



**DEBRECENI
EGYETEM**

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

**INTERDISZCIPLINÁRIS
(OPEN ACCES – NYÍLT HOZZÁFÉRÉSŰ)
SZAKMAI LAP**

ISSN 2498-5368

Web:
<http://old.gyfk.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/>

IV. évf., 2018/2. szám

DOI 10.18458/KB.2018.2.1

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben.

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46.§ (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/32515-4/2014).

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:

Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Kiadásért felelős személy:

Szilvássy Zoltán József, rector (Debreceni Egyetem)

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc

Tanácsadó testület (ABC rendben):

Balogh László (Magyar Tehetséggyongozó Társaság, Magyarország)
Gerevich József (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Hatos Gyula (Magyarország)
Koncz István (Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület, Magyarország)
Mesterházy Zsuzsanna (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Nagy Dénes (Melbourne University, Ausztrália)
Varga Imre (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Egri Tímea (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Hanák Zsuzsanna (Eszterházy Károly Egyetem, Magyarország)
Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)
H. Tóth István (Károly Egyetem, Csehország)
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Lepes, Josip (University of Novi Sad, Szerbia)
Kelemen Lajos (Poliforma Kft., Magyarország)
Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kondé Zoltánné Dr. Inántsý-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Márton Sándor (Debreceni Egyetem, Magyarország)

A szerkesztőség levelezési címe:

Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar
Különleges Bánásmód folyóirat szerkesztősége
4220 Hajdúböszörmény, Désány István u. 1-9.
Tel/fax: 06-52/229-559

E-mail: titkarsag@ped.unideb.hu

Web: www.degygyk.hu

Szerkesztésért felelős személy:

Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Tördelőszerkesztő: Mező Katalin

Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Nagy Lehoczy Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Roskó Tibor (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Schéder Veronika (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Szebeni Rita (Eszterházy Károly Egyetem, Magyarország)
Szilágyi Barnabás (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Vargáné Nagy Anikó (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)
Váradi Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

Note: The title of the journal comes from a Hungarian Act CXC of 2011. on National Public Education in which they use the term 'Különleges Bánásmód', and this translates as Special Treatment, but this encompasses the areas of Special Educational Needs, Talented Children and Children with Behaviour and Learning Difficulties. The adoption of Special Treatment is therefore in accordance with Hungarian law, but it is recognised that the translation may not be perfect in expressing the full meaning of what is encapsulated in this term.

TARTALOM

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK	5
Kamp Alfréd Egy újgenerációs történelem tankönyv mintaleckéjének vizsgálata az IPOO-modell szempontjából.....	7
Dobos Orsolya A választhatóság lehetősége a tanulás információgyűjtő fázisában és a tanulásszervezésben – alternatív iskolai gyakorlatok bemutatása az IPOO-modell alapján	17
Aranyi Fruzsina Múzeumpedagógiai foglalkozás az IPOO-modell tükrében	27
Nagy Róbert Az m-learning értelmezési lehetőségei az IPOO-modell segítségével.....	37
Borbély Ildikó A tudatos jelenlét alapú stresszredukációs technika (MBSR) hatásairól az IPOO-modell aspektusából	45
Mező Ferenc, Mező Katalin, Mező Lilla Dóra Képességfejlesztő játékok az IPOO-modell aspektusából:a fejlesztésbe integrált diagnosztika lehetősége	55
MŰHELY BEMUTATÓ	67
Mező Katalin, Mező Ferenc Egy innovációs kör innovációs portfóliói	69
RECENZÍÓ	77
Mező Katalin "Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira" című kiadvány bemutatása	79
KONFERENCIA BESZÁMOLÓK	83
III. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia	85
Beszámoló a "Fókuszban az innováció" konferenciáról	89
PÁLYÁZATI FELHÍVÁS	91
Pályázati felhívás Dr. Szilágyi Vilmos Nívódíj elnyerésére	93

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

EGY ÚJGENERÁCIÓS TÖRTÉNELEM TANKÖNYV MINTALECKÉJÉNEK VIZSGÁLATA AZ IPOO-MODELL SZEMPONTJÁBÓL

Szerző:

Kamp Alfréd
Eszterházy Károly Egyetem, OFI

Lektorok:

Dr. habil Kaposi József
Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Első szerző e-mail címe:
kamp.alfred@ofi.hu

Dr. Koncz István
Professzorok az Európai Magyarországiért
Egyesület

Kamp Alfréd (2018): Egy újgenerációs történelem tankönyv mintaleckéjének vizsgálata az IPOO-modell szempontjából. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/2. szám, 7–16. DOI 10.18458/KB.2018.2.7

Absztrakt

A tankönyv nélkülözhetetlen taneszköz az egyes tantárgyak tanítási-tanulási folyamatában. Ez a tanulmány megvizsgálja, hogy egy új fejlesztésű hazai történelem tankönyv mintafejezete mennyiben felel meg az IPOO tanulási modellben körvonalazott tanulási fázisoknak, és javaslatokat tesz a választott tankönyvnek a történelemórákon történő hatékony felhasználására.

Kulcsszavak: történelemtanítás, tankönyv, IPOO-modell, tanuláselmélet

Diszciplína: pedagógia

Abstract

Textbooks are essential teaching tools in the teaching-learning process in certain subjects. This study examines whether a newly developed national history textbook's sample chapter can meet the requirements of the learning stages outlined in the learning model of IPOO, and makes suggestions for the effective use of the chosen textbook through History lessons.

Keywords: history teaching, textbook, IPOO-model, learning theory

Discipline: pedagogy

Tanuláselméletek és tanulási modellek

A különböző tanuláselméletek a tanulás meghatározásának sajátos irányait jelzik, és összefoglalják azokat a feltételeket és tényezőket, amelyek a tanulás hatékonyságát befolyásolják. A behaviorizmus középpontjában a kondicionálás áll, e felfogás szerint a tanulás ismétlésre és megerősítésre épül, vagyis a folyamat során a tanár adja át a tananyagot, a tanuló pedig memorizálja azt, majd egy adott séma szerint adja vissza a megtanultakat (Atkinson, 2005). A kognitívizmus szerint az ember a külvilágról modellt épít, e nézet szerint a tanulás során a külvilágban tapasztalható szabályokat sajátítja el a diák. Ezért a tanárnak figyelnie kell arra, hogy megfelelő modellt állítson a diákjai elé akár szavai, akár metakommunikációja által (Nahalka, 2002). A konstruktívizmus álláspontja értelmében a

tudás nem egy megszerezhető tudatállapot, hanem egy belső kreatív folyamat eredménye, ezért ez az irányzat a tanuláshoz szükséges motivációt vizsgálja, és úgy véli, hogy a tudás nem adható át, viszont fontosnak tartja, hogy kreatív légkört kell létrehozni és fenntartani a tanulócsoportban (Nahalka, 1997). A konnektívizmus elméletében a modern hálózatelméletek szemlélete érhető tetten. Ebben az alapvetően tanulóközpontú nézetben a tanár és a tanuló szerepe jelentősen átalakul, a tanár elsősorban tanulásszervezővé válik, a tanuló pedig jelentős autonómiára tesz szert (Bessenyei, 2007).

A tanulási modellek felállítása során a szervezett körülmények között zajló tanulási folyamatot vizsgálják, legfőképpen a minél sikeresebb tanulást elősegítő tényezőket tanulmányozzák. John. B. Carroll, amerikai pszichológus, belső és külső tényezőket sorakoztatott fel az eredményes és gazdaságos tanulás kialakítása érdekében és előtérbe állította az aktív tanulási idő és a tanuláshoz szükséges kitartás szerepét (Virág, 2014). A tantervi követelmények meghatározásában jelentős előrelépést jelentett a Benjamin Bloom által kidolgozott taxonómia, amely kognitív és affektív követelményszinteket állapít meg az értelmi fejlődés szintjeihez igazodva. Az ő felfogásában is fontos szerepe van a tanulásra fordított időnek, azaz hogy mennyi idő alatt várjuk el az aktuális tananyag elsajátítását a tanulótól.

Mező Ferenc és Mező Katalin 2007-ben tette közzé a tanulásfejlesztés kutatása alapján kidolgozott IPOO (input – process - output – organizáció) tanulási modellt (Mező, 2007). Az elmélet megfogalmazói a tanulást információfeldolgozásként értelmezik, ezért összetevőit is az információkezelés folyamata alapján határozzák meg. Ha a tanulást információkkal való műveleteknek tekintjük, akkor az alábbi fázisokat kell végigjárni, esetenként visszatérve egy-egy korábbi fázishoz:

- 1) információgyűjtés (input);
- 2) információfeldolgozás (process);
- 3) információalkalmazás, felhasználás (output) és
- 4) tanulásszervezés (organizáció), amely az előzőek eredményességét meghatározza.

A fázisok áttekintéséből látszik, hogy a legjobb tanulásszervezés sem helyettesítheti az információkkal történő szükséges műveleteket, ugyanakkor a tanulásszervezés elmaradása a többi összetevő megfelelő jelenléte mellett sem vezethet eredményes tanuláshoz. A négy különböző stádium eredményessége erősítheti, vagy gyengítheti egymás hatását.

A kísérleti tankönyvfejlesztés

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben az utóbbi évek tankönyvfejlesztési folyamata a TÁMOP 3.1.2-B/13-2013-0001 projekttel indult, melynek alapvető célja az volt, hogy a közoktatás tartalmi kínálatának megújításával, bővítésével, a Nemzeti Alaptantervhez és a kerettantervekhez illeszkedő új típusú tankönyvek és egyéb taneszközök elkészítésével elősegítse a közoktatás minőségének fejlődését, és a meghatározott eredményességi és hatékonysági célok teljesülését. A tartalmi fejlesztés célja egy olyan országosan egységes taneszköz-rendszer kialakítása és iskolákhoz való eljuttatása volt, amely megfelelő feltételt teremt az új tartalmi szabályozókban foglalt követelmények sikeres megvalósításához (Kojanitz, 2014).

A fejlesztés során kitűzött szakmai elvárások között - többek között - rögzítették, hogy

- a kísérleti tankönyvek vegyék figyelembe a tanulók előzetes tudását,
- a szövegek belső tartalma logikailag strukturált legyen, biztosítva a magyarázatok és okfejtések megértését,
- a szerzők vegyék figyelembe a tanuláshoz rendelkezésre álló időt és a tanulók befogadóképességét,

- a tankönyvek adjanak lehetőséget arra, hogy a tanulók az új ismeretek megszerzése során aktív szerepet kapjanak,
- a tankönyvi leckék ne csak az ismeretátadáson alapuló tanítási stratégiát támogassák, hanem a munkáltató, a problémamegoldó, a projekt-tanítást, valamint a kooperáción alapuló ismeretsajátítást is,
- a tudáskínáló szövegeken kívül legyenek a tankönyvekben élménykínáló és információkínáló szövegek is,
- a tankönyvi kérdések az ismeretek továbbgondolását és alkalmazását is igényeljék a tanulóktól,
- az új tankönyvek segítsék elő a tanulói tapasztalatok és személyes élmények összekapcsolódását a tanultakkal,
- az tankönyvek adjanak segítséget ahhoz, hogy az internet a tanulás hasznos ismeretforrásává váljon,
- a tankönyvekben jelenjenek meg az adott műveltségterület és tudomány különlegességei és megoldandó problémái.

A projekt keretében a kísérleti tankönyv taníthatóságát és tanulhatóságát valóságos körülmények között, iskolai kipróbálás keretében ellenőrzik és vizsgálják. Az iskolai kipróbálás, elsősorban a tanárok és a diákok észrevételeinek és javaslatainak összegyűjtését és feldolgozását jelenti, melynek alapján átdolgozásra kerülnek a tankönyvek, és így nyerik el végleges tartalmukat (OFI, TÁMOP 3.1.2-B beszámoló).

Tankönyvi lecke vizsgálata az IPOO-modell szempontjai alapján

Jelen tanulmány célja, hogy felmérje a *Történelem 9. újgenerációs tankönyvnek* az osztályteremben ill. az önálló tanulási folyamatban betöltött szerepét egy lecke anyagának, *Az őskor* című fejezetnek a vizsgálatával (OFI, Történelem 9.). Az IPOO-modell alapvetően az információgazdálkodás módszertanával tekint az ismeretszerzés mechanizmusára. A korábban áttekintett tanulási modell négy fázisát (információgyűjtés, információ feldolgozás, információ visszaadás vagy alkalmazás, tanulásszervezés) megpróbáljuk összevetni az órai ill. az otthoni tanulás folyamatával, amennyiben ezek a tankönyvhöz alapján szerveződnek.

A tankönyv bevezető részében a diák instrukciókat kap az alkotóktól által – egy-egy lecke felépítésénél - használt speciális tördelési jelölések funkciójáról a feldolgozás menetében, ill a könyv hátsó-belső borítóján (B3) *Jó tanácsok* gyűjteménye található a tankönyvekből történő felkészüléshez. Ez utóbbi – egyébként rendkívül praktikus – tanulás-módszertani ötletek önálló használata nem valószínűsíthető egy átlagos 15 éves diák részéről. Hatékony alkalmazására akkor van remény, ha a szaktanár a tanórán gyakoroltatja és rendszeresen alkalmazza ezeket az eszközöket: például a tankönyv végén található fogalomgyűjteményt és kronológiai táblát beépíti az óra menetébe, sőt feladatokat ad ezekkel kapcsolatban.

Input fázis

Az IPOO első, *Input* fázisában az információk összegyűjtése történik. A szervezett körülmények között zajló intézményesített oktatásban a diákok az iskolai tananyag legnagyobb részével élőszavas vagy írott szöveges információ formájában találkoznak a tanórán. A számon kérhető információkat általában a kerettantervek alapján készült tankönyvek szövege tartalmazza, amit a tanári magyarázatok tesznek érthetőbbé. Ez ugyan biztosítja a tananyag norma jellegét, az országosan egységes oktatáshoz való hozzáférést, ugyanakkor az információgyűjtést többnyire a tankönyvi információk feldolgozására korlátozza. Korlátozottan korábban is beépítettek a tanárok más információhordozókat az oktatásba (könyvtár, szakkönyvek, filmek, stb.), de napjainkban, az internethez való egyszerű

hozzáférés korszakában alapjaiban változott meg ez a kritérium. A történelem tantárgyi kerettantervben is megfogalmazódott az önálló és kritikus kutatási tevékenység fejlesztésének célkitűzése, amihez az interneten beláthatatlan mennyiségű – hiteles és kevésbé hiteles – forrás áll rendelkezésre. Vagyis a tankönyvben megjelenő forrástípusok (szöveg, kép, ábra, térkép) bővítési lehetősége rohamosan növekszik a közgyűjtemények digitalizálási tevékenységével párhuzamosan. Külön kiemelhetjük, hogy a 20. század történelmének feldolgozásához rendkívül jól használhatóak a korabeli filmrészletek, a dokumentumfilmek, riportok, visszaemlékezések, de akár a játékfilmek is.

Az *őskor* c. első leckében – és az egész tankönyvben – az elsődleges információforrás a tanuló számára a könyv gerince mentén található *törzsszöveg*, amely a későbbi számonkérés elsődleges tárgya. Ugyanakkor a történelem tantárgy keretében fejlesztendő kompetenciák miatt a szerzők további változatos forrástípusokat alkalmaznak a kerettantervben megjelölt célkitűzések elérése érdekében. Két térképen lehet gyakorolni a *tájékozódás térben* követelményét (A Homo Sapiens szétrajzása / A termékeny félhold); egy *fa* ábra segít az emberszabású faj bonyolult, elágazásos rendszerének megismerésében; öt táblázatból négyen nemcsak eloszlási adatstruktúrákat, hanem időbeli-fejlődési tendenciákat is felismerhetünk, így alkalmasak a *tájékozódás időben* gondolkodási műveletének gyakorlására. Öt fénykép a régészeti munka összetettségét érzékelteti változatos leletek bemutatásával, egy 19. századi gúnyrajz (Darwinról) pedig egy tudományos nézet fogadtatásának változását tükrözi.

Fontos módszertani kérdés, hogy a szaktanár mennyiben akarja és tudja – időszerűen – kiegészíteni egyéb információforrásokkal a tankönyvet, és biztosít-e időkeretet az ellenőrizhető és kevésbé hiteles források (könyvtári szakirodalom vs. internetes oldalak) használatának problematikájára.

Az önálló forráshasználat fejlesztését szolgálja, hogy a tankönyvi térképekhez, ábrákhoz, képekhez külön feladatok, kérdések kapcsolódnak, amelyek a levonható következtetések elmélyítésére, kiterjesztésére ösztönzik a diákat az interneten könnyen elérhető adatok felkutatásával, és így az önálló kutatási-elemzési gondolkodásmódot alakíthatják ki (pl. Mely mai országok területén fekszik a termékeny félhold?). A tankönyvi művelődési anyag kiegészülve a feladatokkal elősegíti, hogy a tanulók további ismereteket szerezzenek önállóan vagy tanári irányítással olvasmányaikból, tömegkommunikációs eszközökből, az internetről, és tudják készségszinten használni a papíralapú és digitális ismerethordozókat.

Szintén az egyéni kutatómunkát ösztönzik a lelkékben visszatérő érdekességek. A főszöveg mellett gyakran megjelenő *Rá@dás* című részek a tankönyvhöz tartozó digitális tananyagra utalnak, ahol olyan kiegészítő anyagrészek kaptak helyet (a Nemzeti Köznevelési Portálon), amelyek a könyvbe terjedelmi okokból nem kerülhettek be. A *Kitekintő* című részekben szintén olyan történelmi érdekességek találhatók, amelyeket nem kötelező megtanulni, de érdemes elolvasni, mert nemcsak szórakoztatóak, hanem ismeretük az általános műveltséget is gyarapítja.

A tanulás első ciklusában tehát megtörténhet a források megismerése és az információk összegyűjtése.

Process fázis

Az IPOO második, *Process* fázisában az információk feldolgozása zajlik. Az információkezelés minőségére utal, hogy három fajta végeredménye lehet a feldolgozási stratégiának. Ha a tanulás során az információ visszaadása kisebb, mint a befogadott információ, akkor improduktív, deficites tanulásról beszélünk. Ha a tanuló ugyanannyi információt ad vissza, mint amennyit megkapott, akkor reproduktív a tanulás. Végül, ha a diák több információt ad vissza, mint amennyi rendelkezésére állt, akkor produktív, kreatív

tanulás történt. Vagyis el kellene érni, hogy a diák megfelelő jártasságot szerezzen az értő tanulás kialakításában, és ne csak magoljon.

A diák számára az eredményes feldolgozáshoz nélkülözhetetlen, hogy a rendelkezésre álló információhalmazt valamilyen struktúrába rendezze, ezért ehhez akár átszerkesztésre is szükség lehet. Ebben a folyamatban két tényező segíti a tanulót. Egyrészt elsődleges szerepe van a tanárnak, aki az órai tevékenység során a közös munkával összegyűjtött információkat azonnal strukturálhatja például egy táblai vázlat megkonstruálásával, vagy még jobb, ha előre adott szempontok segítségével a diákok közösen hozzák létre a konstrukciót. A vázlat különböző szempontú összefüggéseket is egybeépíthet (időrend, hierarchia, halmazok, folyamatok), hiszen fontos, hogy a diák számára egyértelművé váljanak az ok-okozati viszonyok, a törvényszerűségek. Tapasztalataink szerint a tanárok által előre elkészített prezentációk gyors pörgetése vagy a vázlatdiktálás a tanórán kevésbé segíti az információk aktív rendezését és átlátását a diákok számára, mint a tanulókkal közösen vagy szinkronban megszerkesztett táblai vázlat.

A másik nagy segítség a tanuló számára az otthoni vagy önálló tanulás esetén a tankönyvi szöveg megfelelő rendezettsége és a gondosan megválasztott tipográfiai eszközök alkalmazása. Az *őskor* című lecke is jól prezentálja a tankönyv pedagógiai szempontú tördelését, vagyis a főszöveg elkülönítését, amely a megtanulandó törzsanyagot tartalmazza úgy, hogy a fontosabb ismereteket vastag betűvel szedték, így a lecke vázlatának főbb pontjai kiemelkednek a folyó szövegből (őskor, őskőkor, újkőkor, forrásanyagok, ősember, stb.). Ez a fajta szerkesztésmód már alapkövetelmény egy mai tankönyvtől. A természettudományi tankönyvek mellett a 2005-ös érettségi reform óta már a történelem tankönyvekre is fokozottan jellemző az ábrák, táblázatok, diagramok, grafikonok, térképek alkalmazása (ebben az egy leckében nyolc darab található), amelyek erősítik az értő tanulás határfokát: az összefüggések, folyamatok meglátását, az okok és következmények nyilvánvalóvá válását. Az információk hatékony feldolgozását, a rendszerezett tudás kialakítását egyéb eszközökkel is előmozdítja a tankönyv. Minden lecke végén *Összegzés* található két-két visszatekintő kérdés formájában: egyrészt a *Történelmi forrás*, másrészt az *Okok és következmények* nézőpont fokozatos kialakításához kapcsolódnak a kérdések, amelyek nélkülözhetetlenek a tantárgy tanulását kísérő sajátos gondolkodásmód fejlődéséhez (pl. Mely tudományok segítik az őstörténet feltárását?). Ugyanakkor a tankönyvi témakörök végén megjelenő *Összefoglalás* lecke is az elmélyítést és a rendszerzést szolgálja azáltal, hogy egyrészt összegző kérdéseket, másrészt vázlatot ad a leckék közös szempontok szerinti rendezéséhez, harmadrészt közli a kerettantervekben szereplő fogalmakat, adatokat a számonkérésre való felkészüléshez.

A tananyag feldolgozását támogatja, hogy a 2012-es Nemzeti alaptanterv előtérbe helyezi a *kulcsfogalmakra* épülő fogalmi háló alapján történő gondolkodás kialakítását az egyes tantárgyak esetében. „A tanítás meghatározó célja a differenciált történelmi gondolkodás kialakítása, az adatok, tények, fogalmak, a történettudomány által kínált konstrukciók (sémák) rugalmas adaptálásával, illetve a történettudomány vizsgálati eljárásainak (történeti probléma felismerése, megfogalmazása, a kritika, az interpretáció) alkalmazásával.” (Njt, NAT). A történelem tantárgy esetében két fajta kulcsfogalomra épít a tanterv. A történelmi tartalmakat kifejező (*értelmező*) kulcsfogalmak az egyes jelenségek közös sajátosságainak fogalmi megragadásával segítik a múlt folyamatainak megértését (pl. társadalom, társadalmi osztály, réteg, állam, államforma, államtípus, kultúra, birodalom). Ugyanakkor a tartalmak értelmezését szolgáló (*tartalmi*) kulcsfogalmak az összefüggések feltárására szolgálnak (pl. történelmi idő, változás és folyamatosság, okok és következmények, történelmi források, tények és bizonyítékok, interpretáció, történelmi nézőpont). A történelmi szemlélet alakulása során nem lezárt fogalmakkal dolgozik a pedagógus, hanem a kulcsfogalmak jelentésének folyamatos bővítése, mélyülése történik. Ezek segítik a tanulókat a múltra vonatkozó magyarázatok, következtetések és értékelések megértésében, az ismeretek rendszerezésében, a

különböző korok és események összehasonlításában, az önálló vélemények megfogalmazásában.

Az *őskor* című leckével kapcsolatban érdemes megnézni, hogy milyen kulcsfogalmak tanítását javasolja a kerettanterv, valamint a fejlesztők által közzétett tanmenet (OFI, Kerettantervek). A kerettanterv *Az őskor* tanegységet is tartalmazó nagyobb témával (*Az őskor és az ókori Kelet – 8 óra*) kapcsolatban tesz ajánlást az elvárható kulcsfogalmakra. A tartalmi kulcsfogalmak közül csak az alábbi, nem dőlt betűs fogalmak kapcsolhatók közvetlenül az első leckéhez. A tankönyv tanmenete némileg bővebb fogalomkört javasol a táblázat *Ismeretanyag* sávjában, dőlt betűvel szedve a nem kerettantervi, kiegészítő adatokat (OFI, Tanmenet).

Értelmező kulcsfogalmak: történelmi idő, ok és következmény, történelmi forrás

Tartalmi kulcsfogalmak: életmód, társadalom, népességrobbanás

Fogalmak: régészet, Homo sapiens, őskőkor, újkőkor, zsákmányoló életmód, mágia, evolúció, Neander-völgyi ember, neolitik forradalom

Nevek: Charles Darwin

Topográfia: „termékeny félhold”

Kronológia: Kr. e. 8000 körül

A *Process* fázis esetében érdemes felvetni azt az egyre több fórumon felmerülő problémát, hogy mi az a tananyagmennyiség, amit ténylegesen számon kérhet a tanár a diákoktól. A köznevelés egészét érintő társadalmi viták állandóan visszatérő eleme ez a kérdéskör, és szinte minden véleménynyilvánító egyetért abban, hogy a legtöbb tantárgy esetében a tananyag mennyisége gátolja a ténylegesen elsajátítható, önálló felhasználásra képes tudás létrejöttét, a kompetenciafejlesztést, amire a legnagyobb szüksége lesz a diáknak a munkaerőpiacon való érvényesüléshez.

Az elvárható ismeretek körének meghatározásában a kerettanterven túl az érettségi vizsgaszabályzat áttekintése is fontos, hiszen a diákok történelemből kötelező vizsgát tesznek a középiskola végén (OH, Érettségi vizsgaszabályzat). A történelem tantárgy részletes érettségi vizsgakövetelményében a témakörök felsorolásánál sem közép, sem emelt szinten nem szerepel az őskorhoz kapcsolódó anyagrész. Ugyanakkor az elvárható kompetenciák között már számos olyan készséget említ a dokumentum, amelynek fejlesztésére alkalmas ez a lecke (pl. „Fontosabb történelmi fogalmak felismerése, azonosítása, meghatározása forrás alapján, történelmi fogalmak helyes használata” vagy „Események, folyamatok, jelenségek, személyek elhelyezése térben és időben”). A dokumentum továbbá leszögezi, hogy a középszintű érettségi vizsgán a számon kérhető évszámok, személyek, topográfiai adatok és fogalmak megegyeznek az alap- és középfokú történelem kerettantervek adataira és fogalmaira vonatkozó – az adott témakörhöz rendelhető – tantárgyi követelményeivel. Fontos rögzíteni, hogy az emelt szintű érettségi vizsga írásbeli részének szöveges (kifejtendő) feladatai és szóbeli tételei megoldásához a kerettantervek adatai példaként értelmezendők. Vagyis abban az esetben, ha a szaktanár alapvetően a középszintű érettségire készíti fel az adott osztályt, akkor a fenti fogalmak (10-15 db) nem fognak előfordulni az érettségi vizsgán. Az emelt szintű érettségire pedig külön órakeretben (fakultáción) készülnek a csoportok.

Úgy véljük, alapvető szemléletváltás szükséges a szaktanárok számára ahhoz, hogy *Az őskor* című lecke változatos tananyagát – amely öt oldal terjedelmű – alapvetően a készségfejlesztés és szemléletformálás céljával dolgozza fel az órán, és ne a lexikális jellegű számonkérés érdekében. Hiszen az érettségi „kényszere” nem fenyegeti sem a diákot, sem a szaktanárt. Alapvető pedagógiai hibának tekintjük, ha a téma sokrétű tankönyvi feldolgozását a tanár nem lehetőségnek tekinti a közös munkához, hanem minden részletében számon kérhető műveltséganyagnak. Számos esetben a tankönyvek szerepének félreértéséből fakad a

diákokat sújtó túlterhelés, hiszen mint láttuk, a kerettantervek és az érettségi követelményeihez képest a tankönyv a kínálati oldalt tartalmazza a tanórai munkához: a bőséges tananyagból történő folyamatos szó szerinti visszakerdezés mellett elsikkadhat a készségfejlesztés és a történelmi szemléletre szoktatás izgalmas kalandja, amely ugyancsak lényeges eleme az iskolai fejlesztő munkának. Erre utal a kerettanterv is, amikor megfogalmazza, hogy az ismeretátadással azonos súllyal kell kezelni a tanulói képességek – az ismeretszerzés, tanulás; a kritikai gondolkodás; a kommunikáció; valamint az időben és térben való tájékozódás – fejlesztését, melyet kellően változatos tevékenységformák biztosításával lehet a leghatékonyabban elérni.

A tanmenetek javaslatként megfogalmazzák az adott leckéhez – kerettantervi szempontként – a pedagógiai célokat és a fejlesztési területek négy dimenzióját. Ez a fajta strukturálása a tananyagnak megint csak ajánlásként értelmezhető, hiszen nem is biztos, hogy teljes egészében elvégezhető egy tanórán minden művelet.

Nevelési-fejlesztési célok, feladatok

- Az őstörténet forrásainak bemutatása.
- Az evolúció és az emberré válás folyamatának elemzése.
- A mitokondriális Éva elmélete.
- Az őskor két szakaszának, valamint az életmód átalakulásának bemutatása.
- A Willendorfi Vénusz kőanyagából levonható következtetések.
- A neolitik forradalom fogalmának értelmezése. Miért a „termékeny félhold” területén alakult ki a letelepült életmód? Hogyan alapozta meg az élelemtermelés kialakulását?

Fejlesztési területek

1. Ismeretszerzés, tanulás

- Forrástípusok felismerése, információgyűjtés és azok rendszerezése: Az őskorra vonatkozó forráscsoportok.
- A történelmi kulcsfogalmak ismerete és alkalmazása: evolúció, őskör (paleolitikum), újkör (neolitikum), „termékeny félhold”.
- A történelmi fogalmak helyes használata
- Képek, karikatúrák, plakátok, fényképek felhasználása a történelmi ismeretszerzéshez: Korabeli gúnyrajz Darwinról.

2. Kritikai gondolkodás

- Történelmi események és jelenségek megfigyelése és összehasonlítása: az őskor szakaszainak megadott szempontok mentén való összehasonlítása.
- A földrajzi tényezők szerepének felismerése az emberek életében: A letelepedést elősegítő tényezők.
- Beszámoló készítése

4. Tájékozódás térben és időben

- Topográfiai feladatok
- A tanultakkal kapcsolatos helyszínek megmutatása a térképeken: Az őskori lelőhelyek megkeresése a történelmi atlasz térképén.
- Történelmi változások azonosítása és bemutatása térképek segítségével: A Homo sapiens széttrajzása.
- Földrajz: Kontinensek, rasszok; térképolvasás.

Érdekes, hogy a tanmenet a harmadik fejlesztési terület (*Kommunikáció*) gyakoroltatását a későbbi órákon alkalmazza először. Természetesen a szaktanárnak lehetősége van ettől eltérően, rögtön az első órán a történelmi témával kapcsolatos kommunikáció fejlesztésére is

(Pl. Az evolúcióelmélettel kapcsolatban megfogalmazódott korabeli és mai érvek önálló vagy csoportos összegyűjtése, majd érthetően és meggyőző módon történő bemutatása).

Mindenképp szót kell ejteni az információfeldolgozás keretén belül a tankönyvben a tanulási folyamatot ugyancsak támogató újabb módszertani eszközről, amelynek szintén a kerettantervben van az alapja. A kerettanterv egy adott témakör kibontását az elvárható *Előzetes tudás* megfogalmazásával kezdi. A tankönyv ugyanezt a logikát követve a leckéket bevezető kérdések felvetésével indítja (*Az őskor* című leckében pl. Mit tanultunk az általános iskolában az ember kialakulásáról? Milyen körülmények között élt az ősember?). A modern tanuláselméletek (pl. konstruktivizmus) evidenciaként fogadják el, hogy a tanuló elméje nem üres lap, amely a tanítás során megtelik tartalommal. Az új ismeret mindig valamilyen meglévő korábbi tudáselemhez kapcsolódva rögzül. A tanulási folyamat eredményességét nagyban befolyásolja, hogy a diák milyen előzetes (történelmi és egyéb) ismeretekkel rendelkezik, ezért ennek felmérése fontos a tanár számára. Az óra elején felhasználható kérdések aktivizálják a korábban elsajátított tudáselemeket, és előkészítik az új ismeretek beépülését, az árnyaltabb műveltséganyag megkonstruálását.

A tanuló a memorizálás (információk bevésése, tárolása) során felhasználhatja az eddig említett lehetőségeket: a tanár által adott vázlatot, a törzsszöveg vastag betűvel nyomtatott részeit, az összefoglaló fejezet kerettantervi kulcsfogalmait, a térképek, ábrák és táblázatok egyes adatait. Ezek már könnyebben megjegyezhető, rendezett adathalmazok, és remélhetőleg mindegyikhez kapcsolódnak az órai munka során rögzült egyéb felidézhető tartalmak.

