

Diverzitás és individuális értékek óvodás korban: a MIMI (Mindenki Másképp Intelligens) módszer bevalás-vizsgálata

Bevezetés és problémafelvetés

A hogyan azt a munka címe is jelzi, a kutatás tárgya a diverzitás és individuális értékek vizsgálata óvodás korban. A kutatás a Mindenki Másképp Intelligens (továbbiakban MIMI) módszer bevalás-vizsgálatával (Halász, 2012) párhuzamosan, azzal egybefonódva értelmezendő. A MIMI módszertan egy a Többszörös Intelligenciák (Multiple Intelligences, Gardner, 1983, 1996), valamint a Nem egyetemes fejlesztés (Nonuniversal Development, Feldman, 1980) elméleteire épülő, Projekt Spektrum (Gardner, Feldman és Krechevsky, 1998) óvodai nevelési módszertanon alapuló, önálló adaptáció.

A kutatás során a Kárpát-medence különböző magyar ajkú közösségei körében végeztem vizsgálatokat, és a jövőbeli célterületek között szerepelnek Kolozsvár, Révkomárom és Eszék is. 2016-ban vizsgálataimat¹ egy ERASMUS+ Nemzetközi Kreditmobilitási Program keretében végezhettem el: Pécsen a Református Kollégium Óvodájában; Beregszászon a Kárpátaljai II. Rákóczi Ferenc Magyar Főiskolán, illetve a Beregszászi 18-as sz. óvodában. A bevalás-vizsgálat jelen fázisában a befogadók (gyermek) környezetének, az őket közvetlenül „befolyásoló” személyek (elsősorban óvodapedagógusok) szemszögéből vizsgálom az evaluáció folyamatát. A bevalás-vizsgálatot minden esetben a gyakorlati tesztelés során végezzük. Ebben az esetben erről a folyamatról audio- és videoanyagok kerültek rögzítésre. A kvalitatív adatelemzés során ezeket a dokumentumokat vizsgáljuk. Az elemzés legfontosabb kérdései és problémafelvetései a tevékenységektől alapvetően elvárt kiemelkedő tényezők, valamint az egyes motívumok vizsgálatát érintik.

1. A MIMI óvodai nevelési módszer

A MIMI módszer vizsgálatakor jól körvonalazódik a többszörös intelligenciák koncepciójában fellelhető nyolc intelligenciára fókuszáló, valamint hét tudásterületen reprezentálódó tevékenység-háló. A tudásterületek és az intelligenciák a következőképpen

¹ Eddigi kutatási eredményeimről és a pontos folyamatról vezetek egy kutatói blogot, amelyben minden fontos részletet és elért eredményt feljegyzek. <https://sandorschmidtbarbara.wordpress.com/kutatas/>

csatlakoznak egymáshoz: a *mozgás* – testi-kinesztetikus intelligencia; *nyelv* – verbális intelligencia; *matematika* – logikai-matematikai intelligencia; *tudomány* – naturalisztikus intelligencia; *társadalom*, társas viszonyok – intraperszonális és interperszonális intelligenciák; *képzőművészet* – vizuális intelligencia; *zene* – zenei intelligencia.

Az egyes tevékenységcsoportok a gyermekek személyiségének kibontakoztatására fókuszálnak a differenciálást és a diverzitást figyelembe véve. A MIMI módszer és szemléletmód egy szoros gyakorlati és elméleti együttműködésen, kutatási és fejlesztési projekten alapul, ezzel egy haladó szellemű alternatívát és megközelítést kínál a korai fejlesztésben, óvodai nevelésben és programfejlesztésben. Az adaptált program a hazai óvodai nevelés életszakaszára fókuszál, vagyis a 3 évestől a 6–7 éves korú gyermekekre, ellentétben az alapjául szolgáló Projekt Spektrum módszerrel, mely a 4-től 7–8 éves korú gyermekek fejlesztésére fókuszál. Ez a folyamat sok szempontból befolyásolta a tevékenységek jellegét, eszközeit, valamint a mérés-értékelés módszertanát. A folyamatoság elve az egyik legfontosabb alapelv, amely a MIMI módszerben megjelenik. Ezen elv értelmében a tevékenységek az előzetes tudásra épülnek, és annak eredményei folyamatként értelmezhetőek. A módszer bevezetésére, a fejlődés mozgósítására nagy segítséget nyújthat, ha a tevékenységekkel a szülőket is megismertetjük, és ösztönözzük őket arra, hogy otthon is bátran használják az egyes eszközöket.

