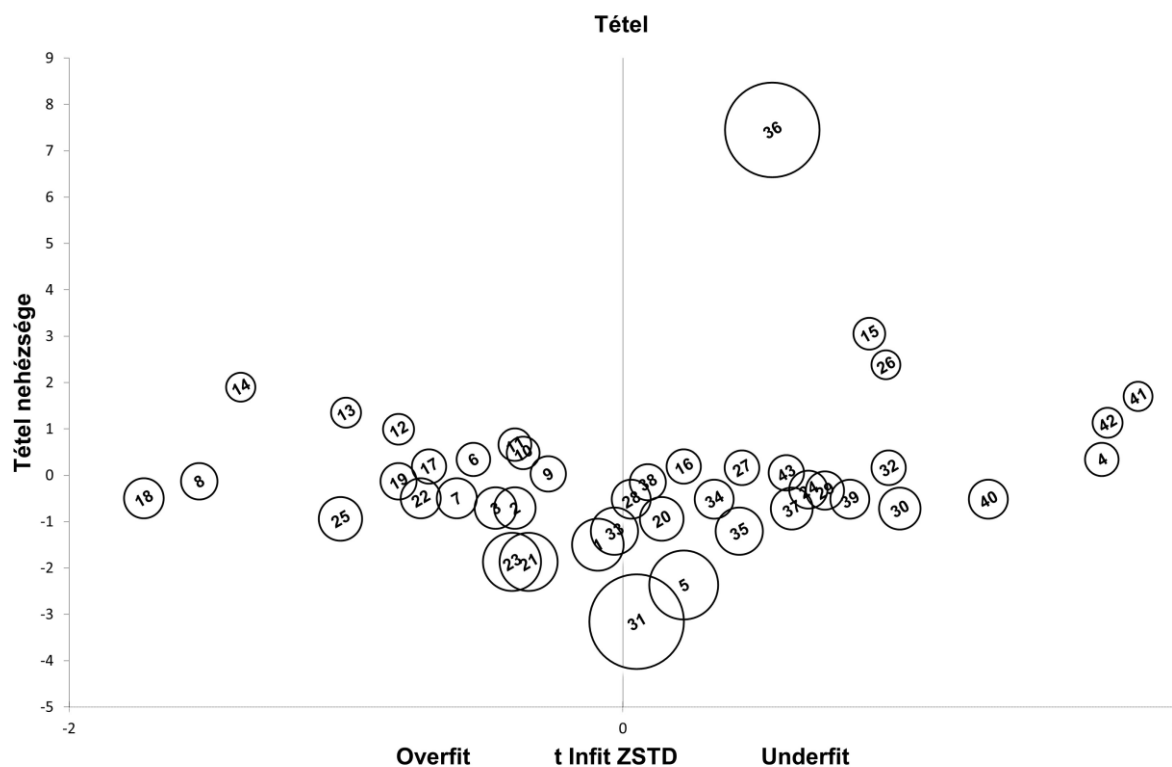
Az elemzés egyik fontos eredménye a tételek és a személyek illeszkedése a modellhez. A javítgatások fázisait átugorva tekintsük itt csak a végső változat dichotóm tételeit. A 7. ábra (a Winsteps és EXCEL használatával) egymásra vonatkoztatva ábrázolja a tételek nehézségét (JMLE) és illeszkedését (INFIT), ahol a tételeket reprezentáló körök mérete arányos a becslés pontosságával (SE). (A Winsteps használatára, valamint az ábrák és kifejezések értelmezésére nézve ld. Linacre, 2022b.) Számunkra itt az a lényeg, hogy minél jobban illeszkedik egy tétel a modellbe, annál közelebb van az „elvárt” (a -2 és 2 által meghatározott) függőleges sáv (a vízszintes tengelyt a 0 értéknél metsző) középvonalához. Esetünkben láthatóan mindegyik dichotóm tétel illeszkedése jó. Hasonló ábrát, jó illeszkedést kaptunk a hallgatókra nézve is.

Mindazonáltal felvethető a kérdés, vajon a hallgatók száma ($N = 56$) elég nagy-e ahhoz, hogy a kapott eredményeink megfelelően stabilnak tekinthetők, azaz értékelési célokra alkalmasak, mert nem torzulnak. Természetesen ennek eldöntése nem az elemzés elvégzése utáni feladat: ha nem akarunk felesleges munkát végezni, akkor a választ a legelején a szakirodalmat áttekintve kell megadnunk. Ha biztosra akarunk menni, a végén is ellenőrizhetjük még a mérés stabilitását.

Elsőként, az elemzés elvégzése előtt a mi 56 fős hallgatói csoportunkra nézve Linacre (1994) érvelését vettük alapul, miszerint a használható, stabil becslések megszerzéséhez a legtöbb esetben szükséges minimális létszám:

- nem dichotóm, Likert-típusú tételeknél 50 fő,
- dichotóm tételeknél 30 fő.

⁹ Az itt nem részletezett fejlesztés során – a modellhez való illeszkedés alapján – történt módosítások miatt több változatot is kaptunk. A javítások során válaszkategóriákat vontunk össze, s végül már dichotóm itemekkel dolgoztunk, miközben egy nem illeszkedő item, valamint egy számítással kiszűrt „fürcsa” hallgatói válasz elhagyására is sor került. (A nem illeszkedő elemek elhagyásának szokásos eljárására nézve például ld.: Planinic, Boone, Susac és Ivanjek, 2019, pp. 020111-6–020111-7.) A végső változatunk (43 dichotóm itemből álló teszt és az 56 hallgató) már megfelelt a modellnek.



**7. ábra. A 43 tétel nehézsége és illeszkedése
(mindegyikre: |JMLE INFIT ZSTD| < 2; Winsteps és EXCEL)**

A gyakorlatban azonban ezeket a létszámokat célszerű inkább meghaladni, egyben jól megcélzott személyekből álló mintát venni (vagyis amikor a tételek a közös skálán a személyek közelében szóródnak). Ha kétségeink vannak, számításokkal ellenőrizzünk. Megjegyezzük, hogy a becslés és az illeszkedéselemzés az adathalmaz méretétől független. Továbbá mivel a modellben a személyek és a tételek funkcionálisan felcserélhetők, a követelmények szimmetrikusak: egy tétel stabil méréséhez annyi személy szükséges, ahány tétel kell egy személy stabil méréséhez. A tételek illeszkedése azonban fontosabb számkra, ezért több személyre van szükségünk, mint tételre. Mindent egybevetve (Azizan et al., 2020), esetünkben – az áttekintett szakirodalom alapján – statisztikailag stabil mérésekre számíthatunk ($\pm 1,0$ logit, 95%-os konfidencia).

Mivel a szakirodalomban jellemzően nagyobb mintákkal dolgoznak, ahol ilyen ellenőrzésre nincs szükség, példaként tanulságos lehet itt megemlítenünk az elemzés eredményeinek a megerősítésére végzett számításainkat is. Hipotézisünket ellenőrizendő, Linacre (1994) nyomán 100 új adathalmazt szimuláltunk a Winsteps segítségével. Az ezekkel végrehajtott számításaink a feltevésünket megerősítik: a valós adatokból származó mindegyik (személy/tétel) paraméter – a vártnak megfelelően – kellően közel volt a (személy/tétel) paraméter 100 szimulációból származó átlagos becsléséhez. Kellően stabilok a paramétereink.

Gyakorlati szempontból a tesztelemzésünk talán legfontosabb eredménye a hallgatók és a tételek rendezése a Wright térkép (személy/item térkép) segítségével. A Wright tér-

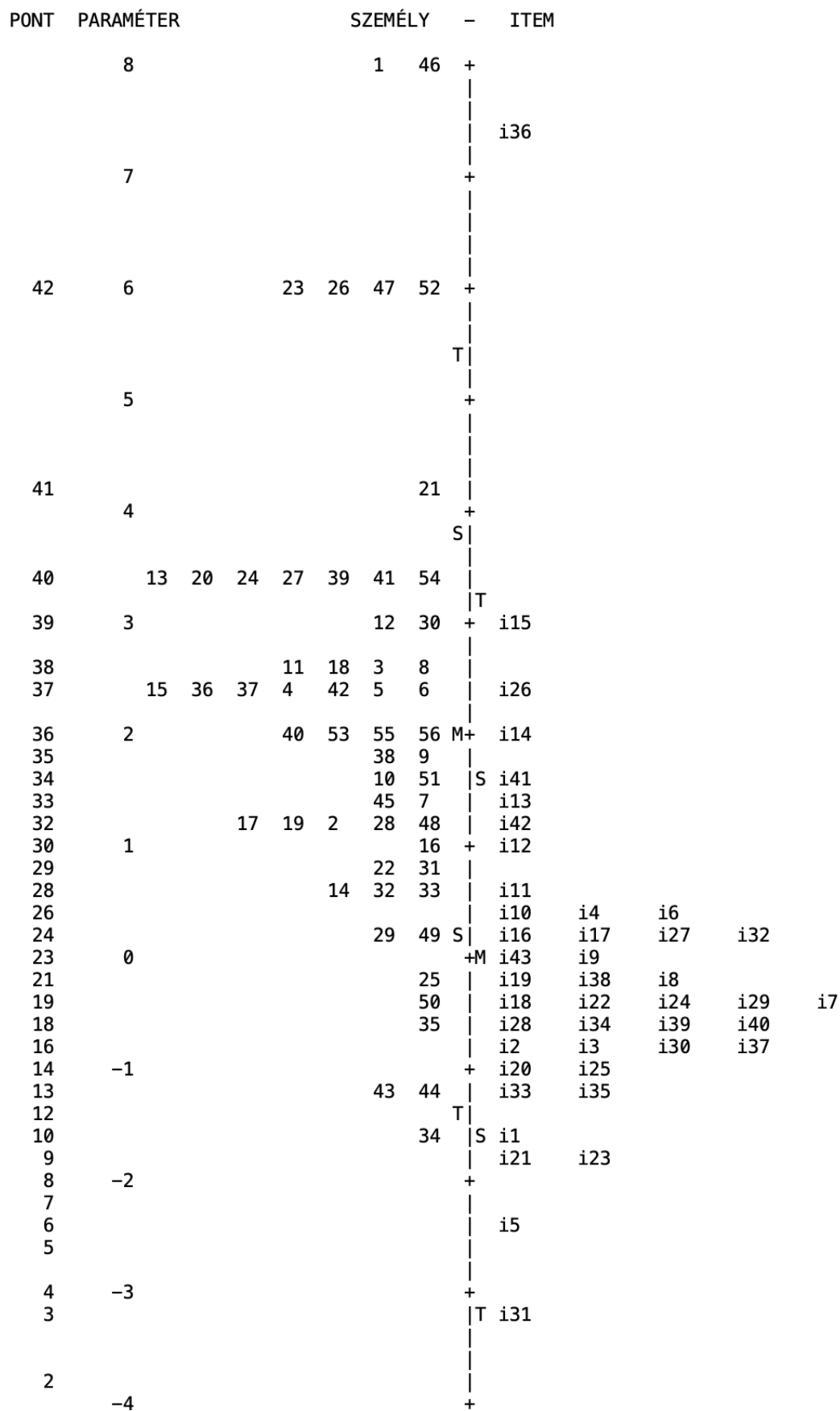
képen tanulmányozható (8. ábra), hogy a fejlesztés végén kapott kérdőívünk tételei hogyan illeszkednek a hallgatóinkhoz (Wilson, 2005, pp. 90–103; Boone et al., 2014, pp. 111–158). A 8. ábra függőleges szaggatott vonala mentén láthatók (1) a hallgatók bal oldalon (számokkal azonosítva) és (2) a tételek jobb oldalon (ugyancsak számokkal azonosítva, de a jelölésekben az „i” kezdőbetű, a megkülönböztetést hangsúlyozva, az item szóra utal). Mindkét csoport elemei az ábra bal szélén látható közös paraméterskála (alulról felfelé növekvő) értékei szerint vannak rendezve. A paramétereiktől balra láthatók a megfelelő nyerspontok. A szaggatott választóvonal két oldalán rendre (balra és jobbra) egy-egy "M" betű jelöli a hallgatók és a tételek paramétereinek az átlagát. A bal és jobb oldali "S" betűk a megfelelő – személy vagy tétel – átlagértéktől való egy, míg a "T" betűk a két szórásnyi eltéréseket jelzik.

A tételek paramétereinek az átlaga a logit skála nulla értékénél van, ahol egy hallgató 50% valószínűséggel válaszol 1 pontértékkal a dichotóm tételre. Egy személy nagyobb valószínűséggel fogadja el a közös skálán a paraméterénél alacsonyabb paraméterű tételt, és utasítja el a skálán nála magasabban levő tételt. Látható, hogy a hallgatók paramétereinek az átlaga két logitegységgel nagyobb a tételek paramétereinek az átlagától, így – mondhatjuk – a kérdőív „könnyű”, azaz a hallgatók többségének zömében inkább 1 pontértékkal megválaszolható dichotóm tételekből áll. A kérdőív huzamosabb használatára nézve máris adódik a fejlesztési javaslat: a kérdőív „nehezebb” tételekkel történő kiegészítése.

A 8. ábrát szemlélve azt is láthatjuk, hogy a 36. tétel kiugróan magasán helyezkedik el, ez volt a „legnehezebben elfogadható” a hallgatók számára. Mi lehet az oka annak, hogy ez a tétel ennyire eltér „nehézségben” a többitől, miközben a 7. ábra szerint jól illeszkedik a modellbe? Vegyük észre, eddig az adatmátrix alapján csak matematikai elemzést végeztünk, s a kiszámított értékek jelzik nekünk, hol célszerű vagy szükséges a tartalmi elemzés.

A példa kedvéért nézzük meg most ezt a „kiugró” 36. tételt: „Az IKT eszközök használatára nincs szükség a környezetismeret órán.” A hallgatói válaszban *egyértelmű* dichotóm pontértékei: 0-nem, 1-igen. Ily módon az állítás elutasítása annak elfogadása, hogy az IKT eszközök használatára szükség van a környezetismeret órán. Következésképpen a 36. tétel nem tagadó formában („nincs” helyett „van” szóval) történő megfogalmazásban „könnyen elfogadható” lett volna, azaz a skálán lényegesen lejjebb lenne (közelebb a többihez). Mivel a többi tétel nem tagadó (állító) formában szerepel, praktikus javaslat lehet a következő mérésekhez a megfogalmazások egységesítése: mindegyik tétel állító formában legyen a kérdőíven. Természetesen a tagadó állítás szokásos „fordított pontozása” is lehetséges.

Számításainkból az is kiderült, hogy éppen a 36. tétel terjedelme volt a legnagyobb, azaz elfogadó és elutasító hallgatók csoportjai között itt volt a legnagyobb különbség a skálánkat tekintve. A matematikai elemzés tehát felveti azt az új izgalmas kérdést, hogy miért ilyen megosztó az IKT eszközök használatának szükségessége a hallgatóink körében. Mindez pedig már átvezet a témakör kvalitatív elemzésének a területére, s esetleg vizsgálatokat is igényel a környezetismeret órán az IKT eszközök használatára nézve. Ez az utolsó gondolat újabb példa arra, hogy az értékelés miként járulhat hozzá a képzési gyakorlat további erősítéséhez.



8. ábra. A 43 dichotóm tétel Wright térképe (személy-item térkép)

3. Részösszefoglalás

- A pedagógiai értékelés alapvető funkciója a visszacsatolás, így központi rendszerszabályozó eleme az oktatási folyamatnak. Lényege a viszonyítás. Ehhez a viszonyítandókat jól kell ismernünk.
- Az elérendő állapot, a viszonyítási alap leírása legyen egyértelmű és világos. Az operacionizálható oktatási célok kijelölése elősegíti az érvényes (valid), megbízható (reliabilis) és objektív viszonyítást.
- A kritériumra irányuló értékelés nehézségeit éppen az operacionizált célok (a követelmények) értelmezési bizonytalansága, szakszerűtlen meghatározása okozza.
- A kurzusok kívánt tanulási eredményeinek, követelményeinek a megadását a taxonómiai szemlélet hatékonyan segíti. Például: Bloom taxonómiájának módosított változata, a SOLO taxonómia, Fink taxonómiája, Marzano és Kendall taxonómiája, valamint Nagy József alkalmazási kritériumai.
- A hagyományos ismeretalapú oktatási gyakorlatban a jellemző értékelési mód a normaorientált összegző minősítő értékelés. Az új pedagógiai kultúrában azonban törekedni kell (1) a minősítő értékelés eredményeinek a megfelelő visszacsatolására (globális diagnózis), továbbá (2) a diagnosztikus fejlesztő értékelés alkalmazására.
- Ha tudjuk, hogy miért és mit kell tanulmányoznunk, akkor már az alkalmazandó eszközök érvényességéről és megbízhatóságáról is van elképzelésünk. Mindazonáltal kívánatos volna a mérőeszközök jószágmutatóinak számítógépes meghatározása és értékelése, így a tesztelezés, egyben az objektív mérés elterjedése a felsőoktatási gyakorlatban, hogy minél használhatóbb információkat kapjunk a fejlesztés érdekében.

4. Feladatok, gondolkodtató kérdések

1. Mire jó a hallgatók értékelésének az értékelése? Ön hogyan végezne el egy ilyen metaértékelést? Készítsen tervezetet a végrehajtáshoz!
2. Milyen döntéseket és beavatkozásokat készíthet elő a diagnosztikus értékelés? Milyen problémák merülhetnek fel az alkalmazások során? Ön hogyan alkalmazná? Válaszát példák segítségével indokolja!
3. Mondjon példákat, mikor és hogyan végezne formatív értékelést! Ismertessen egy alkalmazást!
4. Hogyan tájékozódna arról egy csak előadásokból álló kurzus esetében, hogy a hallgatók valóban rendelkeznek az új ismeretek megértéséhez szükséges előzetes tudással? Miként venné figyelembe a feltárt egyéni különbségeket? Mondjon példákat a megvalósításokra!
5. *„Aki főként csak osztályoz, vélheti, hogy értékel; pedig inkább csak lejáratja a pedagógiai értékelést”* (Báthory, 2000, pp. 239). Önnek mi a véleménye? Válaszát példák segítségével indokolja! Milyen tanulságokat, új alkalmazási lehetőségeket jelent mindez az Ön jelenlegi oktatási gyakorlatára nézve? Mondjon rá példákat!

6. Oktatói tevékenysége során miként tudná fejleszteni a hallgatók önértékelő képességét? Mi módon építené be oktatásába a hallgatók önértékeléseit, és hogyan alkalmazná a kapott eredményeket, információkat? Mondjon példákat az alkalmazásokra!

5. Releváns szakirodalom

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R.; Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. és Wittrock, M. C. (Szerk.), (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Andrich, D. és Marais, I. (2019). *A course in Rasch measurement theory: Measuring in the educational, social and health sciences*. Singapore: Springer. DOI:10.1007/978-981-13-7496-8
- Anohina, A. (2019). *Concept map-based formative assessment of students' structural knowledge: Theory and practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Azizan, N. H., Mahmud, Z. és Rambli, A. (2020). Rasch Rating Scale Item Estimates using Maximum Likelihood Approach: Effects of Sample Size on the Accuracy and Bias of the Estimates. In: *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29. évf. 4.sz, pp. 2526 - 2531.
- Báthory, Z. (2000). *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest: OKKER Oktatási Kiadó.
- Bennett, M. és Brady, J. (2012). A radical critique of the learning outcomes assessment movement. In: *The Radical Teacher*, 94. évf. pp. 34–47. DOI: 10.5406/radicalteacher.94.0034
- Biggs, J. B. és Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. New York: Academic Press.
- Biggs, J. és Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Black, P. és Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5. évf. 1. sz. pp. 7-74. DOI: 10.1080/0969595980050102
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.
- B. Németh, M. (2009). Természettudományos tudás alkalmazása: hétköznapi jelenségek értelmezésének vizsgálata 1995 és 2006 között [Doktori disszertáció]. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. [online] http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/b_nemeth_ertekezes.pdf [2022. 08. 14.]
- Bond, T. G., Yan, Z. és Heene, M. (2021). *Applying the Rasch model: fundamental measurement in the human sciences*. Fourth edition. New York: Routledge.
- Boone, W., Staver, J. és Yale, M. (2014). *Rasch Analysis in the Human Sciences*. Dordrecht-Heidelberg-New York-London: Springer Science & Business Media. DOI: 10.1007/978-94-007-6857-4
- Csapó, B. (2002). Az iskolai tudás felszíni rétegei: Mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó, B. (Szerk.), *Az iskolai tudás*, (pp. 45–90). Budapest: Osiris Kiadó. [online] http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11931/1/CsBeno_Iskolai_tudas_2002.pdf [2022. 08. 22.]
- Csapó, B. (2004). Tudásszintmérő tesztek. In: Falus, I. (Szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, (pp. 277–316). Budapest: Műszaki Könyvkiadó. [online] <https://core.ac.uk/download/pdf/84775002.pdf> [2022. 08. 18.]