Output fázis

Az IPOO harmadik, *Output* fázisában az információk felhasználása, alkalmazása történik. A történelem órákon zajló számonkérés optimális esetben igazodik a történelem tantárgy érettségi vizsgájának feladattípusaihoz, hogy a tanuló megfelelő jártasságot szerezzen az ismeretek prezentációjában. Kiindulópontunk ismét a középszintű érettségi vizsga feltételrendszere, mert a törzsórák alapvetően erre készítik fel a diákokat. Az emelt szintű vizsgához a fakultációs órakeretet érdemes céltudatosan megtervezni.

Az írásbeli vizsgán a vizsgázóknak egy központi feladatsort kell megoldaniuk, amely két feladattípust tartalmaz. Először egyszerű, rövid választ igénylő feladatokat kell megoldani, amelyek egy forrás (szöveg, kép, diagram stb.) feldolgozását, értelmezését várják el a vizsgázóktól: információkat kell gyűjteni és összehasonlítani, következtetéseket kell megfogalmazni. Bár az őskor témája nem fordulhat elő a vizsgán, a tankönyv következetesen ad hasonló típusú feladatokat ebben a leckében is egy-egy forráshoz kapcsolódva (térkép – Melyik földrésről indult meg a Homo Sapiens hosszú vándorlása? / fotó – Milyen célt szolgálhattak a barlangrajzok?). Ennek a feladattípusnak a gyakorlásához, további komplex megoldások kipróbálásához ad segítséget a tankönyvhöz tartozó munkafüzet, amely gyakran táblázatos formában, rendezetten kéri számon a megfelelő információkat, szorosán kapcsolódva a tankönyv tananyagához, illusztrációihoz. Vagyis a szaktanárnak rendelkezésére áll a megfelelő eszköz az információalkalmazás technikájának elsajátításához.

Az írásbeli vizsga második felében szöveges (kifejtendő) feladatokat kell megoldani a diáknak, ahol a vizsgázóknak néhány összefüggő mondatban vagy hosszabb szövegben kell kifejteniük a válaszokat. Ebben az esetben is minden feladatnál forrás segítségével kell megválaszolni a feltett kérdést. A rövid szöveges feladatokhoz szintén a tankönyvi forrásoknál szereplő feladatok ill. a leckék végén szereplő összefoglaló kérdések adnak mintát. A hosszú szöveges feladatokhoz a korábbi évek írásbeli érettségi feladatlapjaiból érdemes válogatni, de a szaktanár is szerkeszthet hasonló kérdéseket. Nélkülözhetetlen az

alapvető szövegalkotási szabályok megismertetése a tanulókkal a történelem tantárgy keretében is, nem csak magyar nyelvből.

Egy problémakörnek, folyamatnak, időszaknak összefüggő kifejtését igénylő szóbeli számonkéréshez a tankönyvi témaköröket lezáró összefoglaló vázlat és a kapcsolódó kérdések segíthetnek. Ennek sikeres elsajátításához a pedagógus folyamatos támogató-irányító-példaadó tevékenysége szükséges, és félévente-évente minden tanulótól egy szóbeli felelet és/vagy prezentáció megkövetelése. Kérdés, hogy erre kizárólag a tanóra idejét veszi-e igénybe a tanár vagy külön alkalmat is felhasznál (beszámoló, próbavizsga).

Meg kell említeni egy olyan módszertani eszközt, amely a hagyományos metodikákban valószínűleg nem található meg, de a tananyag bevéését és számos kompetencia fejlesztését az élménypedagógia révén jelentősen növelheti. A mai diákok fokozott médiaigényére építve javasolják a tankönyv szerzői a *törmozi* alkalmazásának lehetőségét egy-egy kiválasztott anyagrészes esetében. Lényege, hogy egy tanulócsoporthoz egy történelmi vitát, dilemmát ötperces videó formájában kell rögzíteni a felmerült alternatív álláspontok ütköztetésével. A tanár által ellenőrzött sikeres rövidfilmeket meg is lehet osztani a Nemzeti köznevelési portálon a csoport tagjaival, vagy akár másokkal is. Ez a komplex média- és drámapedagógiai módszer már túlmutat a hagyományos információ-alkalmazás formáin, és egyértelműen a kreatív, produktív feldolgozás felé történő továbblépést jelenti.

Organizációs fázis

Az IPOO negyedik szempontja, az *Organizáció*, a tanulásszervezés lehetőségeinek tudatos tervezésére hívja fel a figyelmet az előző három fázis hatékony működése érdekében. Az intézményesített oktatás keretében hagyományosan frontális formában történik az információk átadása, amit esetenként IKT eszközökkel tesznek színesebbé, felhasználóbaráttá. Ugyanakkor az utóbbi évtizedekben jelentősen átalakult a tanításról-tanulásról vallott szakmai közfelfogás. A modern tanuláselméletek is alátámasztják, hogy a diákok tevékenységének előtérbe kell kerülni a tanórán, és ezzel párhuzamosan a tanári szerepnek is át kell alakulni. Az együttműködést ösztönző magatartásformák tanórai alkalmazásával a kooperatív tanulás feltételeit mindenképp érdemes kialakítani a történelem órákon is. Bár sok tanár idegenkedik az óra szokásos „rendjének” megbontásától, a tantárgyhoz kapcsolódó fejlesztési területek mindegyike alkalmas a páros vagy csoportos tevékenységforma keretében történő elsajátításra, gyakorlásra. A diák számára is sokkal érdekesebb, ösztönzőbb, ha társaival együttműködve jut új ismeretekhez, old meg problémát, vagy kutat egy közös témát. Sokkal izgalmasabbá teheti a tanórát, ha egy új elmélet fogadtatását például a drámapedagógia eszközeivel kell feldolgoznia a tanulóknak (pl. az evolúcióelmélettel kapcsolatban megfogalmazódott korabeli és mai érvek ütköztetése vita keretében, esetleg cikk formájában / vagy a neolitikus forradalom életmódváltásának ütköztetése a manapság divatos paleo táplálkozással vita formájában). Számos előnye lehet a tanórai kooperációnak a problémamegoldó, az információkezelő, döntéshozó készségek kialakításában, mert megtapasztalhatják, hogy versenyzés helyett másokkal együttműködve többet érhetnek el, mint egyedül. Ugyanakkor egymás munkájának jóindulatú kritikusává válhatnak, és jelentősen fejlődik kommunikációs képességük is az állandó kérdések, előadások, viták, értékelések ösztönzésére. A tankönyv szerzői is említik a honlapon található tankönyv-ismertetőben, hogy az önálló tevékenységformák fejlesztése mellett fontos cél a vitakultúra elsajátítása, és a hagyományos lexikális tudás helyett a hangsúlyt az összefüggések felismertetésére és a kooperatív tevékenységformák alkalmazására kell helyezni. A tankönyv szövegezése ugyanakkor külön nem hívja fel a figyelmet egy-egy téma, probléma, feladat csoportos jellegű megoldására: alapvetően a tanáron múlik, hogy mely feladatok

megoldásánál lép ki a hagyományos ismeretátadó szerepből, és bízza a diákok együttműködésére egy feladat megoldását.

Konklúziók

Az IPOO-modellben körvonalazott tanulási fázisok tudatosítása, szem előtt tartása segítségével lehet a szaktanárnak, akinek alapvető célja, hogy sikeressé tegye a tanulási folyamatot. Ugyanakkor mindegyik fázis sajátos képességek és módszerek érvényesítését igényli. A modell alkalmazása a szervezett tanítási körülmények között zajló tanórara speciális helyzetet jelent, hiszen a tanuló számára a hagyományos iskolai oktatás kevés önállóságot enged: a tanár szervezi az ismeretelsajátítás folyamatát, a tanterv határozza meg a témát, a tankönyv adja a forrásokat. Mégis fontos, hogy a szaktanár határozott lépéseket tegyen annak érdekében, hogy a tanuló fokozatosan alkalmassá váljon az önálló témaválasztásra, az egyéni forráskutatásra, és a választott problémakörrel kapcsolatos információk megfelelő minőségű feldolgozására és prezentálására, hiszen a felsőoktatás és főleg a munkaerőpiac innovatív szereplői egyre inkább ezeket a kompetenciákat várják el leendő munkatársaiktól.

IRODALOM

- Atkinson, H. (2005). *Pszichológia*. Budapest: Osiris.
- Nahalka, I. (2002). A tanulás. Tanulmány. In Falus István (szerk.): *Didaktika (Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz)* c. könyvében, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 117-158.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia - Egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, 1997/2. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00122/pdf/1997-2.pdf>
- Bessenyei, I. (2007). *Tanulás és tanítás az információs társadalomban - e-learning 2.0 és a konnektivizmus* (pdf), Budapest.
- Virág, I. (2014). *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2011-0021_04_tanulaselmek_es_tanitasi-tanulasi_strategiak/adatok.html
- Mező, F., Mező, K. (2007). *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. Debrecen: Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális egyesület.
- OFI, Szakmai beszámoló a TÁMOP 3.1.2-B/13-2013-0001, „A Nemzeti alaptantervhez illeszkedő tankönyv, taneszköz és Nemzeti Köznevelési Portál fejlesztése” című kiemelt projekt tevékenységéről és eredményeiről. <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/Szakmai%20besz%C3%A1mol%C3%B3%20a%20T%C3%81MOP%203%201%202B%200224.pdf>
- Történelem 9. újgenerációs tankönyv. <https://player.nkp.hu/play/209834/false/undefined>
- Nemzeti alaptanterv. http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=149257.218573
- Kerettantervek a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára. http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html
- Tanmenetek a Történelem 9. tankönyvhöz. http://tankonyvkatalogus.hu/site/kiadvany/FI-504010901_1
- Történelem, Részletes érettségi vizsgakövetelmény. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/tortenelem_vk_2017.pdf

**A VÁLASZTHATÓSÁG LEHETŐSÉGE A TANULÁS INFORMÁCIÓGYŰJTŐ
FÁZISÁBAN ÉS A TANULÁSSZERVEZÉSBEN - ALTERNATÍV ISKOLAI
GYAKORLATOK BEMUTATÁSA AZ IPOO-MODELL ALAPJÁN**

Szerzők:

Dobos Orsolya
Eszterházy Károly Egyetem

Első szerző e-mail címe:
alternativiskolak.ame@gmail.com

Lektorok:

Dr. Héjja-Nagy Katalin
Eszterházy Károly Egyetem

Dr. Czike Bernadett
Pannon Egyetem

Dobos Orsolya (2018): A választhatóság lehetősége a tanulás információgyűjtő fázisában és a tanulásszervezésben – alternatív iskolai gyakorlatok bemutatása az IPOO-modell alapján. <i>Különleges Bánásmód</i> , IV. évf. 2018/2. szám, 17–26. DOI 10.18458/KB.2018.2.17
--

Absztrakt

A tanulmányban bemutatásra kerül néhány alternatív iskolai gyakorlat, melynek fókuszja a tanulók választásának biztosítása a tanulás információszerző, ezen belül is a témaválasztás és forráskutatás, valamint a tanulásszervezés fázisában. A tanulás fázisai az IPOO-modell szerint kerülnek értelmezésre. A gyakorlatok bemutatása után néhány megoldást javasolunk, melyekkel hasonló választási lehetőségeket biztosíthatunk a tanulók számára hagyományos iskolai keretek között is.

Kulcsszavak: alternatív iskolák, IPOO-modell, információszerzés, tanulásszervezés

Diszciplína: pedagógia

Abstract

In this article some alternative school practices are presented, focusing on the choices of students during the information gathering phase of learning, including the topic selection and resource research as well as the learning organization phase. Learning phases are interpreted according to the IPOO-model. After the introduction of the practices we propose some solutions that will provide students with similar choices in the traditional school environment.

Keywords: alternative schools, IPOO-modell, information gathering, organization of learning

Discipline: pedagogy

Bevezetés

Több alternatív iskola törekszik arra, hogy az iskolai élet és a tanulás során minél több lehetőséget biztosítson a tanulóknak a választásra. Ezzel kívánják őket érdekeltté tenni a saját tanulásukban, vagyis a választhatóság biztosítása egy lehetséges módja a tanulók belső

motivációjának előhívására és fenntartására. A választás biztosítása arra is lehetőséget ad, hogy az kötelező követelmény teljesítésében illetve az ahhoz vezető úton megjelenjenek a tanulók között az egyéni különbségek, ezzel támogatva meg a tanulás hatékonyságát.

A tanulás fázisainak meghatározásában az IPOO tanulási modellhez nyúlok vissza. A tanulást információfeldolgozásként értelmező IPOO-modellt Mező Ferenc publikálta 2002-ben (Mező, 2002). Fázisai az információgyűjtés és – feldolgozás, az információ alkalmazása vagy felhasználása, és az ezek határfokát meghatározó tanulásszervezés. (input, process, output, organizáció) Mező Ferenc számos könyvében leírja a tanulás ezen fázisaiban megjelenő folyamatokat, foglalkozik a különböző fázisokban megjelenő tanulási problémákkal, és igyekszik ezekre megoldásokat nyújtani. A lehetséges megoldások egyike az ún. IPOO minimum program, mely a hagyományos tömegoktatás igényeihez igazítva nyújt segítséget a tanulási stratégiák fejlesztéséhez. Ennek megfelelően nem foglalkozik az input fázisban a témaválasztással és a forráskutatással, hiszen a hagyományos oktatásban a mindennapokban nincs lehetőségük a diákoknak ezekbe beleszólni. A feldolgozandó témákat központilag előírják, a tanulóhoz pedig a pedagógusok bocsátják a tankönyveket vagy ajánlott olvasmányokat a tanulók rendelkezésére. Az IPOO minimumprogram nem foglalkozik továbbá a tanulásszervezéssel, hiszen a magyar iskolákban ez kiemelten a pedagógusok feladata (Mező F. és Mező K., 2005).

Jelen cikk olyan alternatív iskolai gyakorlatokat mutat be, melyek során a tanulóknak lehetőségük van a tanulásukhoz témát és forrást választani, illetve aktívan részt vehetnek a tanulásszervezésben.

A diákok beleszólása a tananyagba, módszerekbe

Az 1921-ben alapított Summerhill (web: www.summerhillschool.co.uk) a legrégebbi iskola, melyben a diákok az iskolai élet minden területén döntési lehetőségeket kapnak (egyénileg vagy a tanár-diák önkormányzat keretében). Többek között arról is ők dönthetnek, hogy mikor és hogyan látogatják a tanórákat. Magyarországon voltak ilyen jellegű próbálkozások (pl. Rogers Személyközpontú Iskola az 1990-es évek elején), melyeknek az eredménye az lett, hogy a teljesen szabad óralátogatásokat keretek közé szorították: jelenleg a választhatóság mindenhol bizonyos külső feltételekhez kötött. Viszont egyéb tananyag-választásra illetve annak feldolgozási módjaiba való beleszólásba számos több éve működő gyakorlat létezik.

A cikk a következő alternatív iskolák gyakorlataiból mutat be néhányat:

- Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG), Budapest
- Kék Madár Program (a program a Báthory István Általános Iskolában működik), Veszprém
- Kincskereső Tagiskola (Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnázium Tagiskolája), Budapest
- Közgazdasági Politechnikum Gimnázium és Szakközépiskola, Budapest
- Montessori pedagógia
- Palánta Általános Iskola, Pilisvörösvár
- Rogers Személyközpontú Óvoda és Iskola (Rogers Iskola), Budapest
- Színes Iskola, Tata
- Waldorf pedagógia
- Zöld Kakas Líceum, Budapest

Az iskolák, illetve a pedagógiák rövid bemutatása:

Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG). Alapítványi fenntartásban működő, budapesti hatosztályos gimnázium (bár ötosztályos képzésük is van). Az AKG a XX. század végén létrejött alternatív iskolák közül az első: 1988-ban alapították. Az alapítók a reformpedagógiai

mozgalmak nyomdokán saját iskoladefiníciót alkottak. Saját autonóm pedagógiai műhelyként működnek, önmagukat tanulóközpontú iskolaszervezetnek tartva. Céljuk, hogy a tanuló teljes személyiségére hassanak. Önmagukra használják a személyközpontú elnevezést, mert működésük központjában az egyes gyerek áll. Ezért alakítottak ki a személyes kapcsolatokra épülő tevékenységformákat (Horn, 2006). Alternatív kerettanterv szerint dolgozó iskola.

Kék Madár Program. Veszprémi Báthory István Általános Iskola első négy évfolyamán 1992 óta indítanak az alternatív program szerint osztályokat. A Kék Madár programban a gyermek érdeklődése, igénye, személyiségének fejlődése áll a középpontban. A megvalósítás során figyelembe veszik a gyerekek különböző érési ütemét. Az iskolai élet a felnőttek és a gyerekek együttműködésére épül. Szabad iskola, mert a működést a diákok és a pedagógusok együtt alakítják ki. Aktív és teljesítményorientált iskola, mert olyan módszerekkel dolgoznak, melyek megemelik az egyéni sikerek számát. Alternatív iskola, mert a tanítók lemondtak a hatalmi eszközökről és rugalmas időbeosztással dolgoznak. Nem alternatív kerettanterv szerint dolgozó iskola. Web: <http://www.vpbathory.sulinet.hu/kekmadar.php>

Kincskereső Tagiskola. A főváros XI. kerületének Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnáziumának tagiskolájaként működő általános iskola. 1988 óta működik, eleinte négy, majd hatosztályos iskolaként. Alapítója Winkler Márta, aki már a hetvenes-nyolcvanas években próbálkozott a hagyományostól eltérő, gyermek közeli oktatással. Önmagukat gyermekközpontúnak tartják. Alternatív kerettanterv szerint dolgozó iskola. Web: www.kincskereso-iskola.hu

Közgazdasági Politechnikum Alternatív Gimnázium. A fővárosban működő, 1991-ben alapított, alapítványi fenntartású, hat- és négyosztályos képzéssel dolgozó gimnázium. Alternatív iskola, mert az alternatív pedagógiai mozgalmakhoz kapcsolódva, modern pedagógiai eszközöket használva folyik az oktatás. Demokratikus szervezeti felépítéssel működő, a partnerségre, személyességre, az autonómia tiszteletére, az együttműködésre és a közös felelősségre épülő iskola. Önmagukat személyközpontúnak tartják, mert a figyelem központjában a tanuló, mint ember áll. Neki szeretnének minél több lehetőséget felkínálni, hogy kiválaszthassa a számára leginkább megfelelő fejlődési pályát és tevékenységi formákat. Alternatív kerettanterv szerint dolgozó iskola. Web: www.poli.hu

Montessori pedagógia. Maria Montessori módszerét, mely a gyermek alapos megismeréséből, megfigyeléséből indul ki, a XX. század elején dolgozta ki. Célja, hogy a gyermek önállóságához a lehető legnagyobb segítséget nyújtsa. Konceptiójának alapja, hogy a gyermek a szabad felfedezésen keresztül tanuljon. A gyermek fejlődését a születéstől kezdve három éves periódusokra bontotta. A Montessori pedagógiában a pedagógus indirekt módon tanít: a tudatosan előkészített környezettel hat a gyermekre. Legfőbb feladata a gyermek megismerése, hogy ez alapján tudjon személyre szabott segítséget nyújtani (Juhász, 2008). A magyar Montessori és Montessori-jellegű iskolák nem alternatív kerettanterv szerint dolgoznak.

Palánta Iskola. A Palánta Iskolát 1997-ben alapították Piliscsabán. Jelenleg Pilisvörösváron működnek. Egyesületi fenntartású, nyolcosztályos általános iskola. Pedagógiájuk alapjai: személyközpontúság, egyéni haladási tervek, differenciálás, szülőkkel való együttműködés, projektpedagógia. A személyközpontúságból adódó céljaik: a felelősségtudat fejlesztése, a teljesítményszorongás minimalizálása, az optimális tanulási környezet kialakítása a gyerekekkel együtt, a rendezvényeken a gyerekek bevonása, aktivizálása. Alternatív kerettanterv szerint dolgozó iskola. Web: www.palanta.hu

Rogers Személyközpontú Óvoda és Iskola. 1990-ben az első között indult alternatív általános iskola. A Rogers Iskola a kezdetekkor igyekezett minél többet átvenni Rogers gondolatiból. Pár év alatt kiderült, hogy a jelenben Magyarországon a teljesen szabad óralátogatás nem ad biztonságos kereteket ahhoz, hogy a társadalmi elvárásoknak megfeleljen az intézmény. Így a rogersi szemléleten alapulva, de a szülők elvárásainak és a jogi

szabályozásnak megfelelően alakult ki az iskola mai arculata. Az iskolánk célja, hogy a gyerekek ismerjék fel saját lehetőségeiket és találjanak rá saját útjukra. Az együttműködés a gyerekek aktív bevonását az iskola életébe, a szülők részvételét, és az együtt dolgozók szoros együttműködését jelenti. A felelősség kulcsfogalom: a tanulás felelőssége megoszlik a diák, a tanár és a szülő között. Legfontosabbnak a megváltozott tanár-személyiséget tartják. A tanár dolga a lényegi tanuláshoz szükséges bizalom kiépítése, és a tanuláshoz megfelelő környezet megteremtése. Alternatív kerettanterv szerint dolgozó iskola. Web: www.rogersiskola.hu

Színes Iskola. A tatai iskola egy rogersi encounter csoporton megfogalmazódott ötletből született, és kezdte meg működését 1993-ban. Arra törekszenek, hogy olyan környezetet és hangulatot alakítsanak ki, mely biztosítja mindenki számára a szükséges és elégséges feltételt a növekedéshez. A gyerekek és a tanárok számára egyaránt építő légkört kívánnak létrehozni. Szinte mindenkit befogadnak: nagyon szűk az a gyerek-réteg, aki nem nyer felvételt az iskolába, mivel úgy gondolják, mindenki megérdemli, hogy „emberként bánjanak vele”. Elekes Mihály, az iskola igazgatója szerint elegendő a tanárokat pszichológiailag felkészíteni erre a feladatra. Az iskola alkotmányát az alapításkor együtt alkották meg az akkori diákokkal. Elekes szerint az alkotmány a „ne zavard a másikat” kifejtése, vagyis a másik határai szabják a határt az egyén szabadságának. Az iskola működésében jelentős szerepe van a beszélgetéseknek: a tanárok segítik, hogy a gyerekek megfogalmazzák gondolataikat, megértsék érzéseiket, és megtalálják az önkifejezés minél pontosabb módját. Figyelembe veszik az életkori sajátosságokat és a gyerekek pillanatnyi állapotát is, így a tanulásban mindenki a saját tempója szerint halad. Az osztályok átjárhatóak. Nem alternatív kerettanterv szerint dolgozó iskola. Web: www.szines-iskola.hu

Waldorf pedagógia. Magyarországon a legelterjedtebb alternatív iskolai irányzat. Rudolf Steiner saját világlátása és eszmerendszerére, az antropozófiára alapozva indította el az első Waldorf iskolát a XX. század elején. Azóta ez a pedagógiai Európa szerte elterjedt, Magyarországon a Waldorf Szövetség honlapja szerint jelenleg közel 40 Waldorf iskola működik az országban. A Waldorf pedagógiában a gyerekek fejlődési sajátosságai határozzák meg a tevékenységeket és a tananyagot. Szerintük a gyermek harmonikus fejlődéséhez arra van szükség, hogy a szívet, a kezet és a fejet egyaránt fejlesszük: vagyis egyszerre legyen jelen az érzelmek kifejezését szolgáló művészet, a kézügyességre épülő alkotás, mely a gyermek akaratát is erősíti, és a hagyományos értelemben vett tananyag tanulása. Ez utóbbinál a pontos megfigyelést, a gondolkodást és az önálló következtetés képességének fejlesztését célozzák meg (Juhászné, 2008). A magyar Waldorf Iskolák alternatív kerettanterv szerint dolgoznak. Web: www.waldorf.hu

Zöld Kakas Líceum. A Zöld Kakas egy budapesti, második esélytípusú iskola. Feladatuknak tekintik, hogy a segítsenek feltárni és megfogalmazni a diákok igényeit, elérjék, hogy megfelelő állapotba kerüljenek ahhoz, hogy a sikereiket elérhessék. Megfogalmazásuk szerint a „zürös fiatalokat” segítik: akik bár képesek elvégezni a középiskolát, ezt a hagyományos rendszerben nem tudják megtenni. Azt gondolják, hogy ezekben a gyerekekben rejtett autonómia-törekvés él, mely az élet-vezetésükben és a tevékenységeikben hajtóerő-jellegű drive-ként működik. A Zöld Kakasban a cél, hogy ezzel együtt a gyerekek képesek legyenek érvényesülni az életben. Ennek megoldására találtak rá a személyközpontúságra és a resztoratív szemléletre. Ahhoz, hogy mindezt biztosítani tudják mind a programot, mind a szervezeti kereteket folyamatosan fejlesztik. A személyközpontúság alatt azt értik, hogy minden esetben az egyéni problémákra keresik az adekvát megoldást. Alternatív kerettanterv szerint dolgozó iskola. Web: www.zoldkakas.hu

A diákok választási lehetőségei a tanulás input fázisában, illetve bekapcsolódásuk a tanulásszervezésbe

A diákok választási lehetőségeit a tanulás input fázisában az 1. táblázat foglalja össze, s az alábbiakban mutatjuk be részletesebben:

1. táblázat: A diákok választási lehetőségei a tanulás input fázisában és a tanulásszervezésben alternatív iskolai gyakorlatokban

Diákok választási lehetőségei a tanórán belül	Választható tanórák	<ul style="list-style-type: none"> • Kötelezően választható tanóra • Tanórai részvétel egy részének házi feladatra váltása
	Választás egy szaktárgyon belül	<ul style="list-style-type: none"> • Feladattípus választása • Feladat választása nehézség szerint • Feldolgozási módszer választása • Kötelező feladat megoldása után időkitöltő feladat választása • A tananyaghoz kötődően irodalom vagy eszköz választása • A diák által behozott eszközre vagy témára épülő tanóra • A diák saját érdeklődése szerinti téma feldolgozása a tanárral egyeztetett módon • A diák dönti el, hogy aktuálisan mivel foglalkozik
Tanórán kívüli foglalkozások vagy speciális tanórák, mint választási lehetőségek	Speciális tanórák	<ul style="list-style-type: none"> • Óraszám igazítása a diákok igényeihez igazítva • Új tantárgy indítása a diákok érdeklődése alapján
	Projektek	<ul style="list-style-type: none"> • Egyéni éves projekt • Diákvállalkozás
	Tanórán kívüli lehetőségek	<ul style="list-style-type: none"> • Projekt módszerű témahét • Tematikus tábor

1. A diákok tanórán belüli választási lehetőségei a választható tanórák, illetve a szaktárgyon belüli választási lehetőségekre korlátozódik.

1.1. *Választható tanórák.* A Rogers Iskolában heti egy kötelezően választható órában a gyerekek saját maguk döntenek arról, hogy milyen órán vesznek részt. Ez a szakkörnek nevezett program a következőképpen zajlik: minden iskolai szüneti hét utáni első tanítási héten az adott óra idejében a szakkörtartók párhuzamosan bemutatják szakköreiket, melyeket a gyerekek a saját ütemükben végiglátogatnak. Ezután egy Útilapu-nak nevezett kártyán a fontossági sorrendet tartva bejelölik, hogy melyik foglalkozásra szeretnének járni. A szervezők ezek alapján osztják be a gyerekeket csoportokba. A választott csoportba a gyerekek az elkövetkező 5-7 hétben (a következő iskolai szünetig) járnak. Ennek a folyamatnak a célja a választás tanulása, és a döntés felelősségvállalásának a megélése.

A Zöld Kakasban a tanárok elvárják ugyan, hogy a diákok bejárjanak az órákra, de az alapkoncepciójuknak megfelelően megtehetik, hogy nem büntetik a távolmaradót, hanem a hiányzásnak következményei vannak. Például ahhoz, hogy a diák munkáját egy adott időszakra elfogadják, legalább az órák bizonyos százalékában jelen kell lenni. Mivel legalább ennyi jelenlét szükséges az eredményes munkához, ezért a tanárok erre komolyan figyelmeztetik diákjaikat.

Az AKG-ban a képzés bizonyos időszakában minden diáknak részt kell venni egy művészeti alkotókörön. Az a diák egyéni döntése, hogy milyen művészeti tevékenységbe kapcsolódik be. A képzés elején a döntés megkönnyítésre a különböző művészeti tevékenységeket bemutató alkotóházat szerveznek a diákoknak (Horn, 2006).

1.2. Választás egy szaktárgyon belül. A Rogers Iskola tanóráin a gyerekek gyakran maguk választhatják meg, hogy milyen feladattal foglalkoznak. A felelősségteljes választást a gyerekek első osztályos koruktól kezdve apró lépésekben tanulják meg. Esetenként dönthetnek arról, hogy az adott anyagot milyen módszerrel dolgozzák fel, kivel vagy hol dolgoznak, az adott feladatot milyen nehézségi szinten végzik el. A nagyobb gyerekek gyakran már maguk kezdeményeznek ilyenfajta lehetőségeket. A tanárok gyakran használják a kooperatív módszertárból ismert ún. időkitöltő feladatokat. Időkitöltőt minden gyerek választhat magának, ha elvégezte a kötelező feladatát.

A Közgazdasági Politechnikum több óráján (pl. történelem és társadalomismeret) a pedagógus a gyerekek érdeklődéséhez igazítva ajánl fel feldolgozási módszert a témákhoz.

Az alternatív iskolákban a magyar órák mind az általános, mind a középiskolában különösen alkalmasak arra, hogy a diákok beleszólhassanak a tanítás menetébe. A Palánta Iskola felső tagozatán projektek keretén belül választhatnak a diákok, hogy egy-egy irodalmi művet vagy művészettörténeti korszakot hogyan dolgoznak fel. Ehhez ötleteket hozhatnak, de a tanár ajánlásaiból is választhatnak. A Rogers Iskolában is gyakran hasonló módon zajlik a kötelező olvasmányok feldolgozása. A szülők és tanárok összegyűjtik kedvenc gyerekkori olvasmányaikat, de a gyerekek is hozhatnak ajánlatokat. Ezekből kell kijelölt számú könyvet választani, majd egyéni választás alapján feldolgozni. Így születhet egy mű feldolgozásaként képregény, rap, drámás jelenet, olvasónapló, kérdőív vagy bármilyen alkotás.

A Kék Madár program ún. szabad sávjában a gyerekek maguk tervezik és szervezik meg önálló feladataikat, és döntenek az időkeretről is. Ebben a szabadságban korlátot a heti munkaterv jelent, melyet szintén együtt gondolnak át a gyerekekkel. A munkaterv elkészítése során a pedagógus megismerteti a célt a gyerekekkel, a „mit” és a „hogyan” pedig közösen döntenek el (Jegesné, 2007).

A Közgazdasági Politechnikum természetismeret tantárgyában a követelmény része saját választáson alapuló projekt elvégzése. Hasonló tevékenységi forma a Kék Madár programban a tudományos kisdolgozat. Elkészítése során a gyerekek megtanulnak tervezni, ütemezni, elmélyülni különböző kutatási formákban. A dolgot olyan formában és alakban készítik el, ahogyan azt ők akarják (Jegesné, 2007).

A Montessori pedagógia a gyermek önálló ismeretszerzésére épül, ehhez precízen kidolgozott, egymásra épülő és egymás mellett futó eszközkészlet áll a rendelkezésre. Egy-egy eszközkészlet tulajdonképpen lefed egy-egy tanítandó tananyagot. A rendszer tanmenetet nem használ, hiszen azt majdnem minden gyermek saját maga alakítja ki magának. A tanár bemutatja néhány eszköz használatát a diákoknak. Ezután a tanulásra szánt időben a diák bármelyik már ismert eszközt kiválaszthatja, és azzal egyedül, önállóan haladva, lépésről lépésre végezheti a feladatát. A feladatok után önellenőrzésre is lehetősége van. Az eszközzel egyidejűleg témát, tantárgyat, tanulási módszer is választ a gyerek. Az, hogy a gyerek mennyit tanul az eszközből - természetesen a képességein túl -, a saját választásán és időfelhasználásán múlik. A klasszikus Montessori iskolákban a tanuláskorban a gyerekek egy időben akár más-más tantárggyal is foglalkozhatnak, de az eszközök egy megkötött tantárgy keretein belül is sokféle választást tudnak biztosítani a gyerekeknek.

