



PAIDEIA

6. évfolyam, 2. szám

Szerkesztő:

Dr. habil. Koltay Tibor, PhD

Jászberény, 2020

PAIDEIA

Az Eszterházy Károly Egyetem
Jászberényi Campusának online folyóirata

Megjelenik évente két alkalommal

6. évfolyam, 2. szám



Szerkesztő:

Dr. habil. Koltay Tibor

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Varró Bernadett

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Furcsa Laura

Dr. habil. Koltay Tibor

Dr. Szaszko Rita

A cikkeket lektorálta:

Dr. Furcsa Laura

Kisné dr. Bernhardt Renáta

Dr. habil. Koltay Tibor

Dr. Sinka Annamária

Dr. Szaszko Rita

ISSN 2631-1666

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Nagy Andor
Felelős szerkesztő: Domonkosi Ágnes
Tördelőszerkesztő, borítóterv: Molnár Gergely
Megjelent: 2020-ban

Tartalom /Contents

Molnár Marietta – Kisné Bernhardt Renáta: Az osztályfőnöki szerep tudatosítása a kooperáció és az interaktivitás segítségével: A jó gyakorlat egyik lehetősége.....	5
Furcsa Laura – Szaszó Rita: Attitűdformálás és szociális készségfejlesztés a pedagógusi munkában.....	11
Magyar Ágnes – Magyar Zsolt: Virtuális nevelői szoba – avagy van élet a Facebookon kívül is	19
Kovács-Bogya Tünde: A boldogságra nevelés lehetőségei az osztályfőnöki munkában	31
Sinka Annamária: Vizualitás és IKT-eszközök a közösségfejlesztés szolgálatában	37
Jesztl József – Lencse Máté: A pedagógiai célú előnyadás lehetőségei modern társasjátékokban.....	43
Some thoughts on visual literacy education Tibor Koltay	51
Szerzőinknek.....	62

Az osztályfőnöki szerep tudatosítása a kooperáció és az interaktivitás segítségével: A jó gyakorlat egyik lehetősége

Molnár Marietta – Kisné Bernhardt Renáta
Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus

Az osztályfőnöki szerepkörhöz fűződő ambivalens viszony erősen kitapintható az iskolai gyakorlatban. Vannak olyan pedagógusok, akik szívesen vállalják azt a többletfeladatot, amely egy osztályközösség kialakítását, optimális működtetését jelenti, az ezekkel járó plusz pedagógiai élmények és sikerek reményében. Természetesen tapasztalhatunk egyfajta szándékos eltávolodást ettől a munkától, éppen a pluszfeladatok teherként történő megélése miatt. E gondolkörben utalhatunk az elvárások és a feltételek közötti disszonanciára, a pedagógus habitusára, pedagógiai felkészültségére és egyéb más tényezőre. Bármi is állhat háttértényezőként az osztályfőnöki munka fel nem vállalásában, leszögezhető, hogy aki motivált erre a szerepre, a pedagógiai tevékenységének kiteljesedését élheti meg. Talán a pedagóguslét egyik legnagyobb elismerése, hogy a szülők – különösen alsó tagozat első osztályában – osztálytanítót választanak. Választásuk a pedagógus jó hírére és saját tapasztalaton alapul. A felsőbb osztályokban is az első kérdések egyike, hogy ki az osztályfőnök. Egyfajta bizalmi viszonyt vetít elénk az osztályfőnökök személyét illető érdeklődés. A szülő számára fontos, hogy ki az a pedagógus, aki gyermekének a lehető legkedvezőbb és legtámogatóbb nevelési légkört biztosít, mintegy kitágítva a családi nevelés kereteit.

Napjaink bizonyos kulcskompetenciáinak, a szociális és személyes, részben a kognitív kompetenciák fejlesztése automatikusan került fel az osztályfőnök teendői listájának tetejére. A kollégák folyamatos észrevételei az osztályának neveltetési szintjéről, a tanuláshoz való hozzáállásról, a felmerülő konfliktusokról, az osztály atmoszférájáról, közösségi szellemiségéről egyfajta állandó készenléti állapotba helyezi az osztályfőnököt, aki szinte már együtt él az osztály arculatának kirajzolása során jelentkező napi teendőkkel.

Egy jó osztályfőnök többet lát a gyermekben, az ifjában, mint egy tanuló, ő a teljes személyiségét látja, amely optimálisan fejleszhető a kívánt értékek mentén, és maradandóan megváltoztatható abban, ami nemkívánatos, egyszerűen nevel a szó legszorosabb értelmében. A Homo Educandus (Zrinszky, 2002) – a nevelésre szoruló ember – korszakában a nevelő pedagógus nagy kincs. Különösen egy olyan személyi környezetben, amelyben előfordulhat, hogy a