- Csíkos, Cs. és B. Németh, M. (2002). A tesztekkel mérhető tudás. In: Csapó, B. (Szerk.), *Az iskolai tudás*, (pp. 91–122). Budapest: Osiris Kiadó. [online] http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11931/1/CsBeno_Iskolai_tudas_2002.pdf [2022. 08. 22.]
- Driscoll, A. és Wood, S. (2007). *Developing outcomes-based assessment for learner-centered education: A faculty introduction*. Sterling: Stylus Publishing, LLC.
- Farkas, É. (2019). *Tanulási eredmények értékelése a felsőoktatásban*. Szeged: Szegedi Egyetem. [online] <https://mek.oszk.hu/19300/19399/19399.pdf> [2022. 08. 06.]
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Haughey, D. (2022). *What's the difference between goals, aims and objectives?* [online] <https://www.projectsart.co.uk/smart-goals/whats-the-difference-between-goals-aims-and-objectives.php> [2022. 08. 10.]
- Heacox, D. (2006). *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Budapest: Szabad Iskolákért Alapítvány.
- Hewitt, D. és Smith, D. (2007). Formative assessment of the practice-based element of degree work. In: Campbell, A. és Norton, L. (Szerk.), *Learning, teaching and assessing in higher education: developing reflective practice*, (pp. 102–110). Exeter: Learning Matters Ltd.
- Horváth, Gy. (1993). *Bevezetés a tesztelméletbe: A tesztyszerkesztés és -értékelés alapjai*. Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- Horváth, Gy. (2004). *Pedagógiai pszichológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- JASP Team (2022): JASP (Version 0.16.2) [Computer software]. [Web: jasp-stats.org](http://www.jasp-stats.org)
- Kennedy, D., Hyland, Á. és Ryan, N. (2007). *Writing and using learning outcomes: A practical guide*. [online] <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.461.8988> [2022. 08. 09.]
- Kiss, M., Mezősi, K. és Pavlik, O. (1998). *Értékelés a pedagógiában*. Budapest: Fővárosi Pedagógiai Intézet.
- Kontra, J. (1996). A probléma és a problémamegoldó gondolkodás. In: *Magyar Pedagógia*, 96. évf. 4. sz. pp. 341–366. [online] http://adtplus.arcanum.hu/hu/view/MTA_Magyar-Pedagogia_1996/?pg=382 [2022. 08. 06.]
- Kontra, J. (1999). A matematika osztályzatok és a tanulók tantárgyhoz való viszonya. In: *Iskolakultúra*, 9. évf. 3. sz. pp. 3–10. [online] http://real.mtak.hu/61724/1/EPA00011_iskolakultura_1999_03_003-010.pdf [2022. 08. 07.]
- Kontra, J. (1999). A gondolkodás flexibilitása és a matematikai teljesítmény. In: *Magyar Pedagógia*, 99. évf. 2. sz. pp. 141–155. [online] http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kontra_MP992.pdf [2022. 08. 07.]
- Kontra, J. (2000). A kreativitás és a matematikai teljesítmény minősítő értékelése. In: *Magyar Pedagógia*, 100. évf. 3. sz. pp. 249–273. [online] http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kontra_MP1003.pdf [2022. 08. 07.]
- Kontra, J. (2001). A nyelvi és strukturális tényezők befolyása a szöveges feladatok megoldására. In: *Magyar Pedagógia*, 101. évf. 1. sz. pp. 5–45. [online] https://www.magyarpedagogia.hu/document/Kontra_MP1011.pdf [2022. 08. 07.]
- Kontra, J. (2008a). A leggyakoribb érvelési hibák és a flexibilis gondolkodás. In: Kereszty, O. (Szerk.), *Interdiszciplinaritás a pedagógiában*, (pp. 183–192). Kaposvár: Kaposvári Egyetem. [online] http://web.t-online.hu/kontraxj/pdf/Kontra_Aleggy.pdf [2022. 08. 20.]

- Kontra, J. (2008b). Középiskolások olvasás iránti attitűdjeinek vizsgálata klasszikus és modern tesztelméleti eszközökkel. In: Kereszty, O. (Szerk.), *Új utak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában*, (pp. 153-159). Kaposvár: Kaposvári Egyetem. [online] http://web.t-online.hu/kontraxj/pdf/Kontra_Kzptania.pdf [2022. 08. 20.]
- Kontra, J. (2009). A parciális kredit modell egy alkalmazása. In: Pšenáková, I., Mező, F. és Viczayová, I. (Szerk.). *Képzés és gyakorlat II.: tanulmánykötet = Teória a prax II.: zborník referátov*, (pp. 99–108). Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem. [online] http://web.t-online.hu/kontraxj/pdf/Kontra_parc.pdf [2022. 08. 20.]
- Kontra, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem. [online] <https://mek.oszk.hu/12600/12648/12648.pdf> [2022. 08. 02.]
- Kontra, J., Szántóné, T. H. és Nyitrai, Á. (2021). Kérdőív fejlesztése Rasch-modell alkalmazásával: Tanító szakos hallgatók véleménye a környezetismeret tantárgy tanításáról. In: Podráczky, J. (Szerk.), *14. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: Program és absztraktok*, (pp. 41). Kaposvár: MATE Kaposvári Campus.
- Korom, E. (2005). *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Kotschy, B. (2003). Az oktatás célrendszere. In: Falus, I. (Szerk.), *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, (pp. 137–165). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. DOI: 10.1556/9789634547211
- Lincacre, J. M. (1994): Sample Size and Item Calibration Stability. In: Rasch Measurement Transactions, 7. évf. 4.sz. p.328. <http://www.rasch.org/rmt/rmt74m.htm> [2022. 08. 18.]
- Linacre, J. M. (2022a): *Winsteps® (Version 5.2.3) [Computer Software]*. Portland, Oregon: Winsteps.com.
- Linacre, J. M. (2022b). *Winsteps® Rasch measurement computer program User's Guide. Version 5.2.3*. Portland, Oregon: Winsteps.com
- Marzano, R. J. és Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Marzano, R. J. és Kendall, J. S. (2008). *Designing and assessing educational objectives: applying the new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks: Corwin Press A SAGE Company.
- McKee, C. (2020). Differentiation techniques and their effectiveness for video game art and design lectures in higher education. In: *The Computer Games Journal*, 9. évf. 1. sz. pp. 75–90. [online] DOI:10.1007/s40869-020-00096-3
- Mérő, L. (2001). *Új észjárások: A racionális gondolkodás ereje és korlátai*. Budapest: Tericum Kiadó.
- Min, S. (2022). *MarginNote 3. (Version 3.7.18) [Computer software]*. [online] <https://www.marginnote.com>
- Molnár, É. (2009). Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. In: *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 4. sz. pp. 343–364. [online] https://www.magyarpedagogia.hu/document/Molnar_MP1094.pdf [2022. 08. 15.]
- Molnár, Gy. (2006). *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Molnár, Gy. (2013). *A Rasch-modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában: Alapvető elemzések a társadalomtudományi kutatásokban*. Budapest: Gondolat Kiadó.

- Moss, C. M. és Brookhart, S. M. (2012). *Learning targets: helping students aim for understanding in today's lesson*. Alexandria: ASCD.
- Nádasi, A (n. a.). *Gépész mérnök tanár szakmaspecifikus módszertani modul*. (II. Modul. 6.2.1., 3. ábra) [online] http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/nadasi/621_a_pedagogiai_taxonmik_bloom_s_kveti.html [2022. 08. 13.]
- Nagy, J. (1985). *A tudástechnológia elméleti alapjai*. Veszprém: Országos Oktatástechnikai Központ.
- Nagy, J. (1989 [1977]). A pedagógiai értékelés funkciózavarai. In: Csapó, B. (Szerk.), *Didaktika szöveggyűjtemény I.: Magyar szerzők írásai, 1977-1987*, (pp. 197–202). Szeged: JATE Kiadó. [online] http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11925/1/Magyar_szerzok_CsBeno.pdf [2022. 07. 26.]
- Nagy József (1993). Értékelési kritériumok és módszerek. In: Vidákovich Tibor (Szerk.): *Pedagógiai Diagnosztika 2*, (pp. 25–49). Szeged: Alapműveltségi Vizsgaközpont.
- Nagy, J. (2007). *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Nahalka, I. (2018). *Ellentmondások a pedagógiai mérés és értékelés elméleteiben* [Habilitációs értekezés]. Eszterházy Károly Egyetem, Eger. DOI: 10.15773/EKE.HABIL.2018.008
- Nitko, A. J. és Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students*. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited.
- Norton, L. (2007). Using assessment to promote quality learning in higher education. In: Campbell, A. és Norton, L. (Szerk.), *Learning, teaching and assessing in higher education: developing reflective practice*, (pp. 92–101). Exeter: Learning Matters Ltd.
- Orosz, S. (1995). *Mérések a pedagógiában*. Veszprém: Veszprémi Egyetem.
- Planinic, M., Boone, W. J., Susac, A. és Ivanjek, L. (2019): Rasch analysis in physics education research: Why measurement matters. In: *Physical Review Physics Education Research* 15, 020111. DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.15.020111
- Popenici, S. és Millar, V. (2015). *Writing learning outcomes: A practical guide for academics*. Melbourne Centre for the Study of Higher Education. [online] https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/2296861/MCSHE-Learning-Outcomes-Guide-web-Nov2015-rev2021.pdf [2022. 08. 09.]
- Popham, W. J. (2003). *Test better, teach better: The instructional role of assessment*. Alexandria: ASCD.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment*. Alexandria: ASCD.
- Popham, W. J. (2017). *Classroom assessment: what teachers need to know*. Boston: Pearson.
- Rodriguez, M. C. és Albano, A. D. (2017). *The college instructor's guide to writing test item: Measuring student learning*. New York: Routledge.
- Sadler, D. R. (1983). Evaluation and improvement of academic learning. In: *Journal of Higher Education*, 54. évf. 1. sz. pp. 60–79. DOI: 10.2307/1981645
- Seel, N. M. (Szerk.) (2012). *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6
- Seel, N. M., Lehman, T., Blumschein, P. és Podolskiy, O. A. (2017). *Instructional design for learning: Theoretical foundations*. Rotterdam: Sense Publishers. DOI: 10.1007/978-94-6300-941-6

- ToketaWare (2022). *iThoughtsX – Mind Map (Version 9.1) [Computer software]*. [online] <https://www.toketaware.com>
- Vidal, R. V. V. (2017). Teaching creative problem solving in engineering education. In: Zhou, C. (Szerk.), *Handbook of research on creative problem-solving skill development in higher education*, pp. 94–115. Hershey: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-0643-0.ch005
- Vidakovich, T. (1990). *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- von Thienen, J., Royalty, A. és Meinel, C. (2017). Design thinking in higher education: How students become dedicated creative problem solvers. In: Zhou, C. (Szerk.), *Handbook of Research on Creative Problem-Solving Skill Development in Higher Education*, pp. 306–328. Hershey: IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-0643-0.ch014
- Wilson, M. (2005). *Constructing measures: An item response modeling Approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

6. A gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak, videók

- Csapó, B. (2017). *A pedagógiai értékelés szerepe az oktatás fejlesztésében*. (videó, 56:39) [online] <https://youtu.be/yh-bygPwWMw> [2022. 08. 22.]
- Molnár, Gy. (2021): *Hogyan érdemes gondolkodni az értékelésről a felsőoktatásban?* (videó, 07:07) [online] <https://youtu.be/IPpWbxN2oY> [2022. 08. 22.]
- Molnár, Gy. (2021). *A tanulói teljesítmény elemzése, a Big Data*. (videó, 06:45) [online] <https://youtu.be/9DX0qr3KJx4> [2022. 08. 22.]
- Nahalka, I. (2020). *Mérések a pedagógiában és a pszichológiában*. (videó, 32:26) [online] <https://youtu.be/UrTm3jHN1I0> [2022. 08. 22.]
- Ollé János (2016). *A pedagógiai értékelés folyamata, formái és eszközei*. (videó, 1:24:15) [online] <https://youtu.be/vviI-teLFjA> [2022. 08. 22.]

Angol nyelvű előadások:

- Linacre, M. (2001). *Rasch model estimation: Calculating calibrations and means-squares with JMLE: Part 1*. (videó, 30:40) [online] <https://youtu.be/LvE8npeSjZ0> [2022. 08. 22.]
- Linacre, M. (2001). *Rasch model estimation: Calculating calibrations and means-squares with JMLE: Part 2*. (videó, 30:40) [online] <https://youtu.be/X2zaib5VDnk> [2022. 08. 22.]

Interaktív módszerek online környezetben

Kontra József¹

1. A passzív befogadó hallgatástól az aktív, együttműködő tanuláshig

Az interakció (az információfelvétel és visszacsatolás) az oktatási folyamat irányításában központi tényező (Ghilay, 2017, pp. 69–76). Fontos szerepe van a tudás megosztásában, a kognitív információfeldolgozásban: a megértésben, a tudás strukturálásában, valamint a metaszintű tanulásban (Palloff és Pratt, 2005, pp. 3–7; Arvajaet al., 2007; Mercier et al., 2010, pp. 2–20). A csoportban történő feladatvégzés, a kooperáció a teljesítmény mellett befolyásolja az affektív komponenseket, az attitűdöket és a motivációt (N. Kollár, 2004; Iborra, García, Margalef és Pérez, 2010). Természetesen a hallgatók és az oktatók közti kommunikáció – mint szociális interakció – a szocializáció szempontjából is nagy jelentőséggel bír (ld. pl. Jaques és Salmon, 2007, pp. 6).

Pedagógiai szempontból ezért elgondolkodtató, hogy a hazai felsőoktatásban a jellemző oktatási módszer jelenleg is az előadás. Ennek oka valószínűleg az, hogy viszonylag nagyszámú hallgatónak lehet egyszerre „leadni” a tananyagot. Az online előadás is – az előírásoknak és az elvárásoknak megfelelően – az órarendi időkeretben tartott „élő” oktatói (prezentációs) előadást jelenti (Microsoft Teams, Zoom, BBB vagy Google Meet segítségével): az oktató a kamerának felmondja a tananyagot (ld. még Sitzmann, Ely és Wisher, 2008, pp. 5–6). Bár a hallgatók be- és kijelentkezési időpontjai rögzíthetők, a hallgatók folyamatos figyelme kérdéses, hiszen nem láthatóak, a megerősítő kérdésekre pedig alig válaszolnak. Tudjuk, hogy a hallgatók a jelenléti előadásokon is foglalkozhatnak mással, elkalandozhat a figyelmük. Kétségkívül a rögzített (videó) előadások az órarendtől függetlenül, az egyéni igényekhez jobban illeszkedő időpontokban nézhetőek meg, ráadásul részleteiben visszajátszhatók, így az aktív figyelem esélye nő. Különösen megfontolandó ez a levelező képzés órarendjét tekintve.

Az elméleti ismeretekhez kapcsolódó online szemináriumi tanórákon is eluralkodhatnak a hallgatók 10–15 perces kiselőadásai, prezentációi (amelyekben szinte kivétel nélkül az előadó oktatóikat „utánozzák”). A 45 perces tanórákon 2-3 hallgatói referátum után a közös megbeszélésre, vitára, a felmerülő problémák kooperatív kezelésére, megoldására aligha marad idő. Ennek tükrében feltételezhető, hogy még az alkalmazásokra irányuló gyakorlati foglalkozásokon is a direkt tanulásszervezési stratégia (Nyéki, 2016), a „közlő”, „bemutató” oktatás lehet a gyakori: az oktató megmutatja, elmagyarázza a feladatok megoldásait, majd az ő – legtöbbször nem differenciált – irányításával a hallgatók (egyéni munkában) begyakorolják az eljárásokat. Az interakció ekkor is a háttérbe szorul vagy elmarad.

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Gyermeknevelési Tanszék egyetemi docense, kontra.jozsef@uni-mate.hu

Ám a kutatások eredményei szerint az aktív tanulás, az interaktív módszerek alkalmazása jobban támogatja a tanulást, mint a hagyományos nagycsoportos oktatás, az előadás „lehallgatása” (Deslauriers et al., 2011; Schmidt et al., 2015). A gyakorlati alkalmazásokhoz az interakció általános kifejezésként használható mindenféle csoporttevékenység, de különösen a különböző kommunikációs viselkedési formák leírásakor (Jaques és Salmon, 2007, p. 4). Az online környezet lehetőséget teremt (1) a digitális interakciókra és (2) a „tükrözött” előadásra (a hagyományos előadás „megfordítására”; ld. pl. Lévai, 2014). A 2. fejezet mindezt részletezi.

2. A digitális interakciók és a tükrözött előadás módszerének gyakorlati alkalmazása

Mindenekelőtt hazai vonatkozásban kiemeljük, hogy a felsőoktatásban a szakszerű – az adott intézmények sajátosságait is figyelembe vevő – gyakorlati alkalmazásokhoz szükséges multidiszciplináris alapismereteket, egyszersmind a digitális pedagógia elméleti keretét az érdeklődő olvasó megismerheti Szűts Zoltán (2020a, 2020b) munkáiból. A szerző empirikus kutatási eredményei alapján javaslatot ad a hagyományos oktatási formák digitális transzformációjára, egyben leírja a közös nevelés-, illetve média- és kommunikációtudományi elvekre épített elméletét.

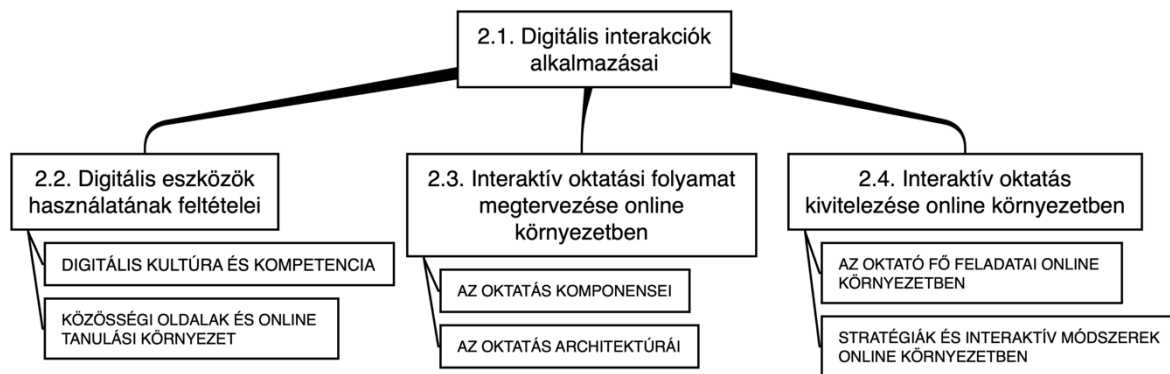
További hasznos forrás még magyar nyelven Benedek András tanulmánygyűjteménye (2008a), amely – főként a műszaki oktatás szempontjából – a digitális pedagógia tárgyához köthető addigi kutatási eredmények szintézisét nyújtja.

A mindennapi oktatási gyakorlathoz, az interaktív oktatás e-learning keretrendszerként erősen ajánlott Moodle használatához minden szükséges és friss információ megtalálható angol nyelven a docs.moodle.org weblapon (jelenleg a Moodle 4.0 verzióhoz; 2022. 10. 20.). Magyar nyelven az egyetemek is közreadnak az oktatóknak felhasználói tájékoztatókat: ld. elearning.uni-mate.hu; pl. Moodle, BBB Virtuális Osztályterem, Teams értekezlet.

Feltételezhető, hogy azon az oktatók számára, akik a hagyományos oktatási gyakorlatukban – az előírt előadások mellett, a lehetőségekhez mérten – gyakorlata alkalmaznak interaktív módszereket, az itt említett e-learning útmutatók segítségével az online környezet már nem jelent nagy problémát.

A szükséges pedagógiai és informatikai ismeretek elsajátítására a Covid-19 világjárvány is hatással volt. A válsághelyzet felgyorsította a digitális pedagógia elterjedését, az online oktatás alapismereteinek az elsajátítását, egyszersmind a kezdeti tapasztalatok megszerzését különböző életkorú tanulók esetében is (a nehézségeket, a negatív hatásokat, a tanulási veszteséget is beleértve), amellyel a felsőoktatásban számolni lehet (Chang et al., 2022; Herman et al., 2022; Leask és Younie, 2022; Reimers, 2022).

Éppen ezért ebben a fejezetben a jóval gazdagabb angol nyelvű – s ebből adódóan nehezebben hozzáférhető – szakirodalomból vett elméleti és gyakorlati ismereteket helyezük az előtérbe. Az áttekintésünk tartalmi egységeinek szerkezeti felépítését az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra. A 2. fejezet témaköreinek rendszere

Együttal a külföldi forrásokkal, hivatkozásokkal a további tájékozódást, az elmélyült megismerést is szeretnénk elősegíteni, hogy a téma iránt didaktikai szempontból is érdeklődő olvasó (aki nem csak „online előadást” szeretne tartani) minél teljesebb betekintést kapjon a magyar felsőoktatásban – mondhatjuk, hogy a jelenlegi lehetőségekhez is mérten – még kevésbé kibontakozott, elterjedt hatékony oktatási módokról. Mindamellett úgy véljük, hogy a nemzetközi szakirodalomból vett korábbi forrásokra történő hivatkozások évszámai jelezhetik a hazai felsőoktatási gyakorlat elemeinek esetleges fáziskésését, egyben annak mértékére is felhívják a figyelmet.

2.1. Digitális interakciók alkalmazásai

Lehetnek, akik még ma is úgy vélik, hogy a technológia nélküli tanulástól elmaradnak a technológiai alapú („személytelen”) tanulási formák, vagyis szerintük a hagyományos, előadásra épülő, tantermi (értsd személyes jelenlétet kívánó) tanulás elsődlegessége vitathatatlan.