A Kincskereső Iskola is nagy szabadságot ad a gyerekeknek az eszközválasztásban: építenek arra a kíváncsiságra, amivel a gyerekek gyűjtögetnek, és ápolgatják kedvenc tárgyaikat. A kis elsősök magukkal hozzák az iskolába kedvenc játékaikat, és útban az iskola felé biztosan összegyűjtenek mindenfélét (gesztenyét, BKK jegyet, kavicsokat. Ezek a tárgyak lesznek az órán a tanulás eszközei: ezeket számlálják meg, ezeknek a nevét rakják ki betűkből. A nagyobbak már tematikus gyűjtéseket végeznek: a „kincseiket” bemutatják, rendszerezik, felhasználják dramatikus játékokban, tanulási technikák elsajátítására.

A Kék Madár programban szintén építenek a gyerekek által behozott „kincsekre”: a művészeti órákon az alkotás során használják fel őket. A magyar tantárgyban ugyanígy

építenek a gyerekek gondolatira: a szabad fogalmazásaik témáihoz társítják a feldolgozandó irodalmi műveket (Jegesné, 2007).

A Színes Iskola tanárai szintén nemcsak eszköz szinten építenek arra, amivel a gyerekek érkeznek az iskolába. Minden napra több tervvel érkeznek, és ezt hagyják aszerint változni, ahogy a gyerekek reagálnak. Minden foglalkozás egy beszélgetéssel kezdődik, melyben a tanár kezdeményez egy témát.

2. *A tanórán kívüli foglalkozások, speciális tanórák* is a tanulás input fázisában értelmezhető választási lehetőségek lehetnek a diákok számára:

2.1. *Speciális tanórák.* Az alternatív iskolai gyakorlatokban gyakran hagynak keretet arra, hogy a diákok is kezdeményezhessenek tantárgyi órákat, illetve beleszólhassanak a már kialakult óratervebe.

A Rogers Iskolában a pedagógusoknak lehetőségük van arra, hogy az óraszámokat a gyerekek igényei szerint alakítsák, illetve a tananyagot olyan tantárgyi név alatt tanítsák, amely szerintük a leghatékonyabb az adott osztálynak. Így mutatják be a tantárgyak komplexitását: azt, hogy a gyerekek a világot egésznek, és ne a tantárgyak által kényszerűen felszeleteltnek lássák. Így van arra lehetőség, hogy egy osztálynak akár teljesen egyénileg kialakított tanórája is legyen. Az egyik osztályban ilyen óra az un. kíváncsi óra. Az osztály tanítója eddig minden induló osztályában megkérdezte az elsősöket, hogy mit szeretnének tanulni az iskolában. Bár igen gyakorlott pedagógusról van szó, maga is meglepődött, amikor erre a kérdésre az egyik osztályban hosszú listát írtak a gyerekek. Ebben az osztályban nagyon szórt volt a gyerekek képessége és tudása. Néhány gyermek még olvasni tanult, miközben az osztály tagja volt több kimagaslóan tájékozott, remekül olvasó és az olvasást eszközként használó, néhány téma felé szinte már tudományos érdeklődéssel forduló kisdíák is. Ebből adódóan a tanórák differenciálva zajlottak, de a tanító úgy érezte, érdemes még mással is megpróbálkozni annak érdekében, hogy minden gyerek a saját képessége és tudása szerint tudjon elmélyedni az általa választott témában. Mínderre találta megoldásnak a kíváncsi órát. A gyerekek hosszú listája után leült velük megbeszélni, hogy ezekben a témákban milyen módon lehetne elmélyülni. Így született meg az a gondolat, hogy a tanító minden gyereknek a választott témájához hozzon szövegeket, hozzá tartozó feladatokkal. A feladatok egy része az arra képes gyerekeknek kutatás volt: térképen keresgélés, adott könyvben önálló kutatás. A tanév során volt, aki egy témát, és volt, aki hármat is feldolgozott. Aki képesnek érezte rá magát, előadta kutatását a többieknek. Egy sikeres kíváncsi-tanév után a következő évben már nem a tanító hozott szövegeket, hanem önállóbb, kutató feladatokat kaptak a gyerekek a saját témájukban.

Az AKG-ban a diákok is kezdeményezhetnek tantárgyi órákat. A tantárgy programját a nevelőtestületnek kell benyújtani jóváhagyásra. Ők döntenek a tantárgy besorolásáról, óraszámáról, a biztosított feltételekről (Horn, 2006).

2.2. *Egyéni éves projektek.* A Waldorf pedagógiában működő un. éves munka gyakorlatát több alternatív iskola átvette. A Waldorfban több év alatt készítik fel a diákokat erre úgy, hogy minden évben egyre komplexebb módon kell a saját, önálló munkát végigcsinálni. Először csak gyűjtőmunkát kell végezni forrásmegjelöléssel. Ezután a saját munkát össze is kell szerkeszteni, végül ez egészül ki egy témába vágó saját alkotással. A lezárás az éves munka bemutatása.

Hasonlóan épül fel a Rogers Iskola mestermunkája is, bár ott nagyobb módszertani és időbeosztási szabadságot kapnak a tanárok arra, hogy a teljes tanévre szóló feladatot előkészítsék.

Az AKG-ban is ilyen egyéni éves projektként működik a 11. évfolyamon a projektvizsga (Horn, 2006).

Az AKG-ban feladatul tűzték ki, hogy a gazdasági élet működését bemutassák a diákoknak. A diákok választhatnak, hogy az ebbéli ismereteket hagyományos formájú szaktantárgy vagy projekt keretén belül sajátítják el. Akik a projektet választják, azoknak további döntési lehetőségük is van. Ők ugyanis a maguk választotta csoportjukkal önálló vállalkozást hoznak létre az őket érdeklő témában, és a vállalkozásukkal az igazi piacon méretetik meg magukat (Horn, 2006). A vállalkozáshoz a diákok konzulensi segítséget kapnak.

2.3. Tanórán kívüli lehetőségek. A következő gyakorlatokat tanórán kívüli lehetőségként írom le, bár az iskolák maguk gyakran ezeket is tanóráknak tartják, csak a hagyományostól jelentősen eltérő értelemben, más időkerettel, más helyszínnel.

Az AKG témahétjeire a projektmódszer jellemző, melyben a tanulók aktivitására, önállóságukra, együttműködésükre építenek, és a tantárgyi keretből kilépve, komplex módon közelíti meg a témákat. A témahetek szervezése és lebonyolítása az un. kisiskolák patrónusainak és a diákjainak a feladata. „Ők döntenek el, hogy az adott évben milyen típusú témaheteket szerveznek, a képességfejlesztés mely ágait erősítik.” (Horn, 2006. 374. o.).

Rogers Iskola tanéve mindig egy tematikus tábortal zárul. A tábor délelőttjeink a gyerekek egyénileg különböző, a témához kapcsolódó foglalkozásokból választhatnak. A délutánok folyamán pedig az osztályközösség az osztályfőnökkel együtt dönti el, hogy milyen programot szereznek maguknak. A tábort lezáró bátorságpróbát pedig tanári mentor segítségével egy adott osztály tervezi és kivitelezzi önállóan.

Gondolatok az alternatív iskolai gyakorlatokról az IPOO-modell tükrében

A magyar iskolákban a választások biztosítása a diákok számára többnyire csak a felnőttoktatásban jelenik meg, ez különösen igaz a tanulás input fázisában és a tanulásszervezésben. Ezért az, ahogy az alternatív iskolák hogyan biztosítják ezt általános- és középiskolás korú gyerekeknek egyedi példák.

Az input fázisban a témaválasztás a hagyományos iskolai keretek között meglehetősen kötött, viszont az alternatív iskolák többsége alternatív kerettantvert használ, és ez biztosítja a lehetőséget ahhoz, hogy a tanulókat bizonyos esetekben a tanulás témájának meghatározásakor bevonhassák a döntésekbe.

A tanulás forrásának a kiválasztásában az alternatív iskolák kifejezetten törekszenek arra, hogy ne csak a tanár legyen a tanulás forrása.

A bemutatott gyakorlatok megismerése után látható, hogy ezek másfajta ismeretekre, képességekre és módszerekre építenek, mint ami a hagyományos oktatásban megszokott, így a teljesítés – jól teljesítés értelmezése is jelentősen eltérhet. Ezekben az esetekben a tanuló olyan tevékenységekben is önállóságot kap, melyeket más iskolákban közvetlen irányítás mellett tesz meg. Egy-egy választáshoz másféle alaptudással, elemi tanulási technikákkal kell a tanuló rendelkezzen, mint a hagyományos keretek között zajló tanuláshoz, és mielőtt választás elé állítjuk, erre fel kell készíteni őt.

Mit várnak el ezekben a gyakorlatokban a tanulóktól?

- legyenek képesek témát választani tanulásukhoz, eleinte néhány felajánlott elemből, később akár teljesen önállóan.
- legyenek képesek a tanuláshoz forrásokat választani. Ehhez olyan környezetet kell biztosítani, ahol elérhetőek eszközök és források.
- legyenek képesek a megszerzett információt rendszerbe helyezni, átszerkeszteni, ha szükséges.

A gyakorlatok egy része magába foglalja ezt a felkészítő tanulást is, melynek során magát a módszert sajátítják el a gyerekek: a tanárok a folyamatokat olyan lépésekre bontják,

melyekkel a választás mikéntjét tanulhatják meg. Fontos elem, hogy a döntésekhez a felelősségvállalás is társul: a tanulási folyamat része, hogy amiben a tanuló dönt, abban neki kell a felelősséget vállalni. Jelen cikkben nem térek ki az alternatív iskolákban alkalmazott értékelésekre részletesen, de meg kell említeni, hogy az iskolákban jelentős szerepe van a tanulók önreflexiójának és önértékelésének, melyek a saját döntésen alapuló tanulási helyzetekben különösen fontosak.

Ha ezeket a gyakorlatokat az IPOO-moddal értelmezzük, a tanulási folyamat elemeinek jelentése a hagyományos iskolai tanuláshoz képest számos esetben kibővül. Információként nem csak az un. lexikális tudást értjük, hanem gyakran magát a módszert is, amit az adott fázisban a tanuló használ, hiszen az adott tanulás célja ilyenkor magának a módszernek az elsajátítása, a konkrét tananyag tartalom csak eszköze a mélyebb, produktív tanulásnak.

A gyakorlatokban több helyen előkerül kibővült értelmezéssel a projekt, ami alapvetően egy tanulásszervezési módszer, az alternatív iskolákban viszont gyakran jelenik meg outputként, vagyis egy olyan kimeneti keretként, melyben a tanulók számot adnak arról, hogy a megszerzett tudásuk valóban produktív, vagyis az szerzett információkat feldolgozva, az inputhoz képest másfajta kontextusba helyezve képesek az információt használni.

Mivel a választás lehetősége motiválja a diákokat a tanulásra, érdemes lenne megfontolni, hogy a hagyományos iskolai keretek között a folyamat mely részeiben lehetne alkalmazni (pl. tehetség gondozásra). A tanulásszervezés erre jó lehetőséget adhat, mégha nem is olyan arányban, ahogyan ezt az alternatív iskolák teszik. Néhány példa:

- gyakorlás során választhassanak a tanulók a feladattípusok közül. Ha a feladatokhoz önellenőrző lapot készítünk, akkor a többféle feladat egyidejűleg – a tanulók által – ellenőrizhető.
- a kevésbé kötött tantárgyaknál, mint pl. a művészeti tárgyak, választhassanak a tanulók témát vagy technikát.
- ha nem frontálisan tanítunk, akkor dönthessenek a gyerekek arról, hogy a terem mely részében tanulnak.
- gyakorló órán rendezhessék sorba a gyerekek, melyik feladatot mikor végzik el.
- adjunk választható házi feladatot. Ugyanarra a feladattípusra adhatunk más-más tematikájú feladatot, vagy akár a gyerek is eldöntheti, hogy melyik típusfeladatot akarja házi feladatként gyakorolni.

Ez a fajta önállóság nem várható el minden tanulótól, de a választás folyamata éppúgy tanítható, mint a tanulási folyamat más fázisai.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmányban szereplő gyakorlatokról az alábbi szakemberek nyújtottak tájékoztatást, s közreműködésüket ezúton is hálásan köszönöm: Andóné Nagy Katalin, a Kincskereső Iskola tagiskola-vezetője; Diósi Alojzia, a Közgazdasági Politechnikum pedagógiai vezetője; Elekes Mihály, a Színes Iskola igazgatója; Erbits Éva, a Rogers Óvoda és Iskola tanítója; Haller Szilveszter, Waldorf-tanár; Horn György, az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai vezetője; Jegesné Rémesi Irén, a Kék Madár Program tanítója; Kerényi Mária, a Zöld Kakas Líceum igazgatója; Lipták Erika, a Rogers Óvoda és Iskola igazgatója; Mayer Ágnes, a Palánta Általános Iskola szakmai vezetője; Takács Ágnes, a Rogers Óvoda és Iskola tanítója; Tallér Júlia, Montessori pedagógus. A Rogers Személyközpontú Óvoda és Iskola gyakorlatainak egy részét saját tapasztalataim alapján írtam le (1997-től 2017-ig voltam a Rogers Iskola munkatársa.)

IRODALOM

- Barabási, T. (2013): Tanulási stílusok és modellek. In: *Tréningek a tehetséggondozásban* (pp. 61-87) Szeged-Debrecen: Belvedere Meridionale Kiadó.
- Dobos, O. (2012): *Személyközpontú iskolai gyakorlatok Magyarországon*. (szakdolgozat) Eger: Eszterházy Károly Főiskola
- Elekes, M. (2011): Mit szólsz hozzá, Carl? A tatai Színes Iskola ürügyén. In: Kélin, S. és Soponyai, D.: *A tanulás szabadsága Magyarországon* (pp. 158-206) Budapest: Edge2000 Kft.
- Horn, Gy. (szerk.) (2006): Mi az ebihalak pártján vagyunk... Az AKG pedagógiai programja. In: Falus, I. (szerk.): *Miért jó egy alternatív iskola?* (pp. 348-411) Budapest: Gondolat Kiadó.
- Jegesné Rémes, I. (szerk.) (2007): *Jubileumi évkönyv. 15 éves a Kék Madár program*. Veszprém: Kék Madár Alapítvány.
- Juhászné Gáspár, D. (2008.08.27.) (Letöltés: 2017.11.27.): *A Montessori-pedagógia*. Elérhető az interneten: <http://fejlesztok.hu/modszerek/275-a-montessori-pedagogia.html>
- Juhászné Gáspár, D. (2008.08.27.) (Letöltés: 2017.11.27.): *A Waldorf-pedagógia*. Elérhető az interneten: <http://fejlesztok.hu/modszerek/298-a-waldorf-pedagogia.html>
- Mező, F. és Mező, K. (2005): *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján*. Debrecen: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület.
- Mező, F. (2002): *A tanulás stratégiája*. Debrecen: Pedellus Novitas Tankönyvkiadó

MÚZEUMPEDAGÓGIAI FOGLALKOZÁS AZ IPOO-MODELL TÜKRÉBEN

Szerzők:

Aranyi Fruzsina
Eszterházy Károly Egyetem

Első szerző e-mail címe:
aranyifr@gmail.com

Lektorok:

Dr. Koncz István
Professzorok az Európai Magyarországiért
Egyesület

Dr. Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Aranyi Fruzsina (2018): Múzeumpedagógiai foglalkozás az IPOO-modell tükrében. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/2. szám, 27–35. DOI 10.18458/KB.2018.2.27

Absztrakt

A látogatóbarát múzeumi szemléletmód elterjedésével a múzeumi szakemberek kiállításokkal igyekeznek minél szélesebb látogatói réteget megszólítani. Ehhez szükséges a kiállítások szakszerű interpretációja a különböző korosztályok számára. Így mindinkább felértékelődik mind a múzeumpedagógusok szerepe, mind a múzeum, mint non-formális oktatótér fajsúlyossága. Egy-egy kiállítás jellegét azonban bizonyos esetben nagyban befolyásolhatja a kiállítótér struktúrája is. A Debreceni Irodalom Háza öt kisebb egységre tagolt hosszú, egyenes tér, melyben az Álmodó magyarok című állandó irodalmi kiállítás található. Ebben a térben jelent meg elszórtan a REJTŐzködő Irodalom című időszaki kiállítás. A kiállítótér zezugossága kiváló lehetőséget biztosított egy mozaik szerű elrendezésre, s ezáltal egy játékosított múzeumpedagógiai foglalkozásra. Tanulmányunkban ezt a módszert vizsgáljuk meg az IPOO-modell tükrében. A módszer a tanulás hatékonyabbá tételét célozza, és kiválóan alkalmazható non-formális oktatási környezetben is, ahol a tanulás a kiállítás által közvetített információk meglétét takarja.

Kulcsszavak: non-formális oktatási környezet, múzeumpedagógia, játékosítás, látogatóbarát múzeumok, IPOO-modell

Diszciplina: pedagógia

Abstract

With the spread of the visitor friendly museum approach the professionals of the museum strive to address a visitor layer as wide as possible. It requires the professional interpretation of exhibitions for the different ages. Thus, both the role of museum pedagogues and the museums as non-formal education space are appreciated increasingly. However, the nature of an exhibition also may be influenced in certain cases by the structure of the exhibition space. The Literature House of Debrecen is a long straight space divided into five smaller units, in which the permanent literature exhibition of Dreaming Hungarians can be found. The periodical exhibition with the title of 'REJTŐzködő Irodalom' appeared in this space in a scattered way. The character of the exhibition space provided an excellent possibility for a mosaic layout and in this way for a gamified museum pedagogical activity. In our study this method is examined in the light of the IPOO-model. The aim of the method is how to make the learning more efficient and it can also be used in an excellent way in the non-formal

education environment where learning covers the presence of pieces of information conveyed by the exhibition.

Keywords: the non-formal education, museum pedagogy, gamification, visitor friendly museums, IPOO-model

Discipline: pedagogy

Bevezetés - A múzeumok összetett szerepe

Az élethosszig tartó tanulás szemléletének térnyerése hatására a formális oktatási környezet mellett egyre fontosabb szerepet tölt be a non-formális oktatási környezet, így komoly látogatói igény mutatkozik a múzeumokban nyújtott pedagógiai munkára. Ezért különös fontosságú a közgyűjteményekben dolgozó múzeumpedagógusok szerepe. A múzeumok feladatáról szóló diskurzusban jól látszik, hogy a szakmát megosztja, mit tekintsenek elsődleges feladatuknak: a tudományos munka felmutatását, vagy pedig annak a látogatókhoz való eljuttatását. (Káldy, Kárpáti és Szirmai, 2010) Korábban a múzeumok célja nem a lehető legszélesebb látogatói réteg megszólítása volt. A modern múzeumok elterjedésével egy időben a szellemi elitet célozták meg a kiállítások, és a múzeumi szakemberek magától értetődőnek tekintették, hogy kiállítási koncepcióikat a látogatók megértik. Ebben az időszakban a kiállításokban alig jelenítettek meg tablókat, csak műtárgycédulákat. Mára azonban egyre inkább meggyökeresedik az a szemlélet, hogy a múzeumok fennmaradásának, látogatottságának záloga, hogy kielégítsék a társadalom igényét és kiállításukban a társadalmat foglalkoztató kérdésekre reflektáljanak oly módon, hogy ne csak egy kitüntetett réteget, hanem a különböző korosztályokat mind sikerrel meg tudják szólítani. „A kiállítás megjeleníthet új tudományos eredményeket, bemutathat szakmai körökben nagy figyelmet keltő tárgyakat, de ha nem képes elgondolkodtatni, elbűvölni és érdekes, fontos ismeretekkel ellátni látogatóit, nem tekinthető sikeresnek.” (Kárpáti és Vásárhelyi, 2013) Ezekhez a színes látogatói elvárásokhoz nem csak a kiállítás témáját, tartalmát és megjelenési formáját kell igazítani, hanem a pedagógiai módszereket is, amivel a múzeumpedagógusok közelebb viszik a látogatói csoportokhoz a tartalmat. Diák csoportok esetében a foglalkozásoknak illeszkedniük kell a közgyűjtemények anyagán túl a diákok korosztályi sajátosságához, de a NAT-hoz, a kerettantervhez és a helyi tantervhez is. Azonban ez az illeszkedés nem jelent egy-egy foglalkozás esetében akkora kötöttséget, mint jelentene formális oktatási környezetben egy iskolai tanóra keretében. A múzeumpedagógusoknak ugyanis nem kell számolniuk a kötött tananyaggal, sem egymásra épülő tanórákkal, sem előre meghatározott óraszámmal, ezért nagyobb szabadsággal alkalmazhatnak foglalkozásaik során nem tradicionális pedagógiai módszereket, melyek előkészítése kifejezetten időigényes. (Aranyi, 2017) Bizonyos esetekben a kiállítótér erősen meghatározza a kiállítás formáját és a látogatói befogadást is. Tanulmányunkban a továbbiakban a Debreceni Irodalom Háza szerkezeti adottságairól beszélünk a benne található állandó kiállítás tükrében.

A kiállítótér jellegének hatása a kiállítás megjelenésére és a tartalom interpretálására

A XVII. század végén épült tipikus cívis ház, ami a kiállításoknak helyet ad, az 1822-es átalakítást követően Verbkommando lett, 1829-től pedig kaszárnyának használták. Hogy betölthesse ezt a funkciót, kibővítették, fegyvertartó és istálló épült a hátsó udvarra. Az idők folyamán használták lakóépületnek, mentőállomásnak és irodának is. 1980-ban az Országos

Műemléki Főfelügyelőséggel egyeztetve megkezdődött a helyreállítása. Legány Péter tervei nyomán mind a műemléki jelleget, mind a múzeumi funkciót szem előtt tartva újították fel. Az épület azt a légkört idézi, amiben a szobrász, Medgyessy Ferenc és családja élt. A régi műemléki szárnyat modern, tetővilágításos kiállítócsarnokokat és szabadtéri szoborparkot magába foglaló Emlékmúzeum őrzi a Déri Múzeum 1921-1976 között gyűjtött Medgyessy-anyagát, valamint az 1977-ben átvett hagyatékot. (Sz.Kürti Katalin, 2006) Az épületegyüttes jobb szárnyában Álmodó magyarok – Történetek Debrecen irodalmából címmel 2014-ben nyílt meg az egykori Debreceni Irodalmi Múzeum, a mai Debreceni Irodalom Háza állandó kiállítása, ami öt nagy egységre tagolódik.

Csokonai szobájában egy számítógépes technikával támogatott költői teret járhat be a látogató. A kiállítás koncepciója a mindennapi élet és a költői lét kettősségére épít. A látogató egy szekrényen keresztül jut be ebbe a térbe, ami a mindennapoktól való elkülönülés helyszínévé jelenik meg. A kiállítás reflektál arra a szobára, amit Csokonai egyfajta alkotótérként álmodott meg magának. A tér egyik domináns falfelületét elfoglaló falfestmény a költő szobáját is díszítő falfestményről fennmaradt leírások nyomán született meg.

A következő térben a Csokonai Kör kiállítása található. A kör volt Debrecenben az első egyesület, ami tudatosan törekedett helytörténeti és irodalmi relikviák gyűjtésére. Az így létrejött gyűjtemény képezte az 1902-ben megnyílt Városi Múzeum kiállításának anyagát. A tér mind berendezésében, mind a tárgyanyagában megidézi ezt a korszakot.

Az Oláh Gábor-szoba Debrecen egyik legjelentősebb szépírójának állít emléket, akinek a nevét az 1910-es években együtt emlegették Ady Endrével. Az idő előre haladásával azonban jelentősége és a hazai irodalmi életre gyakorolt hatása egyre csökkent. Ezzel párhuzamosan visszahúzódott a saját világába. A szoba ezt a szövegekbe zárt életet jeleníti meg egy szűk, puritán, sötét térben, aminek a közepén található félgömb alakú tükörről verődik szét a szélrózsa minden irányába Oláh Gábor költészete.

A Könyvek termének falán függő könyvekbe lapozva interaktív és játékos módon ismerhetjük meg azokat a szépírókat, akik a 19. és a 20. században Debrecenhez kötődtek.

A Látványok termében pedig olyan irodalmi relikviák találhatók, melyek nem csak dokumentációs, hanem esztétikai értékük miatt is kiemelnek, mint például Ady Endre tolla, vagy Szabó Magda tükre. A kiállítást színházterem és pihenő teszi teljessé. (Lakner, 2014)

Az így rendelkezésünkre álló szerkezeti és tartalmi adottságok figyelembe vételével az állandó kiállításra úgy épült rá a REJTŐzködő Irodalom című időszak kiállítás, hogy annak elemei nem álltak szoros párbeszédben az állandó kiállítással. Mégsem különültek el hivatkozandóan tőle, hanem az öt kisebb térre tagolt épületben több ponton elszórtan jelenik meg. Ezt a töredékességet teszik koherenssé a Rejtő Jenő műveiből származó idézetekkel ellátott lábnyomok, amiket követve a látogató kognitív tudatában az időszak kiállítás egésze áll össze. Ilyen formán az állandó kiállítás anyaga, mint díszlet öleli körül az időszak kiállítást úgy, hogy mind az állandó, mind az időszak kiállítás önmagában értelmezhető egész alkot, s egyik értelmezés sem hat zavaróan a látogatóra. Az így megkonstruált különleges tér újfajta befogadói attitűdöt követel meg, és új szemléletmódot vár el a múzeumpedagógustól is. A kiállítás interpretálásához igyekeztünk olyan módszert választani, ami leginkább megfelel a tér, a tartalom és a látogatók igényeinek.



1.kép. REJTŐzködő Irodalom című időszaki kiállítás. Fotó: Aranyi Fruzsina

Egy mozaikszerű időszaki kiállítás

Egy ilyen kaliberű tömegeket megmozgatni és szórakoztatva nevelni képes kiállítás, aminek szerves része a múzeumpedagógiai foglalkozás, nem jöhetett volna létre, ha nincs folyamatos párbeszéd a kiállítás kurátora és a múzeumpedagógus között. (Janes, 2009) Az együtt gondolkodás már a koncepció formálódása idején megkezdődött, és ennek eredményeképp olyan kiállítás született, ami tartalmában minden szakmai kritériumnak megfelel úgy, hogy közben formájában a pedagógiai szempontokat is figyelembe veszi. De meg tudunk felelni azoknak az elvárásoknak is, amit a Rejtő Jenő műveit olvasó közönség táplált a kiállítással kapcsolatban.

Hová tűnt Rejtő Jenő? című múzeumpedagógiai foglalkozásunk története szerint „Rejtő Jenőt 1938-ban még látták Salamon Béla és Karinthy Frigyes társaságában, amint egy Siófokon készült fotó is tanúsít. Ezt követően felült egy Debrecen felé tartó vonatra, majd szórén-szálán eltűnt. A szerkesztőségünkbe azonban Fülíg Jimmy beküldött egy levelet, melyből kiderül hová lett a magyar ponyvairodalom legnagyobb mestere. Sajnos Jimmy ezt a levelet olyan csúnya kézírással írta meg, hogy bizonyos szavakat képtelenek voltunk benne elolvasni. Arra kértük hát olvasóinkat, jöjjenek el a Debreceni Irodalom Házába, keressék meg a hiányzó betűket a kiállítótérben, hogy kiegészíthessük Fülíg Jimmy levelét és így megtaláljuk az eltűnt író.” (www.derimuzeum.hu) Mivel a foglalkozás egy hiányos szövegre épít és feladatok sorozatán át juttatja el a látogatót a megoldásig, Rejtő Jenő bűvőhelyéig, így lehetőségünk adódott végigkövetni azt a folyamatot, ami révén a látogató feldolgozza a kiállítást. „A kiállításokról nyert visszajelzésekből kiderül, hogy nemcsak a műalkotás, hanem a kiállítás maga is sokféle gondolatot és érzést kelthet, s ezek némelyike éppen ellentétes azzal, ami a rendezők szándéka volt.” (Kárpáti és Vásárhelyi, 2013) A játék révén próbáltuk a kiállítás értelmezésének sokféle lehetőségét egy mederbe terelni, és segíteni a látogatókat,

hogy úgy fogadják be a kiállítást, ahogy azt a rendezők szándéka diktálta, s ezáltal a kiállítással közvetített üzenetet megértett üzenetté formálni.

Pedagógiai módszerként a játékosítást választottuk, mert úgy véltük, ez felel meg leginkább mind a kiállítás tematikájának, mind a 21. századi látogatói elvárásoknak. Ez a módszer nem más, mint "...játékalapú működési elvek, játékesztétika, és játékkervezői gondolkodás használata emberek lekötésére, cselekvésre sarkallására, tanulásának elősegítésére és problémák megoldására." (Kapp 2012: 10)

Ahhoz, hogy minél jobban sikerüljön a látogatókat motiválni, és Rejtő Jenő műveinek világába bevonni, a kiállításban elhelyezett életnagyságú standee-ket felhasználva Rejtő karakterekkel játszottunk. Ők üzentek, vagy épp kértek segítséget a játékosoktól.



2.kép. REJTŐzködő Irodalom című időszaki kiállítás. Fotó: Aranyi Fruzsina

A foglalkozás során a múzeum, mint egy külön Rejtői világ jelent meg, amiben a kiállított tárgyak tudományos értékük megtartása mellett a játék szövevényét képezik. Külön izgalmat kelthetett a tény, hogy olyan kultikus tárgyak jelenlétében került sor a nyomozásra, mint az állandó kiállítás részét képező Csokonai Vitéz Mihály furulyája, vagy Lilla gyűrűje, annak ellenére is, hogy ezek a tárgyak nem képezték a nyomozás szerves részét. A látogató egy olyan foglalkozás részese lett, ami a rejtői regényvilág határán állt. A karakterek, és a történet kezdete megfelelt a kánonba foglaltaknak, de a történet vége kitaláció volt, így azok számára is izgalmassá vált a nyomozás, akik olvasták az író regényeit. A foglalkozás igyekezett széles körű tudással gazdagítani minden látogatói réteget úgy, hogy a játékosan szerzett új ismeretanyag szinte észrevétlenül épült be a már meglévő ismereteik közé. (Csíkszentmihályi, 1997)

A nyomozás egy fiktív nyomtatvány, a REJTŐzködő Irodalom című újság különkiadásával indult, s végig fontos szerepet töltött be a nyomozásban, s egyszersmind a tudásszerzésben. Az újság a valós életrajzi adatokat összekötötte a fikcióval. Címlapján közöltük azt a fényképet, amin Rejtő Jenő Karinthy Frigyes és Salamon Béla társaságában szerepel. Ha nem is a fénykép elkészülése utáni másnap és nem is Debrecenben, az minden esetre életrajzi tény, hogy Rejtő Jenő életében többször is eltűnt. Előre eltervezett akció volt ez részéről annak érdekében, hogy népszerűsítse írói munkásságát. Így a játék nem csak a rejtői világból emelt át szereplőket és eseményeket, hanem az író életéből is, s így végig valóság és kitaláció határán ingadozott, és a játékevezető múzeumpedagógus narrációja révén vált csak szét a látogató tudatában a kettő. Az újság kiemelt funkciója volt, hogy Fülig Jimmy rejtői regényvilágra alapozott fiktív levelének közlésével segítséget nyújtson a látogatóknak az író megtalálásában.

A játék szereplői levelek segítségével kommunikáltak a látogatókkal. A levelek szövegeinek megformálásakor igyekeztünk megtartani a rejtői karakterek egyéni stílusát úgy, hogy a levelek szövege nyomravezető jelentést hordozzon. A különböző médiumok, a hang, a kép és a szöveg egymást erősítő módon kaptak szerepet a kiállításban, s ezáltal a játékban is.



3.kép. REJTŐzködő Irodalom című időszaki kiállítás. Fotó: Aranyi Fruzsina

A nyomozást három fázisra lehetett tagolni és eredményessége ezen fázisokban történő tanulás eredményességétől függött. A három fázis egy az egyben megfeleltethető az IPOO-modell fázisainak. A továbbiakban előbb ismertetjük a modellt, majd a modell tükrében

megvizsgáljuk a kiállítás befogadásának hatékonyságát, amire jelen esetben, mint a tanulás hatékonyságára tekintünk.

Múzeumpedagógiai foglalkozás az IPOO-modell tükrében

Az IPOO empirikus kutatás nyomán kidolgozott módszer a tanulás hatékonyabbá tétele érdekében. A modell a tanulásra, mint információfeldolgozásra tekint. Így megkülönböztethetjük az információgyűjtés, az input, az információfeldolgozás, a process, az információ alkalmazás, az output és ezek hatékonyságát meghatározó tanulásszervezést, az organizációt. Az elmélet szerint a tanulás az információkezelés fázisainak nyomán megy végbe. Azonban a tanulásszervezés az azt megelőző három szakasz összegét meghatározza. Ebből fakadón sem az első három fázis megfelelő sorrendje, sem a tanulásszervezés nem elhanyagolható, ha azt szeretnénk, hogy hatékony tanulás menjen végbe.