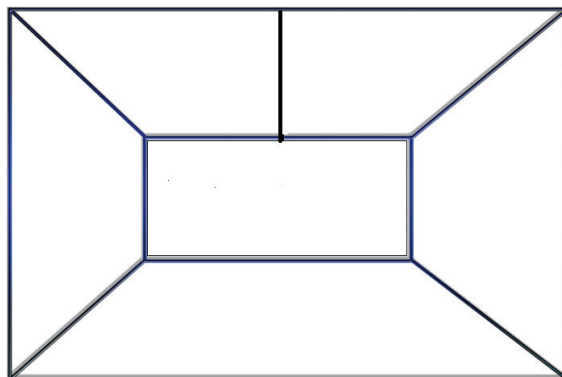
szülő számára a nevelés csak a családra korlátozódó tevékenység, amely belszólást nem tűr, vagyis egyre nehezebben ért szót a pedagógus a szülővel. Bizalmatlanok, vagy elvárásaik elsősorban az iskola oktatótevékenységével kapcsolatban fogalmazódnak meg. A másik véglet is erősen tapasztalható, miszerint a szülő teljes közömbösséget tanúsít az iskolával szemben. Ez a fajta kommunikációs elégtelenség, zavar természetesen kihat a gyermek viselkedésére, az iskolához, az osztályához, a tanáraihoz fűződő viszonyára, egyre nehezebb megközelíteni, motiválni, együttműködésre serkenteni.

Egy osztály összetételének sokszínűsége nem pusztán a család nevelési attitűdjének függvénye, erőteljesen kihat egy osztály életének szervezésében a szociokulturális háttér és a gyermek tanulási akadályoztatása, sajátos nevelési igénye. Számos tényező differenciálja, ezáltal nehezíti is az osztályfőnök munkáját. Nem pusztán szaktanárként tevékenykedik, hanem olyan pedagógusként, aki munkája során számos feladatkört teljesít annak a nemes célnak érdekében, hogy az osztálya egy olyan közösséggé szerveződjön, amelyben minden tanuló, gyermek optimális fejlődése reális célként fogalmazódhat meg. Mind az alapképzésben, mind a pedagógusi munkakörben kifejtett tevékenységszervezésben hangsúlyt kell helyeznünk erre a szerepre való felkészítésben, és a munka tényleges támogatásában azáltal, hogy tudatosítjuk a feladatvállalás jelentőségét, és továbbképzések keretében lehetőséget teremtünk a közös gondolkodásra, a jó gyakorlatok bemutatására, megbeszélésére. Az osztályfőnöki munkát segítve hatékony lehet a pedagógusok csoportjainak együttgondolkodása az alábbi együttműködésen alapuló feladatok és a kooperatív technikák alkalmazásával. A közös reflektálás és elemzés célja a pedagógusi kompetenciák fejlesztése és tudatosítása, az osztályfőnöki szerep újraélése és tervezettebb vállalása.

A csoportalakításra a hajlított véleményvonal módszere (Kagan, 2009: 11–15) rendkívül adekvát, tekintettel a heterogén csoportok létrehozására. Egy állítás értékelésével praktikusán kialakíthatók a vegyes csoportok: „Az osztályfőnöki munka során szerzett tapasztalataim értékelése 10-es skálán”. A véleményvonal egyik végére az 1-es értéket adó osztályfőnökök kerülnek, akik egyáltalán nem rendelkeznek gyakorlattal, a vonal másik végére pedig a 10-es értéket képviselők állnak, akik már – saját bevallásuk szerint – számos jó gyakorlattal rendelkeznek. A csoportok heterogén kialakítása azért is prioritásértékű, mivel a további témák és felvetett problémák igénylik az eltérő véleményeket és a praxisban eltöltött időt is.

A továbbiakban a csoporttagok brainstorming módszerrel gyűjtenek gondolatokat, fogalmakat, valamint feladatokat és tevékenységeket a strukturált rendezést alkalmazva. A rendszerezés „ablakaiba” (lásd 1. ábra) az alábbi négy szempont alapján sorolják az átbeszélte és megvitatott ötleteiket: adminisz-

trációs teendők ellátása, szervezési feladatok, koordinációs feladatok, közvetlen nevelőmunka.



1. ábra A strukturált rendezés módszere (Kagan, 2009: 11–15)

A csoportok az „Egy megy, 3 marad” módszerrel számolnak be egymásnak az összegyűjtött véleményükről, és reflektálnak az egymástól hallottakra is. A módszer lényege, hogy minden csoportból egy tag a mellette lévő csoportban foglal helyet, így minden csoportnak egy új tagja lesz. Az újonnan érkezett csoporttag számára a többi csoporttag beszámol mindarról, amit addig a csoportjukban végeztek, majd a csoporttag visszatér az eredeti csoportjába, és beszámol a többi csoportban hallott ötletekről (Orbán, 2011). Az osztályfőnöki munka kapcsán jellemző módon megjelenik a szakmai munkát nehezítő tényezők kérdése is. Ennek feltárása céljából állításokat kell értékelni minden csoportban, ahol a csoporttagok fejenként két állítást fontolnak meg, majd a megfelelő csoportba teszik. Az értékelés alapját képezik az alábbi lehetőségek:

1: kismértékben jellemző/nem jellemző, 2: jellemző, 3: teljes mértékben jellemző (1. táblázat). A saját döntést indokolják a csoport előtt, majd rövid beszélgetést, vitát kezdeményeznek. A feladat eredményeként minden csoport felállít egy saját szempontú értékelést a megadott 1–3-ig terjedő skálán. A problémák és a konstruktív megoldási lehetőségek összegyűjtése érdekében a csoportok beszámolóit alapján egy közös reflexió és döntés jöhet létre.