A korábban felsorolt tudásterületek/intelligenciák feltérképezéséhez a szokásos óvodai tevékenységektől számos ponton eltérő játékok tartoznak. A játékeladatok megközelítése és megoldása a képességek, készségek, intelligenciák feltárásán túl további információkat is tartalmaznak a gyermekek munkastílusának, „munkaprofiljának” feltérképezéséhez.

Az egyes játékeladatokhoz előre meghatározott játékeszközök, módszertani eljárások, játékleírások, mérési-értékelési stratégiák tartoznak, amelyek alapján a tevékenységeket végezzük. A tevékenységekhez tartoznak ezen túl a megfigyelési lapok, valamint a tevékenységi naptárak, amelyek segítségével a módszer a napi rutin részévé válhat.

1.1. A Projekt Spektrum módszer

A MIMI módszer alapját a Projekt Spektrum módszer képezi. A Projekt Spektrum-szemléletű megközelítés és módszertan több mint 10 éves kutatás eredménye. Elsődleges célja, hogy erősítse a gyermekek azon képességeit, készségeit, kompetenciáit, amelyek az iskolai évek során elengedhetetlenek lesznek. Elméleti kereteit tekintve, Howard Gardner Többszörös Intelligenciák elmélete, valamint David Henry Feldman Nem-egyetemes (Non-universal) fejlődési elmélete alapján került kidolgozásra. Hangsúlyozza a gyermekek szoros megfigyelését, szellemi erősségük azonosítását, majd ezeket az erősségeket felhasználva tervezi meg a gyermekek egyéni oktatási programját.

A Projekt Spektrum a Projekt Zero kutatás egyik alprojektjeként értelmezhető. A kutatás eredményeit a válogatott kutatócsoport egy elméleti és gyakorlati tudást is öszszegző műben mutatta be.² A *Project Spectrum* című munka a Teachers Collage Press

² Project Spectrum - Building on Children's Strengths, Project Zero Frameworks for Early Childhood Education, The Experience of Project Spectrum and Project Zero.

gondozásában jelent meg.³ A koncepció alap gondolataként szolgáló Többszörös Intelligenciák elmélet gyakorlati megvalósításának társadalmi hasznossága korábban már bemutatásra került hazai tanulmányokban is (Dezső, 2015a, 2015b). A Spektrum szemléletmódú megközelítéssel az az alapvetés is érvényesül, mely szerint minden gyermek egyedileg és egyénileg azonosítható intelligenciaprofillal rendelkezik (Gardner, Feldman és Krechevsky, 1998a). A kapott profilok felhasználásával pedig képessé válunk a gyermekek egyénre szabott oktatási programjának kidolgozására.

1.2. A Nem-egyetemes fejlődés elmélete

A Nem-egyetemes fejlődés elméletéről Feldman először 1980-ban írt (Feldman, 1980). A fejlődés kognitív folyamatát vizsgálja Piaget alapján azzal a különbséggel, hogy Feldman szerint ez a fejlődés nem csupán spontán folyamatok eredménye, hanem különböző külső erőfeszítést, támogatást is igényel. Feldman az alábbi példával magyarázza ezt a jelenséget „A zongorázás és az alulreprezentált gazdasági elmélet két különböző terület. Ezen területek alapjai a kognitív gazdagodásunk során elménkben folyamatosan fejlődnek, abban az értelemben, hogy az absztrakt gondolkodás egy bizonyos szintjét igyekeznek elérni, ebben az értelemben egyetemesnek minősülnek; azonban nem egyetemes abban az értelemben, hogy nem mindenki képes, vagy akar az adott területeken kompetenssé válni.” (Gardner, Feldman és Krechevsky 1998b. 8) Ezek alapján kimondható: a Nem-egyetemes fejlődés elmélete bizonyítja, hogy a tudás eléréséhez az egyetemes elmélet által szerzett spontán tudáson túl a szaktudáshoz Nem-egyetemes fejlődésre is szükségünk van. A fejlődéshez különböző utak vezetnek, számos lehetőségre van szükség az egyéni potenciálok feltárásához és a legmagasabb szintű teljesítmény eléréséhez. A Nem-egyetemes fejlődés során a gyermekek különböző szintek szekvenciáján (sorozatán) haladnak keresztül a tudás eléréséig.