A tanulási problémák a modell minden fázisában jelentkezhetnek. Az input fázisban probléma adódhat a témaválasztással, a forráskutatással, illetve az információforrások használatával. A Hová tűnt Rejtő Jenő? című múzeumi nyomozás a korábban ismertetett szerkezeti és tartalmi jellegetességei révén a forráskutatás és az információforrások használatával kapcsolatos problémák meglétére mutathat rá. A nyomozás az információ felkutatására aktivizálja a látogatót. A felkutatásban nehézséget jelenthet az ismeretlen helyszín, a tér tagoltsága, az állandó kiállítás és az időszaki kiállítás elkülönítése, az időszaki kiállítás töredékessége, valamint az eltérő információhordozó felületek feltérképezése. A process fázisban probléma jelentkezhet az információfeldolgozással. A múzeumpedagógiai foglalkozás során a látogatók logikai és asszociációs képességei aktivizálódnak. Azonban a memorizálással kapcsolatos tanulási problémák diagnosztizálására nem alkalmas. A nyomozás során betűket keresünk, memorizálásra nincs szükség a feladatok megoldásához, a nyomozást követően pedig a direkt és indirekt módon szerzett tudás ellenőrzésére nincs lehetőség. Az output fázisban szóbeli output problémát szintén nem diagnosztizálhatunk a foglalkozás alatt, mert a szóbeli megnyilvánulás a nyomozás során nem releváns. Az írásbeli output már ennél sokkal markánsabban van jelen. A feladatok megoldásában és a nyomozás állásának dokumentálásában érhető tetten. Szintén jól megfigyelhető a viselkedéses outputban jelentkező esetleges problémák a keresgélés és a gyakorlati feladatok teljesítése során.

Az organizációval kapcsolatos tanulási problémák jelentkezhetnek a tanulás helyszínével kapcsolatban. Ez a REJTŐzköző Irodalom időszaki kiállítás esetében a tér szerkezete és az állandó kiállítás egyidejű jelenléte miatt fokozottan megjelenhet. Szintén jelentkezhet a tanulás időbeosztásával kapcsolatos probléma, de ez csak kirívó esetben érzékelhető a múzeumpedagógus számára, mivel korlátlan játékidő áll a látogatók rendelkezésére. Jelentkezhet a tanulás időbeosztásával kapcsolatos probléma is. A játék struktúrájából adódóan a tanulási folyamat összerendezése a múzeumpedagógus által kialakított játékmechanizmus által előre adott. A látogatónak lehetősége van egy lineáris játék helyett bárhol elkezdni és befejezni a játékot. A forgatókönyv rugalmas volta révén kiküszöbölhetők a tanulási folyamat összerendezésével kapcsolatos problémák. Végezetül a modell szerint a tanulás finanszírozásával kapcsolatban is felmerülhetnek problémák, de ez egy ingyenes múzeumpedagógiai foglalkozás esetén szintén nem releváns.

Az IPOO-modellben az input (esetünkben az állandó és a ráépült időszaki kiállítás által közvetített tartalom) és az output (a sikeres nyomozás) ismeretében háromféle információfeldolgozási módról beszélhetünk. Deficités tanulás során információvesztés történik. Ekkor a látogató nem talál meg maradéktalanul minden direkt információt a kiállításban, az indirekt információk feltárására pedig nem törekszik. Ismeretei atomisztikusak, nem szerveződnek holista ismeretrendszeré. Reprodukív tanulás során a tartalom jóformán feldolgozás nélkül kerül visszaadásra. Ez esetben nem beszélhetünk

lényegi kiemelésről. A látogató az indirekt információk kikövetkeztetésére nem törekszik. Ismeretei atomisztikusak, nem állnak össze holisztikus rendszerré. A nyomozás ok-okozati összefüggések keresésére, gondolattársításokra ösztönzik a látogatót. Ennél fogva segíti a kreatív, alkotó tanulás végbemenetelét, aminek eredményeképp a látogató többet fog tudni, mint amennyi információt a kiállításban megjegyzett. Az információk feldolgozásával és alkalmazásával látni fogja az összefüggéseket, és újonnan szerzett tudását kapcsolni tudja már meglévő ismereteihez. A múzeumi nyomozás a produktív tanulás során hozzásegíti a látogatókat az információk lényegkiemelésen alapuló megtalálásához, az indirekt információk feltárásához, és az ismeretek holista ismeretrendszerré szervezéséhez.

A modell által nyújtott szemléletmód segítségével könnyen felfedezhetők a különböző fázisokban felmerülő problémák. Az egyes fázisokban nyújtott látogatói teljesítmény pedig erősítheti vagy gyengítheti egymást.

Egy-egy múzeumpedagógiai foglalkozás során, amennyiben az feladatlappal, vagy a diákok számára sokkal izgalmasabb formában játékosított módszerrel történik, lehetőség adódik a diagnosztika elvégzésére. A diákoknak ugyanis mozgósítaniuk kell a kiállításban a foglalkozás során szerzett megfigyeléseiket, ismereteiket és alkalmazniuk is kell tudásukat. Ha a múzeumpedagógus szakember folyamatosan monitorozza a látogatók előre haladását a játékban, látja hol adódnak problémák, min kellene fejleszteni.

Sokkal hatékonyabb és koncentráltabb fejlesztésről beszélhetünk természetesen abban az esetben, ha nem csak egyszeri látogatásról beszélünk, hanem ha az adott látogatói csoport változatlan összetételben, szervezett formában máskor is igényel múzeumpedagógiai foglalkozást. Ebben az esetben előre egyeztetett formában koncentrált tanulásszervezés valósulhat meg. A modell lehetővé teszi, hogy a múzeumok egy magasabb szinten is bekapcsolódhassanak a tanulás hatékonyságának fejlesztésébe, és nem csak az unikális tárgyak megjelenési színterei legyenek.

A REJTŐzködő Irodalom című időszak kiállításához kapcsolódó múzeumpedagógiai foglalkozással igyekeztünk minél szélesebb látogatói réteget megszólítani. Foglalkozásunkat a legkisebbektől egészen a legnagyobbakig minden korosztálynak ajánlottuk, amennyiben családdal érkeztek, ahol az idősebb generáció segítheti a nyomozásban a fiatalabbakat, és átvállalhatnak tőlük olyan feladatokat, amiket életkorukból adódóan nem tudnának elvégezni. Iskolai csoportoknak 3. osztályosoktól egyetemistákig ajánlottuk a foglalkozást, mert a diákok ekkortól írnak és olvasnak biztonsággal. Számítottunk rá, hogy ez az életkorában széles látogatói réteg a kiállítás témájáról eltérő ismeretanyaggal bír, s ezáltal tudásszintje is más.

A holisztikus ismeretrendszer szerveződési modellje alapján a 0. szinten a látogatóknak nincs az adott témáról ismerete. Rejtő Jenő választható tananyagként szerepel a kerettantervben, így a diákok jelentős része nem, vagy csak szüleitől hallott az íróról, műveit pedig egyáltalán nem ismerte. Foglalkozásunk összeállítása során törekedtünk rá, hogy a különböző tudásszinttel rendelkező látogatók mind élvezzék a nyomozást. Így azokat, akik nem rendelkeztek ismerettel az íróról, a foglalkozás információkhoz segítette. A holisztikus tudás 1. szintjén a látogatók elszeparált információmorzsákkal rendelkeznek. A 2. szintjén a látogató tudását képes témakörökbe csoportosítani. A 3. szintjén az azonos témakörbe tartozó ismeretek között képes meglátni az összefüggéseket. A 4. szintjén az azonos tudományterületbe tartozó témakörök között megtalálja az összefüggéseket.

Játékosított múzeumpedagógiai foglalkozásunk azt a célt tűzte ki maga elé, hogy segítse a látogatókat meglévő tudásuk rendszerezésében, és újakkal való kiegészítésében. Azoknál a látogatóknál pedig, akiknek a tudása olyan szintű, segítse a holisztikus tudás kialakulását, hogy meg tudják találni az összefüggéseket a különböző tudományterületek között, össze tudják kapcsolni a formális oktatásban a különböző tantárgyak tanulásakor szerzett

ismereteiket, és képes legyenek ezeket kiegészíteni a kiállításban szerzett új információkkal. (Mező, 2011)

IRODALOM

- Aranyi Fruzsina (2017): Gamifikáció bevezetése informatikai eszközök támogatásával non-formális oktatási formát alkalmazva múzeumi környezetben. *Informatika a felsőoktatásban 2017 tanulmánykötet*, Debrecen.
- Csíkszentmihályi Mihály (1997): *A fow – az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Déri Múzeum honlapja www.derimuzeum.hu (utolsó letöltés: 2018.01.26.)
- Janes, Robert R (2009): *Museums in a Troubled World - Renewal, Irrelevance or Collapse?*, Taylor and Francis.
- Káldy Mária, Kárpáti Andrea, Szirmai Anna Lidia (2010): *Helyzetkép és perspektívák - Múzeumpedagógia Magyarországon 2008 – 2009*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre.
- Kapp, K. M (2017).: *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Wiley, 2012; In: Formann Richárd: *Játékoslét – A gamifikáció világa*. Typotex, Budapest. 109.p.
- Kárpáti Andrea és Vásárhelyi Tamás (2013): *Kiállítási kommunikáció - Tudomány – kiállítás – kommunikáció*, ELTE TTK, Budapest. http://ttktamop.elte.hu/online-tananyagok/kiallitasi_kommunikacio (utolsó letöltés: 2018.01.26.)
- Kerettantervek, 2012 <http://kerettanterv.ofi.hu/> (utolsó letöltés: 2018.01.26.)
- Lakner Lajos (2013): *Vezető a Debreceni Irodalom Háza Álmodó magyarok állandó kiállításához*, Déri Múzeum, Irodalmi Tár, K.X.2018.2.1.
- Mező Ferenc (2011): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Nemzeti alaptanterv, 1995 <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/archivum/nemzeti-alaptanterv> (utolsó letöltés: 2018.01.26.)
- Sz. Kürti Katalin (2006): *Vezető a debreceni Medgyessy Ferenc Emlékmúzeum Medgyessy Ferenc (1881-1958) életmű-kiállításához*. Déri Múzeum, Debrecen.

AZ M-LEARNING ÉRTELMEZÉSI LEHETŐSÉGEI AZ IPOO-MODELL SEGÍTSÉGÉVEL

Szerzők:

Nagy Róbert
Eszterházy Károly Egyetem

Első szerző e-mail címe:
info@nagyrobert.net

Lektorok:

Dr. Kollár Csaba
SZIE-GTK Társadalomtudományi és
Tanárképző Intézet

Dr. Harmat László
Linnaeus Egyetem, Pszichológiai Intézet
(Svédország)

Nagy Róbert (2018): Az m-learning értelmezési lehetőségei az IPOO-modell segítségével. <i>Különleges Bánásmód</i> , IV. évf. 2018/2. szám, 37–43. DOI 10.18458/KB.2018.2.37

Absztrakt

Azon technológiai változások, amelyek megteremtették a magas internet-penetráció és a hordozható online eszközök birtoklásán keresztül az információkhoz való, a megelőző időszakhoz viszonyítva, kevés technikai korlátba ütköző hozzáférést, szükségessé teszi a tanulás-tanítás folyamatáról, annak tartalmáról, eszközeiről, módszereiről, a különböző szerepekről való gondolkodást. Jelen publikációban áttekintésre kerülnek a fenti folyamatok által létrehozott online tanulási környezet jellegzetességei, lehetséges szerepe a tanulás információ feldolgozó folyamatként történő értelmezésében. A vizsgálat fókuszában az m-learning IPOO-modell szerinti elemzése áll.

Kulcsszavak: m-learning, online tanulási környezet, ipoo-modell, tanulási stratégia

Diszciplína: neveléstudomány, pedagógia

Abstract

Technological changes have created a high level of internet penetration and also the access to information that is less limited nowadays compared to earlier times, through the possession of portable online devices. These changes make it necessary to think about the process of teaching and learning, as well as the content, the means and methods of it. In this paper review not only the features of online learning environment created by the processes mentioned above, but also its possible role in understanding learning as an information processing procedure. The focus of research is the analysis of the m-learning IPOO-model.

Keywords: m-learning, online learning environment, IPOO-model, learning strategy

Discipline: pedagogy

„Ki gépen száll fölébe, annak térkép e táj”, avagy globális gondolkodás-helyi cselekvés

A technológiai fejlődés, különös tekintettel az internet- és a hordozható online eszközök elterjedésére, az automatizáció egyre magasabb fokára, nemcsak a mindennapi rutinszerű cselekvésekre – kommunikáció, utazás, vásárlás, tartalomfogyasztás – gyakorolt hatást, hanem valamennyi gazdasági ágazat (termelés, kereskedelem, szolgáltatás) belső viszonyait is megváltoztatta. A dinamikus változások nem hagyták érintetlenül a nagy ellátórendszereket (pl. egészségügy, oktatás, szociális terület) sem. Megszűnt az iskola ismeretátadó privilégiuma, valamennyi társadalmi csoport számára elérhetőek lettek ugyanazon funkciójú eszközök, azonos elérhető tartalommal, szinte korlátlan mennyiségű ismerethez és tudáshoz való hozzáférés lehetőségével. Mindezek hozzájárultak a szocializáció és a tanulás új formáinak a kialakulásához (Lorenzo és Dziuban, 2006) és szükségessé teszik az információkeresési képesség valamint a kritikus gondolkodás fejlesztését.

Több kutatás is rávilágít arra, hogy paradigmaváltást hoznak a technológiai fejlődés indukálta társadalmi változások a tanulásról való gondolkodásunkban. „A technológiai fejlődés és a társadalmi praxis változásának aszinkronitása ellenére éppen az ezredforduló időszakára jutottak el a fejlett országok arra a felismerésre, hogy az egyént az egész életen át tartó tanulás középpontjába állító tudástranszfert, annak hatékonyságát a pedagógiai keretrendszerek jelentősen képesek meghatározni. Míg a hagyományos oktatási intézmények figyelmüket elsősorban az ismeretek átadására irányították (és irányítják jelenleg is), addig a korszerű tanulási lehetőségek és a tanulás élethosszig tartó megközelítése a hangsúlyt az egyéni képességek, valamint a személy tanulási képességének fejlesztésére helyezik. Az élethosszig tartó tanulás koncepciójának középpontjában az az elképzelés áll, hogy az embereket képessé tegyék és bátorítsák arra, hogy „megtanulják, hogyan kell tanulni.” (Benedek, 2007, 30. o.)

A fenti folyamatokból kiemelkedő a mobilizált tanítás-tanulás lehetősége, amelyet a későbbiekben összefoglaló néven m-learningként szerepeltetünk. Ennek a tanulásszervezési eljárásnak elsősorban az online tanulási környezeti aspektusát vizsgáljuk meg az IPOO-modell segítségével. Mező Ferenc és Mező Katalin által kidolgozott IPOO (input – process - output – organizáció) tanulási modell (Mező és Mező, 2007) a tanulást információfeldolgozásként értelmezi, s a tanulást információkkal való műveletek folyamatának tekinti.

„Belőle nőttem én, mint fatörzsből gyöngye ága”, avagy a technológiai fejlődés és az m-learning nexusa

A vizsgálandó probléma kontextusba helyezése érdekében áttekintésre kerülnek a mobil tanulás különböző értelmezési lehetőségei. A m-learningre vonatkozó definíciók többsége az hordozható un. okos eszközök és az e-learning metszetében ábrázolják a fogalmat.

Az e-learning kifejezés karrierje Európában akkor kezdődött, amikor 2000. március 9-én, Viviane Reding, az Európai Bizottság akkori kulturális és oktatási ügyekért felelős tagja ismertette az e-learning kezdeményezést. Az egész életre kiterjedő tanulás európai programja című programjavaslat definíciója szerint az e-learning információs és kommunikációs technológiával segített tanulás. (Komenczi, 2013)

Az e-learning három halmaz elemeiből építkezik: idő- és térbeli függetlenség, tanulás- és tanulóközpontúság, önirányításos tanulás. „A számítógép és a hálózati adatbázisok, illetve internetes kommunikáció használatával, a tanulási folyamat egészének rendszerszemléletű megközelítésével, illetve hatékony rendszerbe szervezésével törekszik a tanulás eredményességének javítására.” (Komenczi, 2013, 65. o.). Mohamed (2009) pedig az e-learninget a vállalat gazdaságtanban használatos, az autóiparban elterjedt „just in time”, „épp a kellő időben” módszeréhez hasonlítja.

Torstein (2009) szerint a mobiltechnológiák egyre nagyobb lehetőséget jelentenek a tér/idő független tanulási interakcióban, ami főleg a távoktatásban alkalmazható.

„Az Európai Unió oktatási politikája a mobil eszköz alapú tanulási technológia mellett érvel, az EU Socrates (2007-2013) programjában négy szintben vázolja az m-learninget:

1. szint - A mobil eszközök használata az oktatási adminisztrációban
2. szint - A mobil-tanulás alkalmazása a tanulmányok segítésére
3. szint - A mobil-tanulás alkalmazása a tanulmányi modulokban
4. szint - A mobil-tanulás alkalmazása a hely- és kontextus érzékeny oktatásban, képzésben.

Az EU Socrates programjának egyik leglényegesebb alapelve, hogy mindenki azonos feltételek mellett tanulhasson és juthasson a szükséges információhoz.” (Muhi, Kőrösi és Esztelecki, 2015, 97. o.)

„Nincs műszer, mellyel mindez jól megmutatható”, de kísérletet tehetünk rá

A tanulmányban az IPOO-modell egyes elemeinek értelmezését adaptáljuk az m-learningre, kiemelve az információfeldolgozás folyamatában betöltött szerepének a lehetőségeit és veszélyeit, figyelembe véve az egyes részterületeken azonosított kritikus pontokat. Fontosnak tartjuk, hogy a mobil alapú tanulásról való gondolkodást eddig uraló optimizmus, a Hype Cycle (Calhoun Williams, 2017) mellett bemutassuk annak veszélyforrásait is. Az online és mobilizált tartalmak és megoldások kínálata tartósan meghaladja a potenciális igénybevevők keresletét, a pedagógia pedig a kereslettől is elmaradva keresi azokat a módszereket, amelyek hatékonyra tehetik a tértől és helytől független tanítást és tanulást. Az oktatásnak olyan technológiákra kell összpontosítania, amelyek javíthatják az oktatási eredményeket.

Információgyűjtés (input)

Az IPOO-modell szerzőpárosa az alábbi problémaforrásokat azonosítja be a tanulás információgyűjtő szakaszában:

- „a) témaválasztás: nincs tanulási témája a diáknak;
 - b) forráskutatás: van téma, de nincs információforrás;
 - c) információforrások használata: van információforrás, de annak használata nem hatékony.”
- (Mező és Mező, 2007, 22. o.)

A magas internet penetrációnak valamint az okos eszközökkel való magas ellátottságnak köszönhetően egyre kevesebben záródnak ki az ismeretszerzés online lehetőségeiből. (NMHH, 2016, 10. o.) Ha ez utóbbi két tényezőt állandó értéknek tekintjük, akkor a hozzáadott értéket az információfeldolgozás képessége adja. Ez jelenti a kereső programok és a közösségi médiumok információs buborékjának kilyukasztását és olyan egyéni információkeresési és feldolgozási stratégiák kialakítását is, amelyek hozzájárulnak az adatok kritikus értelmezéséhez.

Abu-Al-Aish (2013) tanulmánya olyan modellt javasol, amely azonosítja azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják az m-tanulás elfogadtatását a felsőoktatásban. A felállított strukturális egyenlet modell szerint a teljesítményviszonyok, a várható élettartam, az előadók hatása, a szolgáltatás minősége és a személyes innováció mind fontos tényezők, amelyek befolyásolják az m-learning használatának viselkedési szándékát.

A modell téziseit felhasználva az előadó (tanár) feladata, hogy témákat hozzon a tanuló számára, ezzel elindítva a folyamatot. Ha következetesen inspiráló, érdekes, a tanulmányokhoz kapcsolódó, azt kiegészítő esetekről értesül a tanuló, akkor ez ösztönözheti a későbbiekben az önálló témaválasztásra. Az információforrások megtalálása és annak feldolgozása során jelentkezik az m-learning egyik legnagyobb hatású előnye és egyben az egyik legfontosabb fejlesztő feladata is.

Az emberiség eddig felhalmozott tudása szinte teljes egészében elérhető az online hálózatokon, amely mellett, attól élesen nem elkülönülve megtalálhatóak azok az információk is, amelyek nem tényeken alapulnak, vagy kifejezetten ártó tartalmúak. A kritikus gondolkodás fejlesztése, amelynek előfeltétele az információk közötti tájékozódás képessége, az egyik legnagyobb kihívás a mobil alapú tanulásszervezés számára. Az Európai Unió által felállított digitális kompetenciamodell is első helyen tárgyalja az adatforrások, az információ és a digitális tartalom hitelességének és megbízhatóságának és kritikus értékelésének a kérdését. (Vuorikari és tsai, 2016)

Az m-learning nagy lépést jelent viszont az információkhoz való egyenlő hozzáférés, az esélyegyenlőség megteremtése területén. Kukulska-Hulme szerint az m-learning „igazságosabb” hozzáférést nyújt azok számára, akik társadalmi vagy gazdasági okokból kirekesztettek. (Kukulska-Hulme, 2010)

Információfeldolgozás (process)

Tanulási problémák, amelyekre megoldást keresünk a m-learning segítségével a process-fázisában:

„a) információfeldolgozás: van információ, de érthetetlen és/vagy sok és/vagy kiegészítendő, átszerkesztendő;

b) memorizálás: érti a tanuló az információt, de nem tudja megjegyezni.” (Mező és Mező, 2007, 22. o.)

Korábban rögzítettük, hogy a vezeték nélküli mobil technológia használatával történő mobil tanulás bárki számára lehetővé teszi az információkhoz és tananyagokhoz való hozzáférést bárhol és bármikor. Ennek eredményeképpen a tanulók irányítják, mikor és hol szeretnének tanulni. Emellett minden embernek joga van a tanuláshoz, hogy azzal javítsák életminőségüket, függetlenül attól, hogy hol élnek. (Mohamed, 2009) Az m-learning bárhol, bármikor elérhető tanulási tartalmakat és élményeket jelent, mely nem a technológia, hanem a tanuló által irányított. Így válhat lehetővé a tértől és időtől független tanulás, megvalósulhat a körösi „3B” (bárhol, bármikor, bárkinek) elmélet. (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015) Ugyanakkor Boller szerint a tanulók legtöbbször egyfajta játékként, szórakozásként élik meg az m-learning folyamatát. (Boller, 2012)

A nagy mennyiségű online információ, csak részben strukturált megjelenési formája miatt valamint az egyéni tanulási stratégiába ágyazott információkereső- és feldolgozó algoritmus hiányában komoly zavart okozhat a tanulásban. Pléh Csaba is hangsúlyozza a webhasználat hosszú távú hatásainak a vizsgálatát, hogy vajon tényleg létrehozna-e negatív hatásokat az új technológiai eszközök a kontrollban, a feldolgozás mélységében, a gondolat és szöveg viszonyában. (Pléh Csaba, 2011)

Vavoula és Sharples szerint viszont az m-learningre úgy kell tekinteni, mint egy feltörekvő tanulási és tanítási gyakorlatra, mely ugyanolyan hatékony lehet, mint az osztálytermi tanítási modellek, hiszen itt a hagyományos modelltől eltérően nem az oktatási intézményt vagy a tantervet, hanem a tudás és a tanulás vágyát, szükségét helyezük előtérbe. Ugyanezen szerzőpáros szerint ez egy új tanulási terület, mely rugalmasan elérhető és személyre szabott oktatást biztosít. Ennek három dimenzióját különbözteti meg: diszkrét cselekmények, tanulási epizódok, tanulási projektek. (Vavoula és Sharples, 2010)

A tanulási vágy felébresztéséhez azonban szükséges az intézményi háttér, felkészült, elkötelezett pedagógusokkal. Paradox hatásnak tűnik, de annak az iskolarendszernek, amely a gyermek természetes kíváncsiságát, érdeklődését nem tudja jól kihasználni, ugyanazon struktúra intézményeinek kell azt újra felépítenie. Az információfeldolgozás folyamatát az online tanulási környezetben is szükséges támogatni, még ha ez más pedagógus szerepfelfogást is feltételez, mint amit a hagyományos iskolai tanulási környezet megkövetel. A „felosztó-kirovó”, reproduktív számonkérést alkalmazó attitűdöt, a segítő, támogató, terelő,

a schneller istváni közös búvárkodást lehetővé tevő tanári habitusnak kell váltania. Ez nemcsak hazai probléma, William Richardson is erős fenntartásokat fogalmaz meg könyvében a tanári felkészültséget illetően. Egyik lehetséges eszköznek a személyes megtapasztalást tartja. (Richardson, 2010)

A m-learning alkalmazásával együtt járó pedagógiai folyamatok veszélyeire több kutató is felhívja a figyelmet. El-Hussein (2010) az okos készülékek használatával együtt járó virtuális akadályokat (El-Hussein, 2010), míg Weste a rossz infrastrukturális háttér okozta minőségi romlást emeli ki. Szintén ő ír a mobiltanulás elszigetelő hatásáról, a diák-tanár interperszonális kapcsolat hiányáról, amelyet a kollaboratív munkaforma ellensúlyozhat. (Weste, 2012)

Információalkalmazás, felhasználás (output)

Mivel tud hozzájárulni a mobil technológiákra és tartalmakra építő tanítási és tanulási folyamat az output-fázisban, azaz „az információk prezentációjával, a tudásról való bizonyosságtétellel kapcsolatban felmerülő problémákra?” (Mező és Mező, 2007, 22. o.) Hogyan ellenőrizhető a tanuló előrehaladása, ha térben és időben nem találkozik a tanár a diákjával?

Azzal a feltételezéssel élünk, hogy az m-learning elsősorban a produktív tanulás céljait szolgálja, azaz a kimeneti eredmény várhatóan meghaladja a beérkező információk mennyiségét, multiplikátorként működhet az információk továbbgondolásával, az összefüggések megtalálásával.

Bár rendelkezésre állnak online megoldások a reprodukív ismeretellenőrzésre is, időzárás, kevert kérdéses és válaszos tesztekkel, virtuális vizsgával, figyelmünket elsősorban inkább a produktív ellenőrzésre kell fordítanunk. Olyan módszereket kell alkalmazni, amelyekkel mérhető output eredményt kapunk. William Richardson munkájában a web2.0 lehetőségek közül a blogírást preferálja, mert képet ad az információfeldolgozásról, az információk érthető formában történő átadásának a képességéről, a szövegalkotási és -értési kompetencia meglétéről, gondolkodásra és önreflexióra ösztönöz, a nyilvánosságnak köszönhetően pedig vitakészséget fejleszt. (Richardson és Mancabelli, 2011). Ilyen kimeneti mérőeszköz lehet a kutatómunka eredményének esettanulmány formájában történő prezentálása, multimédia tartalmak készítése, bemutatók, előadások tartása.

Tanulásszervezés (organizáció)

A m-learning egy lehetőség a tanulásszervezés újragondolására. Az online lehetőségek biztosíthatják a tudástartalmak hálózati koncentrációját. A magányos ismeretszerzést az együttműködésen alapuló tanulási folyamatok váltják fel.

Vannak olyan megközelítések, amely szerint az internetre alapozott ismeretszerzési lehetőségek olyan gondolkodási és viselkedési mintákat erőltetnek ránk, amelyek az egyes felhasználókat egy globális elektronikus agy átjáróállomásainak tekintik csupán, és ezzel az emberi személyiség leértékelését és elszegényesedését okozhatják. Lanier szerint egyes, az internetfejlesztést képviselő irányok károsan befolyásolják az emberi gondolkodást, mert a világ nem írható le teljességében információs rendszerként, algoritmusokkal, ezért az elektronikus környezetnek elsősorban az intelligenciát kellene inspirálnia. (Lanier, 2011)

Redecker szerint viszont a web 2.0 eszközök a tudásmegosztás és a tudásszerzés új csatornáit nyitják meg, és személyes tudásmenedzsmentet tesznek lehetővé, amely a behálózott tanulói csoportok kollektív kreativitásából és tudáscseréjéből merít. Megítélése szerint a személyes teljesítmény növelhető a tanulás individualizációjával, valamint kollaborációs munkafarmakkal; a tanulói motivációt és részvételt növeli a kollaboráció, a

kreativitás és az aktív szerzőség támogatása; fejleszthetők a tanulási és a szociális készségek, a magasabb rendű készségek. (Redecker, 2009)

IRODALOM

- Abonyi-Tóth, A., Turcsányi-Szabó, M. (2015). *A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei*. Budapest: Educatio Kht.
- Abu-Al-Aish, A., Love, S. (2013): *Factors Influencing Students Acceptance of M-Learning: An Investigation in Higher Education*. Brunel University, UK
- Benedek, A.(2007). Mobil tanulás. In: Nyíri Kristóf (szerk.): *Mobiltársadalomkutatás paradigmák –perspektívák*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Boller, S. (2012): *Mobile Learning and Games: 3 Ways They Mix. Bottom-line performance*, Letöltés: 2017.12.20. Web: <http://www.bottomlineperformance.com/mobile-learning-game-mix/>
- Calhoun Williams, K. (2017). *Hype Cycle for Education*. Stamford: Gartner Inc.
- El-Hussein, M. O. M. & Cronje, J. C. (2010). Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape. *Educational Technology & Society*, 12-21.
- Komenczi, B.(2013). *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola
- Kukulcska-Hulme, A. (2010): *Mobile learning for quality education and social inclusion*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Moscow
- Lanier, J. (2011). *You are not a gadget: A Manifesto*. London: London, Penguin Books.
- Lorenzo, G. és Dziuban, C. (2006): *Ensuring the NetGeneration Is Net Savvy*. ELI Paper Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission, Brussels, 21.11.01.
- Mező, F., Mező, K. (2007). *Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján* (Második, átdolgozott kiadás). Debrecen: Tehetségváadász Stúdió, Kocka Kör Tehetőség gondozó Kulturális Egyesület.
- Mohamed, A. (2009): *Mobile Learning Transforming the Delivery of Education and Training*. Athabasca: AU Press, Athabasca University.
- Muhi, B., Körösi, G., Esztelecki, P. (2015). Az m-learning alkalmazásának pedagógiai lehetőségei. *Információs Társadalom*, 15 (1), 95-103.
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2016): *Lakossági internethasználat*, online piackutatás, 2016., 7.
- Pléh, Cs. (2011). A webvilág kognitív következményei, avagy fényesít vagy butít-e az internet. *Korunk*, 2011, 8, 9-20.
- Redecker, C. (2009). Review of learning 2.0 practices: study on the impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europ. *JRC Scientific and Technical Reports*. European Commission.
- Rekkedal, T., Dye, A. (2009): Mobile Distance Learning with PDAs: Development and Testing of Pedagogical and System Solutions Supporting Mobile Distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8, 2.
- Richardson, W. & Mancabelli, R. (2011): *Personal Learning Networks: Using the Power of Connections to Transform Education*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Richardson, W. (2010): *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Vuorikari, R., Punie Y., Carretero, S., Brande, L.(2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Letöltés: 2017.12.20. Web: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>.

- Vavoula, G. N. és Sharples, M. (2002): *KLeOS: A personal, mobile, knowledge and learning organisation system*. Milrad, M., Hoppe, U. és Kinshuk, M. (szerk.): *Proceedings of the IEEE International Workshop on Mobile and Wireless Technologies in Education*, 152-156. Vaxjo.
- Weste, M. (2012): *Turning on mobile learning global themes*. Parizs: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Az alcímbebeli verssor idézetek forrása: Radnóti Miklós: *Nem tudhatom...*, 1941

A TUDATOS JELENLÉT ALAPÚ STRESSZREDUKCIÓS TECHNIKA (MBSR) HATÁSÁIRÓL AZ IPOO-MODELL ASPEKTUSÁBÓL

Szerző:

Borbély Ildikó
Eszterházy Károly Egyetem

Első szerző e-mail címe:
borbelyildiko89@yahoo.com

Lektorok:

Dr. Koncz István
Professzorok az Európai Magyarországiért
Egyesület

Dr. Hanák Zsuzsanna
Eszterházy Károly Egyetem

Borbély Ildikó (2018): A tudatos jelenlét alapú stresszredukciós technika (MBSR) hatásairól az IPOO-modell aspektusából. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/2. szám, 45–54. DOI 10.18458/KB.2018.2.45

Absztrakt

E tanulmány a tudatos jelenlét alapú stressz redukciós módszer (MBSR, Mindfulness Based Stress Reduction) hatásait mutatja be az IPOO-modell alapján. A tanulmány célja, a tudatos jelenlét alapú stresszredukciós módszer hatásának ismertetése a pszichológiai jóllétre és a pszichológiai rugalmasságra, valamint bemutatásra kerülnek a téma kutatásainak eredményei is. A kutatások metaanalízise révén arra számítunk, hogy a tudatos jelenlét alapú stresszredukciós módszer hatására növekedni fognak a pszichológiai jóllét és a pszichológiai rugalmasság mutatói, s a módszer eredményesen beépíthető az IPOO-modell alapú tanulásértelmezésbe is.