Ám napjainkban már nem hagyható figyelmen kívül, hogy az oktatók és a hallgatók – miként a hétköznapi életben – természetes módon és könnyedén kommunikálhatnak egymással virtuálisan is (főképpen Facebook Messenger, Skype, Viber, FaceTime, ritkábban Google Meet, JusTalk használatával), amelynek pedagógiai szempontból egyik fontos tanulsága, hogy interakció bárhol és bármikor lehet (Chang et al., 2015). Tegyük hozzá rögtön, amennyiben a szükséges technikai feltételek adottak, bár az alkalmazások minimálisan mobiltelefonokon is használhatók (McQuiggan et al., 2015). Mindez pedig a közösségek és a szocializáció új formáinak a lehetőségét, kialakulását és kialakítását is jelenti. Ezért az oktatási gyakorlatban ott, ahol a szakmai módszertan ismerete a konvenciók szintjén megrekedt, annak megújítása sürgős feladat kell, hogy legyen (Benedek, 2008b, p. 46; Clark, 2008).

Ami a mi szűkebb témánkat illeti, tapasztalhatjuk, hogy az online oktatás (pontosabban online előadás) meghirdetése ma már egyre elfogadottabb a hallgatók számára az elméleti jellegű valós tantermi előadások kiváltására, elsősorban oktatásszervezési problémák miatt (pl. teremhiány, rendezvény). Mi több, ez az oktatási forma már általános igényként (azaz a szemináriumi foglalkozásokat beleértve) is megjelenik – a kezdetben attól idegenkedő –, elsősorban levelező tagozatos hallgatók körében.

Könnyen felsorolhatók a távoktatás, az online oktatás melletti érvek a kételkedőknek, ha figyelembe vesszük a helyhez és megjelenéshez kötött tantermi oktatás esetén a hallgatókat és az oktatásszervezést terhelő tényezőket:

- az utazásra és/vagy a szállásra (pl. kollégium, albérlet) fordított költségeket,
- a munkából és/vagy az otthonról történt távolmaradások idejét,
- az utazással, bejárással kapcsolatos kényelmetlenségeket, fáradtságot és időt,
- a tantermek, előadótermek biztosításának a költségeit (pl. fűtés, áram, bútorzat, technikai felszereltség),
- online tanórán a tantermek befogadóképességét meghaladó mértékben is összevonható több kisebb létszámú hallgatói tancsoport, azaz virtuálisan egy oktató egy időben sokkal nagyobb létszámú hallgatóságnak tarthat tanórát, mint amennyinek egyébként fizikai környezetben tudna. Természetesen a létszám növelésével az interakció esélye rohamosan csökken.

Ráadásul mindezt kiegészíthetjük azzal, hogy – amennyiben azt a túlzottan nem megnövelt létszám megengedi – a különböző és változatos interaktív módszerek alkalmazásával a résztvevők közötti valós idejű együttműködés, a többirányú hatékony kommunikáció online környezetben éppúgy megvalósítható.

Ugyanakkor az oktatók és az oktatásszervezők egy részében továbbra is marad a kérdés, vajon az online tanulási környezet a hatékonyság, a minőség és az eredményesség szempontjából mérhető-e a jelenléti oktatás megfelelő mutatóihoz (Proháczik, 2020). Ezzel kapcsolatban azonban fontos megjegyezni, hogy a felsőoktatásban – az eddigi tapasztalatok alapján – az alapvető intézményi és otthoni technikai eszközök, szoftverek és műszaki feltételek (a hallgatóknak legalább korszerű mobiltelefon), valamint a kliensek minimális szintű digitális kompetenciája, nyugodt (tanításra, tanulásra alkalmas) környezete feltételezhető.

A két oktatási forma összevetésére irányuló kérdés megválaszolásához induljunk ki a köztük lévő egyik fő különbségből, miszerint a valódi jelenlét (face-to-face, in-person instruction) esetén az oktatók és hallgatók szemtől szemben (egymást látva), valós időben (szinkron) léphetnek interakcióba, míg az online tanulási környezetben a kölcsönös látthatóság gyakorta nem teljesül, s a kommunikáció folyamatában az egyes elemek, fázisok között nagyobb időeltolódások is lehetnek (aszinkron). Bár egyes oktatók és hallgatók ezt a tanulási folyamat lelassításaként tekinthetik (s ily módon előfordulhatnak mindkét oldalon türelmetlen sürgetések is), mégis pedagógiai szempontból megragadhatók a virtuális tér előnyei (Clark és Kwinn, 2007; Clark, 2008; Rennel, 2020; Swanson et al., 2020; Szűts, 2021; Borukhovich-Weis et al., 2022). A 2.2. alfejezetben ezért a digitális kommunikáció oktatási gyakorlatban történő alkalmazásaival kapcsolatos ismereteket, problémákat és feladatokat tekintjük át.

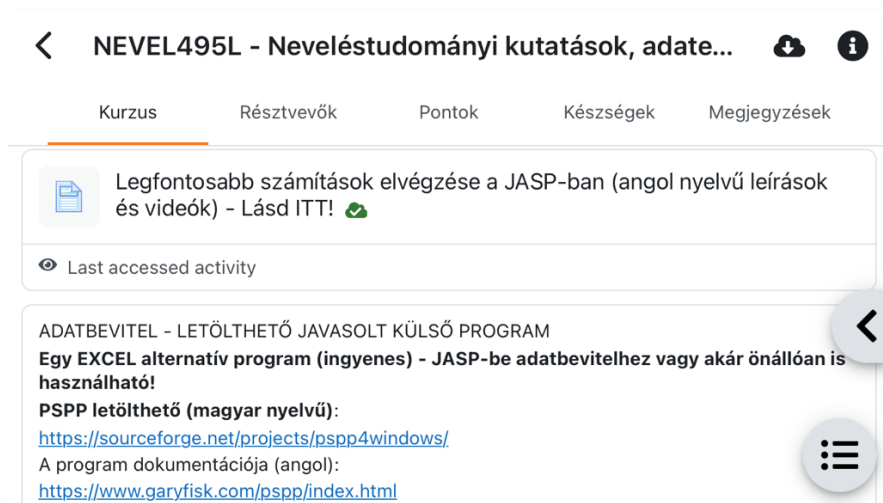
Ami az egyetemi e-learning rendszereket illeti, vizsgálatok eredményei is megerősítik, hogy például a Moodle az oktatók és a hallgatók egybehangzó véleménye szerint jelentősen hozzájárul a tanuláshoz (Ghilay, 2017, pp. 5–17). Tegyük hozzá, hogy a portálon a kurzuslapok hatékonysága döntően attól függ, hogy az oktató mennyi munkát fektet bele:

- milyen mértékben alkalmazza a didaktikai alapelveket,

- milyen a megosztott digitális tananyag minősége (Battershill és Ross, 2022, pp. 15–29),
- mennyire használja ki a Moodle rendszer lehetőségeit (pl. Csevegés, Fórum, Felmérés, Műhelymunka, Teszt, Visszajelzés, Válaszlehetőség).

Természetesen a hatékonyságot tovább növeli, hogy a Moodle rendszerben felvett kurzusok információi (üzenetei és rendelkezésre álló digitális tananyagai) mobiltelefonnal is „bárhol és bármikor” elérhetők (ld. 2. ábra).

Az online interakció lehetőségeinek és módszereinek tanulmányozásakor az oktatói feladatokat célszerű átgondolni, amelynek eredményeként újraértelmezésekre is szükség lehet (Benedek, 2008a; Dirksen, 2016; Kergel et al., 2018; Quinn, 2021). A hagyományos tanári szerep az információt, a tudományos ismereteket közlő, a problémák megoldására hatékony, gyakran komplex eljárásokat, megoldásokat bemutató előadó oktató.



2. ábra. Az egyetemi e-learning portál elérhetősége mobil applikációval (Moodle)

Az online oktató inkább egy facilitátor (Rennel, 2020, p. 10):

- a hallgatók mélyebb megértését, a magasabb kognitív szinten történő elsajátítást, az önszabályozó tanulást elősegítő és formáló, differenciáltan irányító pedagógus,
- aki lehetővé teszi az egyéni tanulás önálló időbeli ütemezését,
- támogatja a felzárkózást és a kreatív kezdeményezéseket egyaránt,
- erősen épít az interakciókra, a kooperatív csoportmunkára (Stacey, 2005; National Highway Institute, 2021, pp. 73–76),
- alkalmazza a visszacsatolást, a formatív értékelést (Gillies et al., 2008; Thormann és Zimmerman, 2012; Szűts, 2021).

Ami az eredményességet illeti, összesen 76 tanulmány metaanalízise alapján Sitzmann, Ely és Wisher (2008, p. 4) megállapították, hogy az online és a valós tantermi környezet egyformán hatékony volt a deklaratív tudás hasonló módszerekkel történő oktatásakor. Kiemelték még, hogy egyre több vizsgálati eredmény mutatta már ki, hogy nincs jelentős

különbség a tantermi oktatás és a távoktatás között (Russell, 1999: idézi Sitzmann és mtsai.; Ramage, 2002), s így a tanulási teljesítményszinteket, az eredményességet inkább az oktatási módszerek határozzák meg (Tallent-Runnels et al., 2006, p. 116).

Ez a módszereket előtérbe helyező következtetés specializálva elvezet az interaktív módszerek alkalmazásának a szorgalmazásához akár online környezetben, akár a valós tanteremben. Könnyű belátni, hogy az interakció a magasabb kognitív követelmények igényeinek jobban megfelel, s ily módon magasabb tudásszintek, jobb oktatási eredmények érhetők el (Clark és Kwinn, 2007, pp. 115–123). Az interaktív tanulási környezet megteremtéséhez segítségül részletesebben lásd a National Highway Institute (NHI) Learners first: Creating engaging and interactive learning experiences című online kézikönyvét (2021).

2.2. Digitális eszközök használatának feltételei

2.2.1. Digitális kultúra és kompetencia

A digitális kommunikáció pedagógiai alkalmazásával kapcsolatban problémaként jelenhet meg, ha az oktatók feltevései a hallgatók technikai felkészültségéről, a digitális kompetenciájukról, a motivációjukról és a tapasztalataikról a valóságostól lényegesen eltérnek: elsősorban a nappali képzésben tanuló fiataloktól, életkoruknál fogva többet és jobbat várnak el online környezetben, mint amire képesek, vagy amilyen szinten a hétköznapi életben általában használják a digitális eszközöket.

A valóságban azonban ma már a technológiák használatában valószínűleg az oktatók és hallgatók között több a hasonlóság, mint a különbség. Az észlelhető különbségek inkább az oktatók és a hallgatók eltérő szerepével magyarázhatók, mint az életkorral. Továbbá a mindennapi életben és az oktatásban használt technológiák használatában mutatkozó eltérések is jobban értelmezhetők az adott környezetben végzett tevékenységek sajátosságaival (Waycott et al., 2010).

A 2020-as NAT bevezette a digitális kultúra tárgyat, amely tartalmazza:

- az infokommunikációs eszközök és az online tartalmak tudatos és magabiztos használatát,
- a digitális írástudást,
- az információs technológiák ismeretét,
- a problémamegoldást informatikai eszközökkel, online platformokon és applikációkkal,
- a programozás alapjait is.

Továbbá az Európai Unióban összeállított, digitális kompetenciát érintő keretrendszer, a DigCompEdu (*Digital Competence Framework for Educators*; Redecker, 2017) a hazai közoktatásban is megjelenik. Mindennek az alapja az elavulás ellen védekező informatikai infrastruktúra és a megújuló pedagógiai kultúra (Szűts, 2021).

A hallgatók tanulmányaik során a rendelkezésükre álló digitális eszközöket lényegében az egyéni szükségleteiktől és preferenciájuktól függően használhatják különböző célokra:

- kommunikációra,
- tanulmányi ügyek intézésére,

- tananyagok keresésére és kezelésére,
- beadandók és prezentációk készítésére.

A tapasztalatok alapján az eszközök, a programok használata számukra kényelmes, egy-szersmind a „virtuális mozgásterükben” alapvetően szofisztikált, igényes felhasználók, akik a céljaiktól függően úgy választanak eszközt, hogy az alkalmazások előnyeit és a hátrányait viszonylag jól ismerik és mérlegelik. Az internet az elsődleges információkereső helyük, elvárják a naprakész releváns információkat, s igény szerint a gyors kommunikációt (társaikkal, oktatóikkal stb.), a minél előbbi (ha lehet, szinte azonnali) visszajelzéseket (Szűts, 2020a, p. 136). Különböző e-learning stratégiákat alkalmaznak, ha a tanulási feladatok eredményes végrehajtásához ez szükséges (Conole et al., 2008).

Ám az online oktatás gyakorlatának a szempontjából fontos itt kiemelni, hogy a hallgatóknál és az oktatóknál gyorsan érdektelenséghez vezetnek, mi több, növelik a stresszt a következő tényezők (Szűts, 2021):

- az informatikai infrastruktúra elavultsága, üzemelési hibák,
- a személyes digitális eszközök működési zavarai, esetleges műszaki hibái,
- a lassú működések (pl. internet, alkalmazások, elavult eszközök),
- a gyakori és/vagy viszonylag hosszabb ideig tartó váratlan leállások, lefagyások,
- a nem felhasználóbarát navigáció a rendszerekben,
- a bejelentkezési és/vagy csatlakozási nehézségek,
- a tanulmányi időszak szempontjából nem megfelelően időzített központi technikai karbantartások (pl. fennakadások vagy teljes leállások a levelező és/vagy a tanulmányi rendszerekben),
- az elégtelen vagy hiányzó tájékoztatások, kezelési útmutatók.

Az oktatóknak ezen problémák ismerete azonban azért is hasznos, mert egyes hallgatók a mulasztásaik (pl. a dolgozatok, beadandók késedelmes feltöltései; online órákról, megbeszélésekről, vizsgákról történő késések, teljes vagy részleges távolmaradások), valamint a tantárgyi tudásuk hiányosságainak az elkendőzésére hajlamosak olyan technikai nehézségekre hivatkozni, mi több, „üzemzavarokat” produkálni (pl. beszámoló vagy vizsgák alatti „gyanús” kilépések, hang- és képkimaradások, a kommunikációt megakadályozó egyéb zavarok), amelyekről feltételezik, hogy az oktatók úgysem tudják ezeket ellenőrizni vagy megoldani. Ám ha az oktató egy lépéssel a hallgatók előtt jár, akkor ezeknek a próbálkozásoknak elejét veheti:

- a szükséges informatikai ismeretekkel,
- az informatikai részleg karbantartási és használati tájékoztatóival, valamint a dolgozóinak közvetlen segítségével,
- a lehetséges technikai zavarokkal már eleve számoló különféle alternatív megoldások biztosításával,
- a rugalmas, de következetes követelménytámasztással.

Az oktató felkészültségét látva a hallgatók az alaptalan (*valótlan vagy megelőzhető, könnyen elhárítható technikai akadályokra* hivatkozó) kifogások keresését és alkalmazását

már a kezdetektől hiábavalónak fogják tartani. A kivételt képező (mégis próbálkozó) hallgatók pedig az ilyen hozzáértő környezetben könnyen lelepleződnek.

2.2.2. Közösségi oldalak és online tanulási környezet

Az interaktív módszerek alkalmazásakor számításba kell vennünk a hallgatók – főként a virtuális világban – kialakult kommunikációs preferenciáit, szokásait és mintáit. Tudjuk, hogy a folyamatos technológiai fejlődés hatására ezek módosulhatnak, akár jelentősen is megváltozhatnak. Tegyük hozzá, hogy a nyilvános közösségi oldalakon az egyének a számukra „idegeneket” is tartalmazó társas rendszerbe kerülnek, ahol az idegenek kommunikációja erőteljesebb, meghatározóbb lehet, következésképpen nagyobb hatással befolyásolhatnak. Pedagógiai szempontból még érdemes azt is megjegyezni, hogy a közlések tartalmánál gyakorta nagyobb szerepet játszik az, ahogy közlik (Pearce és Cronen, 2003, p. 69).

Ebben a rendszerben (virtuális világban) újabb alrendszereket képeznek az online tanulási környezetek. A rendszerek (alrendszerek) és környezetük között különböző összefüggések, viszonyok vannak. Ebben a kontextusban éppen ezért lényeges megállapítás az online oktatási gyakorlatra nézve, hogy az akadémiai és nem akadémiai környezetben eltérő kommunikációs preferenciák és minták figyelhetők meg (Swanson et al., 2020, pp. 66–70).

Ami itt fontos számunkra, hogy formális oktatási célokra törekvő online oktatási környezetbe nem lehet egyszerűen átvenni s beépíteni a közösségi média technológiáit, eszközeit (pl. Facebook csoportok létrehozásával) a hallgatók interakciójának fokozására. A gyakorlati alkalmazásoknál célszerű a kikérdezés módszerével (pl. egy rövid kérdőívvel) a hallgatók közötti online interakció és kommunikáció feltérképezésére időt fordítani (Mbodila et al., 2014). A kommunikációs módok mellett az attitűdök is lényegesek, hiszen sokan kikapcsolódás közben nem örülnek a felugró „munkahelyi” értesítéseknek, üzeneteknek: a Messengeren egy barátal történő csevegés közben bejelentkezik az oktató, esetleg a Facebookon megjelenik egy értesítés a beadandó dolgozat határidejéről, egy újabb kijelölt tanulási feladatról, vagy keresik a csoporttársak egy kurzussal kapcsolatban felmerült aktuális problémával (s ezek több kurzus, oktató és csoporttárs esetében tömegeken jöhetnek).

A magánszféra előhozásával pedig könnyű belátni, hogy az általános és középiskolai gyakorlatban elterjedt Facebook csoportok – az iskolai e-learning rendszerek (pl. a KRÉTA rendszer) alkalmazása helyett, vagy azokat háttérbe szorítva – a mutatkozó hasznosságuk mellett problematikusak is lehetnek (Harper, 2014, p. 84). Mindez megfontolandó a felnőttoktatásra nézve, hiszen a közösségi média oldalai nagy kihívást jelentenek a magánélet védelme szempontjából (Barzó és Halász, 2020, p. 41).

A Facebook felület bevonása az egyetemi oktatás kommunikációs rendszerébe további problémákat és pedagógiai kérdéseket is felvet, hiszen a közösségi portál nyilvánvalóan képviseli a létrehozó és irányító vállalat értékeit, elvárásait és szabályait. Mindeközben a platformot különböző személyek, intézmények és szervezetek széles köre használja, így ezt a környezetet egyszerre és több irányból számos hatás alakítja. Ennek természetes velejárója, hogy az alapvető értékek és feltételezések ütköznek, miközben a társadalmi

etikett más formái is sérülnek, így aztán gyakoriak a konfliktusok, a sértődések (pl. ismerősök letiltása), a félreértések (amelyek aztán esetleg nem is tisztázódnak a párbeszédnek gyakorta hirtelen megszakítása vagy elfajulása miatt). Ezeknek a hatásoknak természetesen az egyetemi Facebook csoportok is ki van szolgáltatva: a Facebook szabályai rájuk is vonatkoznak. A Facebook kultúra így közvetlenül befolyásolja a saját egységes felületén – még ha zárt csoport keretében is jelenik meg – az egyetemi kultúrát (etikettet, kommunikációs szabályokat, nyelvi hangnemet és stílust), azaz az oktatási folyamatba ily módon beépített interakciót (Turkle, 2011, p. 155; Snowden és Glenný, 2014, pp. 63–64; Peruta és Shields, 2016).

A tapasztalatok szerint a hallgatók a Facebookot inkább társas oldalként tekintik, s legfeljebb alulról kezdeményezett, s így általuk irányított informális tanulási célokra használják szívesen. Noha egy Facebook csoportban többen is vannak, a hallgatók a csoporttársaik közül csak a közelebbi személyes ismerőseikkel (akikkel rokonszenveznek) kommunikálnak ott szívesen, illetve a velük történő azonnali kapcsolatteremtésre lépnek az oldalra. Alapvetően szimmetrikus (kölcsönös) kapcsolatokról épül fel ez a társas rendszer. Ettől a képtől egyértelműen idegen az oktató és a hallgatók közti aszimmetrikus relációk rendszere, a „fentről lefelé történő” egyoldalú tananyagmegosztás, az oktatói információk küldözgetése, vagy az oktató által irányított megbeszélés, esetleg tanulmányi tevékenység (Gallo és Adler, 2014, p. 211).

Tegyük hozzá, hogy az egyetemi tanulmányi rendszereken belül minden ellenőrizhető, és az adatvédelmi szabályok betartása is követhető. Ugyanez az egyetemi levelező rendszerekre is elmondható. Fontos ezt kiemelni, s az óvatosság nem árt az „álprofilok”, a hamis e-mailek világában (Markagić, 2013).