1. sz. ábra – Nem-egyetemes elmélet modellje (Feldman, 1980)

Ha értelmezni szeretnénk az ábrát, az alábbi példán keresztül megtehetjük azt. Az objektum állandósága – például az egyetem létezése – univerzális. Ez a tudásunk univerzális, spontán megfigyelés során kialakult tudás. A pánkultúrához tartozó tudás, lehet például a nyelv, szintén egy spontán tanulási folyamat eredményeként kerül a birtokunkba. Kulturális szinten értelmezhetjük az olvasást, az írást vagy az aritmetikát. Ezeket a tudásokat a kultúra minden tagja várhatóan egy bizonyos szintig birtokolja. A diszciplína alapú tudás lehet egy tudomány alapszintű ismerete, például a kereskedelem vagy a kémia. Ennek a tudásnak egy specializált irányú továbbképzését, például a szerves kémia

³ Az említett mű fordítására hivatalos engedéllyel rendelkezem a Teachers Collage Press-től (TCP).

ismeretét biztosítja az idioszinkratikus (*nem szokványos, egyéni*) szint. Az unikális szint már meghaladja a Nem-egyetemes fejlődés elméletének korlátait, itt találhatóak a nagy felfedezésekhez, szabadalmakhoz tartozó tudások.

1. 3. Többszörös Intelligenciák elmélet

Ahogy azt már korábban említettem, Gardner elmélete szerint nyolc intelligenciát különböztetünk meg. A koncepció neveléstudományi, pedagógiai alkalmazását és bevezetését számos külföldi példa alátámasztja (Armstrong, 2009; Leazear, 2003). Hazánkban a koncepcióval, illetve annak alkalmazásával történő oktatásra is találhatunk példát felsőbb évesek körében (Dezső, 2014), azonban óvodai nevelésben történő felhasználásra mindeközéig kevés számú próbálkozás történt (Sándor-Schmidt, 2015).

1. 4. Tevékenységek és intelligenciák

Ebben a fejezetben csak azokat a területeket és a hozzájuk tartozó tevékenységeket mutatom be, amelyek közvetlenül szerepeltek a kutatásban. Ebből kifolyólag a tevékenységek és területek felsorolása nem teljes.⁴

A naturalisztikus-természeti intelligenciához tartozó terület a tudományos terület. A megfigyelt és vizsgált tevékenység a kincskereső játék. A játék lényege, hogy feltárja a gyermekek logikai következtetéseinek (inferenciáinak) képességét. A játék tárgya, hogy a gyermekek kitalálják, feltárják a kincsek helyét, ehhez jóslást végeznek, amely által rábukkanhatnak az egyedi típusú tárgyakra. A használatot azonban nem előzi meg pontos instrukció. A tevékenység módja rá tud világítani a gyermekek információ-organizációs (szervezési) stratégiáira.

A testi-kinesztetikus intelligencia, a mozgásos terület feltérképezéséhez használt tevékenység a kreatív mozgás vizsgálata. A játékok különböző képességeket és készségeket társítanak a mozgásos tevékenységekhez, mint a dominancia, lateralitást fejlesztő játékok. Játék során megfigyelhetőek a zenére adott testi reakciók, több kelléket is használunk, továbbá nagy hangsúlyt fektetünk a „verbális képek” alkotására. Minden egyes testi-kinesztetikus intelligencia tevékenységet szabad improvizációs tánc zár, amelyhez a zenei stílusokat változatosan választjuk meg.