állítás	1 kismértékben jellemző/ nem jellemző	2 jellemző	3 teljes mértékben jellemző
Az osztályfőnöki módszertani továbbképzések hiányosak			
Nagy létszámú osztályok, kevés a lehetőség az egyéni bánásmódra			
Nem kellően motivált pedagógusok			
Inkább probléma- és nem megoldáscentrikus a pedagógiai szemlélet			
Kevés az idő, illetve egyéb keretek a szabadidős/tanórán kívüli tevékenységek végzésére			
A szülőkkel való kommunikáció esetleges			
A szakmai kommunikáció jellemzően a szaktantárgyi munkaközösségeken belül történik, jóval kevesebb szakmai támogatást élvez az osztályfőnöki munka			
Az osztályfőnök tekintélye csökkent, az osztályfőnöki munka elbizonytalanodott			
A demokráciára nevelés nem kellően hangsúlyos			
Az osztályfőnök lehetőségei nem elegendőek a preventív feladatok végzésére			

1. táblázat A szakmai munkát nehezítő tényezők

Szintén előtérbe helyezhetők azon alapelvek, melyek az osztályfőnöki tevékenységek pedagógiai létjogosultságára, a problémák lehetséges korrekciójára irányulnak. A praxisban is megjelenő alternatívák feltárására fogalmi meghatározás történik, melyeket a csoportok számára kiosztott fogalom és definíciójának összeillesztése szolgál. Az elméleti vonalon definiált kifejezések megismerése elősegítik az osztályfőnöki munka gyakorlati sikerességét. A következő fogalmak jelennek meg a kooperatív feladat megoldásakor: tükörtartás, resztoratív szemlélet, személyközpontúság, élménypedagógia, asszertív kommunikáció, interaktivitás, kongruens személyiség.

A tükörtartás lényege, hogy a résztvevők egymásnak őszinte visszajelzést adnak a konkrét viselkedésre abban a pillanatban, amikor a zavar keletkezik (Klaus, 2006). Az iskolában alkalmazott resztoratív eljárás jellemzően az érintettek szükségleteiből indul ki, és arra irányul, hogy a normaszegés ne maradjon szó nélkül, ugyanakkor a folyamat mindig a tett, s nem az egyén megítélése történik (Geszó–Kun, é. n.).

A személyiség-központúság fogalma egyfajta jelkép Carl Rogers munkásságának köszönhetően, a gyerekek világához alkalmazkodó pedagógia sajátos szimbóluma, ugyanakkor az emberek önmegvalósítási és önirányítási képességének állandó hangsúlyozása jellemzi (Rogers, 2003).

Az élménypedagógia bármely korosztály számára releváns, hiszen a közvetlen tapasztalásokon és a gyerek aktív cselekvésén keresztül tanít. Osztályfőnökként jelentőséggel bír az a járulékos, ugyanakkor elsődleges jellemzője, hogy szolgálja a személyes és szociális kompetenciák, például az önismeret, önértékelés, az egyéni felelősségvállalás fejlődését.

Az asszertív kommunikáció a hatékony érdekérvényesítést jelenti, célja, hogy elkerülje az aktív és passzív agresszió megjelenését, és vegye figyelembe, valamint szolgálja minden részt vevő fél igényeit.

Az interakció általános érvényű definiálása és tudatosítása szintén folyamatosan megjelenő lehetőség az osztályfőnöki és pedagógiai munkában. A kölcsönös viszony, az együttes hatás a személyiség és a magatartás formálásában meghatározó és a nevelési folyamattal mindig együtt járó jelenség.

A kongruencia akkor figyelhető meg, amikor a belső világ érzéseit pontosan tükrözi az emberi tudatosság, és ez a magatartásban is megnyilvánul. A kongruencia a pedagógus hitelességének egyik közvetítője is. A fogalmak megbeszélését és pontosítását követően a csoportok egy-egy fogalmat kiválasztva készítenek egy gondolatképet, melyet aztán az egész csoportnak bemutatnak, elemeznek, majd közösen reflektálnak a felvetett gondolatokra.

A tréningjellegű feladatok, a kooperatív technikák és problémaalapú megközelítés hozzájárul, hogy a pedagógusok tudatosan és lényegretörően, célirányosan gondolkodják át az osztályfőnöki tevékenységüket, a nehézségeket és a lehetőségeket, valamint konstruktívan tervezzenek a további nevelő- és oktatómunkájuk tekintetében.

Felhasznált irodalom

Antons, Klaus (2006): *A csoportdinamika gyakorlata – Gyakorlatok és technikák*. Budapest: Synamorg.

Kagan, Spencer (2009): *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.

Orbán Józsefné (2011): *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. Bölcsészettudományi Kar.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/index.html

Geskó Sándor & Kun Zsuzsa (én.): *Konfliktuskezelés*. http://konszenzus.org/wp-content/uploads/AVR/lecke2_lap2.html

Rogers, Carl (2003): *Valakivé válni*. Budapest: Edge 2000 Kiadó.

Zrinszky László (2002): *Neveléstudomány*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

A cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.