Kulcsszavak: IPOO-modell, MBSR, pszichológiai jóllét, pszichológiai rugalmasság

Diszciplina: pszichológia

Abstract

ABOUT EFFECTS OF MINDFULNESS BASED STRESS REDUCTION (MBSR) FROM ASPECTS OF IPOO-MODEL

The aim of this study is to show on the effects of Mindfulness Based Stress Reduction from viewpoint of the IPOO-model.

Keywords: IPOO-model, MBSR, psychological well being, psychological flexibility

Discipline: psychology

Bevezetés

E tanulmány a tudatos jelenlét alapú stressz redukciós módszer (MBSR, Mindfulness Based Stress Reduction) hatásait mutatja be az IPOO-modell értelmezési keretében.

Az IPOO-modell egy funkcionális modell, leírása a következők szerint történik: Az I = Input, ami a beáramló ismereteket, adatokat jelenti, amelyek a P = Process alatt feldolgozásra

kerülnek. Ebben a lépésben az összes beáramló adat, ismeret átdolgozásra kerül, „*ebben a tanulási modellben, az input és az output kapcsolatára alapozva három információ-feldolgozó lehetőséget különböztethetünk meg: a tanulás információfeldolgozó módja lehet reprodukív, produktív vagy információ veszteszt eredményező.*” (Mező F., Mező K., 2014, 137.). Végül az O = Outputban, a már átdolgozott, kiáramló adatok és ismereteket jelennek meg. Mindezt áthatja az információ szervezése, rendezése az O = Organisation. A következőkben ezen az információ fel- és átdolgozó rendszeren keresztül mutatjuk be a tudatos jelenlét alapú stresszredukciós módszert. A tanulmány során foglalkozunk a technika értelmezésével, történetével, a technika alkalmazásával kapcsolatos kutatási eredményekkel valamint a technika alapvető elemeivel.

A tudatos jelenlét alapú stressz redukciós technika a buddhista hagyományból eredeztethető és több mint 2500 éves múltra tekint vissza. Legfőbb jellemzője egy belső tudatos éberség elérése, továbbá ennek a fenntartása. Egyfajta mélyebb önazonosság átélése, a jelen pillanatra való teljes koncentráció. Egy mélyebb szintű tudatosság elérése sok előnnyel járhat. Jelenlegi tudatossági szintünket fejleszteni lehet és érdemes, hogy lehetőségünkben álljon életünk történéseinek, mélyebb tudatosabb megélése. Ebben a kalandban sokat segíthetnek a mindfulness technikák. A kontemplatív tudás és igény végigvonult az emberiség kultúrtörténetén, hol előtérbe került, hol pedig háttérbe szorult, de mindvégig jelen volt. 1979-ben a massachusettsi egyetemen Jon Kabat-Zinn a buddhista hagyományból indult ki és kutatásainak alapját képezte e hagyomány elemeinek beépítése a nyugati gyógyászatba. Kutatásainak pozitív eredményeként megnyit egy Stresszcsökkentő Klinikát, ahol elkezdik alkalmazni, a tudatos jelenlét alapú stresszcsökkentő eljárást (MBSR). A módszer, a buddhizmus szenvedés kezelés alapeszméin és technikáin nyugszik, de mentes mindenféle filozófiai és vallási tartalomtól.

A tanulmány célja, a tudatos jelenlét alapú stressz redukciós módszer hatásának ismertetése a pszichológiai jóllétre és a pszichológiai rugalmasságra, de bemutatásra kerülnek az utóbbi évek kutatásainak eredményei is. Az MBSR programokat 8-9 illetve 10 hetesre tervezik. A program elkezdése előtt, illetve után a felmérések eredményei összehasonlításra kerülnek a változások kimutatására. A legtöbb kutatás kontrollcsoporttal dolgozik, melyben semmiféle beavatkozás nem történt, de találunk aktív kontroll csoportú kutatásokat is. Az IPOO-modell értelmezési rendszerében a kutatások végén arra számítunk, hogy a tudatos jelenlét alapú stresszredukciós módszer hatására növekedni fognak a pszichológiai jóllét és a pszichológiai rugalmasság mutatói (az általunk konkrétan vizsgált esetben).

A mindfulness, tudatos jelenlét

A mindfulness fogalmát többféleképpen próbálták magyar nyelvre való fordítani: „tudatos jelenlét”, „belső figyelem”, „jelenlét”, „éberség”, „éber figyelem”, „éber tudatosság”, „teljes odafigyelés”, „teljes tudatosság”. A továbbiakban a tanulmányban „tudatos jelenlét” fogalma kerül használatra.

A mindfulness elterjedése Kabat-Zinn (2009) érdeme, hatására a tudatos jelenlét gyakorlása elfogadottá és részévé vált a nyugati egészségügynek és klinikai ellátásnak. Megfogalmazásában „*az éber figyelem egy régi buddhista gyakorlat, mely jelen életünkben mélységesen időszerű. Ennek az időszerűségnek semmi köze a buddhizmushoz vagy a buddhistává váláshoz. Csakis a felébredésről szól, és arról, hogy az ember harmóniában éljen önmagával és a világgal. A segítségével megvizsgáljuk, hogy kik vagyunk, mérlegre tesszük a világnézetünket és a világban elfoglalt helyünket, és megtanuljuk nagyra becsülni életünk minden egyes pillanatának teljességét. De leginkább kapcsolatban vagyunk a valósággal*” (Kabat-Zinn, 2009, 13.).

Shapiro és Carlson (2009) ezt azzal egészítette ki, hogy a tudatos jelenlét szándékos

tudatosság, nyitottság, elfogadás bármivel szemben, ami a jelen pillanatban felmerül.

Egy korábbi írásban Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody, Segal, Abbey, Speca, Velting és Devins (2004), a tudatos jelenlét folyamatjellegét hangsúlyozzák, s egy olyan folyamatként írják le, mely szabályozza a figyelmet olyanképpen, hogy egy minőségi, nem-elemző tudatosságot visz az éppen jelenlévő tapasztalatba, valamint nyitottságot, elfogadást és kíváncsiságot kapcsol ehhez a tapasztaláshoz.

A tudatos jelenlét története

A tudatos jelenlét technikájának története évezredek múltjára tekint vissza. Az összes nagy világvallás története tanúskodik meglétéről. Morales Knight (2009) a következőket írja: „Úgy, a hinduizmusban, mint a buddhizmusban, a keresztény és muzulmán vallásokban egyaránt felismerték értékét és használták. Az emberiség hosszú és széleskörű tudatos jelenlét technikákkal kapcsolatos tapasztalata önmagáért beszél, jelzi a technika azon erős lehetőségét, hogy segítségével, a problémák megoldhatóak, egy belső térben. Az ázsiai kontemplatív tradíciók szülőatyja a hinduizmus volt. A kezdetekben a buddhizmus is ebből a tradícióból merített” (Morales Knight, 2009, 5.).

Silananda és Heinze szerint a buddhista tudatos jelenlét technika egyik igen lényeges alapeleme a légzés és az ülve végzett meditáció (idézi, Morales Knight, 2009). Az emberiség szellemtörténetében mindig is jelen volt a kontempláció, a meditáció, a vágy és a szükség, arra, hogy teljesen jelen legyünk a pillanatban, képesség a figyelem, az érzelmek és a gondolatok kontrolljára, kapcsolatra a „belső én”-nel.

Kabat-Zinn (interjú, idézi Csörgő, 2009) több évtizedes, a molekuláris biológia alapú kutatásaiban a tudat és test közötti kapcsolatot vizsgálta a gyógyítás szempontjából. A meditáció hatását elemezte a krónikus fájdalomra és stresszre. 1979-ben Stresszcsökkentő Klinikát nyitott. A gyógyítás volt az elsődleges célja, de nem elhanyagolható cél az sem, hogy széles körben megismertesse a tudatos jelenlét alapú stresszcsökkentő módszert. A módszer a krónikus fájdalom kezelésére lett kifejlesztve, kognitív terápiával párosítva alkalmazzák a major depresszióba való visszaesések számának csökkentésére (Teasdale, Segal, Williams, Ridgeway, Soulsby és Lau, 2000), azonban a tudatos jelenlét technikájának alkalmazása egyre inkább beépült a pszichológiai gyakorlatba is

Shapiro (2009) előreható lépésként tekintett arra, hogy a pszichológia elmélete és gyakorlata magába építse a tudatos jelenlét módszerét. Ezt a lépést nem csak a nyugati pszichológiára vonatkozóan tartotta szükségesnek, hanem az egész egészségvédelemre vonatkozóan. Shapiro úgy gondolta, hogy az első mérföldkő, hogy meg kell találni azt az átfordítást, azt a nyelvezetet, amely könnyen érthetővé teszi a tudósok, klinikusok és mindenki más számára a tudatos jelenlét mibenlétét (mivel sok esetben nehezen érthető, a mindfulness alapvetően non-dualista, olykor paradox szemlélete a nyugati embernek). Véleménye szerint, ahhoz, hogy a nyugati pszichológia számára elfogadhatóvá váljon a technika, elengedhetetlen, hogy a tudatos jelenlét meghatározása a nyugati pszichológia szöveggörnyezetében történjen. Emellett Shapiro (2009) célja volt megszüntetni vagy átírni, azt az elképzelést a nyugati szemléletben, hogy a meditáció valamiféle misztikus, mély spirituális és vallásos állapotot jelöl. Kabat-Zinn (2009) is ezt hangsúlyozta: „*Amennyire tőlem telik, kerülöm a "spirituális" szó használatát. Sem hasznosnak, sem szükségszerűnek, sem helyénvalónak nem találom azt kórházi munkám során, amikor az éber figyelmet igyekszem bevezetni abba a gondolkodásmódba, amely az orvoslást és az egészségügyet uralja. Akkor sem veszem nagy hasznát, amikor más területeken dolgozom, mint például a multietnikus, belvárosi stresszcsökkentő klinikán, börtönökben, iskolákban, hivatalos szervezeteknél és sportolókkal.*” (Kabat-Zinn, 2009, 111.)

Shapiro (2009) kihangsúlyozza, a tudatos jelenlét kettős jellegét, melyet Carlson-nal együtt, az alábbiak szerint írtak le:

- Tudatos jelenlét-tudatosság: mint egy maradandó jelenléte a tudatosságnak, egy nyilvánvaló mély megértése a tudat szabadságának.
- Tudatos jelenlét-gyakorlat: mint rendszeres gyakorlása a szándékos nyitott, tudatos jelenlétnek, mely magában hordozza a tudat ismeretét és formálását.

A tudatos jelenlét két-komponensű modellje

Bishop és mtsai (2004) célja, hogy létrehozzanak egy konszenzust a teljes tudatosságon belül. Egy olyan megegyezést, mely által képesek lesznek kialakítani egy egyetemleges, működőképes meghatározást a tudatos jelenlétben belül, mely tesztelhető.

Bishop és mtsai (2004) egy, két komponensből álló tudatos jelenlét modellt indítványoznak. Az első komponens a tudatos jelenlét elsajátítása. Leszögezik, hogy a tudatos jelenlét nem egy relaxációs technika, hanem egyfajta mentális tréning, mely csökkenti a kognitív sebezhetőséget. A tudatos jelenlét gyakorlásán belül többféle technika létezik, ami közös mindegyikben, az maga a folyamat és a cél. Kabat-Zinn (2009) majd pár évvel később Segal, Williams, és Teasdale a következőképpen írják le a technikát: a figyelem fenntartása és egy adott dologra való összpontosítása, az egyik legalapvetőbb elem. Leírásuk szerint, a gyakorlás során a figyelem legáltalánosabban a légzésre vagy egy testi érzetre összpontosul. Ez általában hosszabb ideig tartó gyakorlást igényel, mivel a figyelemre alapvetően jellemző, hogy nagyon gyakran elkalandozik, egy gondolat vagy egy érzés irányába. Ilyenkor a gyakorlónak az a feladata, hogy csak szemlélje, egyszerűen csak tudomásul vegye, a megjelenő gondolatokat és érzéseket. Majd ahogy jöttek, úgy el is engedi őket és figyelmét ismét visszairányítja a légzésre vagy a testi érzetre. A gyakorlás alatt minden megjelenő gondolatot, dolgot és érzést, értékelés és ítélet nélkül fogadunk el (idézi Bishop és mtsai, 2004).

A második komponens átültetni ezt a fajta szemléletmódot a mindennapi életbe. A hétköznapiakban amennyire csak lehetséges a figyelmet az itt és most-ra kell irányítani és ezt az állapotot fenntartani, majd kiterjeszteni minden cselekvésünkre, az egész nap folyamára, a légzést használva, egyfajta segítő eszközként. A teljes tudatosság állapotában a gondolatok és az érzések úgy jelennek meg, mint tudati események. Ez a viszonyulás, egyfajta „teret” képez az észlelés és a válasz között, így képessé válunk arra, hogy sokkal reflektívabb módon válaszoljunk a különböző helyzetekre. Ez egyfajta tudatos jelenlét a pillanatban.

A Bishop és mtsai által javasolt két komponensű modell, egyik eleme a figyelem önszabályozása. Véleményük szerint a mindfulness ott kezdődik, amikor képessé válunk teljes tudatosságot vinni az éppen aktuális tapasztalatba, amikor teljesen jelen vagyunk az itt és most-ban, tudatosak, éberek vagyunk azzal szemben, ami az itt és most-ban történik. Egyfajta fenntartott figyelemről van szó, a jelenben feloldódó éberségről. A megjelenő gondolatok és érzelmek úgy vannak felfogva, mint hullámok, amelyek a tudat folyamán felmerülnek. A figyelem átkapcsolása, magában foglalja a figyelem rugalmasságát, azt a képességet, hogy egyik tárgyról hirtelen a másikra kapcsol át (Jersild, 1927). Az elkalandozó figyelem, mindig vissza van irányítva a légzésre, vagy a testi érzetre. A tudatos jelenlét növekedésével, egyidejűleg növekszik a fenntartott figyelem és a figyelem átkapcsolása (idézi Bishop és mtsai, 2004). Bishop és mtsai kihangsúlyozzák, hogy a tudatos jelenlét, nem a gondolatok elnyomásán, kikapcsolásán alapszik, hanem azok pusztán észlelésén. Ez a komponens segít, a depresszióval való megküzdésben is, a megjelenő gondolatok és érzések, szemlélve vannak, nem pedig elnyomva: *„Amikor a depresszió kezd beszippanítani bennünket, nagyon is érthető okokból kifolyólag gyakran reagálunk azzal, hogy megpróbálunk megszabadulni az érzéseinktől, s ezért elfojtjuk őket, vagy igyekszünk akaratlagosan lerázni*

őket magukról. Ennek során megbánt múltbeli eseményeket hozunk a felszínre, és a jövővel kapcsolatos aggodalmakat idézünk fel.” (Williams és mtsai, 2011, 5).

A teljes jelenlét, az itt és most-ban kizárja a múlt sérelmeit és a jövő aggodalmait, egyszerűen csak feloldódunk a pillanatban. A két komponensű modell alapján, a mindfulness „egyik” meghatározásának Bishop és mtsai (2004) a következőt javasolták: az első komponens alapján a teljes tudatosság nem más, mint a figyelem önszabályozása, mely három elemet foglal magába: 1) a fenntartott figyelem, 2) a figyelem átkapcsolása és 3) a feldolgozó folyamatok gátlása. A feldolgozó folyamatok gátlása lehetetlenné teszi a tépelődést, az önmarcangolást.

A modell másik elemének, a tapasztalatokra való orientációt javasolják. Ezt a következőképpen fejtik ki: a tudat folyamán felmerülő gondolatokról, érzésekről és érzetéről a meditáció során csak egyszerűen tudomást veszünk. Ilyen módon kialakul egy elfogadó hozzáállás a felmerülő dolgokkal, gondolatokkal és érzésekkel szemben. Az elfogadás úgy határozható meg, mint nyitottság a közvetlen tapasztalatokkal, a jelen pillanat realitásával szemben (Roemer és Orsillo, 2002). Ebben az állapotban azt választjuk, hogy nyitottsággal és befogadással viszonyulunk mindenhez, ami éppen történik, ami éppen fel van kínálva az adott pillanatban. Hayes, Strosahl és Wilson tanulmánya szerint ez nyitottsághoz, elfogadáshoz és idővel a fájdalmas és kellemetlen gondolatok és érzések pszichológiai kontextusának megváltozásához vezet, valamint az új dolgokkal szembeni elkerülő magatartás mérsékléséhez (idézi Bishop és mtsai, 2004). A gyakorlás eredményeként Costa és McCrae (idézi Bishop és mtsai, 2004) szerint kialakul egy kíváncsi és elfogadó hozzáállás, az új eseményekkel szemben, egyfajta nyitott befogadás. Bishop és mtsai leszögezik, hogy a teljes tudatosságban az elfogadás egy olyan komponens, mely segít megbirkózni a nem kívánt, kellemetlen személyes tapasztalatokkal. A nyitottság és elfogadás azok az elemek, melyek növelik a pszichológiai rugalmasságot.

Tudatos jelenlét alapú stresszcsökkentés (MBSR)

A módszer, a tudatos jelenlét meditáció gyakorlatain alapul, ez az IPOO-modell alapján az Inputban valósulhatna meg. A tudatos jelenlét egy aktív, nyitott és elfogadó, szándékos élményszerű figyelem. Ebben az állapotban megfigyelhetjük aktuális érzelmeinket, testi érzeteinket és gondolatainkat. Maximálisan jelen vagyunk a pillanatban. Nyitottsággal és elfogadással fogadunk minden felmerülő érzést, gondolatot és érzetet. A cél, e nyitott tiszta figyelemi állapot minél hosszabb fenntartása és átvitele a hétköznapokba.

Kabat –Zinn kihangsúlyozta, hogy tévhit azon elképzelés, hogy a meditációban az agy „kiürítése”, a cél. A meditáció nem erről szól, hiszen a kiürítés, nem más, mint a problémáink elől való elmenekülés (Csörgő, 2009). Ezzel szemben: „A tudatos figyelem gyakorlata arra ébreszt rá, mennyire fontos, hogy mélyen megéljük a gondolatainkat és érzéseinket. Nem kiüríteni, hanem lecsillapítani kell elménket, miközben éberén figyelünk magunkra. Így olyan problémákkal találkozhatunk, melyek elől eddig kitértünk, nem foglalkoztunk vele, pedig mélyen bennünk lakoznak és hatással vannak ránk. Éberén kell tehát megélnünk a pillanatnyi időt, s észrevennünk a jelen szépségeit” (Kabat –Zinn 2009, 15.).

A módszer annak ellenére, hogy a krónikus fájdalom kezelésére lett kifejlesztve (Kabat-Zinn, 1982) hatásosnak bizonyult egészséges populáció körében, a stressz csökkentésében és a pszichológiai jóllét növelésében (Williams, Kolar, Reger, és Pearson, 2001). Brown és Rayn, továbbá Chambers, Lo és Allen (idézi Bishop és mtsai, 2004) kutatásai is azt bizonyítják, hogy egészséges populáció esetén a tudatos jelenlét gyakorlása a negatív hatások gyakoriságának és intenzitásának csökkenését eredményezte Továbbá pozitív eredmények születtek a szorongásos zavar (Roemer és Orsillo, 2002), valamint Wolfsdorf és Zlotnick kutatása alapján, a poszttraumás stressz zavar kezelésében (idézi Bishop és mtsai, 2004).

A tudatos jelenlét gyakorlása révén, az IPOO-modell Output fázisában a következők jelennek meg: csökken, a személy mentális aktivitása és helyébe lép egyfajta belső nyugalom, ami már önmagában gyógyító hatással van a személyre, így a teljes tudatosság módszerét az oktatásban is eredményesen használhatják.

Stressz és szorongás iskolai környezetben

Kutatások azt mutatják, hogy igen magas a diákok között az iskolában átélt unalom (62,7%), szorongás (28,8%) és apátia (Albert, 2009). Ennek eredménye az a felismerés, hogy az iskola a diákok számára ne csak a tananyagot adjon át, hanem ezen kívül a megküzdésüket, a képességeik teljesebb kifejtését továbbá a pszichológiai jóllétüket elősegítő protektív tudást is közvetítsen.

Az iskolai légkör, a remélhetőleg nyugodtabb, biztonságosabb családi légkörhöz képest szorongással telibb, zsúfolt, zajos és nem kevés esetben agresszióval terhelt. A diákok több „felülről” érkező elvárásnak kell, hogy megfeleljenek, s előfordul, hogy a tanárok és a szülők felől érkező elvárások gyakran túl magasak. Az osztálytársak esetében pedig a beilleszkedés és a különböző rangsorok kialakulása jár sok feszültséggel és konfliktussal. Ezek mind számos stresszhelyzet okozói.

Ha a szervezet huzamosabb ideig van stressznek kitéve változások indulnak be. Az akut stresszreakció a szervezet menekülési reakciójának része, stresszhelyzetben a test felkészül a menekülésre vagy a harcra. A stressz hatására az adrenalin és a kortizol hormonszint megemelkedik, aktiválva a szervezet megküzdési erőforrásait. Ezzel párhuzamosan az immunrendszer gyengülni kezd. Ez a válaszreakció alapvetően evolucionális és az életbenmaradást támogatja. Azonban, ha a szervezet tartósan ki van téve ennek a válaszreakciónak, akkor a mellékvese idővel nem lesz képes elegendő kortizolt termelni és ez komoly egészségügyi problémákhoz vezethet. Emellett megterheli a szervezetet, hogy gyorsul a szívverés, emelkedik a vérnyomás és nő a vércukorszint is. A "küzdj, vagy menekülj" készenléti állapot, igen megterhelő fizikai és pszichikai szinten egyaránt. A mindfulness gyakorlatok hatására, nem maradnak el a stresszhelyzetek, de gyakoriságuk és intenzitásuk csökken. A stresszoldó technikák elsajátítására ezért alapvetően szükség van, már gyermek korban (Mező, 2011), a feleléstechnika és a stresszoldó technikák elsajátítása elősegítheti a szorongás csökkentését.

Kutatási eredmények

A továbbiakban kutatási eredmények alapján vizsgáljuk az MBSR módszer hatásait. Az MBSR hatásosnak bizonyult egészséges populáció körében a stressz csökkentésében és a pszichológiai jólét növelésében (Astin, 1997; Shapiro, Schwartz, és Bonner, 1998; Williams, Kolar, Reger, és Pearson, 2001), adaptívabb válaszadást eredményezett a stresszre (Davidson és mtsai.,2003). Továbbá egészséges populáció esetén az MBSR a negatív hatások gyakoriságának és intenzitásának csökkenését eredményezte (Brown és Rayn, 2003; Chambers, Lo, és Allen, 2008). Ezek alapján bizonyítást nyert, hogy az MBSR általában hozzájárul a pszichológiai jólét javulásához és annak növekedéséhez. Pozitív eredmények születtek érzelmi és viselkedési zavar (Kabat-Zinn, 1998), szorongásos zavar (Roemer és Orsillo, 2002; Wells, 1999; 2002), poszttraumás stressz zavar kezelésében (Wolfsdorf & Zlotnick, 2001). Az MBSR gyakorlása alatt csökken a személy mentális aktivitása és helyébe lép egyfajta belső nyugalom, már önmagában ez gyógyító hatással van a személyre.

A tudatos jelenlét alapú stresszredukciós módszer révén létrejövő pszichológiai rugalmasság az érzelmi distressz csökkenését eredményezi, majd ez továbbvezet arra a szintre, ahol fejlődni kezd az érzelmi tolerancia (Bishop és mtsai, 2004). Az MBSR csökkenti

a kognitív sebezhetőséget, gyakorlása révén fejlődik a figyelem fenntartása, rugalmassága, valamint a feldolgozó folyamatok gátlása. Rendszeres használata hozzásegít önmagunk belső történéseinek tudatosabb észleléséhez, valamint csökkenti az emocionális reaktivitást negatív érzésekre (Buchheld, Grossman, & Walach, 2001).

A tudatos jelenlét alapú stresszredukciós módszer hatásaival kapcsolatos eredmény, hogy már egy nyolc hetes tréning hatására funkcionális- és strukturális változások tudtak kimutatni az agyban. Ezeket a változásokat főként a viselkedés- és érzelmszabályozásért felelős prefrontális kéregben és az érzelmi stresszreakciókért felelős amygdalában észlelték. Az előbbiben aktivitásfokozódást és térfogat növekedést, az utóbbiban aktivitás- és térfogatcsökkenést tudtak kimutatni (Brewer, 2011). A neuroplaszticitás következtében a különböző idegi kapcsolatok és azok erőssége megváltozik és ezáltal átalakul az általuk ellátott funkció. A kevésbé használt képességek és az azért felelős idegi kapcsolatok csökkennek, a gyakran használtak ezzel szemben megerősödnek.

A következőkben négy napjainkban megjelenő kutatás bemutatására kerül sor. Felver és mtsai (2016) 28 alkalmazott mindfulness kutatást dolgozott fel. Céljuk a meglévő tudományos eredmények illetve elméletek felülvizsgálata és a jövőbeli kutatások irányának a megszabása volt. Mind a 28 tanulmányban a tudatos jelenlét alapú stresszredukciós módszert alkalmazták általános iskolai tanulók körében. A tudatos jelenlét alkalmazásával a kutatási eredmények alapján csökkenés mutatkozik a problémás viselkedést illetően (n=6), a szorongás (n=5), a depresszió (n=4), az érzelmi zavar (n=4), a figyelem (n=4) és az öngyilkossági hajlandóság (n=1) esetén. Továbbá, növekedést mértek szociális interakció, elköteleződés, érzelmi szabályozás, optimizmus és coping terén. Kutatási módszertani hiányosságként jelenik meg, hogy egyetlen kutatásban sem alkalmaztak aktív kontrollcsoportot, továbbá a megismételhetőség problémája, valamint nem eléggé változatos mérési stratégiák alkalmazása.

Bakosh és mtsai (2016) vizsgálatuk során általános iskolában 8 hetes, napi 10 perces tudatos jelenlét tréninget alkalmaztak (audio formában). Megállapították, hogy 8 hetes tréning után szignifikáns javulás jelentkezett az olvasás, matematika és az írás terén, a kísérleti csoportban résztvevők körében, a kontrollcsoportéhoz képest.

Miller, Borsatto és Al-Salom (2018) kutatásában 88 másod és harmadéves pszichológus hallgatók vett részt. A kutatók egy 3 perces légzésgyakorlatot alkalmaztak, naponta egyszer, egy kurzus alkalmával féléven keresztül. A kontrollcsoportéhoz képest a kísérleti csoport tagjai gyakrabban éltek át pozitív érzelmeket és a dekoncentráltabb állapotot mutatták. A hallgatók az egyetemen kívül is használták a légzési technikát és elmondásuk szerint a különböző gyakorlatokban több örömet leltek, pszichológiai jóllétüket illetően egyértelmű növekedés mutatkozott. A kutatók a jövőbeli kutatások figyelmébe ajánlják, annak feltérképezését, hogy hogyan lehetne a diákok rendelkezésére bocsájtani az egyetemi oktatás keretén belül ezt a gyakorlatot.

Végül egy tanárok (N=1001) körében végzett kutatás bemutatására kerül sor. A kutatás egyik elméleti kiindulópontja, a tanár-diák kapcsolat mint kulcsfontosságú előrejelzője, a diák szociális, emocionális képességeinek, és akadémiai előmenetelének. A kutatás célja, a tudatos jelenlét növelése volt a tanárok körében, annak érdekében, hogy a tanár-diák kapcsolat minősége javuljon. Összefüggést feltételeztek a tanár mindfulness szintje és a diákokkal való kapcsolatának minősége között, a konfliktuskezelés és közelség tekintetében. Továbbá megvizsgálták, hogy ez összefügg-e a tanár depressziós skálájával és stressz szintjével. A kísérlet eredménye, hogy magasabb mindfulness szint, magasabb minőségű tanár-diák kapcsolatot eredményez (kevesebb konfliktussal és nagyobb közelséggel), továbbá, hogy magasabb mindfulness szint alacsonyabb depresszió szinttel függ össze. Nem utolsó sorban jobb konfliktuskezelés magasabb mindfulness és alacsonyabb stressz szinttel korrelált a kutatásban (Becker, Gallagher és Whitaker, 2017).

Összegzés

A tanulmányban végigkísértük a tudatos jelenlét alapú stresszredukciós módszer kialakulásának és fejlődésének történetét, kitérve a témával kapcsolatos pozitív kutatási eredményekre. Bemutattuk, a tudatos jelenlét alapú stresszredukciós módszer hatásait az IPOO-modell keretrendszerének értelmezésében. Továbbá egy leírását és értelmezését adtuk a tudatos jelenlét két-komponensű modelljének. Megállapíthatjuk, hogy a rendszeresen használt MBSR módszer csökkentheti a felelés és dolgozatírás közben kialakult szorongást, ezáltal javíthatja a tanulási teljesítményt, így a módszer beépíthető az IPOO rendszerű tanulási technikák közé is.

A tudatos jelenlét következménye egy intenzívebb önmegfigyelés és a saját tapasztalatok állandóan változó folyamánál nyitottabb, befogadóbb megfigyelése. Egy jobb és teljesebb megértés, a gondolatok és érzések természetét illetően. Tisztább rálátás arra, hogy az egyik tapasztalatból, hogyan ered a következő, hogy egy érzés hogyan ébreszt fel egy ítéletet, egy gondolatot, majd ez hogyan fokozza az adott (kellemetlen) érzést. Lehetőség arra, hogy tisztábban lássuk a kapcsolatot, a gondolatok, az érzések és a cselekvés között.

IRODALOM

- Arch, J.J., Craske, M.G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction, *Behaviour Research and Therapy*. 44. 1849–1858
- Albert, L.E. (2009). A drogfogyasztás prevenciója. Az integrált megelőzés elmélete és gyakorlata, Editura Presa Universitară Clujană, Cluj.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., Devins, G. A. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition, *Clinical Psychology: Science and Practice*. V11 N3. FALL. 230–241
- Brandon D. Becker, Kathleen C. Gallagher és Robert C. Whitaker (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of School Psychology*. 65.40-53.
- Carmody, J., Baer, R.A. (2009). How long does a mindfulness-based stress reduction program need to be? A review of class contact hours and effect sizes for psychological distress. *Journal of Clinical Psychology*. 65. 627–638.
- Carmody, J., Olendzki, N., Baer, R.A., Lykins, E.L.B. (2009). An empirical study of the mechanisms of mindfulness in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Clinical Psychology*. 65. 613–626.
- Carlin J. Miller, Julia Borsatto & Patricia Al-Salom (2018). Testing a quick mindfulness intervention in the university classroom. *Journal of Further and Higher Education*. 1-9.
- Christopher, M.S., Charoensuk, S., Gilbert, B.D., Neary, T.J., Pearce, K.L. (2009). Mindfulness in Thailand and the United States: A case of apples versus oranges? *Journal of Clinical Psychology*. 65. 590–612.
- Csörgő Z., 2009: Gyógyító meditáció.
http://www.mbsr.hu/cikkek/Termesztgyogyasz_Jon_Kabat_Zinn.pdf (letöltve, 2018. 01. 20)
- Joshua C. Felver, Cintly E. Celis-de Hoyos, Katherine Tezanos & Nirbhay N. Singh. (2016). A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness*. 7.1. 34–45.