A zenei intelligencia, vagyis a zenei terület mozgósításakor főként az ének-zenei aktivitás kerül a középpontba. A megfigyelés során a tanult művek prezentálásakor a hangmagasságot, a ritmust, a zenei memóriát vizsgáljuk. Ebből kifolyólag azt értékeljük, hogy a gyermekek éneklés közben képesek-e folyamatosan koncentrálni a ritmusra, illetve az egyenletes lüktetésre, képesek-e felidézni a dal zenei tulajdonságait. A megfigyelés során a ritmusra, a hangmagasságra, az általános muzikalitásra fókuszálunk. A zenei percepció tevékenysége során a gyermekek azon képességeit figyeljük meg, hogy felismerik és meg tudják különböztetni a hangmagasságokat.

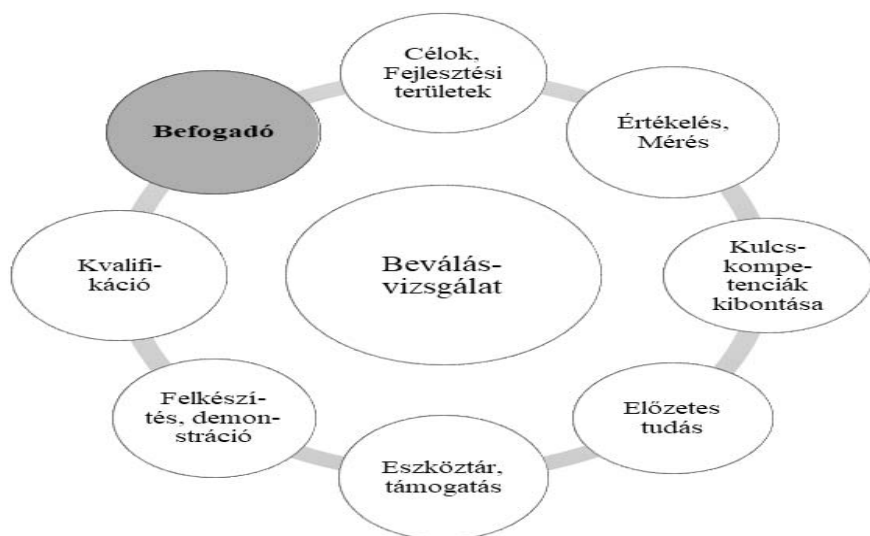
⁴ A teljes lista leírásokkal a kutatói blogban olvasható. <https://sandorschmidtbarbara.wordpress.com/kutatas/>

A logikai-matematikai intelligencia a matematika területet takarja, amelyet a dinoszaurusz játékkal vizsgálunk. Ezt a tevékenységet a gyermekek numerikus fogalmi megértéséhez, a számolási-számlálási készség, valamint a szabálytudat és feladattartás vizsgálatára, a stratégiai gondolkodás feltárására alkalmazzuk. A képességek értékelése során nagy hangsúlyt kap a gyermekek numerikus érvelése, a térbeli gondolkodás és a logikai érvelés.

A nyelvi intelligencia a nyelvi-verbális terület feltárásához a riporter játék tevékenységet alkalmazzuk. A tevékenység értékelése segítségével feltérképezhetjük a gyermekek által átélt események tapasztalatait. A kérdések vonatkozhatnak a személyes interakciókra, de helyezhetjük a hangsúlyt az események leírására, illetve a hétvégén átélt eseményekre is. A megvizsgált területek, rész-képességek között a megfigyelésben fontos szerepet kapnak a nyelvi funkciók, az elbeszélés képessége, valamint az információkezelés képessége.