2.3. Interaktív oktatási folyamat megtervezése online környezetben

2.3.1. Az oktatás komponensei

A virtuális tanulási környezet kialakítására Clark az oktatás három építőelemét, komponensét emeli ki (2007, pp. 30–34; 2008, pp. 19–21):

1. Az oktatás „atomjai”. Kommunikációs módok (szöveg, hang, álló- és mozgókép), amelyek kombinációjából a kommunikált elsajátítandó információ, tananyag felépül.
2. Az oktatás „molekulái”. Módszerek (definíciók, leírások, példák, demonstrációk, irányított gyakorlás), vagyis olyan a komponensek, amelyek közvetítik a tananyag elemeit, egyben segítik azok beépülését, beágyazását a tudáshálózatba, a memóriába.
3. Az oktatás formái, „architektúrái” (instructional architectures, „the DNA of instruction”; 2007, p. 32; 2008, p. 21). Kivitelezési tervek, elképzelések, avagy – szemléletesen kifejezve – adott tanegységre vonatkoztatott oktatási folyamatábrák (basic lesson or course design plans, uo.), amelyek az oktatási egységek (kurzusok, tanórák) számos fontos elemét (komponensét) határozzák meg.

Kommunikációs módok	Módszerek	Architektúrák
<ul style="list-style-type: none"> • írásbeli (pl. szöveg) • auditív (pl. beszéd, hangok) • vizuális (pl. ábra, fotó, film) 	<ul style="list-style-type: none"> • definíciók, leírások • példák (pl. szabályra) • demonstrációk (pl. kísérlet, szemléltetés) • gyakorlatok (pl. rutinfeladatok) 	<ul style="list-style-type: none"> • receptív (pl. előadás) • direktív (pl. eljárás oktatása) • irányított felfedezés (pl. probléma-alapú oktatás) • kutató, feltáró (pl. szakirodalom feltárása az interneten)

2. ábra. A virtuális tanulási környezet kialakításához az oktatás komponensei

Clark nyomán (2007, p. 31.)

A különböző oktatási megközelítéseket, az oktatási folyamatot alapjaiban a tanulásról alkotott három kiemelt felfogás határozza meg (2008, pp. 21–23; Nahalka, 2002; Falus és Szűcs, 2021b):

1. *Befogadó nézet* (absorption view). A tanulás ebben az értelmezési keretben információk felvétele és feldolgozása, elsajátítása, míg az oktatás az elsajátítandó információk szolgáltatása. Példák: előadás, kötelező vagy ajánlott irodalom.
2. *Behaviorista tanulásfelfogás* (behavioral view). A programozott oktatás korai formái (a XX. században az ötvenes évek végén, a hatvanas évek elején) ma már aligha fordulnak elő, ám a digitális tanulási környezetben gyakoriak a modern változatok, a korszerű fejlesztési folyamatok. A tanulásban alapvető szerepet játszanak a kérdésekre adott helyes válaszok, s ily módon az oktatási folyamat epizódjai leírhatók az információk adásával, amelyet aztán releváns kérdések követnek, természetesen megfelelő visszacsatolással. Példák: oktatócsomagok, adaptív programozás, tanulási programok, komplex e-learning rendszerek (pl. Moodle).
3. *Konstruktivista tanulásszemlélet* (constructive view). A XX. század második felében kibontakozó konstruktivista nézet szerint a tanuló aktív folyamatokkal építi (konstruálja) az új tudását, amely megköveteli a környezetéből származó új információk integrálását a memóriájában már meglévő tudásába: a tanulás aktív, konstrukciós folyamatában az előzetes tudásnak meghatározó szerepe van (Korom, 2005, p. 25). Az új tudás aktív felépítésekor a hallgatók eltérő, változatos forrásokból meríthetnek: többek között az oktatókkal és a társaikkal való interakciók révén a hallgatók által egyénileg alkotott (elsajátított) elméletek, modellek és sémák működtethetők és folyamatosan változnak. Ennek a szemléletnek a legjobban megfelelő oktatás: a konstruktív tevékenységeket támogató tanulási környezet kialakítása (Stacey, 2005).

Ma már az aktív tudáskonstrukció általánosan elfogadott leírása a tanulásnak, s azt is tudjuk, hogy az egyéni tudás létrejötte különböző oktatási környezetekben segíthető elő. Ezért nagy jelentőségű az új digitális technológia által nyújtotta lehetőségek hasznosítása:

az online környezetben az interaktív módszerek alkalmazásának az ösztönzése, az eljárások megtanulása, valamint az új oktatási gyakorlat segítése, javítása, majd további fejlesztése (Tobin et al., 2015).

2.3.2. Az oktatás architektúrái

A tanulásról és a hatékony tanulási környezetek megteremtéséről vallott különböző nézetek alapján Clark négy alapvető oktatási megközelítést, formát, ún. „architektúrát” (instructional architectures) különít el (2007, pp. 32–34; 2008, pp. 23–30). Ezek az említett három tanulásfelfogás egyikét képviselik, s a következők tekintetében különböznek:

- az elsajátítandó tananyag összeállítása,
- az elvégzendő gyakorlatok mennyisége és minősége,
- az útmutatások nyújtása, az irányítás végrehajtása,
- a tanulási források szabad (a hallgatók által történő önálló) kiválasztása.

A négy architektúra elnevezése Clark (2008, p. 23) nyomán: (1) a receptív, (2) a direktív, (3) az irányított felfedezés (guided discovery) valamint (4) a kutató (exploratory). Ezek itt következő bemutatásával a célunk: a „hogyan tanítunk jelenleg” kérdésének a felvetése, s ily módon a reflektív oktatás erősítése, egyszersmind az interaktív módszerek funkcióinak és alkalmazási lehetőségeinek a hangsúlyos kiemelése. Nézzük meg tehát kicsit részletesebben az egyes architektúrák főbb jellemzőit:

1. *A receptív architektúra* (az ismeretanyagot remélhetően befogadó). Főképpen az információk, az új információk közlése jellemzi. Tipikus oktatási módszere az előadás, amely a hatékonyság növelése érdekében gyakorta tartalmaz elbeszélést, magyarázatot, szemléltetést, prezentációt (ld. még Falus és Szűcs, 2021c). Két közismert forma: (a) a személyes jelenlétet igénylő hagyományos (nem interaktív) tantermi előadások² és (b) a valamilyen eszközön megtekinthető felvett, digitálisan rögzített vagy közvetített előadások. További példák: kijelölt szakirodalom, interaktivitást nélkülöző digitális tananyagok, e-learning programok. Az oktató aktív, a hallgatók passzív befogadók; nincs interakció. Fontos kiemelni, hogy az egyéni különbségek, különösen a megértéshez szükséges előzetes tudás nagymértékű eltérései az alkalmazás eredményességét csökkentik, amely kétségkívül a frontális tanulás szervezés, valamint az – „egyszerre mindenkire” szóló – előadások elkerülését kell, hogy jelentse. Ez pedig rögtön elvezet a differenciált tanulásirányítás igényéhez, s így a tanulási teljesítmények jobbítása érdekében az interaktív módszerek bevezetéséhez az oktatási folyamatba.
2. *A direktív architektúra*. Felépítése: rövid, bevezető információközlések példákkal, majd gyakorlás fejlesztő visszacsatolásokkal. Alapvetően készségek, módszerek elsajátítására tervezik: az oktató a rutinfeladatok, az eljárások hibátlan végrehajtásához szükséges lépéseket bemutatja, majd azokat irányítás alatt begyakoroltatja. Természetesen a lépésről lépésre történő bemutatás és gyakoroltatás (pl. matematikai

² Ide sorolhatók azok az ún. „online előadások” is, amikor az oktató valós időben a *kamerának* ad elő (a közvetített prezentációs diákról beszél, amikor esetleg nem is látható) a virtuálisan jelenlevő hallgatóságának.

eljárások, szoftverek használata), azaz a direktív oktatás online környezetben is megoldható (Clark, 2008, pp. 25–26). Ez a forma kezdő tanulók esetében, készségek és eljárások tanításakor eredményes. Példák: programozott oktatás, szoftverek felhasználói szintű oktatása.

3. *Az irányított felfedezés architektúrája.* Az érdeklődésre építő megközelítés fókuszában egy célállapot (egy problémahelyzet megoldása) áll, amely a megismerési folyamatokat orientálja. Az induktív gondolkodásra építve gyakorlati problémákat lehet online környezetben tanulmányozni (Clark, 2008, pp. 27–28). A direktív architektúrától eltérően itt a hallgatók önállóan is kezdeményezhetnek, alternatív megoldásokat kereshetnek, hibázhatnak, a hibák következményeit megtapasztalhatják, korrigálhatnak, tanulságokat vonhatnak le. A megoldási folyamatban kooperáció, interakció lehetséges (Paulus, 2005). A kijelölt problémák, feladatok megoldása során új tudáselemek, ismeretek és készségek sajátíthatók el (Tóth, 2019; Holgaard et al., 2021). Fontos azonban megjegyezni, hogy ez a forma elsősorban tapasztaltabb, felkészültebb hallgatókat (experienced learners) feltételez. Példák: problémaalapú oktatás, esettanulmányok.
4. *A kutató architektúra.* A legkézenfekvőbb és talán a legjobb a példa az internet használata. Az önálló tanulás (bárhol és bármikor) lehetősége adott. A felkészültebb, önszabályozásra képes hallgatók külső oktatói irányítás nélkül, önképzéssel (akár független tanulási célok kitűzésével), online környezetben is megkonstruálhatják a tudásukat (Clark, 2008, pp. 28–29), miközben mély koncepcionális tudásra tesznek szert (Falus és Szűcs, 2021a). A tanulás eredménye határozatlan, bármi lehet (open-ended learning). A tanulási folyamatban lehetnek kollaboratív, interaktív periódusok, mozzanatok, ahol a hallgatók kicserélhetik a gondolataikat, megoszthatják egymással a begyűjtött információikat. Példák: a hallgatók önálló vagy kooperatív kutatásaira, ismeretfeltárásaira építő oktatás, a szakirodalom feltárása és tanulmányozása, Google és Wikipedia használata.

Természetesen egy kurzuson belül, online környezetben több architektúra is ötvözhető. Példa: Egy kutatómódszertanról szóló kurzus egy validitási problémát felvető esettel kezdődhet. A probléma megoldásához az oktató különböző forrásokat biztosíthat virtuális előadásokra, oktatófilmekre (YouTube) és digitális dokumentumokra mutató linkek segítségével (pl. digitális könyvtárak, MeRSZ.hu). Felismerhetjük itt az irányított felfedezést, de még a kutató architektúrák jellemzőit is. Mivel mindegyik tartalmazhat előadásokat, rövid oktatóanyagokat, a receptív és az irányított architektúra ugyanúgy megjelenhet.

2.4. Interaktív oktatás kivitelezése online környezetben

2.4.1. Az oktató fő feladatai online környezetben

Elsődlegesen a következők feladatcsoportok emelhetők ki:

- az adott oktatási célok, kritériumok eléréséhez a módok, módszerek és architektúrák legjobb kombinációjának a kreatív megtervezése (ld. pl. Falus és Szűcs, 2021b, 2021c),

- a gondosan előkészített oktatási tervnek a hatékonyság érdekében minél több interaktív módszer alkalmazásával történő kivitelezése (Limniou et al., 2010).

Ami tehát a gyakorlati alkalmazásokat illeti, mindig egyes oktatási helyzetekről beszélhetünk, amelyek nagyon is eltérhetnek egymástól. Ezért egy-egy módszer, eljárás, technika megválasztásakor mérlegelni kell, hogy egy adott tanórán, online környezetben, annak hatékonyságát, eredményességét milyen tényezők befolyásolhatják. Meghatározók a következők:

- *A különböző oktatási célok, követelmények.* Példák: alaptudás vagy alkalmazás és integrálás, metatudás.
- *A hallgatók jellemzői.* Példák: az előzetes tudás, az érdeklődés és az affektív tényezők.
- *A hallgatói csoport nagysága, összetétele.* Példák: a különböző szakirányok hallgatóinak egy közös tantárgy óráira (előadásaira) történő összevonásakor egy heterogén nagycsoport (jellemzően kb. 30–80 fő), vagy más kurzusoknál egy homogén kics csoport (esetleg 10 főnél kevesebb, s még további hiányzókkal is számolhatunk).
- *Helytől és időtől függő egyéb környezeti tényezők, amelyek a megvalósításra hatnak, az alkalmazást módosíthatják.* Példák: tanóra hétfő reggeli kezdéssel, levelező tanóra szombaton késő délután, esetleg egy kurzus valamennyi tanórája egyetlen oktatási napra sűrítve, műszaki zavarok az eszközökben, internetkimaradás, de ide tartozik még – online környezetben is – a kedvező hőmérséklet, a természetes világítás, valamint a szellőztetés lehetősége is.

Szándékaink szerint ez a lista is érzékelteti, hogy az online környezet kínálta lehetőségek szakszerű kiaknázása, egyszersmind az interaktív módszerek alkalmazása az oktatás hatékonyságát, a tanulmányi eredményességet növelheti (Posey és Lyons, 2010; Isaias et al., 2020).

Mivel az oktatási folyamat szereplői együttműködhetnek, konzultálhatnak, jobban megvalósulhat a differenciált tanulásirányítás. Ugyanakkor nő az esélye az önszabályozó tanulás kialakulásának és fejlődésének, hiszen például a tanulási környezetet, forrásokat és időt a hallgatók is – az egyéni igényeiknek megfelelően – megválaszthatják, alakíthatják: „bárhol és bármikor”, valamint az előírt követelményekhez mérten (a tantárgyi célok megvalósítása érdekében) „bármit” tanulhatnak (Seel et al., 2017; Boettcher és Conrad, 2021).

2.4.2. Stratégiák és interaktív módszerek online környezetben

Az online környezet eddig halogatott jellemzésével, árnyalásával, s ennek megfelelő felosztásával az alkalmazások körét bővíthetjük.

A következő négy kategória segíti a kurzusok megtervezését, a stratégiák megválasztását, egyben az interaktív módszerek alkalmazását online környezetben (Boettcher és Conrad, 2021, pp. 8–11):

1. *Hagyományos (szemtől-szembe; face-to-face) személyes jelenléte igénylő kurzus.* A valamilyen tárhelyen, esetleg e-mailekben megosztott tananyag, az online tartalom aránya: 0–14%. Az oktatás valós környezetben történik. Az online kommunikáció e-mailen, esetleg tárhelyen, webes felületen hagyott üzenetekkel valósul meg.
2. *Enyhén vegyes, kombinált kurzus (lightly blended learning/course, hybrid course; flipped, synchronous-distributed, blended synchronous).* Az online tartalom, tananyag és tevékenység aránya: 15–39%. Az e-learning rendszerekben történik a tananyag, a rögzített előadások és a feladatok megosztása. Az online tevékenységek a tantermi órákat kiegészítik, vagy helyettesítik, azokhoz hasonló, mondhatjuk, lényegében azonos módon és ugyanazokkal a módszerekkel. Tipikus példa az órarendi időkeretben a kamera előtt tartott „online előadás”. A hangsúly „élő” tolmácsoláson, a szinkron megbeszéléseken, a fizikai környezetet reprodukáló online óratartáson van. Az óraszám követi az órarendet: nem több, nem kevesebb.
3. *Vegyes, kombinált kurzus (blended, hybrid, hyflex).* Az online tartalom, tananyag és tevékenység aránya: 40–79%. Az online és a személyes tevékenységeket ötvöző kurzus. A tartalom jelentős része online kerül megosztásra vagy feldolgozásra: jellemzőbb az aszinkron online fórumok használata (e-learning rendszerekben), s kevesebb (esetleg csak néhány) személyes, szinkron találkozót tartanak. A rájuk szánt idő tehát úgy csökken, hogy a valós tantermi foglalkozásokat online tevékenységek váltják fel.
4. *Online oktatás, távoktatás.* Az online tartalom, tananyag és tevékenység aránya: 80–100%. Az ilyen kurzus nagy része vagy egésze online környezetbe helyezett. Alkalmanként személyes (valós) találkozókra is sor kerülhet, elsősorban közösségépítés céljából. Természetesen szinkron találkozók online környezetben is megvalósíthatók (pl. Microsoft Teams segítségével).

Ebben a keretben itt a „hagyományos” előadás hatékonyabbnak mutakozó „megfordítást”, a tükrözött vagy fordított előadást (*flipped classroom*) mutatjuk be (Muzyka és Luker, 2016; Tucker et al., 2017; Roehling, 2018). Ennek előnye, hogy az „előadás” tanórai keretében interaktív módszerek alkalmazását teszi lehetővé: a hallgatói passzivitás aktivitássá, az „előadóterem” szakmai „műhelyé” alakul „fordított” tanulásszervezéssel úgy, hogy az „előadás” tartalma digitális tananyagként otthoni (online) környezetben előzetesen már megismerhető és értelmezhető, s a hagyományosan otthonra hagyott követő tanulás pedig kiegészíthető az ismeretek interaktív feldolgozásával, megbeszélésével, a magasabb kognitív szintű feladatok közös, kooperatív és/vagy kollaboratív megoldásával az ily módon felszabadult – eredetileg előadásra szánt – intézményi kontaktórákban, azaz a tanteremben (Bergmann és Sams, 2012; Lévai, 2014; ; Szűts, 2021).

Az ötlet nem előzmény nélküli („felcserélt” vagy invertált tanterem; *inverted classroom*: Lage et al., 2000), hiszen az előadás anyagát nyilvánvalóan nem csak online környezetben

(internet segítségével) lehet előre megadni a későbbi tanórai (tantermi) feldolgozáshoz. A hallgatók előzetesen felkészülhetnek a hagyományos nyomtatott forrásokból (jegyzetből, könyvekből), valamint a hang- és videókazetták, CD-k, DVD-k (így alámondásos Powerpoint bemutatók, videóra vett előadások) segítségével is. A szerzők arról számoltak be, hogy a hallgatók a hagyományos előadással szemben jobban kedvelték ezt a fajta megközelítést, vagyis az interaktív munka bevezetését (uo.).

Végül érdemes felhívni a figyelmet a fordított előadás gyakorlati alkalmazása során tapasztalható problémákra, nehézségekre (Roehling, 2018, p. 9):

- A felvett előadás általában kevésbé „izgalmas”, vonzó lehet a hallgatóknak, mint az élő.³
- A videók megnézését az oktató nehezen tudja ellenőrizni.⁴
- Az oktató általában nem áll rendelkezésre (esetleg a SkillToolKit Live-ban, Webuni-n) a videó megtekintése közben, hogy válaszoljon a kérdésekre.⁵
- A fordított órák gyakran több időt, nagyobb elkötelezettséget és munkaterhelést követelnek mind az oktatótól, mind a hallgatóktól.⁶
- Technikai problémák nehezíthetik, vagy akár meg is akadályozhatják a tanulást.⁷
- A felvett előadások és az órán belüli gyakorlatok minősége változó lehet.⁸

Az itt felsorolt „nehézségek” ellenére ez a módszer az interaktív módszerek alkalmazását teszi lehetővé, miközben felvett előadások lényegében ugyanazt a tartalmat közvetítik, mint a valós, „élő” előadások. Ezzel pedig vitathatatlanul többet nyújt az oktató a hallgatóinak.

3. Részösszefoglalás

- Az interakciók fontos szerepet játszanak a tudás megosztásában, a megértésben, a tudás strukturálásában, valamint a metaszintű tanulásban. A csoportban történő feladatvégzés, a kooperáció alakítja az affektív komponenseket, az attitűdöket és a motivációt. A hallgatók és az oktatók közti kommunikációk a szocializáció szempontjából is meghatározók.
- Az interaktív módszerek alkalmazása jobban támogatja a tanulást, mint a hagyományos nagycsoportos oktatás, az előadás „lehallgatása”.
- Noha virtuális térben a kölcsönös láthatóság gyakran nem teljesül, s eluralkodhat az aszinkron kommunikáció is, pedagógiai szempontból az online tanulási környezet előnyökkel járhat. Az oktatás folyamatában építhetünk arra, hogy az oktatók és a hallgatók könnyedén kommunikálnak egymással digitális eszközökkel.

³ Film versus „színház”. Kinek ez, kinek az.

⁴ A videón látottak, elhangzottak az oktatási gyakorlatban szokásos módon ellenőrizhetők.

⁵ Az előadóteremben sem jellemző a kérdezés. A „Van valakinek kérdése?” előadói kérdésre rendszerint hallgatók a hallgatók válasza. Továbbá, a követő interaktív órán sokkal több lehetőséget teremt a kérdezésre

⁶ Az *interaktív munka* nyilván többletet, plusz aktív tanulási tevékenységet jelent az előadás passzív hallgatása (videón történő megnézése) mellett; éppen ez a módszer lényege.

⁷ A hagyományos előadásokon történő megjelenésnek éppúgy lehetnek akadályai. De amíg a tantermi előadások egyszerűek, a felvett előadások több alkalommal is megtekinthetők.

⁸ A minőség kérdése bármilyen módszerrel megtartott tanóra esetében felvethető.

- Ami mindennapi oktatási gyakorlatot illeti, az interaktív oktatás e-learning keretrendszereként erősen ajánlott Moodle használatához az egyetemek weboldalaikon tájékoztatókat biztosítanak az oktatóiknak.
- Feltételezhető, hogy azok az oktatók, akik a hagyományos oktatási gyakorlatukban – az előírt előadások mellett, a lehetőségekhez mérten – szívesen alkalmaznak interaktív módszereket, az egyetemen megadott Moodle felhasználói útmutatók alapján az online környezetben is meg tudják teremteni az interaktív munkát.