Abstract

Making yourself aware of being a form teacher by cooperation and interactivity: One of the good practices

The ambivalent relationship to the role of the classmate is strongly felt in school practice. There are educators who are willing to take on the extra task of creating and optimally running a class community in the hope of the extra pedagogical experience and success that they bring. Of course, we may experience a kind of deliberate departure from this work, precisely because of the extra burden. In this context we can refer to the dissonance between expectations and conditions, teacher's personality, pedagogical preparedness, and other factors. Whatever may be the reason behind not taking up the job of a form teacher it can be stated that those who are motivated for this role can experience the fullness of their teaching activities. With the help of the formteacher, it is possible to work effectively with groups of educators using a lot of collaborative tasks and cooperative techniques. The purpose of joint reflection and analysis is to develop and raise awareness of pedagogical competences, to revitalize the classroom role and to undertake it in a more planned way.

Attitűdformálás és szociális készségfejlesztés a pedagógusi munkában

Furcsa Laura – Szaszko Rita
Eszterházy Károly Egyetem, Jászberényi Campus

1. Bevezetés

A pedagógusi munka egyik fontos aspektusa a diákok szociális kompetenciájának fejlesztése. A szociális készségek segítenek abban, hogy az őket érő pozitív vagy negatív érzelmeket, örömeiket vagy konfliktusokat megfelelően kezeljék, ezek megéléséből sikeresen haladjanak tovább. A XXI. század nevelési környezete, a technikai és digitális változások nem eredményeztek pozitív változásokat a szociális kompetencia tekintetében. A pedagógusnak talán ma még nagyobb szerepe van ezek formálásában, mint korábban. Ez különösen így van, ha a gyermekek családi háttere ezt megköveteli. Következésképp egyre inkább teret kaphatnak a pedagógusok és kifejezetten osztályfőnökök számára kidolgozott érzékenyítő és attitűdformáló műhelymunkák, tréningek, amelyek során a résztvevők különféle kontextusokban, saját percepcióik alapján élhetnek át különféle problémahelyzeteket, és találhatnak megoldásokat, ami által fejleszteni tudják szociális kompetenciáikat. Az elméleti keretrendszer lényegre törő bemutatása mellett e tanulmány egyik fő célkitűzése néhány, a szociális kompetencia fejlesztésére alkalmas technika és módszer bemutatása.

2. A szociális készségek formálásának direkt és indirekt lehetőségei

A készségformálás közvetett és közvetlen módon is történhet a pedagógiai munkában. Közvetlen (indirekt) módon a mindennapi tevékenységek során a megfelelő, tudatos feladatválasztással sokszor fejleszthetők egyes elemek implicit módon (Zsolnai, 2012). A kooperatív technikák gyakori alkalmazása egyértelműen hozzájárul a szociális kompetencia változásához: *„a diákok a csoportban végzett munka során innovatív gondolatokat elindító kérdéseket tesznek fel, megbeszélnek, hogyan végezzék el közösen a feladatot, döntéseket hoznak, megtanulják kezelni és megoldani a tananyaggal kapcsolatban felmerült kérdéseket, valamint szociális konfliktusokat kezelnek”* (K. Nagy, 2015, 39). A kooperatív csoportmunka számos szociális kompetencia fejlesztésére ad lehetőséget, kiemelhető a kapcsolatteremtő képesség, az empátia, a megértés, a segítségnyújtás és a segítség elfogadása.

Tulajdonképpen minden társas helyzet megfelelő lehet a kívánt változás elérésére, például a kompetitív vagy az együttműködés tudatos elősegítésével. A közösségen belüli csoportnormák betartása is hozzájárul a szociális kompetencia megalapozásához. Ezeknek a feladatoknak az alkalmazása szisztematikus, tudatos feladattervezést követel a pedagógustól.

A közvetlen (direkt) módszer konkrét társas feladatok, szituációk alkalmazását jelenti a pedagógiai munkában (Zsolnai, 2012). Ez a szokásosnál több pszichológiai szakértelmet és rálátást követel a pedagógustól, tehát ismernie kell olyan foglalkozásokat, játékokat, melyek alkalmasak lehetnek a mélyebb hatás elérésére. Azonban a módszer hatékonysága miatt a diákok érzékenyebben is reagálhatnak, adódhatnak olyan pszichológiailag komplexebb, felkavaróbb helyzetek, melyek tudatos beavatkozást és kezelést követelnek meg. Fontos lehet a foglalkozás utáni lezáró beszélgetés, amelynek során a felmerülő problémák megbeszélhetők. Pedagógiai és pszichológiai feladatgyűjteményekben számos jó gyakorlatot találhatunk erre.

3. Attitűdformálás

Az attitűdformálás a pedagógusi munkában szorosan köthető a szociális készségek fejlesztéséhez, különösen a folyamat során alkalmazott direkt módszerhez, mivel ezek mind a pedagógusok, mind a tanulók esetében mélyebb rétegekben történő változásokat eredményezhetnek. Jelen kontextusban az attitűd fogalma komplex módon definiálható, és a szociálpszichológiai kutatások eredményein alapul. Először is, Allport (1935) szerint, az attitűd „tanult predispozíció”, amely pozitív vagy negatív reakciót jelent valamilyen tárggyal vagy személlyel kapcsolatos relációban. Allport több mint száz attitűddefiníciót vizsgált meg, amikor áttekintette az 1935-ig terjedő attitűdelmélet és kutatás teljes egészét. Az első szociálpszichológiai definíciók szerint az attitűd egy dimenziót foglal magában, melynek előnye, hogy pragmatikus. Allport az egyszerű konceptualizálás miatt kritizálta e definíciókat, azzal érvelve, hogy ha valami vagy valaki iránt egyforma érzést mutatnak is az emberek, kvalitatív módon eltérőek lehetnek attitűdjeik (Lengyel, 1997).