- Judson A. Brewer, Patrick D. Worhunsky, Jeremy R. Gray, Yi-Yuan Tang, Jochen Weber és Hedy Kober (2011). Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1112029108> (letöltve, 2018.02.01.)
- Jersild, A.T. (1927). Mental set and shift. *Archives of Psychology*. 14. 89. 81
- Kabat-Zinn, J. (2009): *Bárhova mész, ott vagy. Éberségmeditáció, a mindennapi életben.* Ursus Libris kiadó, Budapest
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*. 4. 33–47.
- Kuyken, W., Watkins, E., Holden, E., White, K., Taylor, R. S., Byford, S., Evans, A., Radford, S., Teasdale, J.D., Dalgleish, T. (2010). How does mindfulness-based cognitive therapy work? *Behaviour Research and Therapy*. 48. 1105–1112
- Laura S. Bakosh, Renee M. Snow, Jutta M. Tobias, Janice L. Houlihan, Celestina Barbosa-Leiker (2016). Maximizing Mindful Learning: Mindful Awareness Intervention Improves Elementary School Students' Quarterly Grade. *Mindfulness*. 7.1.59–67.
- Linehan, M. M., Armstrong, H. E., Saurez, A., Allmon, D., Heard, H. L. (1991). Cognitive behavioral treatment of chronically parasuicidal borderline patients. *Archives of General Psychiatry*. 48. 1060–1064
- Mező F. (2011a): Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján. K+F Stúdió Kft., Debrecen
- Mező F., Mező K. (2011): Kreatív és iskolába jár! K+F Stúdió Kft., Debrecen
- Mező F., Mező K. (2014): The IPOO-model of creative learning and the students information processing characteristics. *Horizons of Psychology*. 23, 136–144 http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2014/mezo_mezo.pdf (letöltve, 2018. 02. 28)
- Morales Knight, L.F., 2009: Mindfulness: history, technologies, research, applications. <https://allansousa.files.wordpress.com/2009/11/mindfulnessarticleluis.pdf> (letöltve, 2018. 03. 01)
- Nydahl, O. (2010): *Ahogy a dolgok vannak.* Jaffa kiadó, Budapest
- Roemer, L., és Orsillo, S.M. (2002). Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: Integrating mindfulness/acceptance-based approaches with existing cognitive-behavioral models. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 9. 54–68.
- Shapiro, S. L. (2009). The Integration of Mindfulness and Psychology, *Journal of Clinical Psychology*. 65. 6. 555–560.
- Shapiro, S.L., Oman, D., Thoresen, C.E., Plante, T. G., Flinders, T. (2008). Cultivating Mindfulness: Effects on Well-Being, *Journal of Clinical Psychology*. 64. 7. 840–862
- Shapiro, S.L., Carlson, L.E., Astin, J.A., Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*. 62. 373–386
- Sears, S., Kraus, S. (2009). I think therefore I Om: Cognitive distortions and coping style as mediators for the effects of mindfulness meditation on anxiety, positive and negative affect, and hope. *Journal of Clinical Psychology*. 65. 561–573.
- Szabó K.G., Vargha J.L., Balázs R., Bartalus J., Bogdan V. (2011). Measuring psychological flexibility: preliminary data on the psychometric properties of the Romanian version of the Acceptance and Action Questionnaire (AAQ-II). *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 11. 1. 67–82.
- Tanner, M.A., Travis, F., Gaylord-King, C., Haaga, D.A.F., Grosswald, S., Schneider, R.H. (2009). The effects of the Transcendental Meditation program on mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*. 65. 574–589

- Teasdale, J.D., Segal, Z.V., Williams, J.M.G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulnessbased cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 68. 615–623
- Williams, M., Teasdale, J., Segal, Z., Kabat-Zinn, J. (2011): *Kiút a boldogtalanságból*. Édesvíz kiadó, Budapest
- Williams, K. A., Kolar, M. M., Reger, B. E., Pearson, J. C.(2001). Evaluation of a wellness-based mindfulness stressreduction intervention: A controlled trial. *American Journal of Health Promotion*. 15. 6. 422–432.

**KÉPESSÉGFEJLESZTŐ JÁTÉKOK AZ IPOO-MODELL ASPEKTUSÁBÓL:
A FEJLESZTÉSBE INTEGRÁLT DIAGNOSZTIKA LEHETŐSÉGE**

Szerzők:

Dr. Mező Ferenc
Eszterházy Károly Egyetem

Dr. Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Mező Lilla Dóra
Kocka Kör

Szerző e-mail címe:
ferenc.mezo1@gmail.com

Lektorok:

Dr. Koncz István
Professzorok az Európai
Magyarországért Egyesület

Dr. Kelemen Lajos
Poliforma Bt.

Mező F., Mező K. és Mező L. D. (2018): Képességfejlesztő játékok az IPOO-modell aspektusából: a fejlesztésbe integrált diagnosztika lehetősége. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/2. szám, 55–66. DOI 10.18458/KB.2018.2.55

Absztrakt

Mező IPOO-modellje szerint a tanulás egyfajta információfeldolgozás, melynek négy különböző, de egymással összekapcsolódó komponense van. Ezek az összetevők: input, process, output és organizáció. Ez a modell a tanulási jelenségek széles körének elemzésére, diagnosztizálására és fejlesztésére használható (a személyiségfejlesztéstől a tanulási stratégiák és képességek fejlesztéséig). Jelen tanulmány rövid összefoglalót ad a képességdiagnosztika- és fejlesztés lehetőségeiről az IPOO-modell elméleti keretében.

Kulcsszavak: képesség, fejlesztés, diagnosztika, IPOO-modell, játék

Diszciplína: pszichológia, pedagógia

Abstract

*ABILITY DEVELOPMENT GAMES FROM ASPECTS OF IPOO-MODELL:
THE POSSIBILITY OF DIAGNOSTICS INTEGRATED IN DEVELOPMENT*

According to Mező's IPOO-model of learning, the learning is a kind of information procesing, which has got four different, but related component. These component are: input, process, output and organization. This model is useable to analyzing and to diagnostic and to develop of wide range of learning phenomenons (from personaliy development to the development of learning strategies and abilities). Present study gives a short summarize about possibilities of ability diagnostics and development in theoretical frame of IPOO-model.

Keywords: ability, development, diagnostics, IPOO-model, game

Disciplines: psychology, pedagogy

Az IPOO-modell (Mező, 2002, 2004, 2011a) a tanulást négy komponensből álló információ-feldolgozó folyamatnak fogja fel. E komponensek dióhéjban a következők:

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

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

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

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

E komponensek egymáshoz való viszonya képletszerűen:

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

Az IPOO-modell minden tanulási folyamat esetében használható keretrendszer. Genetikai és szerzett adottságaink mellett személyiségünket, mindenkori viselkedésünket, ismereteinket, értékeinket, normáinkat tanulás révén sajátítjuk el. A tanulás életünk minden pillanatában megnyilvánuló formái a tanuláselméletekhez köthetők: a klasszikus kondicionáláshoz, az operáns tanuláshoz, a szociális tanuláshoz, illetve a belátásos tanuláshoz. E tanuláselméletek sorrendjében inputnak tekinthetők például: az ingerek, az észlelt megerősítések, a modellről szerzett információk, vagy egy probléma és a korábbi megoldási kísérletek kudarcának észlelése. Outputnak tekinthetők az elsajátított válaszok, reakciók. Neobehaviorista megközelítéssel élve process-nek tekinthető az a kognitív/emocionális információfeldolgozás, ami az inputok alapján az outputot eredményezi. Az organizáció az input, process, output folyamatok szándékos szervezésére vagy spontán szerveződésére utal e tanuláselméletek megnyilvánulása alkalmával.

Az említett tanuláselméletek életünk jóformán minden pillanatát átható gyakoriságához képest jóformán ritka kivételnek tekinthető az iskolai jellegű, szándékos tanulás. Ugyanakkor az iskolai tanulás során is értelmezhető az input (információ bemenet, illetve a tananyag), a process (információ feldolgozás – például: megértés, memorizálás), az output (információ kimenet – például: felelés, dolgozatírás, tudás felhasználása, megtanult mozdulat bemutatása stb.). Az organizáció ebben az esetben jelentheti például a tanulás helyszínének, eszközeinek, időtartamának, folyamatának és finanszírozásának megszervezését.

Az IPOO-modell értelmezési keretet és módszertani lehetőségeket kínál például a személyiség- és viselkedés (újra)tanulását célzó terápiákhoz (Mező, 2016), a tanulási stílusok, stratégiák és taktikák (Mező, 2002), direkt tanulásfejlesztést szolgáló tanulásmódszertan (Mező, 2011.a,b), indirekt tanulásfejlesztést célzó képességfejlesztés (Mező, 2013, 2017) esetében.

A tanulmány további részében ez utóbbi területre, a képességfejlesztésre fókuszálunk az IPOO-modellt tekintve elméleti keretnek. Mivel az IPOO-modellen alapuló képességfejlesztés fejlesztő játékokon keresztül valósul meg, mindenképp a fejlesztő játék IPOO-modellben értelmezhető fogalmára kell kitérnünk.

A fejlesztő játék

Mező (2017, 35. o.) meghatározása szerint: „A fejlesztő játék olyan gyakorlat(sor), amelyet kognitív vagy nonkognitív személyiségváltozók vagy valamilyen készség fejlesztése céljából alkalmazunk a gyakorlat végzésével kapcsolatos motiváció felkeltése és fenntartása érdekében játékos formában”. E meghatározás indoklása a következő:

„A fejlesztő játék olyan gyakorlat(sor),...”: a fejlesztő játék képességet, készséget, szerepet stb. gyakoroltat – ennél fogva alkalmazható esetében a gyakorlat kifejezés is. A „fejlesztő játék” kifejezéssel utalhatunk olykor egy-egy különálló gyakorlatra is, de használhatjuk e fogalmat komplex, egymásra épülő gyakorlatsorozatra is.

„...amelyet kognitív vagy nonkognitív személyiségváltozók...”: kognitív személyiségváltozók például: érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, képzelet, gondolkodás. Nonkognitív személyiségváltozók például: az egyénre jellemző szorongás, extraverzió, agresszió stb.

„...vagy valamilyen készség...”: a készségen teljesítményeket eredményező, konkrét tartalommal rendelkező, adottságok és képességek felhasználásával végzett begyakorolt művelet, mely már nem igényel állandó gondolkodási kontrollt a végrehajtás során. Például: beszéd-készség, olvasás, írás, számolás stb.

„...fejlesztése céljából alkalmazunk...”: a fejlesztő játék (legalábbis a fejlesztést végző személy szempontjából, ami nem biztos, hogy egyezik a gyermek, tanuló álláspontjával) nem öncélú, nem csak a játék kedvéért végzett tevékenység, hanem egy körülírt fejlesztési cél elérését célzó gyakorlat(sor).

„...a gyakorlat végzésével kapcsolatos motiváció felkeltése és fenntartása érdekében játékos formában.”: A gyakorlatok gamifikációja révén vonzóbbá, érdekesebbé tehetők a gyermekek számára azokat. A gyakorlatok természetesen nem játékos formában is végrehajthatók, amennyiben ez a fejlesztést igénybevevő kérése.

A fejlesztő játékokkal kapcsolatban az alábbi alapelveket fogalmazhatjuk meg:

A játékoság elve. A játékoság egyrészt megfelel a 3-10 gyermekek életkori sajátosságainak, s ezzel együtt segíthetnek a figyelmet és érdeklődést kiváltani, fenntartani, s a gyermekeket motiváltabbá tenni a feladatvégzés során.

Az interaktivitás elve. A csoportban történő játszás során törekedni kell a kortársak közötti kapcsolatteremtés révén a társas készségek alakítására. Egyéni fejlesztés esetén a fejlesztővel történő interaktív foglalkozásvezetés lehet a kulcsa szociális készségek fejlesztésének.

A partneri viszony kialakításának elve. A fejlesztő játék során a gyermekkel bizalmi, partneri kapcsolat kialakítására kell törekednünk (a Rogers által megfogalmazott hitelesség, empátia és feltétel nélküli elfogadás ebben a kontextusban is lényeges!). A gyermeknek éreznie kell ugyan, hogy a pedagógus vezeti a foglalkozást, de amikor lehetséges, akkor a játék során felmerülő döntésekbe érdemes bevonni a játékost (többek között azért, mert a saját maga által létrehozott szabályokat hajlamosabb lesz elfogadni, mint a ráerőltetetteket).

A pozitív énkép biztosításának elve. A fejlesztő pedagógusnak célszerű a „szendvics-modellt” alkalmaznia a foglalkozások során, mely szerint egy bátorító kezdő feladat után fokozatosan nehezedő kihívások elé állítjuk a gyermekeket, majd végül az elsőhöz hasonló

sikerélményt nyújtó feladvánnyal zárunk, hogy a pozitív énképet erősítsük a résztvevőkben. Fontos, hogy játék közben mind a tanuló és a társas környezete (család, pedagógusok, kortársak) számára kihangsúlyozzuk az egyén erősségeit.

A multifunkciós játékok preferálásának elve. Érdeemes a több fejlesztési célra is alkalmas játékokat előnyben részesíteni a speciális csak egy adott mentális képesség nevelésére használhatókkal szemben. Kivételt jelenthet, amikor mindössze egy körülírt képesség fejlesztése a cél. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy a kognitív képességek például nem függetlenek egymástól (például egy figyelem vizsgálatára alkalmazott gyakorlat során valójában az érzékelés, észlelés, emlékezet és esetleg a gondolkodás kontrollfolyamatai is megnyilvánulnak). Valójában, ha egyetlen adott célképességet célzunk meg a fejlesztő játékkal, akkor e feladat végrehajtását lehetővé tevő és egymásra kölcsönösen ható képességek közül mindössze egyetlen kiragadott képességre fókuszálunk, amelynek gyakoroltatása érdekében használjuk az adott játékot (annak tudatában azonban, hogy e képességet meglehetősen önkényesen ragadtuk ki a feladathoz ténylegesen szükséges képesség-együttesből).

Háromszintű célrendszer alkalmazásának elve. A fejlesztő játékok tervezése, alkalmazása szempontjából célszerű egy háromszintű célrendszer alkalmazását követni. A legtágabb értelemben vett cél a „Misszió”, a fejlesztés általános célja, amit az adott játék révén (is) igyekszünk elérni (például: a figyelem fejlesztése). Egy szűkebb értelemben vett direkt célt a gyermeknek szóló instrukció fogalmaz meg a feladat meghatározása során (például: „Karikázd be az alábbi szövegben az »a« betűket!”) - ezt a gyermek szempontjából tekinthetjük a gyakorlat közvetlen céljának. Végül, a gyermek szempontjából közvetett (előle ugyan nem eltitkolt, de tőle talán kevesebb érdeklődést, megértést feltételező), indirekt cél: a feladat szűk értelemben vett szakmai célja (például: a figyelem mennyiségi és minőségi mutatójának a fejlesztése).

Személyorientáció és célorientáció közötti harmóniára törekvés elve. A fejlesztő tevékenység dilemmája lehet, hogy személy- vagy célorientált fejlesztés valósuljon-e meg. Ideális esetben a gyermek személyiségéhez szabott, ám egy adott célt szolgáló játékot kellene alkalmazni a fejlesztés során. A pedagógustól ez széleskörű módszertani repertoárt és/vagy játék-fejlesztői kompetenciát igényel - vö.: Mező (2017) többek között 120 fejlesztő játékot tartalmazó művét, illetve Koncz (2006, 2008, 2012, 2015) műveit.

A folyamatjelleg elve. Néhány kivételesen ritka (katartikus, traumatikus élményt feltételező) eset kivételével fejlesztő hatást a min. heti rendszerességű gyakorlástól, folyamatjelleggel alkalmazott játéktevékenységtől remélhetünk. Egy játék egyszeri művelésétől nem várható drasztikus eredmény. Azonban 2-6 hónapot követő – akár napi, de legalább heti rendszerességű – gyakorlás után már van esély szemmel látható fejlődésre.

A változatosság elve. Ha foglalkozás élvezetes és a gyermek is motiváltabb lesz, ha változatos aktivitásokat ajánlunk számára a fejlesztés során. Ezt a fejlesztés céljára fókuszáló játékvariációk révén valósíthatjuk meg – például: a figyelem fejlesztése érdekében alkalmazott klasszikus papír-ceruzai feladatokat időnként auditív, vagy nagy-mozgásos válaszadást kívánó gyakorlatokkal variálhatjuk. Itt hívjuk fel a figyelmet arra, hogy a fejlesztő játékok az e- és m-learningben, a fejlesztést célzó gamifikált internetes felületekben rejlő lehetőségeket is felhasználhatják (vö.: Szabóné, 2007, 2009, 2010, 2011; Mező és Psenáková, 2009). Fromann és Damsa (2016) például az alábbi – játékos fejlesztésre is alkalmazható – internetes felületeket mutatja be:

1. ClassBadges: www.classbadges.com
2. ClassDojo: <https://www.classdojo.com>
3. Classtools: <http://www.classtools.net>
4. CourseHero: <https://www.coursehero.com>
5. Classcraft: <http://www.classcraft.com>
6. GoalBook: <https://goalbookapp.com>
7. Kidblog: <http://kidblog.org/home/blog>
8. Minecraft, MinecraftEdu: <http://education.minecraft.net>
9. Okosdoboz: <http://www.okosdoboz.hu>
10. OpenBadges: <http://openbadges.org/>

A strukturáltság elve. A fejlesztő játékokkal operáló foglalkozások általános (nem kötelező, de gyakori és javasolt) felépítése Kovácsné és Pálfi (2015 alapján) a következő:

- Ráhangolás (például: hangulatteremtés, érdeklődés felkeltés, célok és szabályok tisztázása, kellékek és szerepek kiosztása, vagy akár egy több hetes játékfolyamat kerettörténetének indítása/folytatása – lásd: Mező és Mező, 2013).
- A játék folyamata (ebben a fejlesztő személy lehet a játék irányítója, résztvevője és „szurkolója” is egyben).
- Levezetés, a játék befejezése (tapasztalatok megbeszélése, visszajelzés nyújtása, ráhangolás a következő játéokra).

A fejlesztő játék, foglalkozás(sorozat), program elve. Az egyedi, általában néhány perc időtartamú fejlesztő játékok 30-90 perces fejlesztő foglalkozásokba integrálhatók, e foglalkozások pedig foglalkozássorozattá, ideális esetben pedig minimum önkontrollos hatásvizsgálattal minőségbiztosított 10-120 órás programokká szervezhetők. A fejlesztő programok esetében vagy egy előre meghatározott foglalkozássorozat végrehajtása történik azonos (például tanulás módszertani) problémával rendelkező gyermekcsoporton belül, vagy egy foglalkozás-gyűjteményből választják ki differenciáltan a gyermekekre szabva a tevékenységeket. Az előző esetben a program szigorúan összeállított protokoll szerint valósul meg, amelyben a fejlesztőknek a programleíráshoz kell tartaniuk magukat. Az utóbbi esetben a program keretjellegű, és a fejlesztőknek nagy módszertani szabadságot enged.

Ismertebb külföldi programok például: Philosophy for Children program (rövidítve: P4C vagy PFC), ami a kritikai gondolkodás fejlesztésére fókuszál (Lipman és Bynam, 1976); Instrumental Enrichment (IE) program (Feuerstein és tsai, 1980; vö.: János, Batiz és Farcas, 2015; Kiss, Orbán és Maior, 2015); CASE (Cognitive Acceleration through Science Education) program (Adey, Shayer és Yates, 1989); Intelligence Applied program Sternberg (1986); Metacognitive Thinking Training (Resing, 1996); Sindelar-program (Sedlak és Sindelar, 2005, Zsoldos, 2002) kognitív képességeket fejlesztő programja.

A szenzomotoros fejlesztő foglalkozások és a fejlesztő pedagógia hazai úttörője Porkolábné Balogh Katalin (1989, 2002, 2009), akinek (óvodai testnevelésbe illeszthető) programja az észlelésre, a mozgásra, a testsémára és a verbalításra fókuszál. Tanulási zavarral küzdő kisiskolásoknak szóló készségfejlesztő eljárásokkal kapcsolatos ajánlásaival kapcsolatban lásd: Porkolábné (2005).

Gyarmathy Éva (1998) foglalkozásgyűjteményében a testsémát, egyensúlyt, térbeli orientációt célzó mozgásfejlesztés mellett a látás, hallás és tapintás útján történő észlelés, valamint a térbeli, időbeli, illetve verbális sorba rendezés terén is segítséget nyújt az öt és tíz év körüli, alapfunkciókban lemaradást gyermekeknek.

A 3-10 éves korosztályt célozza Kelemen Lajos, Törökné Drubics Éva és Varjúné Legát Katalin „Okoskocka” eszközesládja, melynek tagjai a vizuális és akusztikus észlelés, számolás, test-séma, térészlelés, anyanyelv, illetve mese- és szövegértés fejlesztésére

koncentrálnak (Kelemen, 2014, 2015). Az Okoskocka fejlesztő eszközcsoport célja (www.okoskocka.hu):

- a 3-10 éves korú gyermekek mentális képességeinek kibontakoztatása.
- Az iskolai tanulást, illetve a számolást, írást és olvasást megalapozó képességek fejlesztése.
- A szülők tájékoztatása a gyermek kognitív képességeiről, fejlődéséről.
- Segítségnyújtás a tanulási nehézségek megelőzése, kezelése tekintetében.
- Tehetségazonosítás és -gondozás elősegítése.

Itt hívjuk fel a figyelmet Szebeni, Dorner és Hanák (2015) a tanári és tanulói személyiség- és képességfejlesztés elméleti és módszertani lehetőségeit összefoglaló művére, valamint Hanák (2009) hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulását támogató speciális tréningprogramokra fókuszáló, s Hanák (2016) óvodai kommunikációs készségfejlesztésre fókuszáló írására.

A hazai fejlesztőprogramok egyik széles spektrumú családját alkotják a Mező (2002, 2011a,b, 2017) által kidolgozott IPOO-modellre (korábbi nevén: IPOO-modellre) épülő fejlesztő programok, keretrendszerek. Ezek:

- *IPOO személyiség-, viselkedés- és magatartásformáló eszköztár* (lásd: Mező, 2016), mely a fejlesztést végzők által kontrollált információ bemenet, -feldolgozás, -felhasználás, és ezek megszervezése révén teszi lehetővé a személyiség-, viselkedés- és magatartásformálást, miközben a klasszikus kondicionálás, az operáns, a szociális és a belátásos tanulás módszertani lehetőségeit alkalmazza. Alkalmazása kézikönyv (Mező, 2016) és 30 órás akkreditált pedagógus továbbképzés révén sajátíthat el (további információ: www.kpluszf.com).
- *IPOO-minimum program* (korábbi nevén: IPOO-minimum program; Mező, 2002, 2011b,c): a kreatív (produktív, információt termelő) tanulás fejlesztésére szolgáló módszertani program.

Az IPOO-modell három tanulási stratégiát különböztet meg az input (például: tananyag) és az output (például: számonkérés) mennyiségi és minőségi viszonya alapján; ezek: a) improduktív (információvesztéssel járó) tanulás (Input > Output), b) reprodukív (megértés nélküli, magolós) tanulás (Input = Output), c) produktív (megértésre törekvő, alkotó jellegű, információt termelő) tanulás (Input < Output).

A program elsajátításához 30 órás akkreditált továbbképzés, tanári kézikönyv (Mező, 2011b) és tanulói munkafüzet (Mező, Mező és Mező, 2009) áll rendelkezésre (lásd: www.kpluszf.com). Az eljárás alapján nemzetközi tanulás módszertani verseny és interaktív tananyag is rendelkezésre áll (info: www.kpluszf.com).

- *IPOO-tanulási képességfejlesztő játékcsoport*. Érzékelést, észlelést, figyelmet, emlékeztetést, fogalomalkotó és algoritmikus gondolkodást, valamint kreativitást fejlesztő program. Gyakorlati példatár (120 fejlesztő játékot) is tartalmazó kézikönyv (Mező, 2017) és pedagógus továbbképzés során sajátítható el.

Az IPOO-modell teoretikus háttérrel, elméleti keretet ad a fejlesztés, és a fejlesztést szolgáló diagnosztika számára. Tekintsük át ennek lényegesebb pontjait!

Fejlesztésbe integrált diagnosztika az IPOO-modellen alapuló képességfejlesztés során

Noha az IPOO-modell szerint alkalmazott játékok elsősorban a fejlesztést szolgálják, de „a diagnosztikára alkalmas játéktípus a fejlesztésre is alkalmas, s a fejlesztésre használt játék

diagnosztikára is használható” elv alapján a játékosok megismerésének eszközéül is szolgálhatnak.

A diagnosztika legegyszerűbb esete, amikor egy játékkal megfigyeljük egy játékos teljesítménybeli, viselkedésbeli adatait (például a megoldáshoz szükséges időt, a feladat során elért mennyiségi mutatókat, vagy a megoldás minőségét), majd a további játékok során figyeljük, hogy ezen eredmények romlanak, stagnálnak vagy javulnak-e. Egy játék során nyújtott teljesítményeket egy adott kritériumszinthez is hasonlíthatjuk, mely kritériumszint (például: egy adott pontszám, érték elérése egy skálán) elérése lehet kritériumorientált fejlesztésünk célja. Egy másik lehetőség a fejlesztés előtti és utáni diagnosztikai eredmények összevetése – elégedettek lehetünk a fejlesztéssel, ha az eredmények javuló tendenciáról árulkodnak. Lehetőség van továbbá kontrollcsoportos vizsgálatokra is: a tanulók egy csoportját bevonjuk a fejlesztő játékokba, egy másik (kezdetben az előzőhöz lehetőleg minél jobban hasonlító) csoportot pedig nem, s megnézzük, hogy a fejlesztő játékok eredményeként nőtt-e köztük a különbség. Végül: nyomonkövetéses vizsgálatokhoz is információt szolgáltat az IPOO-modell alapján végzett diagnosztika.

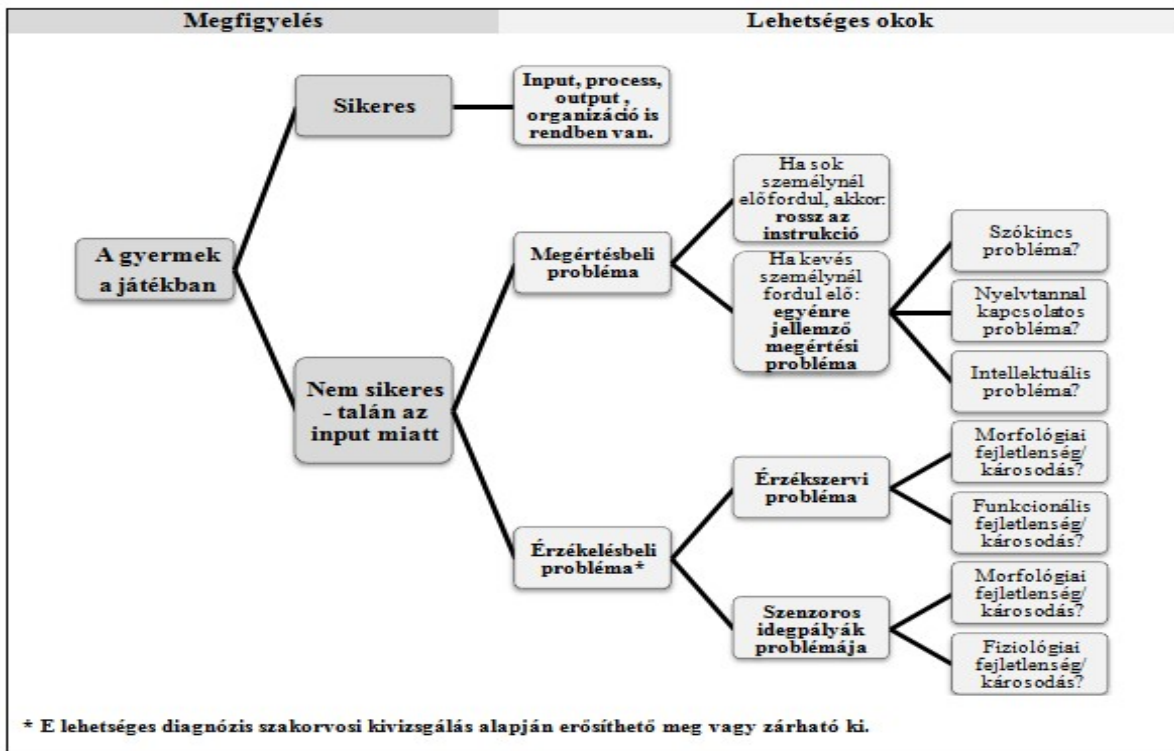
Az IPOO-modell elméleti keretében a fejlesztőjáték teljesítmény az input, a process, az output és az organizáció komponensek összjátékának az eredménye – így a fejlesztőjátékbeli teljesítmény e komponensekről is nyújthat diagnosztikai értékű információt. A fejlesztőjátékok sikeres megoldásának előfeltétele az instrukció input komponensének megértése (pl. a gyermek megérti, hogy meg kell hallgatnia valamit) és megvalósítása (pl. a gyermek képes a hallásra). Ennek diagnosztikai következményei (vö.: 1. ábra):

- a) amennyiben a játék egészében sikeresen vesz részt a gyermek, akkor az arra utal, hogy megértette és teljesíteni tudta az instrukció input komponensének felhívását (is);
- b) egy összességében sikertelen játék esetében is előfordulhat olyan helyzet, hogy az inputra vonatkozó instrukciórészletet sikeresen meg tudta oldani a gyermek, s erről talán a játéktevékenység megfigyelése során meg is győződhetünk. Ilyen esetben a többi komponens elemzésére kell fordítani a figyelmünket, ha a sikertelenség okát (másképp: a fejlesztendő területet) keressük.
- c) egy összességében sikertelen játék alkalmával elemezhetjük, hogy mi volt a sikertelenség oka, s előfordulhat, hogy arra jutunk, hogy az instrukció input komponensének megértésével volt gond, és/vagy az adott input modalitás(ok) esetében az érzékszervek és/vagy a szenzoros idegpályák morfológiai vagy fiziológiai fejletlensége/károsodása gyanítható.

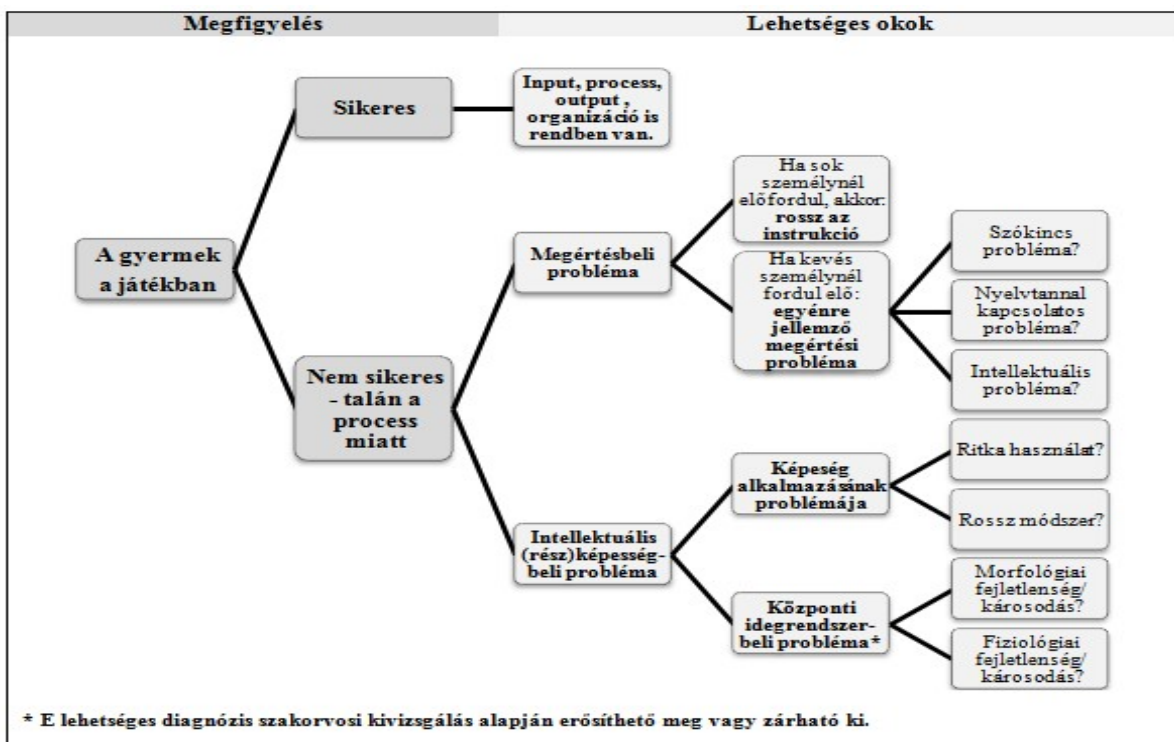
A fejlesztőjátékbeli teljesítményt determináló másik feltétel az instrukció process komponensének megértése (pl. a gyermek megérti, hogy meg kell jegyeznie valamit) és megvalósítása (pl. a gyermek képes a megjegyzésre). Diagnosztikai következmények (vö.: 2. ábra):

- a) amennyiben a játék egészében sikeresen vesz részt a gyermek, akkor az arra utal, hogy megértette és teljesíteni tudta az instrukció process komponensének felhívását is.
- b) egy összességében sikertelen játék esetében is előfordulhat olyan helyzet, hogy a processre vonatkozó instrukciórészletet sikeresen meg tudja oldani a gyermek, ám problémái adódnak az input során (pl. rosszul hallja a megjegyzendő szót, ezért rossz információt memorizál) és vagy az output alkalmával (pl. bár megjegyezte, amit kellett, de válaszában nem tud kiejteni helyesen az egy vagy több hangot, nem tud helyesen leírni egy vagy több adott betűt).
- c) egy összességében sikertelen játék oka lehet az instrukció process komponensének megértésbeli gondja is (például a gyermek nem ismeri a „memorizáld” szót), és/vagy intellektuális (rész)képesség probléma is. Ez utóbbi háttérben a központi idegrendszer morfológiai vagy fiziológiai fejletlensége/károsodása gyanítható.