4. Feladatok, gondolkodtató kérdések

7. Gyűjtse össze, milyen ötletei vannak a kooperatív oktatási módszer alkalmazására online környezetben! Ön hogyan, milyen szempontok szerint alakítana ki csoportokat? *Készítsen tervet egy ilyen tanóra végrehajtáshoz!* Mit tenne, ha a hallgatók elutasítanák ezt a munkaformát, s tudatosan lassítanák, gátolnák a tanóra menetét?
8. Milyen webes alkalmazásokat (weboldalakat), szoftvereket, applikációkat ismer, amelyek interaktív munkára használhatók online környezetben? *Mondjon az alkalmazásukra példákat is!*
9. Milyen pedagógiai problémák merülhetnek fel az online tanulási környezetben? *Válaszát példák segítségével indokolja!*
10. Ön hogyan vizsgáztat online környezetben? Milyen „puskázási” lehetőségei lehetnek egy hallgatónak online vizsgán? Hogyan lehet ezeket a próbálkozásokat meggátolni, észrevenni? *Mondjon példákat!*
11. *Mondjon példákat arra, Ön mikor és hogyan végezne formatív értékelést online tanulási környezetben! Ismertessen egy alkalmazást!*
12. Milyen tanulási problémákat okozhat egy csak előadásokból álló kurzus? Miért van szükség interaktív módszerek alkalmazására? *Válaszát példákkal indokolja!*
13. *„A hallgatók szívesebben hallgatják az oktatóik előadásait, különösen élőben, mert az személyes, s egyben mindent elmagyaráznak nekik. Kevésbé szeretik, ha őket munkáltatják, vagy a társaikkal kell együttműködniük, hiszen önállóan elakadhatnak, s a társaiktól meg aligha tudnak tanulni.”* Önnek mi a véleménye? *Válaszát példák segítségével indokolja!* Milyen tanulságokat, új alkalmazási lehetőségeket jelent mindez az Ön jelenlegi oktatási gyakorlatára nézve? *Mondjon rá példákat!*
14. Oktatói tevékenysége során miként tudná fejleszteni a hallgatók együttműködését? Mi módon építené be oktatásába a Moodle rendszer Fórum felületét? *Mondjon példákat!*
15. Véleménye szerint kollégái alkalmaznak interaktív módszereket? Melyek ezek és milyen gyakoriak? Van különbség az alkalmazásokban a valós tantermi és online környezetre nézve? *Válaszait indokolja!*
16. Ön szerint miért vannak csak előadásokból álló kurzusok? Ha nem kötelező bejárni a hallgatóknak az előadásokra, hogyan készülnek fel a vizsgákra? Véleménye szerint helyettesíthető az „élő” előadás az e-learning felületre feltöltött rögzített változatával (a nem nyilvános Moodle kurzuslapra, amelyet csak a kurzus hallgatói láthatnak)? *Válaszait indokolja!*

17. Ön hogyan és milyen mértékben használja a Moodle rendszert? Mely elemeit, felületeit használja gyakran, s melyeket kevésbé? Miért? Ha Ön alig vagy egyáltalán nem használja a rendszert, akkor miért nem?
18. Beszélgessen a kollégáival, ők hogyan és milyen mértékben használják a Moodle rendszert! Melyik elemét, felületét használják leginkább, s melyiket kevésbé? Miért? Ha nem jellemző a használata, Ön szerint mi lehet ennek az oka? Ők mivel indokolják?
19. Tervezzen meg egy online tanórát a vita módszerére építve! Mi lenne az Ön feladata ezen a tanórán? Mit tenne, ha a vélemények elszabadulnának, esetleg a vita elfajulna? Ön szerint befolyásolná a vita menetét, alakulását, ha egyes aktív résztvevők nem láthatók? Milyen nehézségek adódhatnak egy online vita során? Hogyan kezelné ezeket?

5. Releváns szakirodalom

- Arvaja, M., Salovaara, H., Häkkinen, P. és Järvelä, S. (2007). Combining individual and group-level perspectives for studying collaborative knowledge construction in context. In: *Learning and Instruction*, 17. évf. 4. sz. pp. 448–459, DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.04.003
- Barzó, T. és Halász, Cs. (2020). Elmosódott magánélet? A privátszféra érvényesülése és határia. In: *Miskolci Jogi Szemle*, 15. évf. 1. sz. pp. 33–47, [online] https://www.mjsz.uni-miskolc.hu/files/10856/5_barzohalasz_tordelt.pdf [2022. 10. 21.]
- Battershill, C. és Ross, S. (2022). *Using digital humanities in the classroom: A practical introduction for teachers, lecturers, and students*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Benedek, A. (2008b). A digitális pedagógia hatása a tanulásra és a tudásra. In: Benedek, A. (Szerk.). *Digitális pedagógia: Tanulás IKT környezetben*, (pp. 33–47). E-kiadás. [online] https://edu.interkonyv.hu/book/548-Digitális_pedagógia [2022. 10. 04.]
- Benedek, A. (Szerk.), (2008a). *Digitális pedagógia: Tanulás IKT környezetben*. E-kiadás. [online] https://edu.interkonyv.hu/book/548-Digitális_pedagógia [2022. 10. 04.]
- Bergmann, J. és Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Oregon: ISTE.
- Boettcher, J. V. és Conrad, R. M. (2021). *The online teaching survival guide: Simple and practical pedagogical tips*. San Francisco: Jossey-Bass
- Borukhovich-Weis, S., Grey, J., Łaczkowska, E. és Gryl, I. (2022): Social interaction and communication in digital learning environments: Qualitative interview study in the field of teacher training. In: Auer, M. E., Pester, A. és May, D. (Szerk.). *Learning with technologies and technologies in learning: Experience, trends and challenges in higher education*, (pp. 51–77). Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-031-04286-7
- Chan, R. Y., Bista, K. és Allen, R. M. (Szerk.) (2022). *Online teaching and learning in higher education during Covid-19: International perspectives and experiences*. New York: Routledge.
- Chang, C., Hurst, B. és McLean, A. (2015). You've got mail: Student preferences of instructor communication in online courses in an age of advancing technologies. In: *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 8. évf. 1. sz. pp. 39–37. DOI: 10.18785/jetde.0801.03
- Clark, R. C. (2008). *Building expertise: Cognitive methods for training and performance improvement*. San Francisco: Pfeiffer.

- Clark, R. C. és Kwinn, A. (2007). *The new virtual classroom: Evidence-based guidelines for synchronous e-learning*. San Francisco: Pfeiffer.
- Conole, G., De Laat, M., Dillon, T. és Darby, J. (2008). 'Disruptive technologies', 'pedagogical innovation': What's new? Findings from an in-depth study of students' use and perception of technology. In: *Computers & Education*, 50. évf. 2. sz. pp. 511–524, DOI: 10.1016/j.compedu.2007.09.009
- Deslauriers, L., Schelew, E. és Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. In: *Science*, 332. évf. 6031. sz. pp. 862–864, DOI: 10.1126/science.1201783
- Dirksen, J. (2016). *Design for how people learn*. New Riders, Peachpit, Pearson Education. [online] <https://www.peachpit.com/store/design-for-how-people-learn-9780134211282> [2022. 10. 02.]
- Falus, I. és Szűcs, I. (2021a). Az oktatás folyamata. In: Falus, I. (főszerk.) és Szűcs, I. (szerk.). *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. (XII. fejezet, digitális kiadás), Budapest: Akadémiai Kiadó. [online] https://mersz.hu/dokumentum/m872d_1/ [2022. 10. 04.]
- Falus, I. és Szűcs, I. (2021b). Az oktatás stratégiái. In: Falus, I. (Főszerk.) és Szűcs, I. (Szerk.). *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. (XV. fejezet, digitális kiadás), Budapest: Akadémiai Kiadó. [online] https://mersz.hu/dokumentum/m872d_1/ [2022. 10. 04.]
- Falus, I. és Szűcs, I. (2021c). Az oktatás módszerei. In: Falus, I. (Főszerk.) és Szűcs, I. (Szerk.). *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. (XVI. fejezet, digitális kiadás), Budapest: Akadémiai Kiadó. [online] https://mersz.hu/dokumentum/m872d_1/ [2022. 10. 04.]
- Gallo és Adler (2014). Facebook fatigue? A university's quest to build lifelong relationships with students and alumni. In: Kent, M. és Leaver, T. (Szerk.). *An Education in Facebook? Higher education and the world's largest social network*, (pp. 207–216). New York: Routledge.
- Ghilay, Y. (2017). *Online learning in higher education*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Gillies, R. M., Ashman, A. F. és Terwel, J. (Eds.), (2008). *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-0-387-70892-8
- Harper, T. (2014). How social should learning be? Facebook as a Learning Management System. In: Kent, M. és Leaver, T. (Szerk.). *An Education in Facebook? Higher education and the world's largest social network*, (pp. 81–89). New York: Routledge.
- Hermann, Z., Horn, D., Varga, J. és Varga, K. (2022). *Távoktatási tapasztalatok a koronavírus járvány idején: Egy kérdőíves adatfelvétel eredményei*. KRTK-KTI Working Papers, No. KRTK-KTI WP - 2022/3, Hungarian Academy of Sciences, Institute of Economics, Centre for Economic and Regional Studies, Budapest. [online] <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/256916/1/CERSIEWP202203.pdf> [2022. 10. 20.]
- Holgaard, J. E., Ryberg, T., Stegeager, N., Stentoft, D. és Thomassen, A. O. (2021). *An introduction to problem-based learning in higher education*. København: Samfundslitteratur.
- Iborra, A., García, D., Margalef, L. és Pérez, V. (2010). Generating collaborative contexts to promote learning and development. In: Luzzatto, E. és DiMarco, G. (Szerk.), *Collaborative learning: methodology, types of interactions and techniques*, (pp. 47–80). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Isaias, P., Sampson, D. G. és Ifenthaler, D. (Eds.) (2020). *Online teaching and learning in higher education*. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-48190-2

- Jaques, D. és Salmon, G. (2007). *Learning in groups: A handbook for face-to-face and online environments*. New York: Routledge.
- Kergel, D., Heidkamp, B., Tellés, P. K., Rachwal, T. és Nowakowski, S. (Szerk.), (2018). *The digital turn in higher education: International perspectives on learning and teaching in a changing world*. Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-19925-8
- Lage, M. J., Platt, G. J. és Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. In: *The Journal of Economic Education*, 31. évf. 1. sz. pp. 30–43. DOI: 10.1080/00220480009596759
- Leask, M. és Younie, S. (2022). *Education for all in times of crisis. Lessons from Covid-19*. New York: Routledge.
- Lévai, D. (2014). *Tükrözött osztályterem*. Tempus Közalapítvány. [online] <https://tka.hu/nemzetkozi/6586/tukrozott-osztalyterem> [2022. 09. 29.]
- Limniou, M., Papadopoulos, N. és Kozaris, I. (2010). The role of simulations and real-time applications in collaborative learning. In: Luzzatto, E. és DiMarco, G. (Szerk.), *Collaborative learning: methodology, types of interactions and techniques*, (pp. 225–254). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Markagić, M. S. (2013). Electronic mail forensic. In: *Military Technical Courier*, 61. évf. 3. sz. pp. 113–121, DOI: 10.5937/vojtehg61-1434
- Mbodila, M., Ndebele, C. és Muhandji, K. (2014). The effect of social media on student's engagement and collaboration in higher education: A case study of the use of Facebook at a South African university. In: *Journal of Communication*, 5. évf. 2. sz. pp. 115–125, DOI: 10.1080/0976691X.2014.11884831
- McQuiggan, S., Kosturko, L., McQuiggan, J. és Sabourin, J. (2015). *Mobile learning: A handbook for developers, educators, and learners*. New Jersey: Wiley.
- Mercier, J., Brodeour, M., Laplante, L. és Girard, C. (2010). Collaborative learning in teaching: A trajectory to expertise in pedagogical reasoning. In: Luzzatto, E. és DiMarco, G. (Szerk.), *Collaborative learning: methodology, types of interactions and techniques*, (pp. 1–46). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Musyka, J. L. és Luker, C. S. (2016): *The flipped classroom Volume 2: Results from practice*. Washington, DC: ACS Symposium Series; American Chemical Society. DOI: 10.1021/bk-2016-1228.fw001
- N. Kollár, K. (2004). Feladatvégzés csoportban, versengés és együttműködés. In: N. Kollár, K. és Szabó, É. (Szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*, (pp. 320–349). Budapest: Osiris Kiadó.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- National Highway Institute (NHI) (2021). *Learners first: Creating engaging and interactive learning experiences*. [online] <https://www.nhi.fhwa.dot.gov/LearnersFirst/index.htm> [2022. 10. 12.]
- Nyéki, L. (2016). *Szaktanúszerkesztés informatika szakos mérnöktanároknak számára*. [online] <http://www.sze.hu/~nyeki/InfMod/Infmodszertan/index.html?page=34> [2022. 09. 29.]
- Palloff, R. M. és Pratt, K. (2005). *Collaborating online: Learning together in community*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Paulus, T. M. (2005). Collaboration or cooperation? Analyzing small group interactions in educational environments. In: Roberts, T.S. (Szerk.). *Online collaborative learning: Theory and practice*, (pp. 100–124). Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Pearce, W. B. és Cronen, V. (2003). A jelentés összehangolt szabályozás. In: Griffin, E. (Szerk.). *Bevezetés a kommunikáció-elméletbe*, (pp. 65–79). Budapest: Harmat Kiadó.
- Peruta, A. és Shields, A. B. (2016): Social media in higher education: understanding how colleges and universities use Facebook. In: *Journal of Marketing for Higher Education*, 27. évf. 1. sz. pp. 131–143, DOI: 10.1080/08841241.2016.1212451
- Posey, L. és Lyons, L. (2010). The instructional design of online collaborative learning. In: Luzzatto, E. és DiMarco, G. (Szerk.). *Collaborative learning: Methodology, types of interactions and techniques*, (pp. 363–382). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Proháczik, Á. (2020). A tantermi és az online oktatás (tanítás-tanulás) összehasonlító elemzése. In: *Opus et Education*, 7. évf. 3. sz. pp. 208–219. DOI: 10.3311/ope.390
- Quinn, C. N. (2021). *Learning science for instructional designers: From cognition to application*. Alexandria: ATD Press.
- Ramage, T. R. (2002). *The "No Significant Difference" Phenomenon: A Literature Review*. Dr. Thomas R. Ramage Scholarship. Paper 1. [online] http://spark.parkland.edu/ramage_pubs/1 [2022. 10. 12.]
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, Punie, Y. (Szerk.), Luxembourg: Publications Office of the European Union, DOI:10.2760/159770
- Reimers, F. M. (Szerk.) (2022). *Primary and secondary education during covid-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-81500-4
- Rennel, N. (2020). *Excellent online teaching: The ultimate guide for teachers on prepping successful online classes, developing strategies and mindset, managing time, and engaging students to achieve effective results*. Amplitudo Ltd. [online] <https://www.amazon.com/Excellent-Online-Teaching-Successful-Developing/dp/1801143013> [2022. 10. 19.]
- Rennel, N. (2020). *Excellent online teaching: The ultimate guide for teachers on prepping successful online classes, developing strategies and mindset, managing time, and engaging students to achieve effective results*. (Kindle Edition) ASIN: B08LBPX8RC.
- Roehling, P. V. (2018). *Flipping the college classroom: An evidence-based guide*. Cham: Springer International Publishing AG. DOI: 10.1007/978-3-319-69392-7
- Russell, T. L. (1999). *The no significant difference phenomenon as reported in 355 research reports, summaries and papers*. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Schmidt, H. G., Wagener, S. L., Smeets, G., Keemink, L. M. és Van der Molen, H. T. (2015). On the use and misuse of lectures in higher education. In: *Health Professions Education*, 1. évf. 1. sz. pp. 12–18, DOI: 10.1016/j.hpe.2015.11.010
- Seel, N. M., Lehmann, T., Blumschein, P. és O. A. Podolskiy (2017). *Instructional design for learning: Theoretical foundations*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sitzmann, T., Ely, K. és Wisher, R. (2008). Designing web-based training courses to maximize learning. In: Orvis, K. L. és Lassiter, A. L. R. (Szerk.). *Computer-supported collaborative learning:*

Best practices and principles for instructors, (pp. 1–19). New York: Information Science Publishing.

- Stacey, E. (2005). A constructivist framework for online collaborative learning: Adult learning and collaborative learning theory. In: Roberts, T.S. (Szerk.). *Online collaborative learning: Theory and practice*, (pp. 140–161). Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Swanson, J. A., Renes, S. L. és Strange, A. T. (2020). The communication preferences of collegiate students. In: Isaias, P., Sampson, D. G. és Ifenthaler, D. (Szerk.). *Online teaching and learning in higher education*, (pp. 65–78). Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-48190-2
- Szűts Zoltán (2021). Az oktatás eszközei és digitális technikái. In: Falus, I. (Főszerk.) és Szűcs, I. (szerk.). *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. (XVII. fejezet, digitális kiadás), Budapest: Akadémiai Kiadó. [online] https://mersz.hu/dokumentum/m872d_1/ [2022. 10. 04.]
- Szűts, Z. (2020a). *A digitális pedagógia egységes elméleti kerete és alkalmazása a tanítás és tanulás folyamatában*. [Doktori disszertáció]. Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger. DOI: 10.15773/EKE.2020.009
- Szűts, Z. (2020b). *A digitális pedagógia elmélete*. Budapest: Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634545859
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M. és Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. In: *Review of Educational Research*, 76 évf. 1. sz. pp. 93–135, [online] <http://www.jstor.org/stable/3700584> [2022. 10. 14.]
- Thormann, J. és Zimmerman, I. K. (2012). *The complete step-by-step guide to designing and teaching online courses*. New York: Teachers College Press.
- Tobin, T. J., Mandernach, B. J. és Taylor, A. H. (2015). *Evaluating online teaching: Implementing best practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tóth, P. (2019). *A problémaalapú tanulás*. Komárom: Selye János Egyetem.
- Tucker, C. R., Wycoff, T. és Green, J. T. (2017). *Blended learning in action: A practical guide toward sustainable change*. Thousand Oaks: CORWIN.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G., Dalgarno, B. és Gray, K. (2010). Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies. In: *Computers & Education*, 54. évf. 4. sz. pp. 1202–1211, DOI: 10.1016/j.compedu.2009.11.006

5. A gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak, videók

- Baylor University, Academy for Teaching and Learning: *Interactive Methods* [online] <https://www.baylor.edu/atl/index.php?id=965136> [2022. 10. 20.]
- Bazett, T.: *How to design effective interactive learning activities*. (Department of Math and Stats, University of Victoria). Maplesoft (videó, 46:17) [online] <https://youtu.be/MxavZ0e90Pc> [2022. 10. 20.]
- Digital Class, Online Educational Marketplace, Online Teaching: *Interactive teaching methods*. [online] <https://www.digitalclassworld.com/blog/interactive-teaching-methods/> [2022. 10. 20.]

- Loder, M. (2018). *Best practices for large-enrollment online courses, Part 2: Managing groups, peer review, and other peer-to-peer interactions*. ASU, Arizona State University. [online] <https://teachonline.asu.edu/2018/10/best-practices-for-large-enrollment-onlinecourses-part-2-managing-groups-peer-review-and-other-peer-to-peerinteractions/> [2022. 10. 20.]
- Moodle: *Managing a Moodle course* [online] https://docs.moodle.org/400/en/Managing_a_Moodle_course [2022. 10. 20.]
- Ollé, J. (2020). *Digitális kompetencia és digitális kultúra a felsőoktatásban*. Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpont, Oktatásinformatika a felsőoktatásban. (videó, 47:25) [online] <https://youtu.be/JEeZMWp-2F4> [2022. 10. 20.]
- Permiakov, E.: *Top 5 apps to make virtual lesson interactive*. (videó, 11:48) [online] <https://youtu.be/C7vxAn0w7YA> [2022. 10. 20.]
- Petro, D.: *Using Jamboard for videos and virtual collaboration*. (videó, 10:14) [online] <https://youtu.be/Rby3358N5f4> [2022. 10. 20.]
- Stannard, R.: *10 golden rules when teaching with Zoom*. Teacher Training Videos. (videó, 18:03) [online] <https://youtu.be/1ZRf6hA1ejk> [2022. 10. 20.]
- Stannard, R.: *3 great tools for different levels of student collaboration*. Teacher Training Videos. (videó, 15:08) [online] <https://youtu.be/DiWzjt00Rm0> [2022. 10. 20.]
- Stannard, R.: *How to make online teaching more interactive*. Teacher Training Videos. (videó, 12:57) [online] <https://youtu.be/-3gHyrUF3Ig> [2022. 10. 20.]
- Sull, E. C. (2012). *Tips for overcoming online discussion board challenges*. [online] <https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/tips-for-overcoming-online-discussion-board-challenges/> [2022. 10. 20.]
- Szóke, J. (2020a). *Hogy tanítsak online?* (videó, 47:25) [online] <https://youtu.be/zD4SyfpiZIE> [2022. 10. 20.]
- Szóke, J. (2020b). *Hogy tanítsak online? 2. felvonás* (videó, 41:19) [online] <https://youtu.be/msL7yvRPUFc> [2022. 10. 20.]
- Tschabitscher, H. (2021). *How to mind your manners with email etiquette: Communicate clearly and avoid common email annoyances*. Lifewire, Tech for Humans, [online] <https://www.lifewire.com/fundamental-email-etiquette-1171187> [2022. 10. 20.]
- University Lecturer | Teaching online! *Everyday tips I use for virtual uni classes and meetings*. (videó, 9:05) [online] <https://youtu.be/dEkMCiTJSck> [2022. 10. 20.]