2. Beválás-vizsgálat

A beválás-vizsgálat szerves részét képezi a gyakorlati tesztelés, vagyis a kipróbálás. Ez az egyetlen módja, hogy a módszer minőségéről, valamint a hazai óvodai nevelésben történő alkalmazhatóságáról meggyőződhetünk. A beválás-vizsgálat alapvető kritériumait tekintve meg kell vizsgálnunk, hogy (1) a program bizonyítható módon ne okozza azok romlását, és kedvező esetben együtt járjon a tanulási eredmények javulásával; (2) a program megvalósítható legyen. Mind az utóbbi, mind az előbbi kritérium több elemre bontható és bontandó, és mindkettőhöz többféle alapelv és értékelési eszköz hozzárendelhető.” (Halász, 2012.) A beválás-vizsgálat komponenseinek megfigyelésekor hét elemet különböztetünk meg, amelyek az alábbi modellben láthatók.



2. sz. ábra. Beválás-vizsgálat modell, Halász, 2012 alapján, kibővített

A modellt megvizsgálva észrevehető, hogy eggyel több komponens szerepel, mint az eredeti felsorolásban. A „kiegészítő”, vagyis a „Befogadó” elem szintén meghatározza a beválás eredményességét, sőt elengedhetetlen annak vizsgálatakor, hiszen ha végig gondoljuk, hogy figyelembe vesszük a közlő (esetünkben a pedagógus) személyét, az eszközt, a célokat, a mérés-értékelés folyamatát, miért éppen a befogadó (esetünkben a gyermek) szempontjait nem vizsgáljuk? A befogadó megközelítése szintén egy diverzív síkon értelmezhető, vagyis komplex szempontrendszer feltételez, melybe éppúgy beletartozik a gyermekek érdeklődésének, motivációjának vizsgálata, mint az életkori sajátosságoknak való megfeleltetés. Amennyiben a tevékenységek, eszközök a Befogadónak nem megfelelőek, a program nem válhat be, vagyis nem alkalmazható. Esetünkben a teljes beválás-vizsgálat nem feltétlenül releváns, hiszen egy kipróbált módszerről van szó, amelynek közel tíz éves tapasztalatai meg is jelentek (Gardner, Feldman és Krechevsky, 1998b), azonban a hazai implementációs vizsgálat érdekében érdemes a vizsgálatot végigvenni, illetve az adaptációs folyamat során kialakult sajátosságok figyelembevételével felülvizsgálni. A tényezők minden esetben változók, ezért is fontos ez a folyamat.

3. A kutatás módszertani alapjai

A kutatás két összefüggő és egymásra támaszkodó, kvantitatív és kvalitatív kutatási módszereket is magába foglaló, azokat integráló, kombinált formában valósult meg. Egy a közelmúltban elvégzett empirikus, kvantitatív kutatás keretén belül óvodapedagógusok véleményét kérdeztem a jó játék tulajdonságairól (184 fő), feltételeiről. A kérdőív elsődleges célja az volt, hogy feltárja, melyek azok a kiemelt tényezők, amelyek egy játékot megfelelővé, a pedagógusok szemszögéből „jóvá” tesznek. Ezekből a tényezőkből kategóriákat képeztem, amelyeket felhasználtam egy kvalitatív adatelemzéshez. A meglévő video anyagot (4 teljes tevékenységet tartalmazó videóokumentum) korábban kódoltam, majd a már meglévő kódokat ezekbe a kategóriákba rendeztem. A folyamat során a kódolás értelmezése számos ponton változott, alakult és letisztult. A kategóriákat, azok sokszínűségéből fakadóan főkategóriákba rendeztem, így azok alkategóriaként szerepelnek a vizsgálatban. (Az így létrejött kódterkép a 3. sz. ábrán látható.) A videók elemzése során ezekre az egyedi esetekre fókuszáltam, és az ezekből kapott eredményekből vontam le később a gyakorlati tesztelésre vonatkozó konzekvenciákat. Ezek az egyedi esetekből nyert eredmények alternatívát nyújthatnak egy-egy problémahelyzet megoldására, illetve a gyakorlati tesztelés során előforduló minták feltárására.