1. ábra: a fejlesztőjátékok és instrukciójuk input komponensének diagnosztikai elemző sémája (forrás: a Szerzők)



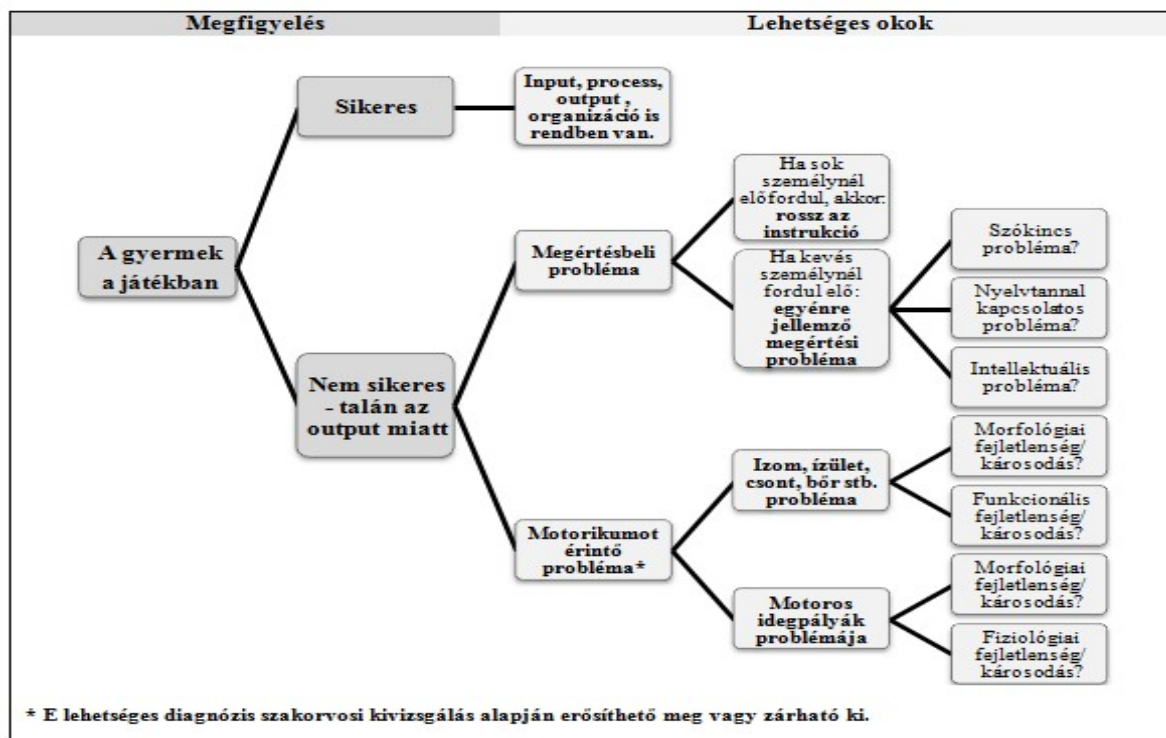
2. ábra: a fejlesztőjátékok és instrukciójuk process komponensének diagnosztikai elemző sémája (forrás: a Szerzők)



Az instrukció output komponensének megértése (pl. a gyermek megérti, hogy írásban kell válaszolnia) és megvalósítása (pl. a gyermek tud írni) is hatással van fejlesztőjátékbeli teljesítményre – ennek diagnosztikai következményei (vö.: 3. ábra):

- a játékban történő sikeres részvétel arra utal, hogy a játékos megértette és teljesíteni tudta az instrukció output komponensében közölteket is.
- egy összességében sikertelen játék esetében is előfordulhat olyan helyzet, hogy az outputra vonatkozó instrukciórészletet sikeresen tudna végrehajtani a játékos (helyesen, szépen tud írni például, ha írásban kell válaszolnia), azonban problémái adódnak az input során (például rosszul hallja a megjegyzendő és később leírandó szót) és/vagy a process alkalmával (például a rövid távú memóriája átlag alatti színvonalon működik).
- egy összességében sikertelen játék háttérében állhat az instrukció output összetevőjének megértésével kapcsolatos probléma is (például a játékos nem ismeri a „Készíts listát!” kifejezést), és/vagy motorikumot érintő probléma is (a fejletlen csont-, izom-, ízületi rendszertől a motoros idegpályák morfológiai/fiziológiai fejletlenségéig vagy károsodásáig terjedően).

3. ábra: a fejlesztőjátékok és instrukciójuk output komponensének diagnosztikai elemző sémája (forrás: a Szerzők)



A szervezés (organizáció) ugyan nem jelenik meg az instrukcióban, azonban a fejlesztési folyamat szervezettsége is hatással van a fejlesztésre, illetve a fejlesztő játékbeli eredményességre, ennél fogva az organizációra vonatkozó diagnosztika is megvalósítható (bár ez nem a fejlesztett gyermekről, hanem a szervezést végrehajtó fejlesztőről és környezetbeli lehetőségekről nyújthat információt).

Összefoglalás

Az IPOO-modell szerint a tanulás (beleértve a képességek gyakoroltatását, fejlesztését is) olyan információfeldolgozási folyamat, amelyet a szervezettsége (organizáció), az információ bemenet (input), feldolgozás (process) és felhasználás (output) jellemez. Az IPOO alapú képességfejlesztés során a fejlesztő feladata a körülmények (például: helyszín, eszközök, időbeosztás stb.) biztosítása, s a játékvezetésen belül egy legalább három (inputra, processre és outputra vonatkozó) tagmondatból álló instrukció adása a lehetőségek szerint gamifikált feladatok meghatározásakor.

A IPOO-modell alapján a képességfejlesztés folyamata nemcsak elemezhető, tervezhető, hanem a fejlesztéshez szükséges diagnosztika is megvalósítható.

IRODALOM

- Adey, P.S., Shayer, M. és Yates, C. (1989). *Thinking Science: Student and Teachers' materials for the CASE intervention*. London: Macmillan
- Affolter, F. (1972): Az észlelési funkciók zavartalan és patológiás fejlődésének szempontjai. In: Torda Ágnes (szerk.): *Szemelvények a tanulási zavarok köréből*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 87–95
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B. és Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Fromann Richárd és Damsa Andrei (2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2016/3-4. 76-81. o.
- Gyarmathy Éva (1998): A tanulási zavarok terápiája. *Új Pedagógiai Szemle* 48. évf/12. szám, 1998, 75-87.
- Hanák Zsuzsanna (2009): Problémák és megoldások: Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásának támogatása speciális tréningprogramok segítségével. In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Az iskola szocializációs funkciói*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 178-186.
- Hanák Zsuzsanna (2016): Kommunikációs készségfejlesztés az óvodában. In: H. Tomesz Tímea és H. Varga Gyula (szerk.): *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. Hungarovox Kiadó, Budapest. 81-89.
- János Réka, Batiz Enikő, Farcas Susana (2015): Dinamikus eljárások a tanulásban akadályozott gyermekek kognitív potenciáljának értékelésében. In: Szilágyi Barnabás, Mező Katalin és Mező Ferenc (szerk.): *Az együttnevelés útjai*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 151-166.
- Kelemen Lajos (2014): A kognitív képességek rendszere és fejlődési szintjei a kultúrtechnikák elsajátítása aspektusában. In: Tánzos Judit (szerk.): *Fejlesztő pedagógiai és pszichológiai tanulmányok I.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 45-60.
- Kelemen Lajos (2015): A tanulási korlátokkal küzdő gyermekek beszéddiagnosztikája és -fejlesztése az okoskocka eszközökkel. In: Mező Katalin (szerk.): *Játékkal a különleges bánásmódot igénylő gyermekekért*. Bíbor Kiadó, Miskolc. 39-53.
- Kiss Szidónia, Orbán Réka és Maior Edit (2015): A mediált tanulási tapasztalat alkalmazása a tanulásban akadályozott gyermekek fejlesztésére. In: Szilágyi Barnabás, Mező Katalin és Mező Ferenc (szerk.): *Az együttnevelés útjai*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 167-187.
- Koncz István (2006): A pedagógusszerep. In: Balogh László: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest. 247-305.

- Koncz István (2008): A kiterjesztett tehetséggondozás és személyiségfejlesztés. In: Balogh László és Koncz István (Szerk.): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. Professzorok az Európai Magyarorszáért., Budapest. 117-143.
- Koncz István (2012): *Videós önismeretfejlesztés*. Fapadoskönyv Kiadó, Budapest.
- Koncz István (2015): *Sikeres trénerek nagy kézikönyve*. FITT IMAGE Kft., Budapest.
- Kovácsné Bakosi Éva és Pálfi Sándor (2015): A fejlesztő játékok módszertani alapjai. In: Szilágyi Barnabás, Mező Katalin és Mező Ferenc (szerk.): *Az együttnevelés útjai*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 217-240.
- Lipman, M. és Bynam, T. W. (Eds.)(1976). *Philosophy for Children*. Oxford: Basil Blackwell.
- Mező Ferenc (2002, 2004): *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kft., Debrecen.
- Mező Ferenc (2011a): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*. K+F Stúdió Kft., Debrecen
- Mező Ferenc (2011b): Az IPOO-minimum kreatív tanulásfejlesztő program hatásvizsgálata. In: Münnich Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemponú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen. 111-134.
- Mező Ferenc (2016): *A viselkedés elemzése és fejlesztése*. K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező Ferenc (2017): *Fejlesztő pedagógia - Elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező Ferenc és Mező Katalin (szerk.)(2013): *Képességfejlesztés - elmélet és példatár*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Mező Ferenc (2017): *Fejlesztő pedagógia - Elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező Ferenc, Mező Katalin és Mező Lilla Dóra (2009): *Tanulógép: Tanulás módszertani javaslatok*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Mező Ferenc és Psenáková Ildikó (2009): A képességfejlesztés lehetőségei az e-learning és m-learning révén. In: Ildikó Psenáková, Ferenc Mező és Ildikó Viczayová (szerk.): *Teória a prax II*. Nitra: Univerzita Konstantina Filozofa v Nitre. 119-129.
- Porkolábné Balogh Katalin (1989): *Óvodai fejlesztés a tanulási zavarok megelőzésére. Pedagógiai füzetek*. Heves Megyei Tanács Pedagógiai Intézete, Eger.
- Porkolábné Balogh Katalin (2002): A korai prevenciós fejlesztés. In: Mártonné Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztő pedagógia - A fejlesztés főbb elméleti és gyakorlati eljárásai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11-31.
- Porkolábné Balogh Katalin (2005): Készségfejlesztő eljárások tanulási zavarral küzdő kisiskolásoknak. *Iskolapszichológia 4*. ELTE PPK, Budapest.
- Porkolábné Balogh Katalin, Balázné Szűcs Judit és Szaitzné Gregorits Anna (2009)(szerk.): *Komplex prevenciós óvodai program - Kudarc nélkül az iskolában*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Resing, V.C.M. (1996). Untersuchung zur Lernfähigkeit bei Kindern: Die Auswirkungen eines metakognitiven Denktrainings. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 28 (1996), 1, 33-53.
- Sedlak, Franz és Sindelar, Brigitte (2005): *De jó, már én is tudom! Óvodáskorú és iskolát kezdő gyermekek fejlesztése*. A/3 Nyomdaipari és Kiadói Szolgáltató Kft., Budapest.
- Sternberg, R. J. (1986). *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich
- Szabóné Balogh Ágota (2007): Számítógépes lehetőségek a fejlesztő pedagógiában, különös tekintettel a szövegértés fejlesztésére. In: Virágné Horváth Erzsébet (szerk.): *Diskurzus*. TSF PFK, Szarvas, 151-162. o.

- Szabóné Balogh Ágota (2009): Digitális eszközök alkalmazása a szövegértés fejlesztésében, In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Gyakorló Pedagógusok és a pedagógia gyakorlata*. Neveléstudományi Egyesület, Budapest. 57-66. o.
- Szabóné Balogh Ágota (2010): Képességfejlesztő digitális tananyagok, szoftverek ismertetése (egy mikrokatatás tapasztalatai). In: Pšenáková, Ildikó és Mező Ferenc (Szerk.): *Képességfejlesztés digitális tananyaggal*. Kocka Kör, Debrecen. 69-87.
- Szabóné Balogh Ágota (2011): Algoritmikus gondolkodás fejlesztése informatikai eszközökkel. In: Koncz István (szerk.): *A felsőoktatásban tanulók és tanáraik személyiségét érő új kihívások és kezelésük (elektronikus könyv)*. Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület, Szarvas-Budapest. 71-75. o. Letöltés: 2017.05.01. Web: [http://www.peme.hu/userfiles/ELEKTRONIKUS%20K%C3%96NYV\(3\).pdf](http://www.peme.hu/userfiles/ELEKTRONIKUS%20K%C3%96NYV(3).pdf)
- Szebeni Rita, Dorner László és Hanák Zsuzsanna (2015): *Tanári - tanulói személyiség - és képességfejlesztés elméleti és módszertani lehetőségei*. EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Zsoldos Mária (2002): Kognitív fejlesztő terápia a tanulási zavarok kezelésében. Brigitte Sindelar kognitív fejlesztő programja. In: Martonné Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztő pedagógia - A fejlesztés főbb elméleti és gyakorlati eljárásai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 72-87.

MŰHELY BEMUTATÓK

EGY INNOVÁCIÓS KÖR INNOVÁCIÓS PORTFÓLIÓI

Szerzők:

Dr. Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Dr. Mező Ferenc
Eszterházy Károly Egyetem

Első szerző e-mail címe:

kata.mezol@gmail.com

Lektorok:

Prof. Dr. Demetrovics János akadémikus
MTA SZTAKI

Dr. Koncz István
Professzorok az Európai Magyarországért
Egyesület

Mező Katalin és Mező Ferenc (2018): Egy innovációs kör innovációs portfóliói. <i>Különleges Bánásmód</i> , IV. évf., 2018/2. szám, 69-76. DOI 10.18458/KB.2018.2.69

Absztrakt

A magyar K+F Stúdió Kft. Innovációs Köre egy fiatal felnőtteknek szóló speciális tehetséggondozó program, mely a Nemzeti Tehetség Program egyik pályázata keretében valósult meg (pályázati azonosító: NTP-PKTF-17-0017). E program eredményeinek egyike egy e-könyv, mely (n=42) fiatal felnőtt innovációs portfólióit tartalmazza. E cikk ennek a programnak és kiadványnak a tapasztalatait összegzi.

Kulcszavak: innováció, tehetség

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia

Abstract

INNOVATION PORTFOLIOS OF AN INNOVATION CLUB

The Innovation Club of the Hungarian K+F Studio Ltd. is a special talent development program for young adults, which program was realized in frame of a project of National Talent Program (project code is NTP-PKTF-17-0017). One of the results of these program project is an e-book, which contains young adults' (n=42) innovational portfolios. This article summarizes the experiences of these program and book.

Keywords: innovation, talent

Disciplines: pedagogy, psychology

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma (mint támogató), Emberi Erőforrás Támogatáskezelő (mint lebonyolító) és a Nemzeti Tehetség Program által meghirdetett „A hazai és határon túli pályakezdő, kiemelkedően tehetséges fiatalok példaértékű innovációinak és társadalmi

felelősségvállalásuk erősítésének támogatása” program egyik nyertes pályázata a K+F Stúdió „Innovátor Kör” című programja (pályázati azonosító: NTP-PKTF-17-0017).

Az „Innovációs Kör” célcsoportját 16-35 éves fiatalok alkották. A foglalkozás-sorozat iránti nagy érdeklődés miatt a pályázatban vállalt (10 hazai és 10 határon túli magyar tehetség) létszámokhoz képest több (összesen 60) fiatal számára vált lehetővé a bekapcsolódás a következők szerint: a pályázatban foglaltaknak megfelelően 10 hazai fiatal vett részt az „Innovációs Kör” foglalkozásain, s 10 határon túli fiatal bevonása történt meg. Ezen kívül 40 hazai fiatalnak volt lehetősége arra, hogy innovációs portfóliókat tartalmazó kiadványban ők is közzé tehessék felvetéseiket – közülük végül 32 fő élt ezzel a lehetőséggel. A program végére létrejött kiadványban (Mező F. és Mező L. D., 2018) végül 42 fiatal tehetség írását tehetjük közzé. A beválogatás módszere: interjú, ami során a jelentkező (e program sikeres teljesítéséhez szükséges) intellektusáról, kreativitásáról, motiváltságáról igyekeztünk képet alkotni.

A program lényege dióhéjban: a résztvevők számára szervezett innovációval kapcsolatos foglalkozássorozat során a fiatalok innovációs portfóliót hoztak létre, amelyek lektorált, ISBN számmal rendelkező kiadványban (Mező F. és Mező L. D., 2018) jelentek meg, s lettek ingyenesen hozzáférhetők, annak érdekében, hogy a fiatal tehetségek számára a nyilvánosság biztosítva legyen.

A 30 óra időtartamú „Innovációs Kör” című egyéni, páros, kiscsoportos és csoportos munkaformákat egyaránt alkalmazó interaktív foglalkozássorozatban 10 bevont fiatal, s 2 programvezető/mentor vett részt. A foglalkozássorozat célja egyrészt a bevont fiatalok innovációval, innovációs lehetőségekkel kapcsolatos érzékenyítése volt, másrészt (a kiegészítő programok révén) konferencia prezentációs, szerkesztett kiadványban történő publikációs lehetőségek biztosítása révén „élő helyzetben” gyakorolhatták kommunikációs készségeiket, s mutathatták be egyben innovációs felvetéseiket a fiatalok. A foglalkozássorozat tematikája:

1. Innovációs esetfeldolgozás és az innovációs folyamat modellezése
2. Önismereti tréning az ön-menedzselés jegyében
3. Az innovációs környezet sajátosságai és résztvevői
4. Kreatív kapcsolatalakítási stratégiák - határon innen és túl
5. Kreativitásfejlesztő tréning
6. Vezetői készségfejlesztő tréning
7. Kommunikációs és konfliktuskezelési tréning
8. Innováció és társadalmi felelősségvállalás
9. Innováció és jogvédelem
10. A program zárása

Kiegészítő programként vállalkozásfejlesztéssel kapcsolatos műhelymunkában, külföldi trénerek által tartott innovációs tréningen, önálló prezentációk tartásával nemzetközi konferenciákon vettek részt a bevont fiatalok. Az innovációval kapcsolatos kisfilm készült (elérhető a www.kpluszf.com weblapon keresztül). A kiegészítő programok esetében:

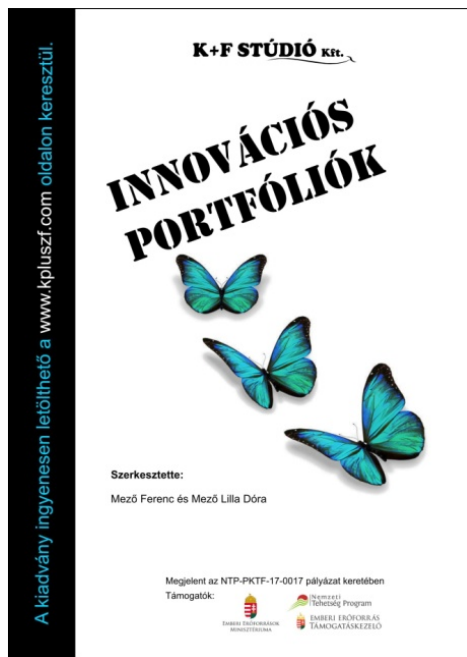
- a) a workshop során nagy érdeklődést keltett az „Innováció és vállalkozás létrehozása és fejlesztése” című program;
- b) a külföldi tréner bevonásával megvalósult „Innovatio tréning” segített az európai perspektívába helyezni az innovációk jelentőségét;
- c) poszterkiállításra nyílt lehetőség a III. nemzetközi Interdiszciplináris Konferencián;
- d) a nyilvánosság biztosítására és az előadói rutin megszerzésére adott továbbá lehetőséget a fiataloknak a XV. és XVI. Nemzetközi PhD Konferenciákon, a III. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencián és a Fókuszban az innováció konferencián történő részvétel.

A programmal kapcsolatos publikációk:

- Mező Ferenc és Mező Katalin (2017): Az innovátorok következő generációi felé - a K+F Stúdió tehetséggondozó programja. *Különleges Bánásmód*, III. évf. 2017/3. szám, 111-113.
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2018a): Az innovációra nevelés: a felnőttkori tehetséggondozás egyik sarokpontja. *Tehetség*, XXVI. évfolyam 2018/2 szám, 14-15.
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2018b): Innováció és tehetséggondozás - A K+F Stúdió Innovátor Köre. *Különleges Bánásmód*, IV. évf., 2018/1. szám, 85-88.
- Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.)(2018): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. Letöltés: 2018. június 30. Web: www.kpluszf.com

Ez utóbbi, a program végére összeállt innovációs portfóliókat összegző kiadványban (Mező F. és Mező L.D., 2018; lásd: 1. ábra), a Szerzők (a bevont fiatalok és kortársaik) saját innovációikat mutatják be vázlatosan.

1. ábra: a kiadvány borítója (Mező F. és Mező L.D., 2018)



Az innovációs portfóliók elkészítésekor (a szerzői és egyéb jogok védelme érdekében) szándékosan nem az lett kérve a Szerzőktől, hogy részletesen mutassák be innovációkra vonatkozó ötleteiket és elképzeléseiket. A portfóliókban közreadott információkat tekintve lényeges volt, hogy a fiatal szerzők óvatosan fogalmazzanak – ötleteik védelme, innovációkkal kapcsolatos jogaik biztosítása érdekében. A portfóliók így is elérték céljukat: alkotásuk során Szerzőik az innovációkkal kapcsolatos tudást kaptak, ötleteket vetettek fel, s remélhetőleg sikerült arra érzékenyíteni őket, hogy merjenek innovatívak lenni! Mint a tehetséggondozásban sokszor megfigyelhető, itt is érvényesült, hogy fontosabb a célhoz vezető útnál, maga az út, ami odavezet. A kiadványban közreadott innovációk kidolgozottsága is változatos. A Szerzők között volt, aki komolyan vette az innovációs portfólió alkotását, s volt olyan is, aki inkább egyfajta szellemi játéknak tekintette azt.

A témaválasztás igen sokszínű volt: az okos, illetve önvezető autókkal kapcsolatban alkotott innovációs portfólióktól – lásd: Csige Zoltán (2018), Mészáros Bence (2018), Som Petra (2018) – a szórakoztató utazást szolgáló kapaszkodójáték lehetőséget felelőtlenül át (lásd: Geng Julián, 2018) a szórakoztató elektronikát célzó alkotásokig – lásd: Psenák Péter (2018) öntanító gitárra, valamint Vas János (2018) videojátékokra vonatkozó műveit – terjedt a fiatalok által feleltett ötletek egy része.

Mások az „otthon” világa felől vetettek fel innovatív ötleteket portfólióikban. Mező Lilla Dóra (2018) okos házakkal, Járomi Dávid (2018) okos ablakkal, Faragó Zsófia (2018) tetőcserepekkel, Mező Péter Dániel (2018) smart fallal, Horváth Lili Dóra (2018) ruhásszekrényrel kapcsolatos portfóliói sorolhatók ebbe a kategóriába. A szűkebb-tágabb értelemben vett otthon tisztaságával kapcsolatban születtek innovációs portfóliók – ilyenek: Szabó László (2018) szőnyegtisztítással, Veresné Farkas Rita (2018) ruhaszárítással, illetve Roskó Tibor (2018) okos köztéri hulladékgyűjtőkkel kapcsolatos felvetései.

A smart technológia további lehetőségeire fókuszált Horváth Viktória (2018) okos pénztárcával, Juhász Alexandra (2018) okos virágcsereppel, Sipos Péter (2018) telefonokkal, Sviatko Sándor (2018) smart fejhallgatóval, Varga-Szlávik Ildikó (2018) okos ceruzával kapcsolatos műveikben.

A ruházkodás témájától kezdve keresztül egy másik gondolati ív húzható Horváth Zoltán (2018) elektromosságot termelő zoknira, Ligeti Ádám (2018) okos cipőtalpbetétre, Váraljai Szabolcs (2018) sportcipőkre vonatkozó javaslataitól a házi kedvencek egészségcélú öltöztetését is célzó kutya napszemüveg en át – lásd: Séra Bianka Zsófia (2018) – a szépség és egészség központú innovációs ötletekig. Ez utóbbi csoportba tartozik például Majoros Dóra (2018) orvosi fogfehérítéssel, Márton Fanni (2018) lézeres szőrtelenítéssel, Palásti Lilla (2018) hajgyógyosítással és Papp-Kátay Zsanett (2018) bőrápolással, Rottenstein Fanni (2018) elalvást segítő karkötővel, Lázár Dávid (2018) lelki egészséget óvó eszközzel és Varga Endre (2018) „Siker tréning szoftver” fejlesztésével kapcsolatos innovációs portfóliója.

Az oktatás és kommunikáció témakörén belül Raminczki Anita (2018) felelés és szavazás, Sére Bianka Zsófia (2018) oktatás, Szabó Gergely (2018) TeachUp, Szabó János (2018) tehetségkutatás, Szász Edmond (2018) távoktatás, Szombati Márk (2018) okos órarend és Reiner Andor Gábor (2018) VR szemüvegek nem szórakoztató ipari célú (például: oktatási, medicinális) felhasználása terén alkotott innovációs portfóliókat.

Kontsikné Gerendás Anikó (2018) az elveszett gyermek cumik keresésére fordított idő csökkentésére alkotott világító, jelző cumi ötletét veti fel írásában. A gyermek cumik világától juthatunk el egy újabb gondolati íven az étkezés gondolatköréig. Koczka-Nagy Barbara (2018) babaételekkel kapcsolatos gondolataitól az étkezéssel más életkorokban is foglalkozó megoldáskeresésig terjedő innovációs ötleteket vázolt fel Egri-Szabó Éva (2018) és Gönczi Julianna (2018). Virág Ádám (2018) pedig egészen széles látókörrel és társadalmi érzékenységről árulkodó módon ragadta meg a témát, mikor innovációs ötlete egyaránt megoldást kínál a hátrányos helyzetű és megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatásának szociális szövetkezetek általi elősegítése és a helyi termékek fogyasztásának ösztönzése problémájára.

A pályázat keretében tehát létrejött egy bevezető tanulmányt (Mező, 2018) és 42 innovációs portfóliót tartalmazó kiadvány. E portfóliók adatai:

- Csige Zoltán (2018): Innovációs portfólió önvezető autókkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 17-21.
- Egri-Szabó Éva (2018): Innovációs portfólió étkezéssel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 23-26.
- Faragó Zsófia (2018): Innovációs portfólió tetőcserepekkel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 27-32.
- Geng Julián (2018): Innovációs portfólió kapaszkodójátékkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 33-34.

- Gönczi Julianna (2018): Innovációs portfólió ecettel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 35-40.
- Horváth Lili Dóra (2018): Innovációs portfólió ruhásszekrényrel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 41.
- Horváth Viktória (2018): Innovációs portfólió okos pénztárcával kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 43-47.
- Horváth Zoltán (2018): Innovációs portfólió elektromossággal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 49-52.
- Járomi Dávid (2018): Innovációs portfólió okos ablakkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 53-54.
- Juhász Alexandra (2018): Innovációs portfólió okos virágcsereppel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 55.
- Koczka-Nagy Barbara (2018): Innovációs portfólió babaételekkel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 57-60.
- Kontsikné Gerendás Anikó (2018): Innovációs portfólió gyermekek cumijával kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 61-64.
- Lázár Dávid (2018): Innovációs portfólió pszichológiai segédeszközzel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 65-68.
- Ligeti Ádám (2018): Innovációs portfólió okos cipőtalpbetéttel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 69-75.
- Majoros Dóra (2018): Innovációs portfólió orvosi fogfehérítéssel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 77-81.
- Márton Fanni (2018): Innovációs portfólió lézeres szőrtelenítéssel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 83-87.
- Mező Lilla Dóra (2018): Innovációs portfólió okos házakkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 89-92.
- Mező Péter Dániel (2018): Innovációs portfólió Smart-fallal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 93-96.
- Mészáros Bence (2018): Innovációs portfólió önvezető autókkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 97-99.
- Palásti Lilla (2018): Innovációs portfólió hajjegyenesítéssel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 101-103.
- Papp-Kátay Zsannett (2018): Innovációs portfólió bőrápolással kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 105-109.
- Psenák Péter (2018): Innovációs portfólió öntanító gitárral kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 111-114.
- Raminczki Anita (2018): Innovációs portfólió felelőssel és szavazással kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 115-118.
- Reiner Andor Gábor (2018): Innovációs portfólió VR szemüvegek szórakoztatóiparon kívüli felhasználásával kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 119-122.
- Roskó Tibor (2018): Innovációs portfólió okos kültéri hulladékgyűjtőkkel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 123-128.
- Rottenstein Fanni (2018): Innovációs portfólió elalvást segítő karkötővel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 129.
- Sándor Hajnalka (2018): Innovációs portfólió oktatással kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 131-134.
- Séra Bianka Zsófia (2018): Innovációs portfólió kutya napszemüveggel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 135-137.
- Sipos Péter (2018): Innovációs portfólió telefonokkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 139-140.
- Som Petra (2018): Innovációs portfólió okos autókkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 141-144.
- Sviatko Sándor (2018): Innovációs portfólió smart fejhallgatóval kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 145.

- Szabó Gergely (2018): Innovációs portfólió TeachUp-pal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 147-154.
- Szabó János (2018): Innovációs portfólió tehetségkutatással kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 155-160.
- Szabó László (2018): Innovációs portfólió szőnyeg tisztítással kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 161-165.
- Szász Edmond (2018): Innovációs portfólió távoktatással kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 167-170.
- Szombati Márk (2018): Innovációs portfólió okos órarenddel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 171-173.
- Varga Endre (2018): Innovációs portfólió siker elérésével kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 175-180.
- Varga-Szlávik Ildikó (2018): Innovációs portfólió okos ceruzával kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 181-187.
- Vas János (2018): Innovációs portfólió videojátékokkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 189-194.
- Váraljai Szabolcs (2018): Innovációs portfólió sportcipőkkel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 195-198.
- Virág Ádám (2018): Innovációs portfólió helyi termékekkel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 199-205.
- Veresné Farkas Rita (2018): Innovációs portfólió ruhaszárítással kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 207-211.

Az írásbeli publikációkon túl az alábbi konferenciákon került bemutatásra az Innovációs Kör:

- II. Különleges Bánásmód Konferencián, 2017-ben, Hajdúböszörményben.
- Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület XV. Nemzetközi Tudományos Konferenciáján 2017-ben, Budapesten.
- Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület XVI. Nemzetközi Tudományos Konferenciáján 2018-ban, Budapesten.
- III. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencián 2018-ban, Debrecenben.
- A Fókuszban az innováció konferencián 2018-ban, Debrecenben.

Az utóbbi négy rendezvényen a programba bevont fiatalok is részt vettek előadóként.

Mindezen túl e fiatalok 10 rövidfilm létrehozásában működtek közre, melyek stáblistájában rendezőasszisztensként is fel vannak tüntetve (a filmek megtekinthetők a K+F Stúdió Kft. www.kpluszf.com honlapján keresztül).

Össességében egy produktumokban gazdag, innovációra tanító és ösztönző programról van tehát szó, amely nem valósulhatott volna meg a Nemzeti Tehetség Program támogatása nélkül, amit ezúton is köszönünk!

Irodalom

- Csige Zoltán (2018): Innovációs portfólió önvezető autókkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 17-21.
- Egri-Szabó Éva (2018): Innovációs portfólió étkezéssel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 23-26.
- Faragó Zsófia (2018): Innovációs portfólió tetőcserepekkel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 27-32.
- Geng Julián (2018): Innovációs portfólió kapaszkodójátékkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 33-34.
- Gönczi Julianna (2018): Innovációs portfólió ecettel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 35-40.