Digitális platformok alkalmazása a felsőoktatásban

Gróf Anita¹ – Rumbus Anikó²

1. A módszer szakmai leírása

Az ipari forradalom 4.0 vívmányai (felhőalapú szolgáltatások, mesterséges intelligencia) lassan az oktatásban is megjelennek, okos eszközeink mindennapjaink szerves részét képezik, az applikációk, online alkalmazások átszövik minden tevékenységünket a banki utalásoktól okos otthonunk vezérlésén át személyes életünk szervezéséig szinte mindenre kiterjedően.

A gyors technikai fejlődés mellett fontos megemlítenünk, hogy az Európai Unió által is történtek az oktatáspolitikára vonatkozólag előírások, melyek szintén hatással vannak hazai tanításunkra. Az ajánlásokat az Állampolgári digitáliskompetencia-keret (DigComp) című dokumentum tartalmazza. A DigComp külön digitáliskompetencia-kereteket dolgozott ki

- az oktatók (*DigCompEdu*),
- az oktatási szervezetek (*DigCompOrg*)
- és a fogyasztók (*DigCompConsumers*) részére (Carretero és Vuorikai, 2017).

Mindezek alapján megkérdőjelezhetetlen, hogy a ma egyeteme korszerű, a hallgatók soraiban ülő Z, majd az alfa generáció tagjait megszólító oktatást kíván, melynek szerves része a digitális platformok alkalmazása.

A digitális pedagógia alkalmazása az oktatás minden szegmensében megjelenik, és már messze túlmutat a digitális eszközpark öncélú használatán. A digitális platformok nem csupán eszközök a kezünkben, hanem a tanulás-tanítás folyamatára is hatással vannak, innovatív módszertan kidolgozását teszik szükségessé, egyben lehetővé.

Tanulmányunk célja és feladata alapján a digitális platformok felsőoktatásban való alkalmazási lehetőségeinek bemutatásán túl törekszük a módszertani és pedagógiai szempontok rövid áttekintésére is.

A kiadványban bemutatott applikációk, programok és platformok számítógépen, tableten, okos telefonon, vagy kivetítő alkalmazásával is futtathatók, jelenléti és online oktatásban is újszerű megoldásokat kínálnak számunkra.

A programok használata jellemzően online kapcsolatot igényel, de letölthető változatban is létező dokumentumok (pl. tanulókartyák) is rendelkezésünkre állnak. Fehértábla esetén a legoptimálisabb használhatóság érdekében azonban jobb, ha érintőképernyős eszközön a hozzá tartozó digitális tollal dolgozunk az alkalmazásban.

¹ MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógiai Tanszék gyakor-latvezetője, grof.anita@uni-mate.hu

² MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Szakdidaktikai Tanszék tanárse-gédje, rumbus.aniko@uni-mate.hu

Módszertani segédanyagunk végén gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak gyűjteményével igyekszünk támogatni a felhasználókat az ajánlott platformokon való eligazodásban.

2. A módszer(ek) részletes bemutatása

2.1. Feladatlap – Redmenta

Általános tudnivalók

A modern oktató módszertani gyűjteményének egyik kelléke lehet a Redmenta, amely egy magyar fejlesztésű online alkalmazás. Egyik nagy előnye, hogy azonnali visszajelzést ad a diákok teljesítményéről. Dolgozhatunk benne asztali számítógépen, okostelefonon vagy tableten. Az oldal logikusan felépített, könnyen kezelhető, és sok feladattípus készítésére alkalmas.

A Redmenta felhőalapú feladatkészítő applikáció. Tesztlapokat készíthetünk és oszthatunk meg diákjainkkal. Csoportokat hozhatunk létre, melyekhez hozzárendelhetjük a csoporttagokat. Lehetőségünk van a csoporttal megosztani a feladatlapokat, nem szükséges egyesével a tanulókhöz rendelni azokat.

Az alkalmazás használata és funkciói részben ingyenesen elérhetőek, azonban a többfunkciós változatokért fizetnünk kell. Redmentában készíthetünk előismereteket felmérő, gyakorló és számonkérő feladatlapokat egyaránt. Amennyiben nemcsak gyakorló feladatlapok megosztására, hanem számonkérésre is szeretnénk használni, érdemes a diákokat valódi nevükkel regisztráltatni, hogy beazonosíthassuk őket.

Az elkészített feladatlapokat a későbbi felhasználáshoz könnyen szerkeszthetjük, bővíthetjük, és alakíthatjuk át az aktuális csoportunkhoz.

A Redmentában vannak olyan beállítási funkciók is, melyekkel a kitöltések számát, a kitöltés időkorlátját is meg tudjuk adni. Ha például egy adott napon a második órában szeretnénk a felmérést elvégeztetni, akkor beállíthatjuk, hogy 9:45–10:40-ig lehessen a feladatlapot kitölteni. Ahhoz, hogy a diákok ne tudják egymás kijelzőiről leolvasni a válaszokat, beállíthatjuk azt, hogy a feladatok véletlenszerű sorrendben jelenjenek meg.

A pontozás beállítására is lehetőségünk van. A kifejtős válaszoknál azonban érdemes a gépi pontozást felülbírálni. A Redmenta jelenleg úgy működik, hogy csak az előre rögzített választ fogadja el, így, ha a diák a saját szavaival ad helyes választ, nem fogadja azt el, és nem ad rá pontot.

Menü, eszköztár

A belépést követően a főoldalon már láthatjuk elkészített feladatlapjainkat, valamint a felhasználható publikus feladatlapokat. Rendszerezhetjük munkáinkat mappákba. Tudunk csoportokat létrehozni, melyhez a csoport tanulóit tudjuk hozzáadni. Ezzel a lehetőséggel leegyszerűsödik a csoport hallgatóinak szánt feladatlapok megosztása, mert ha a csoporttal osztom meg a feladatlapot, akkor mindenki, aki a csoport tagja, látja azt, és használni

is tudja a beállított jogosultságokkal. A csoportok kezelése egyszerű. A hallgatók a velük megosztott direktcím megnyitásával kérhetnek tagfelvételt a csoportba.

Egy feladatlaphoz többféle beállítási lehetőségünk is van. Az egyik ilyen mód, hogy állíthatunk dátumot és időpontot is a kitöltés kezdésére és befejezésére, vagy megtehetjük azt is, hogy a kitöltés időtartamát korlátozzuk néhány percre. További lehetőség a feladatok véletlenszerű sorrendben történő megjelenítése. Sokféle feladattípus közül választhatunk: feleletválasztás, igaz-hamis, kifejtős, rövid válasz, párosítás, sorrendbe rendezés.

Saját munkáink kezelése

Elkészült feladatlappjainkat menthetjük, és a Redmentában tárolhatjuk azokat. Későbbiekben lehetőségünk van a feladatlapon szerkesztésére, hogy mindig az aktuális csoportra legyenek szabva a feladatok. A csoportokkal megosztott feladatokat a hallgatók addig láthatják, amíg a csoport tagjai, vagy el nem távolítottuk azokat. Lehetőségünk van az elkészített feladatlapon nyomtatására, így azokat offline módon is tudjuk használni. A menürendszer magyar nyelvű, így lényegében csak az utasításokat kell követnünk.

Megosztási lehetőségek

A megosztást beállíthatjuk publikus vagy egyéni láthatóságra. A publikus beállítás esetén mindenki számára elérhető, szerkeszthető és lementhető lesz a feladatlaponk, míg az egyéni esetén az oktató adhatja meg, hogy kik férjenek hozzá a munkához.

Módszertani ajánlások, az alkalmazás lehetőségei

A Redmenta leginkább egyéni gyakorlásra, előzetes ismeretek felmérésére vagy számonkérésre használható. Megkönnyíti a javítást, a hallgatóknak akár azonnal visszajelezhetünk elért eredményeikről.

Kvízkészítő programok:

- <https://redmenta.com/>
- <https://ahaslides.com/hu/>
- <https://quizizz.com/>
- <https://www.gimkit.com/>
- <https://kahoot.com/>

2.2. Gondolattérkép – MindMeister

A Gondolattérkép (*mind map*) készítésére számos ingyenes és fizetős applikációt találhatunk az interneten. Egy gondolattérkép az új ismeretek maradandó elsajátítását segíti vizuális elemek felhasználásával. Az ábráink segítségével átláthatóbbá válhatnak az ok-okozati összefüggések, fejlesztheti rendszerben való látásmódunkat, gondolkodásunkat. A gondolattérképek készítésével az agy számára könnyebben feldolgozható és memorizálható vizuális elemekkel dolgozunk.

A legtöbb online is elérhető alkalmazás rendelkezik egy alapszolgáltatásokat kínáló, ingyenes verzióval, amely korlátozott funkciójú gondolattérkép készítését teszi lehetővé. Az

alábbiakban egy gondolattérkép elkészítésének lehetőségét, a MindMeister alkalmazás megismertetésén keresztül szeretnénk bemutatni.

Menü, eszköztár

A menü és az eszköztár könnyen kezelhető, felhasználóbarát. Az alkalmazás több nyelven is elérhető, köztük magyarul is. Szerkesztés közben követnünk kell az utasításokat, és lépésről lépésre haladnunk a végső forma eléréséig. A MindMeister eszköztárában rendelkezésünkre áll tutorial videó is.

Saját munkáink kezelése

Elkészített munkáinkat tudjuk tárolni a felhőben, így bárholnan el tudjuk érni azokat, ha van internetkapcsolatunk. Gondolattérképünket csoportosan többen is tudjuk szerkeszteni, hiszen már az ingyenes verzióban is lehetőségünk van megosztani munkáinkat.

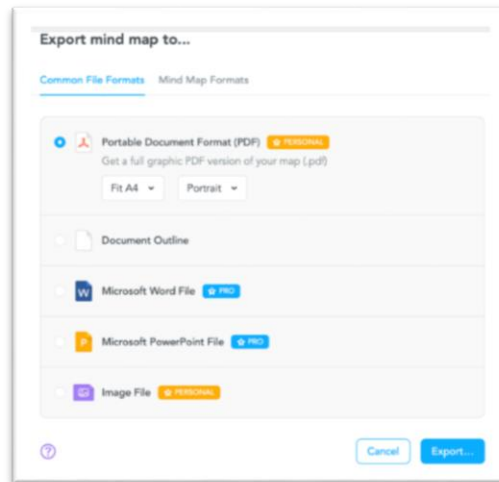
Szerkesztés menete

A MindMeister tutorial videójának köszönhetően lépésről lépésre végig vezet minket a kezdetektől az elkészült gondolattérképig. A szerkesztő használata nem bonyolult, könnyen érthető és követhető.

Megosztási lehetőségek

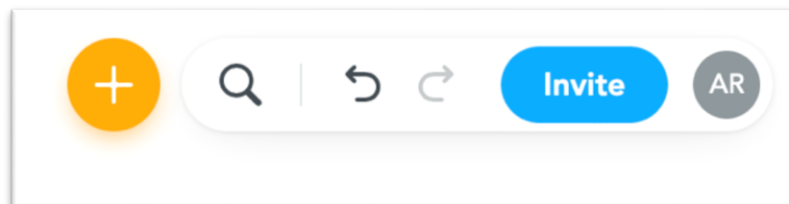
Az ábrán látható módon az *Invite* ikonra kattintva elkészült gondolattérképeinket oszthatjuk meg hallgatóinkkal, vagy közös szerkesztésre is invitálhatjuk az embereket.

Az alábbi ábrán látható módon lehetőségünk van pdf, szöveges dokumentum, word dokumentum, képfájl, vagy akár prezentáció formátumban is elmenteni gondolattérképünket. Az egyes funkciók ingyenes (pro), vagy fizetési kötelezettséggel járó verzióját kis ikonok jelzik számunkra.



1. ábra. MindMeister megosztási lehetőségek

Forrás: <https://www.mindmeister.com/>



2. ábra. MindMeister mentési lehetőségek

Forrás: <https://www.mindmeister.com/>

Módszertani ajánlások, az alkalmazás lehetőségei

Az alkalmazás felhasználható csoportmunkára is. A munkamegosztás lehetőségét és az egyedi ötletek megvalósítását is támogatja. A hallgatók kreativitása is fejlődik a gondolat-térképek készítése során. Érdekes ezeket az elkészült gondolattérképet közösen is megvizsgálni, így nagyobb rálátásunk lehet hallgatóink gondolkodásmódjára, valamint a nem megfelelő vagy téves következtetéseket így egyszerűbben javíthatjuk. A csoportmunkában elkészült gondolattérképek az alternatív vagy kreatív ötletek integrálását is lehetővé teszik. A készülő produktumok kidolgozása közben a munka- vagy tanulócsoport tagjainak lehetősége nyílik egymás gondolkodási mintázatainak, véleményének, prioritásainak megismerésére. Ez hozzájárul a kritikus gondolkodás, a vitakészség, a problémamegoldó képesség fejlesztéséhez.

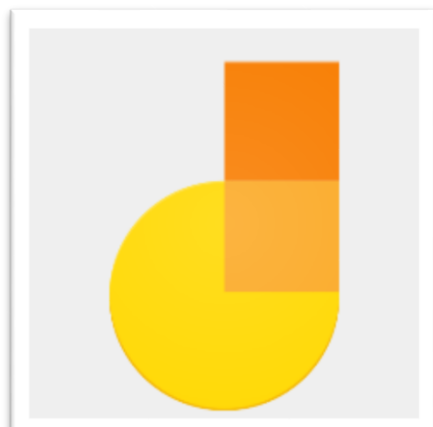
Ajánlott gondolattérkép készítő platformok, alkalmazások

- <https://coggle.it/>
- <https://www.mindmeister.com/>
- <https://www.mindmaps.app/>
- <https://www.mindmup.com/>
- <https://bubbl.us/>

2.3. Fehértábla - Google Jamboard

Általános tudnivalók

A Google Jamboard ingyenes fehértáblás alkalmazás, az ábrán látható logo alapján ismerhető fel. Lényegét tekintve úgy működik, mint egy tantermi tábla. Írhatunk, rajzolhatunk rá, törölhetjük a nem megfelelő tartalmakat, szerkeszthetünk alakzatokat stb. Használatának elsajátítása könnyű, menüsora magyarul is elérhető. A legoptimálisabb alkalmazhatóság elérése érdekében jó, ha rendelkezünk érintőképernyős eszközzel a hozzá tartozó digitális tollal. Ezek hiányában a külalak és az ábrák elhelyezése kissé nehézkes lehet.



3. ábra. Google Jamboard logo

Forrás: <https://cutt.ly/TNmbDx2>

A webalapú alkalmazás segítségével egyszerűbben tarthatunk olyan órákat online, melyeknél képleteket, megoldások levezetését, vagy rajzos ábrákat kell alkalmaznunk a magyarázathoz.

Egy táblát, jam-et megoszthatunk korlátlan számú felhasználóval. Az alkalmazás meg tudja jeleníteni, mikor ki dolgozik a táblán. Lehetőségünk van visszavonásra vagy lépésenkénti törlésre, ha a magyarázathoz erre szükségünk van. A jam-eket pdfként vagy jpg kiterjesztésű képként is tudjuk menteni. Az egyes jameknek adhatunk beszédes neveket, melyek segítségével könnyen megtaláljuk azt, amelyekre szükségünk van. Játékos feladatokat is hozhatunk létre. Például készíthetünk párosítós feladatokat, illeszthetünk be YouTube videót vagy képeket.

Menü, eszköztár

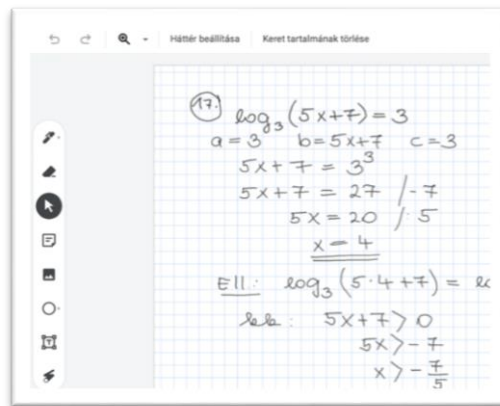
Bejelentkezést követően a következő lehetőségeket látjuk:

- Jamboard névjegye;
- Jamboard súgója;
- Felhasználási feltételek;
- Adatvédelmi irányelvek;
- Jogosultságok: bárki tulajdona; Saját tulajdonom; Nem a saját tulajdonom;
- Frissítési lehetőség.

Eszköztára:

Az eszköztár ikonjai a mellékelt ábra bal oldalán láthatók, fő funkciók az alábbiak:

- A jamek betűrendbe rendezésének lehetősége;
- Jam elnevezése. Itt tudjuk megváltoztatni a jam nevét.
- A jamek közötti lépegetés, lapozás is itt valósítható meg. Egy jamben 20 lapot tudunk létrehozni. Amennyiben ennél több oldalra is szükségünk van, egy új jamek létrehozunk. Egy 90 perces gyakorlati órához elegendő a 20 oldal.

**4. ábra. Google Jamboard eszköztára**

Forrás: Rumbus Anikó Jamboard felülete

A további műveletek funkció is itt található, melyben a következő lehetőségeink vannak:

- Átnevezés
- Letöltés pdf formátumban. Ennek a funkciónak nagy sikere volt a hallgatók körében, hiszen így nem kellett a másolásra is figyelni a feladat levezetések magyarázata közben, elegendő volt a gyakorlat végén a pdf formátumban menteni.
- Keret mentése jpg formátumban: egy előre elkészített sablont bővítésére, kiegészítésére alkalmas stb.
- Eltávolítás: a jam törlésére szolgáló lehetőség.
- Másolat készítése: már meglévő jam ismételt felhasználására alkalmas olyan módon, hogy a feladat megoldásainak kiradírozásával a szöveges leírás megmaradhatott, így némi időt és energiát tudunk megspórolni magunknak.
- Sűgő.
- Visszajelzés küldése a Google-nak.
- Verzióelőzmények megjelenítése.
- Újra és visszavonás funkció. Segítség lehet, ha egy lépést a hallgató nem ért, az oktató visszavonja a lépéseket, majd az újra lehetőséget használva nem kellett radírozni és újra felírni a levezetést.
- Nagyítási, kicsinyítési funkció. A láthatóságban nyújt segítséget, egy függvény pontosabb ábrázolásához lehet használni.
- Háttér beállítása. A klasszikus palatáblától a négyzetrácsos háttérig hét különböző táblakép közül választható a jamek kinézete; lehetőségünk van saját kép háttérbeállítására is.
- Keret tartalmának törlése. Egy lap teljes törlését teszi lehetővé.

- Toll funkció, amely hatféle szín választását (fekete, kék, zöld, fehér, narancs és piros) teszi lehetővé. Ugyanitt tudunk a toll megjelenésén is változtatni. Toll, filc-toll, kiemelő és ecset közül választhatunk.
- Törlés lehetősége, amely segítségével törölhetünk úgy is, mintha radíroznánk, valamint az egész lapot is törölhetjük egyszerre.
- Kiválasztás, amelynek segítségével ki tudunk jelölni részeket kivágáshoz, törléshez, vagy egyéb funkcióhoz.
- Öntapadó jegyzet, amelynek segítségével kis memoárokat, kiemeléseket vagy jegyzeteket készíthetünk.
- Kép hozzáadása, amelynek segítségével a táblánkat díszíthetjük képekkel.
- Kör, amely az asztali és laptopon egy külön ikonként található. Ebben vannak azok az alakzatrajzoló lehetőségek, amelyeket támogat a Google Jamboard. Kör, téglalap, négyzet, háromszög, négyzet, lekerekített négyzet, félkör és nyíl alakzatok közül választhatunk.
- Szövegmező, amely a gépelt szöveg megjelenítését teszi lehetővé.
- Lézermutató, amellyel folyamatokat követhetünk végig, rámutathatunk az éppen aktuális témát prezentáló részre stb.
- Megosztás funkció, amelyben be tudjuk állítani, kivel szeretnénk megosztani a jam-et olvasóként vagy szerkesztőként.

Saját munkáink kezelése

A fentiekben már említettük, hogy érdemes a jameknek beszédes nevet adni, hogy a későbbiekben könnyebben megtaláljuk azokat, valamint ha rendszerezni akarjuk, akkor be-tűrendbe is rendezhetjük azokat.

Az elkészült jamek nem törlődnek automatikusan. Nekünk kell a törlést megvalósítani, amennyiben egy adott jamre már nincs tovább szükségünk. Vigyázzunk azonban, mert nincs visszavonási lehetőségünk a törlés után. Ha bizonytalanok vagyunk a jam későbbi felhasználásával kapcsolatban, mindenképpen készítsünk róla egy biztonsági mentést, például pdfben. Az idő telésével sem törlődnek a régebbi jamek, ami szintén egy felhasználóbarát funkció.

Munkáink automatikusan mentésre kerülnek, csak az extra igényeket kell nekünk megoldani, ami a pdf, vagy jpg mentésre vonatkoznak.

Szerkesztés menete

A Google Jamboardban a szerkesztés menete könnyű. A táblára írhatunk, vagy rajzolhatunk az ujjunkkal, érintős végű tollal, egérrel vagy digitális tollal. Van néhány beépített alakzatkészítő funkció is, melyet okostelefonon és tableten a toll funkciók közt találunk meg, míg laptopon vagy asztali számítógépen egy külön kör menüből használhatunk.