A kérdőíves kikérdezés eredményeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a felsorolt tényezők jelentős része az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának⁵ legfontosabb elemeit, illetve a szakmai munka során megjelenő legfontosabb tényezőket sorakoztatja fel a „jó játék” vizsgálatakor. A 4. sz. ábrát megfigyelve jól látható, hogy az óvodapedagógusok többsége miként látja a jó játék ismérveit. Az ábráról leolvasható, hogy a kiemelt területek a motiváció; az életkori sajátosságok figyelembevétele; az élményszerűség; a tevékenykedtetés; valamint a kreativitás területei köré csoportosíthatóak. A felsorolás végén található (az utolsó három tényezőt figyelembe véve) a fantázia és realizmus kom-

⁵ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

binációjának reprezentálása a játékban; az előzetes tudás figyelembe vétele, valamint a nemzeti nevelés tényezői. Ezeket a tényezőket kevésbé tartották fontosnak a megkérdezett óvodapedagógusok a jó játék ismérveinek felsorolásakor. Ha a kódtérképet vizsgáljuk, láthatjuk, hogy öt főkategóriát különböztettem meg. Ezek a főkategóriák a fizikai tulajdonsághoz; a tudáshoz; a személyiséghez, a fantáziához és a kívülről érkező tényezők-höz tartozó alkategóriákat tartalmazzák. Az alkategóriák összesen 20 területet mutatnak be, ezek megegyeznek a kérdőívben felsorolt 20 tényezővel. Az alkategóriák pedig további 30 kódot ölelnek föl. A kódtérképen kialakított kapcsolatok két típus szerint kerültek ábrázolásra.⁶ Az első típus, a „konstans logikai kapcsolatot” feltételező kapcsolat, amelyben olyan kódok kerültek összekapcsolásra, amelyek azonosak (pl.: Megértés – Tudás/Előzetes tudás/Megértés → Személyiség/Életkori sajátosságoknak megfelelő/Megértés). A másik típus az „ekvivalens logikai kapcsolatot” feltételező kapcsolat, amelyben olyan kódok kerültek összekapcsolásra, amelyek bár nem azonosak, nagyon hasonlóak, jelen vizsgálati körülmények között egymással egyenértékűek (pl.: Játsszik/Tevékenykedik – Tudás/Tevékenységi lehetőség/Játsszik → Személyiség/Élményszerűség/Tevékenykedik). Ezen kapcsolatok vizsgálata számos következtetésre ad lehetőséget az adott tevékenységek vizsgálatakor. Feltérképezhetővé válik az egyes kategóriák közötti kapcsolatok minősége is, amely által a főkategóriákba való rendezés is megvalósítható. Ha tovább differenciáljuk az egyes kapcsolatokat, több szintet is megkülönböztethetünk, ám jelen esetben a legfontosabb kapcsolatok bemutatása volt a célom.

A következő ábrán (5. sz. ábra) a legfontosabbnak ítélt alkategóriákat, a hozzájuk tartozó kódokat és azok kapcsolatrendszerét figyelhetjük meg. A három kiemelt alkategória a motiváció, az életkori sajátosságok és az élményszerűség területeit érinti. Az ábráról leolvashatjuk, hogy a legkomplexebb kapcsolati hálóval a motiváció tényezője rendelkezik. Minden dokumentumhoz kapcsolódik minden kódjával, ezzel bizonyítva, hogy ez a tényező elengedhetetlenül szükséges a tevékenységekben. A másik két tényező a negyedik dokumentumhoz gyakorlatilag nem is kapcsolódik. Érdekesség továbbá, hogy a tevékenység mint kód jelenik meg a legtöbbször a dokumentumokban, vagyis a jelen vizsgálatra, egyedi következtetésként elmondható, hogy a legfontosabb eleme a tevékenységeknek maga a tevékenykedtetés. Ebből következik, hogy jelen esetben azok a játékok eredményesek, amelyek során a gyermekek tevőlegesen tevékenységet végeznek.