- Horváth Lili Dóra (2018): Innovációs portfólió ruhásszekrényvel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 41.
- Horváth Viktória (2018): Innovációs portfólió okos pénztárcával kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 43-47.
- Horváth Zoltán (2018): Innovációs portfólió elektromossággal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 49-52.
- Járomi Dávid (2018): Innovációs portfólió okos ablakkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 53-54.
- Juhász Alexandra (2018): Innovációs portfólió okos virágcsereppel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 55.
- Koczka-Nagy Barbara (2018): Innovációs portfólió babaételekkel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 57-60.
- Kontsikné Gerendás Anikó (2018): Innovációs portfólió gyermekek cumijával kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 61-64.
- Lázár Dávid (2018): Innovációs portfólió pszichológiai segédeszközzel kapcsolatban.. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 65-68.
- Ligeti Ádám (2018): Innovációs portfólió okos cipőtalpbetéttel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 69-75.
- Majoros Dóra (2018): Innovációs portfólió orvosi fogfehérítéssel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 77-81.
- Márton Fanni (2018): Innovációs portfólió lézeres szőrtelenítéssel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 83-87.
- Mező Ferenc (2018): Innovátor Kör. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 13-16.
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2017): Az innovátorok következő generációi felé - a K+F Stúdió tehetséggondozó programja. *Különleges Bánásmód*, III. évf. 2017/3. szám, 111-113.
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2018a): Az innovációra nevelés: a felnőttkori tehetséggondozás egyik sarokpontja. *Tehetség*, XXVI. évfolyam 2018/2 szám, 14-15.
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2018b): Innováció és tehetséggondozás - A K+F Stúdió Innovátor Köre. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. , 2018/1. szám, 85-88.
- Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (2018): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. Letöltés: 2018. június 30. Web: www.kpluszf.com.
- Mező Lilla Dóra (2018): Innovációs portfólió okos házakkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 89-92.
- Mező Péter Dániel (2018): Innovációs portfólió Smart-fallal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 93-96.
- Mészáros Bence (2018): Innovációs portfólió önvezető autókkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 97-99.
- Palásti Lilla (2018): Innovációs portfólió hajgyenyésítéssel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 101-103.
- Papp-Kátay Zsanett (2018): Innovációs portfólió bőrápolással kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 105-109.

- Psenák Péter (2018): Innovációs portfólió öntanító gitárral kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 111-114.
- Raminczki Anita (2018): Innovációs portfólió felelőssel és szavazással kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 115-118.
- Reiner Andor Gábor (2018): Innovációs portfólió VR szemüvegek szórakoztatóiparon kívüli felhasználásával kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 119-122.
- Roskó Tibor (2018): Innovációs portfólió okos köztéri hulladékgyűjtőkkel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 123-128.
- Rottenstein Fanni (2018): Innovációs portfólió elalvást segítő karkötővel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 129.
- Sándor Hajnalka (2018): Innovációs portfólió oktatással kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 131-134.
- Séra Bianka Zsófia (2018): Innovációs portfólió kutya napszemüveggel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 135-137.
- Sipos Péter (2018): Innovációs portfólió telefonokkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 139-140.
- Som Petra (2018): Innovációs portfólió okos autókkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 141-144.
- Sviatkó Sándor (2018): Innovációs portfólió smart fejhallgatóval kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 145.
- Szabó Gergely (2018): Innovációs portfólió TeachUp-pal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 147-154.
- Szabó János (2018): Innovációs portfólió tehetségkutatással kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 155-160.
- Szabó László (2018): Innovációs portfólió szőnyeg tisztítással kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 161-165.
- Szász Edmond (2018): Innovációs portfólió távoktatással kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 167-170.
- Szombati Márk (2018): Innovációs portfólió okos órarenddel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 171-173.
- Varga Endre (2018): Innovációs portfólió siker elérésével kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 175-180.
- Varga-Szlávik Ildikó (2018): Innovációs portfólió okos ceruzával kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 181-187.
- Vas János (2018): Innovációs portfólió videojátékokkal kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 189-194.
- Váraljai Szabolcs (2018): Innovációs portfólió sportcipőkkel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 195-198.
- Virág Ádám (2018): Innovációs portfólió helyi termékekkel kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 199-205.
- Veresné Farkas Rita (2018): Innovációs portfólió ruhaszárítással kapcsolatban. In: Mező Ferenc és Mező Lilla Dóra (szerk.): *Innovációs portfóliók*. K+F Stúdió Kft., Debrecen. 207-211.

RECENZÍÓ

**„FELKÉSZÜLÉS (EGYÜTT) A XXI. SZÁZAD KIHÍVÁSAIRA”
CÍMŰ KIADVÁNY BEMUTATÁSA
(RECENZÍÓ)**

Szerzők:

Dr. Mező Katalin
Debreceni Egyetem

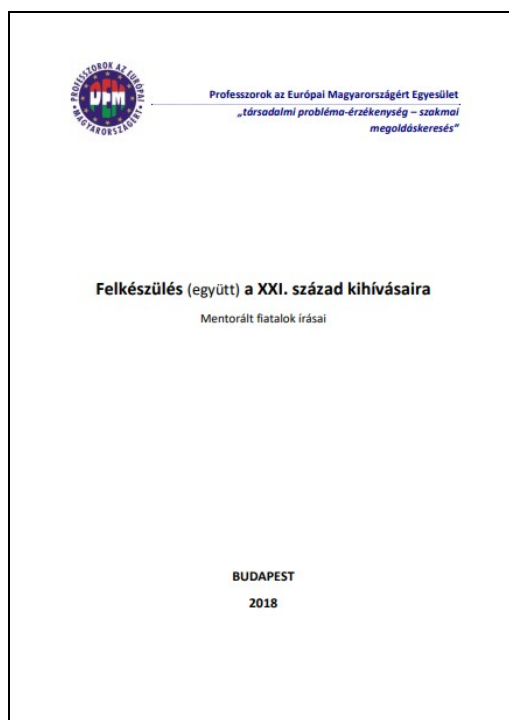
Első szerző e-mail címe:
kata.mezol@gmail.com

Lektorok:

Dr. Tariszka Éva
Budapesti Gazdasági Egyetem

Dr. Koncz István
Professzorok az Európai Magyarorszáért
Egyesület

Mező Katalin (2018): „Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira” című kiadvány bemutatása (recenzió). *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/2. szám, 79–82. DOI 10.18458/KB.2018.2.79



A recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Kemény László, Koncz István és Szova Ilona (szerk.)(2018): *Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira*. Mentorált fiatalok írásai. Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület, Budapest. 194 oldal.

Kulcsszavak: innováció, tehetség

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia

Bibliography of the subject of this recension:

Kemény László, Koncz István és Szova Ilona (szerk.)(2018): *Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira*. Mentorált fiatalok írásai. Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület, Budapest. 194 oldal.

Keywords: innovation, talent

Disciplines: pedagogy, psychology

„Professzorok az innovatív fiatalokért” címmel nyert és valósított meg NTP-PKTF-17-0016. azonosítószámú pályázatot a Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület 2017/2018-ban az Emberi Erőforrás Támogató és a Nemzeti Tehetség Program segítségével megvalósított pályázati kiírás keretében. A projekt határokon is átívelő módon nemcsak Magyarország, hanem Románia, Szerbia, Szlovákia magyar fiataljait is megszólította a következő célcsoportokra fókuszálva: 6 mentor 12 hazai fiatal (18-35 éves korosztálybeliek) számára nyújtott innovációra történő felkészítést, az innovációval kapcsolatos programsorozatot és konferencia lehetőséget, valamint arra vonatkozó felkészítést, hogy a

bevont fiatalok miként tarthatnak innovációval kapcsolatos foglalkozásokat több, mint 200 középiskolás számára a program során.

E projekt egyik produktuma Kemény László, Koncz István és Szova Ilona szerkesztésében megjelent „Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira” című szerkesztett kiadvány, melynek tanulmányait a programba bevont - részben mentorált, részben önálló kutatást végző és tréninget tartó 35 éves kor alatti fiatal tehetségek alkották. A kötetet a fiatalok által készített posztereket tartalmazó DVD egészíti ki, amelyben Tóth Máté digitális prezentációja is közzétételre került.

Az innováció rendkívül szerteágazó jelenségvilága magában hordozza annak interdiszciplináris kutatási, elemzési, felhasználási lehetőségeit is. Közelíteni lehet e téma felé az innovátorok és specifikus alcsoportjaik (mint például sajátos nevelési igényű és/vagy tehetséges személyek csoportjai), vagy intra-/interpersionális jellegzetességeik felől. Egy újabb megközelítési lehetőség a tanulás és innováció kapcsolatrendszerére koncentrálni. Vagy akár a munka világa felől is megragadható az innováció témaköre.

A kiadványban megjelenő témák kiválóan reprezentálják a tehetség (s az innováció témakör) sokszínűségét. A szerzők között volt, aki a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény szerinti különleges bánásmódot igénylő (többek között sajátos nevelési igényű és/vagy tehetséges) gyermekekre, tanulóakra, s későbbi felnőttkori világukra fókuszált. Babik Tamás (2018) például a „többségi társadalom” tagjai részére fogyatékos-specifikus tréningek tartásáról, míg Csepregi Csilla (2018) a sajátos nevelési igényű fiatalok magyarországi továbbtanulási lehetőségeiről értekezett. A tehetség témakört pedig Szabó János (2018) ragadta meg tanulmányában, mely a tudományos tehetség hat legfontosabb összetevőjét elemezte az egyetemi oktatók szempontjából.

Az intra-, interpersionális jelenségvilágot ragadja meg Pomázi Imre (2018) „Konfliktuskezelési technikalitás – gazdagodó diák – személyiségeszközök” című alkotása, Novák Anikó (2018) kortárs magyar aperegényekre koncentrálni irodalmi elemzése. Ebbe a témakörbe tartozik továbbá Rudolf Panka (2018) műve is, melyben a testvérkapcsolatokat a biblioterápia oldaláról közelíti meg. Inhof Orsolya és Szabó János (2018) a személyiség kognitív aspektusát ragadják meg pszichológiai orientációjú vizsgálatukban, mely során az akusztikus ingereknek vizuális keresési feladatra, illetve detekcióra gyakorolt hatását kutatták.

Más Szerzők tanulmányai a tanulás, tanuláskutatás és -fejlesztés témáját ragadták meg. Galambos Petra és Ocsenás Dorottya (2018) írásukban mutatnak rá a zsonglörködés innovatív, tanulást fejlesztő módszerként való megközelítésére. Szilágyi Gabriella (2018) az online tanulási környezetben megvalósuló önművelő tanulásról írt.

A munkaerőpiaci, illetve vállalati témakörbe sorolható Herpai János (2018) műve, amelyben a (vállalati) csoportmunkában megvalósuló egyéni teljesítmények növelésének White board módszerrel történő lehetőségét mutatja be. Virág Ádám (2018) pedig a szociális szövetkezetek Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei helyzetképét vázolja fel. Psenak Péter és Káčer, Ján (2018) kiváló tanulmányukban azt elemzik, hogy Szlovákiában az informatikai ágazatban a munkakereső egyetemi végzettségének szignifikáns hatása van-e a munkaadó választására. Vajon ügyelnek-e a munkaadók a munkaerő kiválasztásánál arra, hogy az egyén milyen egyetemen szerezte a diplomáját? Ugyanolyan végzettséggel rendelkező munkavállalók előnyben részesülnek-e bizonyos egyetemen szerzett diplomával, míg mások nem, ugyanolyan végzettséggel?

Végül annak a reménynek szeretnénk hangot adni, hogy e kiadvány remélhetően nem pusztán egy pályázati folyamat záró produktuma lesz, hanem a résztvevők számára élethosszan tartó innovatív gondolkodásra és tevékenységre épülő tudományos/üzleti karrier meghatározó sarokköve, emléke is lesz egyben. A Szerzőknek ezért kreatív teljesítményekben, innovációkban gazdag sikeres szakmai életutat kívánunk! A pályázat megvalósítását, s e kiadvány megjelenését lehetővé tevő szerkesztők és mentorok munkáját

köszöneti illeti. Végül, de nem utolsó sorban hangsúlyozni szeretnénk, hogy a Nemzeti Tehetség Program támogatása rendkívül fontos a felnőttkori, innovációközpontú tehetséggondozást (vö.: Mező és Mező, 2018) megvalósító programok, szervezetek számára.

IRODALOM

- Babik Tamás (2018): Fogycatékosság-specifikus tréningek tartása a „többségi társadalom” tagjai részére. In: Kemény László, Koncz István és Szova Ilona (szerk.): *Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira. Mentorált fiatalok írásai*. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest. 6-24.
- Csepregi Csilla (2018): Sajátos nevelési igényű fiatalok továbbtanulási lehetőségei Magyarországon. In: Kemény László, Koncz István és Szova Ilona (szerk.): *Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira. Mentorált fiatalok írásai*. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest. 25-40.
- Galamboš Petra és Ocsenás Dorottya (2018): Zsonglörködés, mint innovatív, tanulást fejlesztő módszer. In: Kemény László, Koncz István és Szova Ilona (szerk.): *Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira. Mentorált fiatalok írásai*. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest. 41-53.
- Herpai János (2018): White board módszer, mint lehetőség az egyéni teljesítmény növelésére csoportmunkában. In: Kemény László, Koncz István és Szova Ilona (szerk.): *Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira. Mentorált fiatalok írásai*. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest. 54-70.
- Inhóf Orsolya és Szabó János (2018): Akusztikus ingerek hatása a vizuális keresési feladatra és a detekcióra. In: Kemény László, Koncz István és Szova Ilona (szerk.): *Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira. Mentorált fiatalok írásai*. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest. 71-85.
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2018): Az innovációra nevelés: a felnőttkori tehetséggondozás egyik sarokpontja. *Tehetség*, XXVI. évfolyam 2018/2 szám, 14-15.
- Novák Anikó (2018): Apaképek és képtelenségek a kommunikáció hiánya a kortárs magyar aparegényekben. In: Kemény László, Koncz István és Szova Ilona (szerk.): *Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira. Mentorált fiatalok írásai*. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest. 86-104.
- Pomázi Imre (2018): Konfliktuskezelési technikalitás – gazdagodó diák - személyiségesszerek In: Kemény László, Koncz István és Szova Ilona (szerk.): *Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira. Mentorált fiatalok írásai*. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest. 105-122.
- Psenák Péter és Káčer, Ján (2018): A munkakereső egyetemi végzettségének hatása a munkaadó választására. In: Kemény László, Koncz István és Szova Ilona (szerk.): *Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira. Mentorált fiatalok írásai*. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest. 123-136.
- Rudolf Panka (2018): Testvérkapcsolatokról a biblioterápia oldaláról. In: Kemény László, Koncz István és Szova Ilona (szerk.): *Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira. Mentorált fiatalok írásai*. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest. 137-150.
- Szabó János (2018): A tudományos tehetség hat legfontosabb összetevője az egyetemi oktatók szempontjából. In: Kemény László, Koncz István és Szova Ilona (szerk.): *Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira. Mentorált fiatalok írásai*. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest. 151-166.

- Szilágyi Gabriella (2018): Az önirányított tanulás megjelenése az online tanulási környezetben In: Kemény László, Koncz István és Szova Ilona (szerk.): *Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira. Mentorált fiatalok írásai*. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest. 167-176.
- Virág Ádám (2018): A szociális szövetkezetek Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei helyzetképe. In: Kemény László, Koncz István és Szova Ilona (szerk.): *Felkészülés (együtt) a XXI. század kihívásaira. Mentorált fiatalok írásai*. Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, Budapest. 177-194.

KONFERENCIA BESZÁMOLÓK

III. NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIA

Mező Ferenc

Debrecenben 2018. május 25-ikén immár harmadik alkalommal került megrendezésre Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia – melynek főszerzője az idén a 20 éves évfordulóját ünneplő Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület és a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja volt.

A konferencia plenáris előadásai keretében Mándy Zsuzsa a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programját mutatta be, majd Mező Katalin és Mező Ferenc „Innovátorokra van szükség!” című előadására került sor. Ennek keretében egyrészt ismertették a K+F Stúdió Kft. által megvalósított NTP-PKTF-17-0017 azonosító számú, a Nemzeti Tehetség Program, az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő által kiírt „A hazai és határon túli pályakezdő, kiemelkedően tehetséges fiatalok példaértékű innovációinak és társadalmi felelősségvállalásuk erősítésének támogatása” című pályázata kereteit. Másrészt Magyarország egyetlen úrhajósa, Farkas Bertalan tábormok úr, illetve a Georgiai Állami Egyetem kutatója, Dr. Benedek Dezső videó-köszöntői kerültek bemutatásra. A plenáris ülést Mászalai Tamás „Innováció és vállalkozás létrehozása, fejlesztése” című előadása zárta.

A plenáris ülést követően hat szekcióban folyt a munka – ezek a következők voltak:

1. Egészség szekció,
2. „Kiber-világ és oktatás” szekció,
3. Interdiszciplináris szekció I.,
4. Oktatás szekció,
5. Társadalom szekció,
6. Interdiszciplináris szekció II.

A szekcióüléseket követően rövid konferenciázásra került sor, majd a K+F Stúdió Kft. „Innovációs Kör”-ének tagjai számára zártkörű, Psenák Ildikó és Psenák Péter (külföldi tréner) által tartott „Innovatio” tréningre került sor három óra terjedelemben. Ezt egy újabb három órás „Innováció és vállalkozás létrehozása, fejlesztése” című, Mászalai Tamás által tartott workshop követte.

A konferencia részletes programja az alábbiak szerint valósult meg:

PROGRAM

Óra	Plenáris ülés Terem: Debreceni Egyetem, Főépület, Karácsony Sándor terem, volt IX-es terem a II. emeleten Vezető: Mező Katalin		
10.00-10.10:	Mándy Zsuzsa: DETEP		
10.10-10.20:	Mező Katalin és Mező Ferenc: Innovátorokra van szükség! Videó köszöntők (köztük: Farkas Bertalan úrhajós, Dr. Benedek Dezső, USA)		
10.20-10.50:	Mászalai Tamás: Innováció és vállalkozás létrehozása, fejlesztése		
10.50-11.00:	SZÜNET ÉS SZEKCIÓK, POSZTEREK ELŐKÉSZÍTÉSE		
Óra	Szekció I.: Egészség Terem: Karácsony Sándor terem, volt IX-es terem a II. emeleten Szekcióvezető: Mező Katalin	Szekció II.: Kiber-világ és oktatás Terem: fszt 7/8-as Szekcióvezető: Roskó Tibor	Szekció III.: Interdiszciplináris Terem: Rektorhelyettesi tárgyaló (főépület, II. emelet 227) Szekcióvezető: Mező Ferenc
11.00-11.10:	Tóth Hajnalka: Rezisztencia spirál evolúciója a Debreceni Egyetemen VAR modellekben	Pergler Ádám: A kiberterrorizmus nemzetközi jogi értékelése	Paládi Petra: A dolmányos varjú területhasználata és rövid távú túlélése városi környezetben

11.10-11.20:	Barta Diána: Felnőttek egészségügyi ellátással kapcsolatos elégedettsége Magyarországon reprezentatív felmérés alapján	Perger Ádám: A kiberbűnözés büntetőjogi elemzése	Kukucska Zsuzsa: Az egyetemista értékvilág partnerszelekciós mechanizmusai
11.20-11.30:	Majoros Dóra: Fogfehéritéssel kapcsolatos vélemények feltárása fiatalok körében	Bene Viktória: A digitális tér sem játszótér – az internet veszélyei, ezek megelőzési és kezelési lehetőségei	Oláh Eszter: Alapjövedelem - Valódi megoldás vagy édes bevonatú keserű pirula?
11.30-11.40:	Dózsa Gréta: Minnesota Program bemutatása fizioterápiás szemszögből	Nagy Tímea Katalin: Informatika kerettanterv elemzése	Tölli Zsófia: A személyes tér motívuma Bulgakov Zojka lakása című drámájában
11.40-11.50:	Baráth Ildikó: Idegennyelv-tanulás folyamata normális idegrendszeri fejlődésű és Aspergeri autista gyerekek esetében	Roskó Tibor: Smart hulladékgyűjtési rendszer	Kovács Réka Cecília: A Quest for Identity: Mythology and Spatiality in Neil Gaiman's American Gods
11.50-12.00:	SZÜNET		
Óra	Szekció IV.: Oktatás Terem: Karácsony Sándor terem, volt IX-es terem a II. emeleten Szekcióvezető: Mező Katalin	Szekció V.: Társadalom Terem: fszt 7/8-as Szekcióvezető: Maszlag Fanni	Szekció VI.: Interdiszciplináris Terem: Rektorhelyettesi tárgyaló (főépület, II. emelet 227) Szekcióvezető: Mező Ferenc
12.00-12.10:	Bihari Ildikó: A tanoda szerepe a hátránykompenzálásban	Virág Ádám és Maszlag Fanni: Választhatok?!	Nemes Dániel: Reteszhorony megmunkálási stratégiák gépi főidejének meghatározása
12.10-12.20:	Németh Dóra Katalin : A debreceni magyar királyi állami fémipari szakiskola alapítása és első éve	Ladancsik Tibor: Vegyes házasságok - Asszimiláció vagy társadalmi kohézió	Miklós Viktor: Két magyarországi mobilszolgáltató hálózatának vizsgálata egy nógrádi mintaterületen
12.20-12.30:	Szűcs Lászlóné Siska Katalin: Államérdek kontra szólásszabadság Törökországban. Gondolatok az alapjog alkotmányjogi és büntetőjogi aspektusainak ütközései kapcsán.	Molnár Éva: Életervezési lehetőségek egy gettófaluban	Kőrösi Dávid: Binary Opposition and Third Space in Salman Rushdie's Haroun and the Sea of Stories
12.30-12.40:	Mező Lilla Dóra, Som Petra, Mező Péter Dániel: Okos világ	Psenák Péter: Zene, társadalom, innováció	Szonja Szőke: Necessity of injury prevention among young handball players
12.40-12.50:	Vas János: Video játékok a művészeti oktatásban	Papp Fruzsina: "Change Did Come": Attire-changes of the Early 20th Century in Julian Fellow's Downton Abbey	Szivos László, Virga József, Bognár László, Hortobágyi Tibor, Zahuczky Gábor, Felsberg Jörg, Tóth Judit, Reményi-Puskár Judit, Klekner Álmos : Prognosztikai markerek vizsgálata glioblasztómában
12.50-13.00:	Ujhelyi Nelli: Kortárs reflexív önkéntesség - Debreceni esetpéldák	Dezső Kinga Julianna: Vizsgálódás a Debreceni Református Egyetemi Templom elhelyezése körül	Oláh Barnabás: Trauma- és reziliencia tudatosság a gyermekvédelmi rendszerben: elméleti áttekintés és kutatási terv
13.00-13.10:	Szabó János: A tudományos tehetség legfontosabb ismérvei az egyetemi oktatók szemével	Csók Cintia: Segítő pályák mérlegen	Kanyuk Petra Ágnes: Gondolatok a genetikai szakértői bizonyításról a büntetőeljárásban

Óra	Innovációs Kör résztvevőinek szóló program:	
14.00-17.00:	"Innovatio" tréning	
17.00-20.00:	Workshop: Innováció és vállalkozás létrehozása, fejlesztése	

BESZÁMOLÓ A „FÓKUSZBAN AZ INNOVÁCIÓ” KONFERENCIÁRÓL

Mező Ferenc



A Kocka Kör tehetséggondozó Kulturális Egyesület szervezésében 2018. június 18-ikán került megrendezésre Debrecenben a „Fókuszban az innováció” meghívásos konferencia, s kerekasztal beszélgetés.

Az 1998-ban alakult Kocka Kör célja a tudományok és/vagy művészetek és/vagy sportok terén tehetségesek közvetlen (képzés, mentorálás, menedzsment támogatás) és közvetett (tananyagfejlesztés, kutatás, pedagógus továbbképzés jellegű) segítése. Az idén 20 éves civil szervezet jubileumi rendezvénysorozatának fókuszában az innováció áll – mintegy kijelölve a következő két évtizedre tervezett tevékenységek útját.

A Kocka Kör alakulása óta nyitott a kutatás, fejlesztés, innováció iránt alakulása iránt, s a jövőben is felnőttkori tehetséggondozást segítő feladatai között tartja számon innovációra ösztönző tevékenységeinek, képzéseinek, tudományos konferenciáinak, fórumainak, publikációi megjelentetésének szervezését, megvalósítását. Nonprofit tevékenységével többek között hivatásos képezni a tehetséges fiatalok, felnőttek (s az általuk létrehozott kis- és középvállalkozások) és a 2018-ban megalakult Innovációs és Technológiai Minisztérium között annak érdekében, hogy a (határon belüli és túli) magyar tehetségek Magyarországon belül is hazai termékek megbecsült innovátorai lehessenek.

A Kocka Kör ugyanakkor lényegesnek tartja azt is, hogy a kreatív innovátorra válás egy személyiségfejlődési folyamat eredménye, így már óvodáskortól szükséges olyan tulajdonságok céltudatos fejlesztése, mint a kreativitás, intelligencia, problémaérzékenység, kezdeményezőkézség, feladat iránti elköteleződés, kommunikációs készség, kapcsolatteremtési és -alakítási képesség. Ezért tehetséggondozó tevékenységét óvodától az általános és középiskolán át a felsőoktatásig és felnőttképzésig terjedően kívánja megvalósítani a jövőben is.

A „Fókuszban az innováció” konferencia szervezését máskülönben a Nemzeti Tehetség Program, az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő által kiírt „A hazai és határon túli pályakezdő, kiemelkedően tehetséges fiatalok példaértékű innovációinak és társadalmi felelősségvállalásuk erősítésének támogatása” című pályázata keretében tapasztalt hazai kezdeményezések (például: a Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület NTP-PKTF-17-0016 azonosító számú, s a K+F Stúdió Kft. NTP-PKTF-17-0017 azonosítószámú pályázata) inspirálták. Noha a Kocka Kör nem nyújtott be ilyen jellegű pályázatot, a téma és e pályázatok célközönsége (tehetséges fiatalok) kapcsán mégis kitüntetett figyelemmel fordult az innováció témaköre felé. Ennek eredményeképpen jött létre a fent jelzett rendezvény.

A fórum eredményeként kerül a közeljövőben kidolgozásra a Kocka Kör innovációra ösztönző programja.

PÁLYÁZATI FELHÍVÁS

PÁLYÁZATI FELHÍVÁS

DR. SZILÁGYI VILMOS NÍVÓDÍJ ELNYERÉSRÉRE

A
PROFESSZOROK AZ EURÓPAI MAGYARORSZÁGÉRT EGYESÜLET
pályázatot hirdet

Dr. Szilágyi Vilmos Nívódíj elnyerésére.

Dr. Szilágyi Vilmos szociál- és szexuálpszichológus, a nemiségtudományok meghatározó nagy alakja, hazai szakértője. 31 szakkönyvének egy része szexuálpszichologia.hu weboldalon is olvasható.



Az évente kiosztandó *Dr. Szilágyi Vilmos Nívódíjat* elsősorban a *nemek esélyegyenlőségének* aktív előmozdításáért, a *patriarchális ideológia* felszámolásáért és a *szociális (köztük a nemi) jogok* érvényesüléséért eredményesen működő, tudományos felkészültségű szakemberek (doktoranduszok, fiatal tudományos kutatók, e téren sikeres gyakorlati rendszert alkotók, pszichológusok, pedagógusok) nyerhetik el.

Pályázni életművel, tanulmánnyal, könyv-, vagy digitális gyakorlati programtervvel, folyó, vagy lezárt projektekkel lehet.

Évente a legjobb négy pályázatot jutalmazza az alapító: 1 fő = 300.000 Ft,
3 fő = 200.000 Ft összeggel.

A pályázatot írásban, a PEME központjába (1113 Budapest, Zsombolyai út 6.), s elektronikusan (office@peme.hu) is el kell juttatni **2018. november 15-ig**. Eredményhirdetés és ünnepélyes díjátadás: **2018. december 15.**

Önzetlenség Dr. Szilágyi Vilmos módra

E pályázat kapcsán kerestük meg a csaknem 90 éves, erőt, bölcsességet és optimizmust sugárzó *Dr. Szilágyi Vilmos* Tanár Urat. Kértük, hogy fogalmazza meg gondolatait, életvezetési filozófiáját, s életútja, tapasztalatai alapján adjon útmutatót a felnövekvő nemzedékeknek és a nevelésükért felelős felnőtteknek.

Dr. Szilágyi Vilmos szociál- és szexuálpszichológus válaszai a feltett kérdésekre

1. Röviden mutassa be magát, szakmai életútját és életvezetési filozófiáját

Rövid önbemutató. A 2. világháború vége felé 16 éves fiúként a nyilasok és németek sok társammal együtt kivittek Németországba, ahol hamarosan francia fogságba estem, s csak egy év múlva kerültem haza. Érettségi után az ELTE bölcsészkarán tanultam filozófiát, majd pszichológiát (C.G. Jung-ról szóló szakdolgozatomat a Filozófiai Szemle publikálta). Az 1960-as években ifjúságvédelmi felügyelőként dolgoztam, pedagógiai és irodalmi folyóiratokban publikáltam. Az 1970-es években felelős szerkesztő voltam a Tankönyvkiadónál, beindítottam a „*Pszichológia nevelőknek*” című könyvsorozatot, s megírtam a „*Bevezetés a szexuálpedagógiába*”(1973) című tankönyvet, majd a nemiségtudományról szóló, további könyveimet, egészen 2016-ig.

2. Mit mondana el elsősorban Dr. Szilágyi Vilmos a mai fiataloknak?

Üzenet a mai fiataloknak. A sikeres életvezetés érdekében a magánéletre, az intimkapcsolatokra is fel kell készülni, és pedig a modern tudományos kutatások eredményeinek megismerése alapján (bár ez ma még nem szerepel a kötelező iskolai tanulmányok között). E sorsdöntő felkészülésért **mindenki egyénileg felelős.**

3. Milyen küldetéstudatot érezve írt 31 könyvet, amelyekkel megalapozta szakmai rangját, tudományos hírnevét, s amely nívódíj alapítására inspirálta?

Hívás és küldetéstudat. Mivel ifjú koromban magam sem kaptam meg a sikeres magánülethez szükséges felkészítést, ez sok problémát jelentett számomra. Ezért könyvekben kerestem a kivezető utat, de csak a 30-as éveimben sikerült eljutnom a nemiségtudományig. Amelynek egyre mélyebb megismerése és művelése újszerű **küldetéstudatot** alakított ki bennem. Ezáltal sikerült elősegítenem több ezer ember magánéleti problémáinak megoldását, s 31 értékes könyvet írnom.

4. Mit, s kiktől kellene megtanulniuk-megszerezniük a mai gyerekeknek és fiataloknak az egészséges életvezetés, a kiteljesítő párkapcsolatok és a családok alapításának és sikeres összetartásának, valamint egymás tiszteletének készségeit?

A fontos ismeretek és készségek megszerzése? Ma már nyilvánvaló, hogy nem elég a tizenéveseket egy-két előadással „felvilágosítani” és a felnőttkorig tartó önmegegyezésre buzdítani, hiszen már a kisiskolásokat is eléri a pornográfia. Ezért a korszerű magánélet és a nemi szerepviselkedés tanulását már kisgyermekkorban el kell kezdeni a családban, aztán pedig az óvodában és az iskolában. Ehhez **nemcsak a szülőket, hanem a pedagógusokat is ki kell képezni** és megfelelő tájékoztatással, szak- és tankönyvekkel kell ellátni.

5. Mérleget vonva eddigi életéből, mit üzen pályatársainak, s a magyar fiatalok neveléséért felelős vezetőknek?

Üzenem a köznevelés felelőseinek: Sürgős feladat, hogy a magánéletre nevelés terén is megszüntessük jelentős elmaradásunkat az Európai Unió nyugati országaitól, s az iskolai

oktató-nevelő munka gyakorlatában mielőbb alkalmazzuk a szakemberek által kidolgozott nemi nevelési programokat. Ehhez a leendő és már dolgozó pedagógusoknak ezeket kell elsajátítaniuk.

6. Tanár Úr kérjük, röviden mutassa be a Szilágyi Vilmos Nívódíjat

A vázolt feladatok eredményes teljesítése **újszerű hozzáállást és szemléletet** igényel a köznevelés és a szociális munka szakembereitől. A magas színvonal elérése csak komoly munkával lehetséges. Ezt **szeretném elismerni** azzal, hogy a „Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület” keretében évente kiosztandó **nívódíjat alapítok a legjobb eredményeket elérők számára.**