A fehértábla hátterét is változtathatjuk vonalasra, négyzetrácsosra, vagy akár palatábla kinézetűre is a felső menüsorban. Ez a funkció nem minden okostelefonon érhető el, vagy más funkció alá került.

Illeszthetünk be öntapadó jegyzetet, melyek háttere akár színes is lehet. Írhatunk szöveget a klaviatúráról is rá a szövegmező segítségével. Lehetőségünk van itt is a színek változtatására.

Megosztási lehetőségek

A megosztás korlátlan számban lehetséges, amelyhez e-mail-címre van szükségünk. Legyen szó egy 250 fős előadásról, vagy csak egy 15 fős gyakorlati csoportról. Természetesen nagyobb létszámú megosztás esetén érdemes levelezőlistát létrehozni, hogy ne kelljen egyesével mindig begépelni az e-mail-címeket. Lehetőségünk van jogosultságokat is beállítani attól függően, mire akarjuk a táblánkat használni. Adhatunk szerkesztési vagy csak olvasási jogot.

Módszertani ajánlások, az alkalmazás lehetőségei

A Google Jamboard offline nem használható, kifejezetten online alkalmazás, amely lehetővé teszi a frontális oktatást, az egyéni munkát, a csoportmunkát, projektfeladatok elvégzését, és akár kooperatív technikát is használhatunk. Ez utóbbi két munkaforma megvalósításához azonban egyéb – a csoportszobák kialakítását lehetővé tevő – kiszolgáló programok vagy felületek bevonására is szükségünk lesz. A csoport tagjait nem tudjuk fizikálisan egy helyre ültetni, ezért ennek online megfelelőjét kell alkalmaznunk, és csoportszobákat kell kialakítanunk.

A Google Jamboard fehér táblás app felhasználását minden olyan órához, munkához ajánljuk, amelyekben fontos szerepet kap a magyarázatban vagy a bemutatásban a feladatok levezetése, a lépésenkénti követhetőség.

Fehér tábla-lehetőségek:

- <https://jamboard.google.com/>
- <https://padlet.com>
- <https://www.microsoft.com/hu-hu/microsoft-365/microsoft-whiteboard/digital-whiteboard-app>

2.4. QR kód generátor (<https://hu.qr-code-generator.com>)

Általános tudnivalók

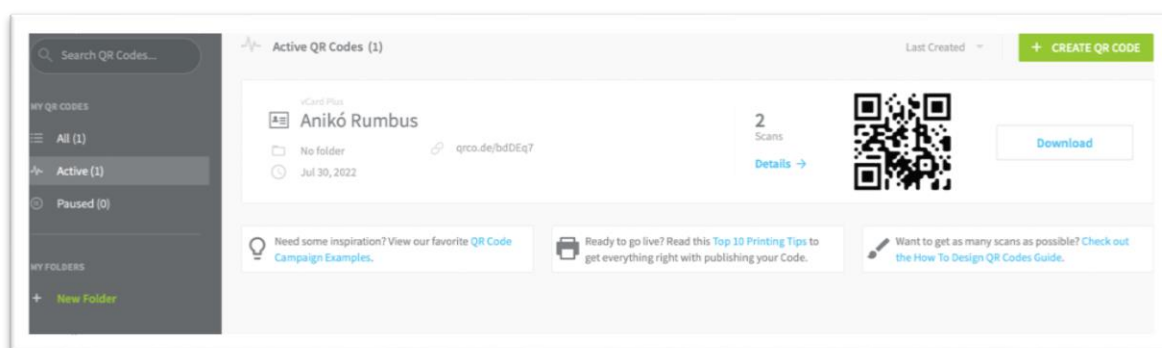
A QR kód egy kétdimenziós képbe kódolt szöveges információ. Az általunk használt kódgenerátor-alkalmazás színesebbé teheti óráinkat, valamint az egyes tartalmak egyszerű elérhetőségét biztosítja. A bemutatott program használatához e-mail-címmel kell regisztrálnunk. Az első 14 napban minden funkció ingyenesen elérhető és használható, ám a két hét eltelte után néhány funkció fizetőssé válik. Többféle felhasználási lehetőség közül választhatunk, mint például oktatás, informatikai szektor, üzleti felhasználás stb. Oktatási funkcióban az alábbi lehetőségek közül válogathatunk:

- Visszajelzés kérése tanórákról, előadásokról anonim módon. Kérhetünk egyéb dolgokról is visszajelzéseket, reflexiókat.
- Eseményeket tudunk létrehozni úgy, hogy azt egyszerűen menteni tudjuk naptárunkba dátum, idő és hely megadásával.
- Hivatkozhatunk az internet bármely oldalára linken keresztül, melyet a QR kódunk tartalmaz.
- Közösségi médiacsatornákhöz is készíthetünk linket, és QR kódban tárolhatjuk azt.
- Akár kuponokhoz, kedvezményekhez is készíthetünk QR kódokat.

- Személyre szabott elérhetőségekhez is tudunk QR kódokat generálni. (Későbbiekben ezt mutatjuk be részletesebben.)
- Cégszolgálatokhoz is készíthetünk QR kódot.
- Készíthetünk egy szavazó QR kódot is, ha egy feltett kérdésre kérünk véleményt anonim módon.
- Videólinkekhez is készíthetünk QR kódot.
- Like-gyűjtést is intézhetünk QR kódok segítségével a Facebookon.
- Készíthetünk olyan QR kódot, melyben egy app elérhetőségét tároljuk.
- Mp3 audio fájlok elérhetőségének megosztását is lehetővé teszi az app.
- Fényképek linkjének megosztására is készíthetünk QR kódokat.

Menü, eszköztár

Bejelentkezést követően az alábbi ábrán látható főoldal fogad minket:



5. ábra - QR kód generátor főoldal

Forrás: <https://hu.qr-code-generator.com> Rumbus Anikó fiókja

A menüsor angol nyelvű, a főoldalon található elkészített QR kódjaink, melyeket bármikor le is tölthetünk, valamint azt is láthatjuk, hogy hányszor szkennelték be az egyes kódjainkat.

Könyvtárakba rendezésre ad lehetőséget a mappák (New Folder) létrehozása, így átláthatóbbá válnak állományaink.

A főoldalon a jobb felső sarokban található a Create QR Code gomb, amelyre kattintva új kódokat generálhatunk, valamint a meglévőket rendezhetjük az utoljára létrehozás (Last created) dátuma, a neve (Name) vagy a legtöbbet szkennelt szám (Most scanned) alapján. További részletesebb használatot a szerkesztés menü alatt találunk.

Saját munkáink kezelése

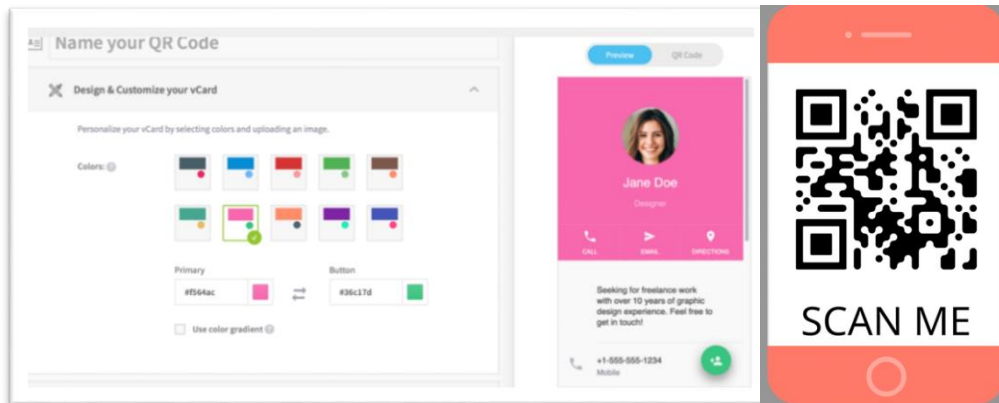
Az újonnan létrehozott QR kódunkat mentenünk kell a módosítások után. Az elkészült kódok egy gombnyomással letölthetők gépeinkre.

A QR kódok felhasználásához rendelkezniünk kell okoseszközünkön valamilyen QR kód olvasó alkalmazással. Ezután már csak annyi a dolgunk, hogy beolvassuk az alkalmazással a kódot, amely dekódolja és megjeleníti a közvetített tartalmat.

Szerkesztés menete

Egy névjegykártya QR kód létrehozásának lépésein mutatjuk be az alkalmazás használatát. Első lépésként a QR kód létrehozása (Create QR Code) gombra kattintsunk. Az újonnan megjelenő oldalon kiválaszthatjuk a fentiekben felsoroltak közül, milyen funkcióra szeretnénk QR kódot készíteni. Válasszuk ki a vCard Plus lehetőséget.

A kiválasztás után nyomjunk az oldal alján található Next gombra, ami után egy újabb oldal jelenik meg.



6. ábra - QR kód generátor szerkesztőoldal

Forrás: <https://hu.qr-code-generator.com> Rumbus Anikó fiókja

Az ábrán látható új oldalon elnevezhetjük a kártyánkat, kiválaszthatjuk a kártya hátterszínét és stílusát, tölthetünk fel képet és adhatunk meg információkat magunkról (név, telefonszám, e-mail-cím, lakcím, weboldal, közösségi média). Akár üdvözlő oldalt is készíthetünk, ahol logókat is megmutathatjuk.

A haladó beállítások közt szerepel a megosztás lehetősége is, melynek segítségével megosztási gombot tudunk létrehozni, valamint kérhetünk visszajelzést is elkészült produktumunkról.

Megosztási lehetőségek

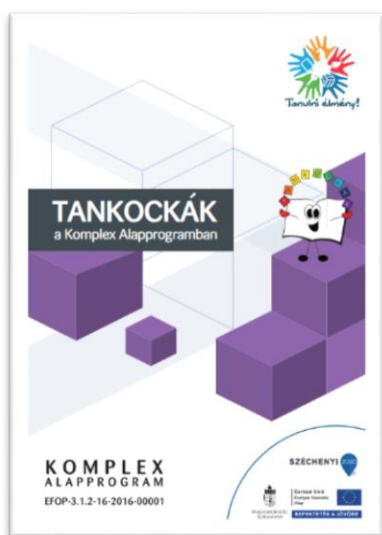
Az elkészült QR kódokat kinyomtathatjuk és szétszathatjuk. Lehetőségünk van azokat akár az előadásanyagokba, például prezentációkba, pdf-dokumentumokba beilleszteni, majd továbbítani, megosztani.

Módszertani ajánlások, az alkalmazás lehetőségei

A QR kódot nyomtatott formában is tudjuk olvasni, ám tartalmának megnyitásához szükségünk van online kapcsolatra. Az alkalmazással gyakorlófeladatokat, előadásokat nem tudunk létrehozni, ám azok elérhetőségeihez, linkjeihez készíthetünk QR kódokat, az érdeklődést is jobban felkelti egy jókor használt QR kód, valamint egyszerűen található meg az interneten a megfelelő tartalmak, elkerülhetők a félreértések, papírhasználatunk mennyiségét is csökkenthetjük.

Ajánlott QR kód készítő oldalak:

- <https://hu.qr-code-generator.com/>
- <https://www.websiteplanet.com/hu/webtools/free-qr-code-generator/>
- <https://www.qrcode-monkey.com/>

2.5. Feladatszerkesztők – LearningApps (Tankockák)**Általános tudnivalók****7. ábra - segédanyag***Forrás:*

https://www.komplexalapprogram.hu/upload/tankockak_konceptio.pdf

cio már a rendelkezésünkre áll, a felhasználók részéről csupán a tartalom szerkesztése szükséges.

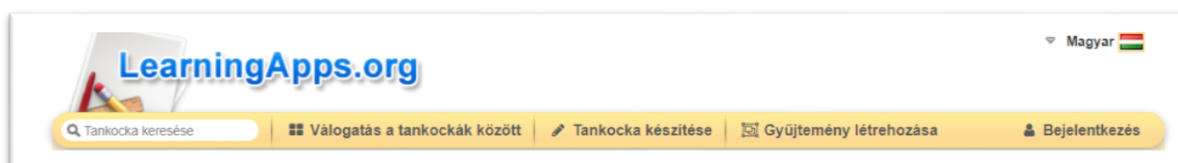
A LearningApps regisztrációt követően ingyenesen használható online felület. Segítségével egyszerűen hozhatunk létre interaktív feladatokat, melyek célja elsősorban az ismeretek elmélyítése, gyakorlása, rendszerezése, a tudásmegosztás hatékony támogatása. Az oldal magyar nyelvű, számos jól használható lenyitható sűgő fül, illetve a kezdőoldalon ingyenesen letölthető Tankockák a Komplex Alapprogramban címmel a mellékelt ábrán látható segédanyag található.

A weboldalon más tartalomfejlesztő felhasználók által készített vagy átdolgozott, tematikusan rendszerezett publikus tankockákat érhetünk el. A nyilvánossá tett tankockák ismételt felhasználása mellett az átdolgozás, bővítés is lehetséges, ezáltal saját pedagógiai céljainkhoz és a tanuló-csoport igényeihez igazodó oktatási segédanyagokat szerkeszthetünk és alkalmazhatunk az oktatás során.

Az alkalmazás fő előnye, hogy a sok lépésből álló, komolyabb informatikai ismereteket igénylő programozás, animáció már a rendelkezésünkre áll, a felhasználók részéről csupán a tartalom szerkesztése szükséges.

Menü, eszköztár

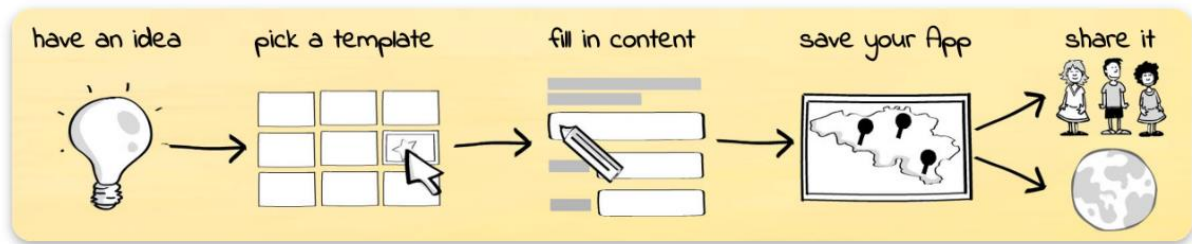
A kezdőfelület egyszerű, jól átlátható fő menüsora az alábbi ábrán látható fülekből áll:

**8. ábra LearningApp fő menüsor***Forrás: <https://learningapps.org/>***Saját munkáink kezelése**

Elkészült tankockáink a felületen elmenthetőek, gyűjteményekben tudjuk rendszerezni, tárolni feladatainkat. Az online oktatás alatt megnövekedett igényekre tekintettel az oldal korlátozást kért a tárolásra, ezzel párhuzamosan rendszerező oldalakat ajánlottak a felhasználók számára saját gyűjteményeik kezeléséhez: Google Sites; Weebly.com, Jimdo.com.

Szerkesztés menete

A szerkesztés az ábrán követhető öt egyszerű lépésből áll: ötlet, sablon választása, tartalom, mentés, megosztás:



9. ábra: LearningApps tankocka készítése

Forrás: <https://learningapps.org/>

„Új tankocka készítése” fülre kattintva a típust választjuk ki, mely jelenleg 21 különböző lehetőséget tartalmaz, ám a felület folyamatosan fejlődik, bővül: párkereső, csoportba rendezés, idővonal, egyszerű sorbarendezés, rövid válasz, stb..

A sablon kiválasztását követően példákon keresztül nézhetjük meg az elkészült tankocka kinézetét, elrendezését, működését. Amennyiben megfelelőnek találjuk, a tankocka készítése fülre kattintva megkezdhetjük a szerkesztést, melynek alapja ténylegesen a tartalom összeállítása, kis figyelmet csupán a helyes-helytelen válaszok megfelelő elhelyezése igényel.

A tankockák képekkel, vidókkal bővíthetők, de a betűtípus, betűméret, elhelyezés nem változtatható. Végül a „Befejezés és előnézet” fülre kattintva megtekintjük az elkészült munkánkat, majd mentjük saját gyűjteményünkbe.

Megosztási lehetőségek

A tankockák megosztása a mentést követően az oldal alján háromsoros táblázatban található linkekkel, vagy a QR kód képre kattintva előbukkanó egyedi, a feladathoz tartozó QR kód segítségével lehetséges.

Módszertani ajánlások, az alkalmazás lehetőségei (online, offline)

Offline, jelenléti oktatásban akár nagy létszámú csoport esetén is alkalmazható a megosztási link csoportba küldésével, a QR kód megjelenítésével nyomtatva, vagy akár kivetítőn is.

A feladatok pedagógiai célja lehet gyakorlati kurzusokon a tanultak gyors, játékos felélevenítése, az ismeretek rendszerezése, csoportosítása, vitaindító feladat, az ismeretek elmélyítése. Quiz típusú, csoportosító vagy táblázatkitöltő stb. feladatok esetén csoportmunka is lehetséges, laptop vagy asztali számítógép használatával.

Ajánlott hasonló jellegű platformok:

<https://learningapps.org/>; <https://wordwall.net/hu>; <https://genial.ly/>;
<https://www.sutori.com/en/>; <https://nearpod.com/>; <https://kahoot.com/>

2.6. Komplex programok - Genially

Általános tudnivalók

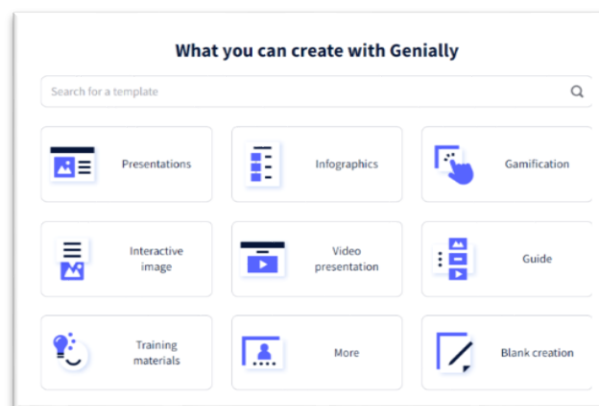
A Genially több, mint feladatszerkesztő. Regisztrációt követően ingyenesen is használható, amely mennyiségi korlátozást jelent az elérhető sablonok között. Folyamatosan fejlődő, bővülő kínálattal rendelkezik az oktatás támogatására, színesítésére, így az ingyenes verzióban is rengeteg mintát találunk.

Jól alkalmazható, látványos prezentáció, videó, infografika sablonok találhatók a felületen, melyek egyszerűen alakíthatók saját igényeinkre.

Magyar nyelven egyelőre nem elérhető, de informatív ikonok és egyszerű angol kifejezések teszik jól érthetővé, kezelhetővé az oldalt.

Menü, eszköztár

Új tevékenység készítésénél a képen látható lehetőségek közül választhatunk. Első látásra csalóka, hogy csupán 9 kategória található a Create fülre kattintva, azonban alkategóriákba rendezve már az ingyenes verzióban is több száz sablon található, amely folyamatos gyarapodást mutat (ingyenesen elérhető prezentáció jelenleg 144).



10. ábra Genially kategóriák

Forrás: <https://app.genial.ly/create>

Saját munkáink kezelése

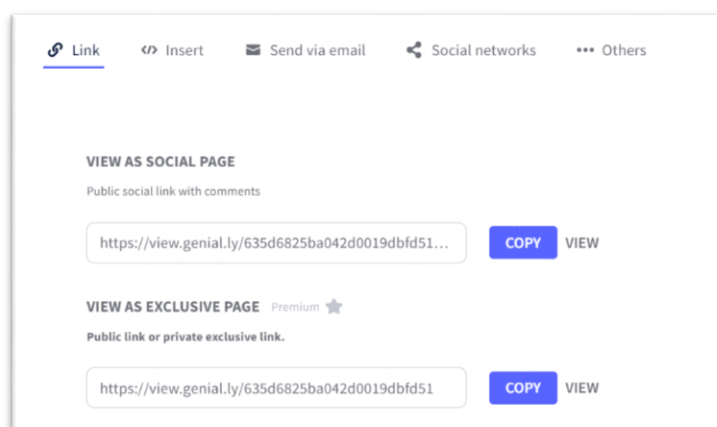
A Create Folder fülre kattintva hozhatunk létre mappákat, melyekben a nekünk megfelelő módon csoportosíthatjuk elkészült munkáinkat.

Szerkesztés menete

A *Create Genially* fülre kattintva a képernyő bal oldalán megjelenik a menü, amelynek kiválasztott fő pontjai alatt az alkategóriák is láthatóvá válnak. A számunkra legmegfelelőbb sablonra kattintva demo változatot láthatunk, felkínálva több színskálával is az adott tevékenységet. A döntést követően a *Use this template* fülre kattintva kezdetük a szerkesztést. A többi prezentációkészítőhöz hasonlóan bal oldalon betekintő oldalakat találunk, míg középen egy adott oldalon tudunk szerkeszteni. A sablon felkínálta lehetőségeket szabadon megváltoztathatjuk, a meglévő elemeket (kép, szín, háttér, aktivitás) cserélhetjük, törölhetjük, bővíthetjük, személyes elemeket (saját fotó, logo stb.) is felhasználhatunk. Az oldalról közvetlenül elérhető jogtisztta képgyűjtemény (Pixabay) is rendelkezésünkre áll.