Napjainkban az attitűddefiníciók háromkomponensűek, mivel affektív, kognitív és konatív elemeket tartalmaznak. Továbbá az is elmondható, hogy az attitűddefiníciókban a viselkedés predikciója alapvető elem, és valójában komplex módon nem, csak az affektív elem mérhető az attitűdök vonatkozásában (Lengyel, 1997). Fontos kiemelni azt is, hogy a szociálpszichológiai megfogalmazásokban az egyik alapidimenzió az érzelemértékelés, tehát valaki vagy valami irányában

az emberekben pozitív-negatív érzelmi skálán alakulnak ki attitűdök, amelyeknek a skálán történő meghatározása kihívást jelentő feladat. Az attitűdmérés azért is nehéz, mert az attitűd intenzitása nem feltétlen stagnál, tehát adott esetben változó lehet, habár az attitűdváltozások jellemzően nagyon lassú folyamatok (Doll és Ajzen, 1992). A különösen intenzív attitűdök stabilak, időben kevésbé változóak. Ezt nevezzük a perszeverenciának. Egy másik meghatározó attitűddimenzió a relevancia, azaz, hogy egy adott tárgyhöz, személyhez kapcsolódó attitűd mennyire fontos valaki számára, mennyire elkötelezett az adott személy az attitűdtárgy iránt. Ez a dimenzió azt mutatja, hogy az attitűd mennyire van beágyazódva valaki személyiségébe, mennyire elhivatott. Ha a relevanciadimenzió nagyon alacsony értéket mutat, akkor az átalakulhat véleménnyé (Csepeli, 2001). Doll és Ajzen (1992) hangsúlyozza, hogy az attitűdök egyik jellemzője, hogy nagyon nehezen és lassan formálhatók, és időben eléggé konstansak. A legnagyobb szilárdság azokra az attitűdökre jellemző, amelyek az egyén értékrendszeréhez mélyen kötődnek (Prislin, 1996). Lengyel (1997) kiemeli, hogy a viselkedési szándékban bekövetkezett változás nem vonja egyértelműen maga után az attitűdformálódást, csak akkor, ha valóban megváltozik a személy viselkedése, ami új kapcsolati jellemzőket eredményez, új vélemények kialakításához vezet, és végül magához az attitűd megváltozásához. Maga a viselkedésváltozás megtanulása hosszan tartó folyamat, és az attitűdformálódás a megváltozott viselkedés után jellemzően még jóval később jelenik meg.

Mindezek alapján megállapítható, hogy az attitűdök alakításához szükséges alapvető feltétel, hogy a célszemélynél változás álljon be viselkedési intenciója tekintetében, valamint a szándékon túl a viselkedésváltozás ténylegesen megvalósuljon. Mindezek következményeként a célszemély megtanulhatja, hogyan formáljon új véleményt az attitűd tárgyáról, ami idővel attitűdformálódást eredményezhet. Fontos, hogy az attitűdformálás mind az affektív, kognitív és konatív elemeket érintse, mivel ahhoz, hogy ennek eredménye lehessen, időre van szükség.

4. Attitűdformáló és a szociális készségfejlesztő workshopok feladatai

Az érzékenyítő és attitűdformáló műhelymunkák fő célkitűzése egy rövid elméleti bevezetés után olyan interaktív feladatok kipróbálása a részt vevő pedagógusokkal, amelyek alkalmazhatók az attitűdformálási folyamatok során a nevelői munkában is. Ezeket a tevékenységeket a tanítók és tanárok önreflexív módon is tudják alkalmazni önfejlesztésre, valamint diákjaik hosszabb távú attitűdformálási tevékenységeikbe is beépíthetik.

A pszichológiában számos, rajzolásra épülő feladatot és tesztet alkalmaztak már a XX. században is. Az egyik, széles körben ismert módszer a „farajzteszt” (Koch, 2015), amelyben a farajz megfelelő projekciós felületnek tekinthető. A vizsgált személy által rajzolt fa szerkezetének elemzése (gyökér, törzs, ágak etc.) segít feltárni a személyiség jellemzőit és a rajzoló percepcióit. A *diktálás képleírás* módszere segíti a lehetséges kommunikációs nehézségek és eltérő percepciók illusztrálását. A feladat során egy egyszerű rajzot kell egy önként jelentkezőnek leírni a többi résztvevőnek, figyelve a képen található elemek arányára és pontos elhelyezkedésére is. A jellemzés után a rajzokat összehasonlítják, és láthatják, hogy a gondos képleírás ellenére milyen eltérő rajzok születnek az eredeti képhez viszonyítva. Az eredmények azt mutatják, hogy a képek általában tartalmazznak minden elemet, az elhelyezkedésük is hasonlóságot mutat, azonban az arányok kivétel nélkül eltérőek. Megállapítható, hogy általában 90%-os kicsinyítésben, vagy 110%-os nagyításban jelenítik meg a rajzot a résztvevők. Ez a feladat is rávilágít arra, hogy a kommunikációs folyamatok során gondos megfogalmazás esetén is torzul a kódolt majd dekódolt információ az egyéni perspektívák és az egyéni percepciók sajátosságai miatt.