A 6. sz. ábrán az alkalmazott kódok közötti összefüggéseket figyelhetjük meg. Az ábráról azt tudjuk leolvasni, hogy az egyes kódok a vizsgált dokumentumokban milyen arányú egyezésben jelentek meg. Ezek alapján elmondható, hogy pl. a Közös tevékenység/Tevékenység kód párok jelentek meg legkiemelkedőbb arányban, még hozzá a „Riporter játék” videódokumentumban. (4/3). Ha a legkiemeltebb kódot, az érdeklődést és annak összefüggéseit vizsgáljuk, szintén érdekes összefüggéseket tárhatunk fel. Az érdeklődéssel összefüggő kódok az érdekes anyag, ismeretlen játék, kíváncsiság, közös tevékenység, kreativitás, érdeklődés, nézegetés, nincs kiesés, öröm, próbálgatás, szabály. A

⁶ A két kapcsolat az általam konstans logikai kapcsolatnak, ill. ekvivalens logikai kapcsolatnak nevezett kapcsolatok.

felsorolt kódok egymástól eltérő dokumentumok vizsgálatakor mutattak összefüggéseket, azonban ahogyan az összefüggések is mutatják, ezek a kódok külön halmazt is alkotnak. További figyelemreméltó eredmény, hogy az óvodapedagógusok által legfontosabbnak tartott tényező, amely nélkül elképzelhetetlen a jó játék, a motiváció felkeltése. Az érdeklődés kódja pedig éppen ehhez az alkategóriához kapcsolódik. Azonban ez a típusú alátámasztás egy további vizsgálandó aspektust feltételez.

Összegzés

Arra a kérdésre, hogy miért is kellene a pedagógusokkal megismertetni a MIMI módszert, a válasz, hogy a tervezés egy új szempontú megközelítésével találkozhatnak; továbbá kielégíthetik azon szakmai-módszertani kíváncsiságukat, hogy egy, a gyermekek sokoldalú megismerésére szolgáló koncepciót megismerhessenek. Minden gyermekben meg kell ragadni, fel kell tárni azokat a rejtett egyéni lehetőségeket, tehetséget, amelyek által képességeik hatékony mozgósítása megvalósulhat. Az óvodai nevelés tevékenységeibe könnyedén bevezethetőek a MIMI módszerhez tartozó játékok/módszerek, azonban a módszertan eltér az általános hazai megközelítéstől. A gyermekek megismerésének széles spektrumú skálán mozgó lehetőséget biztosít, így a gyermekek esélye úgrásszerűen megnő. Az óvodai nevelésben alkalmazott curriculumok és szabványok középpontjában a kiemelt kompetenciák szerepelnek, de mélységeiben nem jelennek meg például az intra- és interperszonális kompetenciák komponensei, amelyek szintén fontos építőelemek a gyermekek teljes személyiségének fejlesztésében. A gyermekek egyedisége, képességeik, készségeik, intelligenciájuk diverzitása megkívánja, hogy úgy tekintsünk rájuk, mint egyszeri, megismételhetetlen lényekre, akik mindannyian különbözőek, mindannyiukhoz más út vezet, és mindannyian másképp intelligensek.

Irodalom

Armstrong, Th. (2009): *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria (VA).

Dezső Renáta Anna (2015): A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat* 1, 32–44.

Dezső Renáta Anna (2015): Plurális intelligencia-koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In: Arató Ferenc és Varga Aranka (szerk.): *Befogadó egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, 75–88.

Feldman, D. H. (1980): *Beyond Universals in Cognitive Development*. Ablex Publishing, New York.

Gardner, H. (1993): *Frames of mind*. Basic Books, New York.

Gardner, H., Feldman, D. H., Krechevsky, M. (1998a.): *Project Spectrum*. Teachers Collage Press, New York.

Gardner, H., Feldman, D. H., Krechevsky, M. (1998): *Building on Children's Strengths: The experience of Project Spectrum*. Teachers Collage Press, New York.

Halász Gábor (2012): A pedagógiai rendszerek általános hatás- és beválásvizsgálati rendszere. In: Falus Iván, Környei László, Németh Szilvia, Sallai Éva (szerk.): *A peda-*

gógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, 209–243.