Megosztási lehetőségek

Ha úgy látjuk, hogy összeállítottuk tevékenységünket, a *Preview* fülre kattintva megtekinthetjük, majd az *All set* lehetőséget választva véglegesíthetjük munkánkat. Jelenleg a privát mentés csak prémium tagsággal elérhető, ezt fontos figyelembe venni.



11. ábra Genially megosztási lehetőségek

Forrás: <https://app.genial.ly/editor>

Az ábrán a megosztás lehetőségei láthatók:

- *link beágyazása*
- *link megosztása e-mailben, közösségi felületen*
- *link megosztása közvetlenül a Google Classroom és Teams felületén.*

Módszertani ajánlások, az alkalmazás lehetőségei (online, offline)

A feladatok pedagógia célja szerint néhány lehetőség:

- *ismeretnyújtás*: prezentáció, infografika, videós prezentáció, interaktív kép
- *gyakorlás, elmélyítés*: játékok, kvízek, szabadulószoza, leckék, oktató feladatok
- *rendszerezés*: gondolattérkép, infografikák, prezentáció, interaktív kép
- *visszacsatolás*: kvízek, portfólió
- *kisegítő lehetőségek*: interaktív naptár, névjegykártya, képes bejegyzések, meghívók

Komplex platformok <https://genial.ly/>; https://www.canva.com/hu_hu/

2.7. Interaktív prezentáció – Mentimeter

Általános tudnivalók

A felületen ingyenes regisztrációt követően tudunk saját feladatokat, tevékenységeket készíteni, amelyek száma jelenleg nem korlátozott.

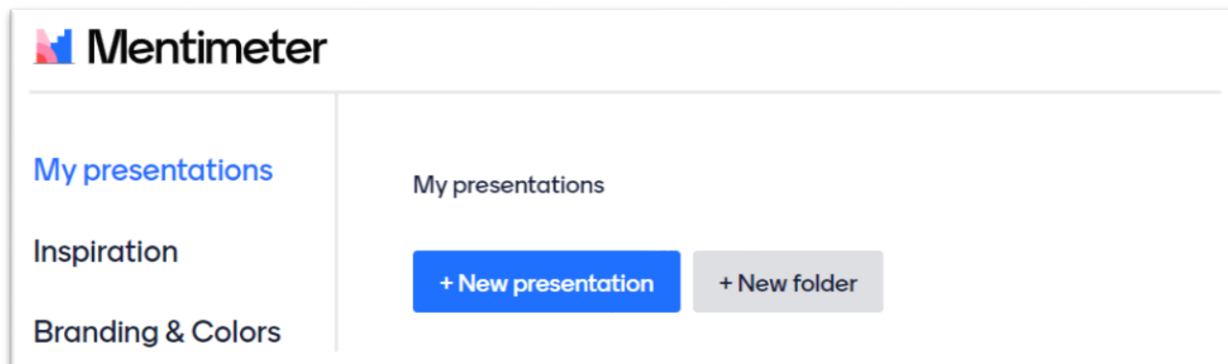
Nevében is látható (interactive presentation software), hogy különösen jó lehetőséget kínál kisebb vagy akár nagyobb csoport szavazatainak, véleményének vagy választásának rendszerezésére és látványos megjelenítésére többek között szófelhő vagy grafikonos megjelenítés segítségével.

Az interaktív statisztika változásai kivetítőn nyomon követhetők, a grafikonok adatai a beküldéseket azonos időben követik, a szófelhőben a többször előforduló kifejezések középre rendeződnek, nagyobb betűmérettel jelennek meg.

A tevékenységek elkészítéséhez és az alkalmazásához is internet szükséges.

Menü, eszköztár

Az angol nyelvű fő menüsor rendkívül egyszerű, jól áttekinthető. Saját tevékenységeink a *My presentation* fülre kattintva érhetők el, míg az ábrán látható *New presentation* gombra kattintva hozhatunk létre új feladatot.



12. ábra. Mentimeter szerkesztőablak

Forrás: <https://www.mentimeter.com/app>

A tevékenység elnevezésével egyben mentjük új feladatunkat, amelyet a program a változtatások nyomon követésével folyamatosan frissít.

Saját munkáink kezelése

A *My presentation* fülön egyesével, egymás alatt jelennek mentett munkáink, melyeket mappába rendezhetünk. Lezárt tevékenységeinkkel tovább is dolgozhatunk, az eredményeket törlés előtt lementhetjük.

Szerkesztés menete

Elsőként a tevékenység elnevezése történik, majd kiválasztjuk a feladattípust a *Slide type* lenyíló fülre kattintva, az alábbi lehetőségek közül:

- Multiple Choice: feleletválasztós (grafikonok)
- Word Cloud: interaktív szófelhő
- Open Ended: nyíltvégű kérdések
- Scales: skálák
- Ranking: rangsorolás
- Q&A (question and answer): kérdés és válasz

Megosztási lehetőségek

Az oktató szerkesztő és irányító felülete a [mentimeter.com](https://www.mentimeter.com) oldalon érhető el, itt saját fiókjába bejelentkezve indíthatja a feladatot, míg a hallgatók a [menti.com](https://www.menti.com) oldalt keresik fel, majd az oktató által megadott vagy kivetített, általában 8 számjegyből álló kódot beírják a saját okos eszközeiket használva, amely lehet telefon, tablet vagy számítógép.

Módszertani ajánlások, az alkalmazás lehetőségei

Online és offline körülmények között is sikerrel alkalmazható. Minden hallgató egyéni válaszokat küldhet be egyszerűen, akár saját okos eszközéről, amely azonnal megjelenik az

oktató által kezelt kivetítő felületen. A hallgatónként beküldhető válaszok számát a feladat készítésekor előre meghatározhatjuk.

Interaktív prezentáció készítésre alkalmas platformok:

- <https://www.mentimeter.com/app>
- <https://en.linoit.com/>
- <https://hu.padlet.com/>
- <https://www.canva.com>

2.8. Online együttműködés – Wakelet

Általános tudnivalók

A Wakelet ingyenes platform, amely regisztrációt követően alapvetően az általunk használt oldalak összegyűjtésére és rendszerezésére szolgál, melyek lehetnek cikkek, programok, képek, tweetek, tulajdonképpen bármilyen link, melyeket megoszthatunk másokkal, akik szerkesztőként kiegészíthetik, módosíthatják a gyűjteményt.

Tanári útmutató

Az oldal használatát nagyban megkönnyíti, hogy ingyenesen letölthető áll rendelkezésünkre. Az általunk elmentett linkek mezőkre tagoltan, általunk megválasztott elrendezésben jelennek meg, saját, rövid, számunkra informatív leírással kiegészítetten.

Menü, eszköztár

A linkgyűjteményeket nyilvánossá tehetjük, követhetjük mások gyűjteményeit, az oldal kiváló eszköze a tudásmegosztásnak, együttműködéseknek. Profilunk követéséről és az általunk követett személyekről tájékozódhatunk, gyűjteményeinket tematikus mappákba rendezhetjük.

Saját munkáink kezelése

Mentett munkáink megjelenítésének módja változtatható. Sorrendben elől szerepelhet: újonnan létrehozott, legutóbb frissített, cím szerint betűrendben. Gyűjteményen belül az itemek megjelenítésének módja lehet: média, kompakt, rács nézet, hangulat tábla, oszlopok.

Szerkesztés menete

A link beillesztésével megjelenik a mező, amely szerkeszthető a ceruza földre kattintva a kép változtatásával, a szöveg átírásával.

Megosztási lehetőségek

Együttműködésre meghívhatjuk a hallgatókat, megoszthatjuk egy gyűjtemény linkjét, illetve letölthető pdf-dokumentumot is egyszerűen közreadhatunk.

Módszertani ajánlások, az alkalmazás lehetőségei

Elsősorban online körülmények közötti alkalmazása a gyakori, de saját gépet használva a hallgatók az órán elhangzott ajánlásokat, szakirodalmat megkeresve gyorsan menthetik gyűjteménybe, együtt dolgozhatnak az oktató által kijelölt feladaton.

Online együttműködésre alkalmas felületek:

- <https://wakelet.com/>
- <https://en.linoit.com/>;
- <https://hu.padlet.com/>

2.9. Hallgatói jegyzetelés, tanulókártyák

Utolsó egységként a hallgatók számára kínálunk önálló tevékenységeiket támogató lehetőségeket a digitális platformok kínálatából.

Elektronikus jegyzetek

Az egyetemi oktatók előadásain a hallgatók intenzív figyelme mellett szükséges lehet a hatékony jegyzetelés is, ehhez is kiváló segítséget kínálnak a digitális platformok. Említésre méltó a Google Dokumentum Hangvezérelt írás funkciója, amely az emberi hang alapján készíti el az írott szöveget. Az elektronikus jegyzetfüzet funkciót több program is lehetővé teszi, ezek közül elsősorban a Microsoft OneNote és az Evernote elterjedt a felhasználók körében.

Eszköztárát tekintve az alkalmazások nagy hasonlóságot mutatnak, így csupán általánosságban soroljuk fel ezeket. Elsődleges funkciójuk a szöveges jegyzetek készítése kézírás digitalizálásával vagy gépírással, a jegyzetek tárolása és rendszerezése. Elektronikus dokumentumként a keresés és mappákba rendezés természetesen nem jelent nehézséget, további előny, hogy minden tartalmat a felhőszolgáltatást igénybe véve tárolhatunk. A tartalmak a szöveges jegyzetek mellett lehetnek hangfile-ok, egyéb kiterjesztésű file-ok, amelyek saját okos eszközeinkről a fiókunkba belépve bármilyen okos eszközről elérhetők számunkra.

Tanulókártyák

A tanulókártyák célja az ismeretek felidézése, gyakorlása, elmélyítése, rögzítése. Több különböző sablon áll rendelkezésünkre, de alapvetően a kártya egyik oldalán a megnevezés, másik oldalán a definíció, magyarázat vagy a fogalomhoz tartozó kép is szerepelhet, egyéni szükségleteinkhez igazodóan.

A hallgatók digitalizált változatban akár telefonjukról is könnyen elérhetik kártyagyűjteményeiket, amelyeket akár a metrón, buszon ülve is átpörgethetnek, újra és újra ismételve a tudnivalókat, így támogatva az információk bevésését. A kártyák véletlenszerű sorrendben is előhívhatók, vagy nehézségi foknak megfelelően is rendezhetők. A felhasználás rugalmasságát biztosítják a különböző digitális platformok, amelyek egyben az offline alkalmazást is lehetővé teszik, a nyomtatható kártyák segítségével.

Tanulókártya készítésére alkalmas oldalak:

- <https://www.storyboardthat.com>
- <https://app.tanulokartyak.hu/>

3. Részösszefoglalás

Módszertani segédanyagunkban célul tűztük ki egyrészt az oktatásban alkalmazható platformok áttekintését, másrészt néhány, véleményünk szerint jól használható oldal konkrét bemutatását.

Törekedtünk arra, hogy megfogalmazott módszertani ajánlásaink a pedagógiai célból kiindulva több lehetőséget tárjanak fel az érdeklődő kollégák számára, ezzel támogatva a célhoz a megfelelő eszköz kiválasztását.

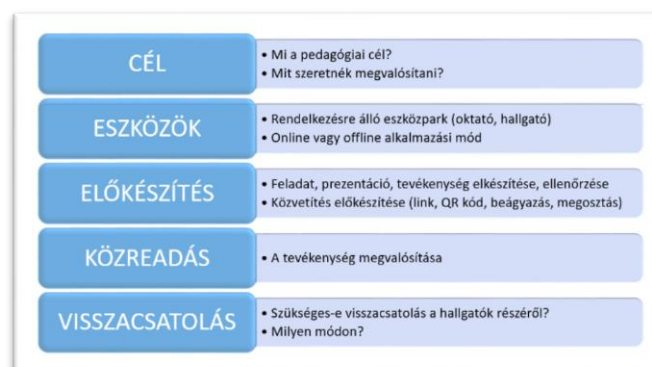
Lehetőségünk van akár arra is, hogy az alkalmazásokat ne külön-külön használjuk, hanem többet is vegyítve, annak érdekében, hogy a tananyagok feldolgozását, megértését és begyakorlását még jobban támogassuk digitális eszközeinkkel. Kifejezetten alkalmas a sokféle applikáció együttes kezelésére, a beágyazásra a Sutori, a Nearpod, a Genially.

Az alkalmazásoknak számos felhasználási lehetősége, funkciója áll rendelkezésre, jelen kiadványban ezek teljes körű bemutatása nem volt lehetséges, így az általunk kiválasztott funkció mentén kerültek besorolásra az adott oldalak vagy programok.

4. Feladatok, gondolkodtató kérdések

Gondolkodtató kérdések

A digitális pedagógia hatékony, célszerű alkalmazása érdekében számos szempont alapján szükséges megválasztani eszközeinket, a digitális platformokat. Egy rövid folyamatábra vázolásával szeretnénk hozzájárulni a tervezéshez, majd a legfontosabb pedagógiai célokhoz rendelt átgondolandó kérdések és ajánlott platformok összegzésével törekszünk az oktatók munkáját támogatni.



13. ábra. Tervezési csomópontok

Forrás: saját szerkesztés

A választható programok, applikációk, platformok rendkívül nagy választékban állnak rendelkezésünkre, s folyamatosan bővül ezek köre az új fejlesztések során. Célszerűnek tartjuk egy úgynevezett alap eszköztár kialakítását, az általunk választott platformok funkcióinak alapos megismerésével. Eszköztárunkat természetesen érdemes a továbbiakban gazdagítani, figyelve arra, hogy közben pedagógiai céljainkat ne tévesszük szem elől.

Megfelelően kialakított eszköztár esetén választott pedagógiai céljainkhoz igazodóan több, különböző felületet is alkalmazhatunk, akár egy órán belül is, ennek sincs akadálya. Összegezve tehát: a célhoz az eszközt tartjuk célszerűnek megválasztani, a következő oldalon ehhez kínálunk összefoglaló táblázat formájában segítséget.

eszköz	ajánlott programok, platformok
gondolattérkép	Coggle, MindMeister, MindMaps, Mindmup, Bubbl.us,
interaktív prezentáció	Mentimeter, Linoit, Padlet, Canva, Genially
online rendszerező	Padlet, Linoit, Wakelet
infografika	Genially, Canva, Easel.ly, képszerkesztők: Pixabay, Photofunia
kvízek, interaktív feladatok	AhaSlides, Quizziz, GimKit, Kahoot, Genially, Redmenta, Sutori, Nearpod, Wordwall, Quizlet, LearningApps
prezentáció	Microsoft Power Point, Microsoft Sway, Prezi, Genially, Canva
online együttműködés	Wakelet, Google Drive, OneNote
tanulókártyák	TanuloKartyak, StoryBoard
QR kód készítő	QR Code Generator, Website Planet, qrcodemonkey, Website Planet

14. ábra. Ajánló

Forrás: saját szerkesztés

5. Releváns szakirodalom

Buda, A. (2017). *Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere: Meridionale Kiadó.

Chris, B. és Mal, L. (2009). *The interactive whiteboard revolution*. ACER Press: Australian Council for Educational Research Ltd. [online] https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=XU7NzGpb_-UC&oi=fnd&pg=PP1&dq=whiteboard+in+teaching&ots=lOTELsLlVlE&sig=bZk_UTR8hT5UCNDF4JYTzsy8JHc&redirect_esc=y#v=onepage&q=whiteboard%20in%20teaching&f=false [2022.08.11.]

- Czékmán, B. (2020). *Mobiltechnológia a tanórán: oktatási tartalmak, oktatást segítő digitális megoldások*. [online] https://www.magyar-iskola.sk/wp-content/uploads/2020/04/mobiltechnologia_a_tanoran_oktatasi_tart.pdf [2022.08.11.]
- Fekete, T. és Porkoláb, Á. (2020). *Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átváltás eddigi tapasztalatairól*. [online] <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33491/33178> [2022.08.11.]
- Herzog, Cs. és Racsko, R. (2016). Táblagép az osztályteremben: Az új tanulási környezettel kapcsolatos tanári tapasztalatok. In: *Iskolakultúra*. 26. évf. 10. sz. pp. 3-22. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.10.3
- Hodge, S. és Anderson, B. (2007). Teaching and Learning with an Interactive Whiteboard. In: *A Teacher's Journey. Learning, Media and Technology*, 32. évf. 3. sz. pp. 271-282. DOI: 10.1080/17439880701511123 [2022.08.11.]
- Husztai, E. (2021). A digitális oktatás próbatétele halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körében. In: *Acta Medicinæ et Sociologica*, 12. évf. 33. sz. pp. 160-189. DOI: 10.19055/ams.2021.11/30/10
- Szóke-Milinte, E. (2022). *A digitális oktatás alapelvei*. [online] <http://komnev.hu/wp-content/uploads/2022/05/TK14.pdf#page=11> [2022.08.11.]
- Neni, H., Zetra, H. P., Jesi, A. A., Tommy, T. W., Subuh, A. és Diniya. *Elementary Teachers' Perceptions on Genially Learning Media Using Item Response Theory (IRT)*. [online] <https://journals.ums.ac.id/index.php/ijolae/article/view/14757/7177> [2022.08.11.]
- Wayase, U. R. (2015) *QR Code: An innovative teaching learning tool*. [online] https://ijiset.com/vol2/v2s7/IJISET_V2_I6_51.pdf [2022.08.11.]

6. A gyakorlati alkalmazást segítő weboldalak, videók

Redmenta

- Redmenta használat tanári oldal. URL: <https://cutt.ly/DXeMv65> [2022.08.11.]
- Redmenta alapok. URL: [https://cutt.ly/7XeM\]Ju](https://cutt.ly/7XeM]Ju) [2022.08.11.]

Gondolattérkép

- Introducing MindMeister: URL: <https://cutt.ly/QXwWfl8> [2022. 08. 11.]
- A MindMeister használata: URL: <https://cutt.ly/CXe1s0P> [2022. 08. 11.]

Google Jamboard

- How to Use Google Jamboard. URL: <https://cutt.ly/WXwWjKe> [2022. 08. 11.]
- Google Jamboard használata a távoktatásban. URL: <https://cutt.ly/zXe1Ds8> [2022. 08. 11.]

QR Code Generator

- Google QR Code Generator. URL: <https://cutt.ly/MXwWzh3> [2022. 08. 11.]
- QR kód készítés. URL: <https://cutt.ly/XXe0z9E> [2022. 08. 11.]

LearningApps

- Tankockák kezdőknek és haladóknak. URL: <https://cutt.ly/BLHp9Dw> [2022. 07. 18.]
- 10 perc tanulás. URL: <https://cutt.ly/hLHdnGg> [2022.07.18.]

- DTH webinarium Tippek és trükkök. URL: <https://cutt.ly/DLHdS3s> [2022. 07. 18.]

Genially

- Tanuljunk együtt!. URL: <https://cutt.ly/OLHdrC0> [2022.07.18.]
- What is Genially and how do you use it? URL: <https://cutt.ly/TXwvamM> [2022. 08. 10.]
- Genially 1. Kezdő lépések. URL: <https://cutt.ly/HXwv8dl> [2022. 08. 10.]

Mentimeter

- Mentimeter a tanulás jövője. URL: <https://cutt.ly/OXwv70K> [2022.08.10.]
- Mentimeter tanórán és projektben. URL: <https://cutt.ly/1Xwv6F5> [2022.08.10.]

Wakelet

- Tanári útmutató a Wakelet használatához. URL: <https://cutt.ly/zXwboPh> [2022. 08. 10.]

Tanulókártyák

- TanuloKartyak.hu. URL:<https://www.tanulokartyak.hu/> [2022. 08. 10.]

7. Források

- e-learning: https://m.blog.hu/ti/tizperciskola/image/e-learning_foto.jpg [2022. 07. 18.]
- mindmeister logo: [https://cutt.ly/NXe\]vkk_](https://cutt.ly/NXe]vkk_) [2022. 07. 18.]
- learningapps logo: https://cutt.ly/sLHmmsW_ [2022. 07. 18.]
- genially logo: https://roi4cio.com/fileadmin/user_upload/genially_logo.png [2022. 07. 18.]
- redmenta logo: <https://cdn.redmenta.org/hotlink-ok/landing/landing-logo.svg> [2022. 07. 18.]
- jamboard logo: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/5/53/Jamboard_Logo.png [2022. 07. 18.]
- QR kód generator logo: <https://www.patrick-wied.at/static/qrgen/logo.png> [2022. 07. 18.]
- mentimeter logo: <https://cutt.ly/ILHTjda> [2022. 07. 18.]
- wakelet logo: https://cutt.ly/rLHUvoa_ [2022. 07. 18.]
- Rumbus, A. (2020). *didmattech*. http://didmattech.inf.elte.hu/wp-content/uploads/2020/09/Didmattech2020_Proceedings_XXXIII_v20200921.pdf [2022. 07. 18.]
- Tanulókártyák <https://www.storyboardthat.com/hu/l%C3%A9trehoz%C3%A1sa/tanul%C3%B3k%C3%A1rtya-munkalapok> [2022. 07. 18.]
- Jegyzet. <https://techwok.hu/2019/01/22/legjobb-ingenyes-programok-diakoknak/> [2022. 07. 18.]