A *kritikus esetek (critical incidents)* olyan kommunikációs helyzeteket jelentenek, amelyekben a résztvevők egy olyan szituációról beszélnek, amelyben zavarban, rosszul, vagy akár nagyon jól érezték magukat, és ezért ez meghatározó élményként, tapasztalatként vésődött be náluk. Ezek a kritikus esetek sokszor kulturális különbségekből adódnak, amikor valami váratlan, nem a jól megszokott, a saját kultúránkban megszokott viselkedési formával találkozunk. Ezekhez az esetekhez a megoldásra vonatkozó javaslatok is megjelennek. E technika célja, hogy a résztvevők fejleszteni tudják azon képességüket, hogy különféle interakciók során más kultúrák szemszögéből is lássák az adott szituációt. Ezáltal lehetőség van az interkulturális tudatosság fejlesztésére, az analitikus és kritikus gondolkodás fejlesztésére. A kritikus esetek által rá lehet világítani a különbségekre, a lehetséges félreértésekre, az okokra és alternatív megoldásokra is (Flanagan, 1954; Salo-Lee és Winter-Tarvainen, 1995). A technika monokulturális szituációkra és kontextusokra is adaptálható.

Az online videók hatékonyan felhasználhatók az attitűdformálást célzó interaktív fejlesztési folyamatokban. E videókon keresztül nézhető virtuális tartalmak könnyen hozzáférhetők és motiválóak lehetnek több korosztály körében, továbbá a különféle szintű digitális kompetenciákkal rendelkező pedagógusok és tanulók számára is hozzáférhetőek lehetnek bármikor. Emellett az online videók fokozhatják a résztvevők intrinzik motivációját is (Ryan és Deci, 2000). Például egy osztályfőnöki órán felhasználható videó lehet a dán TV2 csatorna által 2017-ben készített, társadalmi érzékenységre irányuló „*Ami kö-*

zős bennünk” című rövidfilm (eredeti címe: „*Alt Det Vi Deler*” – *All that we share*), mely a közösségi médiában és a YouTube-on magyar felirattal gyorsan elterjedt. A videó elején különböző tulajdonságok szerint egy csoportba sorolt emberek a műsorvezető kérdéseire választ adva a közös ismérvek alapján látványosan kicserélődnek. A felhasznált kérdések a csoporthoz igazíthatók, így irányulhatnak konkrét sztereotípiákra, melyek megcáfolására ez a módszer kiválóan használható. A mondatok irányulhatnak általános tulajdonságokra, pl. *Lépjén előre, aki fél a kutyáktól, vagy aki tud kézen állni*. Kibővíthetők olyan érzékenyebb állításokkal, melyek alkalmat adnak a mélyebb beszélgetésekre, pl. *Lépjén előre, aki már vesztett el barátot, vagy akit már kiközösítettek*. Ez a módszer lehetőséget teremt a közös jellemzők megtalálására, ezen keresztül a szolidaritás és a tolerancia érzésének kifejezésére és megélésére.

Az *esettanulmány* módszer egy pillanatkép elemzésén alapul, amely egy valós vagy fiktív döntési helyzetet ír le tárgyilagosan, kronológiai sorrendben anélkül, hogy a problémát értelmezné, elemezné, vagy konklúzió jelenne meg benne. Az esettanulmány releváns és irreleváns információkat és hiányzó elemeket is tartalmazhat. E leírások jellemzője, hogy reflexióra alkalmasak, kérdéseket és megoldásokat generálhatnak. A módszer célja, hogy a feladatban résztvevők bele tudják magukat képzelni az esettanulmány fő karakterének helyébe. Ebben a szerepben fel kell ismerniük az adott helyzetben fontos információkat, az esetleges nehézségeket, a megfelelő megoldásokat és döntéseket, amelyek valamely kialakított stratégia mentén jelennek meg (Kowalik és Tóth, 2012). A műhelymunka során olyan esettanulmányok kerülhetnek előtérbe, amelyek interkulturális elemeket, problémahelyzeteket és attitűdformálódáshoz kapcsolódó történeteket mutatnak be.

5. Összegzés

Az attitűdformálás és a szociális készségek formálása a tanulási, oktatási és nevelői munka elengedhetetlen napjaink ingerekben és információkban gazdag digitális és globalizált világában mind a pedagógusok, mint a tanulók számára. Ezért a konfliktuskezelési, a problémamegoldási módszerek és technikák fejlesztése, valamint a pozitív attitűdök elősegítése prioritással bíró célkitűzés kell, hogy legyen. Számos feladattípus áll rendelkezésünkre, amelyeket a motivált pedagógus felhasználhat mind önfejlesztésre mind diákjai szociális készségeinek és attitűdjeinek fejlesztésére integrált módon is.