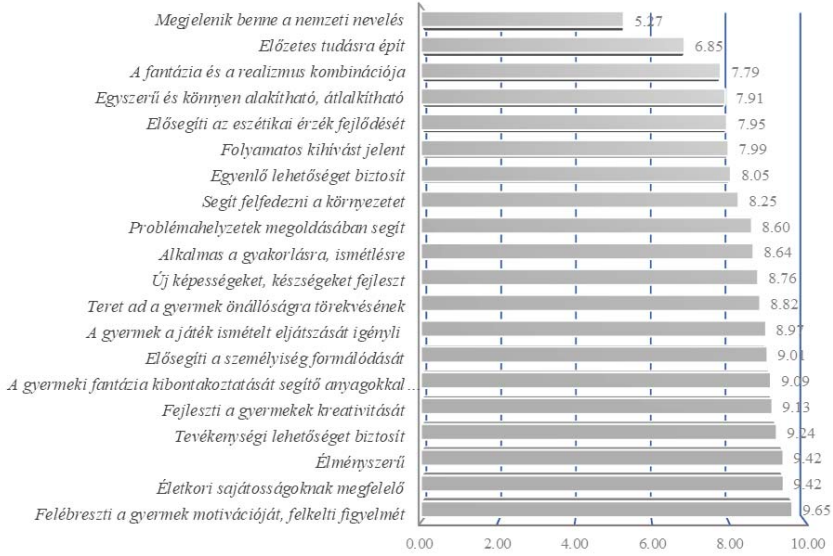
Leaser, D. (2003): *Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences.* Skylight Professional Development. Glenview (IL).

Sándor-Schmidt Barbara (2015): *Egy plurális intelligencia koncepció és a Montessori pedagógia komparatív megközelítése.* Specimina Operum Iuvenum PTE-BTK, Pécs.

Stoll, Luis-Fink, Dean (1994): *School effectiveness and school improvement: voices from the field,* School Effectiveness and School Improvement 2. 149–77.

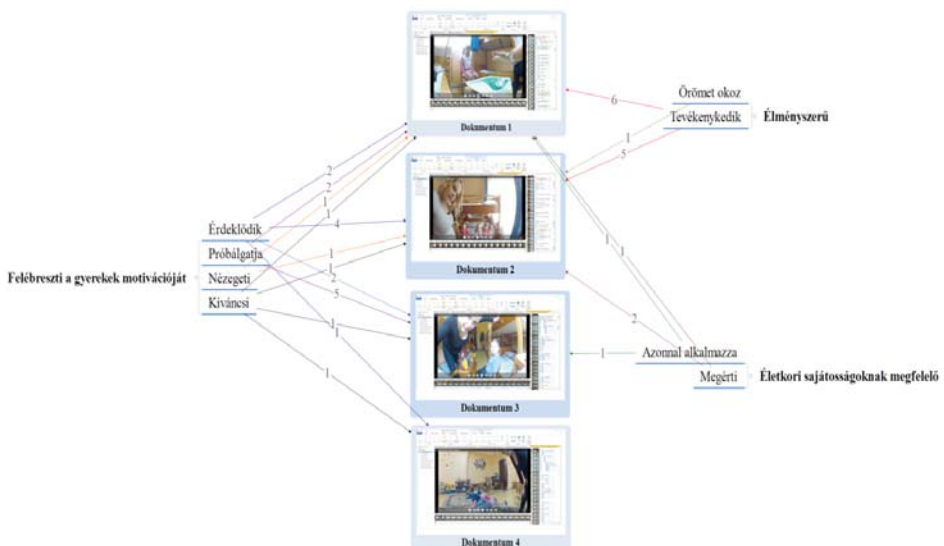
4. sz. ábra: Mitől jó egy játék?

Mitől jó egy játék?
(összefoglaló táblázat)



5. sz. ábra: Kiemelt kódok vizsgálata

Kiemelt Kódok Vizsgálata



6. sz. ábra: Kódok összefüggésének vizsgálata