Felhasznált irodalom

- Alt Det Vi Deler (All that we share) (2017). Online video. <https://www.youtube.com/watch?v=jD8tjhVO1Tc>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*. (798–844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Csepeli, György (2001). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Doll, J., & Ajzen, I. (1992). Accessibility and Stability of Predictors in the Theory of Planned Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 754–765.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–360.
- K. Nagy Emese (2015). A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*, 25(5–6), 33–46.
- Koch, K. (2015). *Fa-teszt*. Onga: Hermit Könyvkiadó.
- Kowalik Tamás – Tóth Réka (2012). Esettanulmány alapú módszertan (Case method). ÁROP-2.2.13-2012-2012-0001 Közigazgatási Vezetői Akadémia. <https://nkerepo.uni-nke.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/100182/586.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lengyel, Zsuzsa (1997). *Szociálpszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Prislin, R. (1996). Attitude stability and attitude strength: One is enough to make it stable. *European Journal of Social Psychology*, 26(3), 447–477.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Salo-Lee, L., & Winter-Tarvainen, A, (Eds.) (1995). *Language & Culture in Teaching and Learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Communication, 12.
- Zsolnai, Anikó (2012). A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*, 12 (9), 12–23.

Abstract

Attitude formation and Social Skills Development in Education

Improving students' social competences is inevitable in 21st century contexts including educational environments, learners and teachers as well. It is a challenging task in the digital age to form social awareness and alter attitudes, for which special methodology and techniques are essential. The aim of this paper

is to provide a brief theoretical framework and to explore possible ways of developing social competences to make teachers more sensitive to social issues and to form their attitudes in a positive way during a workshop session. A fundamental finding of the workshop is that in particular psychological drawing tasks, critical incidents, online videos and case studies can be efficient tools during the process of social awareness and competence development along with the formation of attitudes.

Virtuális nevelői szoba – avagy van élet a Facebookon kívül is

Magyar Ágnes – Magyar Zsolt
Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus
Jászberényi Katolikus Óvoda, Általános Iskola Liska József
Középiskola és Kollégium

A 21. század számos területen, így a társadalmi és gazdasági igényekhez egyébként is folyamatosan alkalmazkodó pedagógia világában is új kihívásokat tartogat. Napjainkra már közhellyé váltak a „digitális pedagógia” vagy az „IKT-kompetencia”, valamint az oktatás digitalizációjához kapcsolódó egyéb kifejezések. A pedagógus-életpályamodell bevezetésével az említett terminusok nem csupán a téma iránt érdeklődő pedagógusok számára hordoznak jelentést, hanem ezen hivatás valamennyi szereplőjétől elvárják, hogy napi pedagógiai gyakorlatukban is megjelenjenek az ezekhez kapcsolódó ismeretek. A területtel hazai szinten is számos szakember foglalkozik: nem csupán az elméleti dimenzióit vizsgálják a témának, hanem az IKT-eszközök pedagógiai gyakorlatban történő alkalmazásához is ötleteket adnak. Prievara Tibor (2015) és Nádori Gergely folyamatosan frissülő blogja (Tanárblog – az IKT portál¹), vagy Fegyverneki Gergő könyvei (Fegyverneki 2016, Fegyverneki és Aknai 2017) számos eszközbeli és módszertani lehetőségre világítanak rá. A pedagógusszakma elhivatott, innovatív képviselői részéről is adott a törekvés, hogy – a web 2.0 segítségével – olyan fórumokat, Facebook-csoportokat és oldalakat (pl. IKT és módszertani tanári szoba, Gamification a magyar oktatásban, Digitális kalandozó stb.) hozzanak létre, amelyek lehetővé teszik szakmai kérdésekben a közös gondolkodást. Jelen cikk szerzőit is inspirálták az ezeken a platformokon megjelent írások, beszélgetések, és ennek gyakorlati továbbgondolására vállalkoztak.

Az egyik kiindulópontunk az volt, hogy a fenti webes felületeken zajló eszmecserék résztvevői az ország különböző területein dolgozó, a változásokra, a pedagógiai, módszertani megújulásra nyitott, motivált pedagógusok. A köznevelésben dolgozók azonban nem egyformán reagálnak az újítási törekvésekre, valamint ezek nem feltétlenül jutnak el mindenkire. Helyi, iskolai szinten is célszerű lenne a fent említettekhez hasonló platformokat kialakítani. Természetesen számos tanári közösség működtet Facebook-csoportot, de ezek a napi aktualításokat, szervezési kérdéseket stb. egyaránt magukba foglalják, így

¹ <http://tanarblog.hu/>

szakmai fórumnak nem a legalkalmasabbak. Ráadásul a Facebook elég „forgalmas”, „zajos” közösségi oldal, így könnyen elterelődhet a figyelem a szakmaiságról. Szükség van tehát egy olyan felületre, amely a fentebbi kritériumnak jobban megfelel.

A másik gondolatunk az volt, hogy a mindennapi pedagógiai gyakorlathoz kapcsolódó tartalmak többnyire egy-egy szakterülethez (pl. idegen nyelvek, matematika, kémia, biológia, történelem stb.), tehát inkább az oktatáshoz kötődnek. A pedagógiai munka hangsúlyos eleme az oktatás mellett a nevelés. A Nemzeti alaptanterv meghatározza az általános nevelési célokat is (erkölcsi nevelés; nemzeti öntudatra és hazafiságra nevelés; családi életre nevelés stb.), amelyek az egyes tantárgyakban is megjelenhetnek (pl. az állampolgárságra, a demokráciára nevelés a történelemben)². A fent említett nevelési célok megvalósításának fontos terepét jelentik az osztályfőnöki órák, így ezek tartalommal való megtöltését segítő platformokra is szükség lenne. Jóllehet számos hasznos gyakorlatot, elméleti anyagot találnak az érdeklődők az OFOE (Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete) által működtetett weboldalon³, ugyanakkor ez a felület önmagában nem elegendő. Az intézményi környezet, a tanulók szociokulturális háttere és még sok más háttértényező befolyásolja a nevelési célok megvalósítását, így egy fent vázolt célokkal megvalósítandó platform csak akkor lehet eredményes, ha igazodik a helyi sajátosságokhoz.

A fenti gondolatok jegyében született meg a nevelési célok megvalósítását segítő, a digitális tartalmak megosztását szolgáló virtuális platform, melynek az „Osztályfőnöki szertár” elnevezést adtuk. Ez a felület jelenleg „kísérleti stádiumban” van: a célunk, hogy további tartalmakkal bővítve alkalmassá tegyük arra, hogy az egyes intézmények osztályfőnöki munkaközösségei számára használható szakmai fórum legyen. Mivel azonban az iskola a tanulókért van, így szeretnénk egy olyan „verziót” is létrehozni, amely a diákoknak kínál hasznos applikációkat, webes felületeket.

Tanulmányunkban az általunk létrehozott „Osztályfőnöki szertár” felépítése mellett annak létrejöttét is szeretnénk bemutatni, hogy az így megszerzett tapasztalatainkat a hasonló vállalkozásba kezdők is kamatoztathassák.

A folyamat első lépése a megfelelő virtuális platform kiválasztása volt. Ollé János a 2010. évet fordulópontnak tekinti a konnektivizmus szempontjából, a szerző ezt az esztendőt a „közösségi web évének” titulálta. A web 2.0 jelentőségének pedagógiai felismerése lendületet adott a digitális osztálytermek elterje-

² 110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, Magyar Közlöny 66., 10635-10848.

³ <https://osztalyfonok.hu>

désének, és az ehhez kapcsolódó tanulásszervezési (pl. tükrözött osztályterem), módszertani reformok elindulásának (Ollé 2017). Milyen elvárásokat érdemes megfogalmazni egy virtuális „szertár”/tanterem létrehozása során? Mivel nem csupán mi, hanem diákjaink is használni fogják a felületet, fontos, hogy valamennyi „szereplő” számára felhasználóbarát környezetet teremtsünk. Ennek egyik feltétele lehet, hogy a platform lehetőleg magyar nyelvű legyen. Ez a tényező már le is szűkíti a választható felületek körét. Az Edmodo⁴ például egy nyomokban a Facebookra is hasonlító oktatási célú közösségi oldal, áttekinthető kezelőfelülettel, az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó alkalmazásokkal, de angol nyelven. Fontos szempont az is, hogy lehetőleg olyan „brand” mellett tegyük le a voksunkat, amely tartós megoldást kínál. A Padlet⁵ például remek virtuális faliújság, vagy épp tananyagkonténer, de hat produktumnál több nem hozható létre az ingyenes verzióban, noha korábban még nem volt ilyen limit. Máris adott tehát egy újabb szempont, az ingyenesség. Több cég is kínál az iskoláknak digitális eszközöket tartalmazó csomagjaiban virtuális osztálytermi megoldásokat, de ezek beszerzésére nem minden köznevelési intézménynek nyílik lehetősége, így maradnak az ingyenes felületek. Az sem várható el az iskoláktól, hogy valamennyi közismereti órára biztosítani tudják a megfelelő eszközöket, de megfelelő internetkapcsolat mellett a BYOD „módszer” is segíthet, hiszen a tanulók többsége már rendelkezik okoseszközzel. Fontos tehát az is, hogy mobileszközről is hozzáférhető, használható platformot válasszunk. Amennyiben egy iskolai szinten működtetett tudásmenedzsment-rendszert szeretnénk kiépíteni, akkor informatikus, ill. rendszergazda bevonásával a Moodle⁶ is megfelelő LMS rendszer lehet számunkra. Ebben azonban több olyan opció is található, amelyek használata komolyabb informatikai ismereteket igényel, és talán a puritán felület a diákoknak sem annyira vonzó.

A fenti szempontokat összegezve mi a Google Classroom alkalmazás mellett döntöttünk. Ingyenes és magyar nyelvű, könnyen kezelhető, letisztult felülettel rendelkezik, és lényegében „reklámmentes övezet”, amely folyamatosan frissül, újabb funkciókkal bővül. Szerényebb infrastrukturális háttérrel (lassú internet, „fapados” gépek) is jól használható. Emellett fontos az is, hogy a kapcsolódó Google Drive tárhelyet biztosít a digitális osztályterem tananyagainak. A Youtube-videók közvetlen elérésével a tanulás is interaktívabbá tehető. Lehetővé teszi a tanár-tanár, valamint a tanár-diák interakciókat, ami alapfeltétele egy ilyen platform eredményes működésének. Az alkalmazás egyik hátránya

⁴ <https://www.edmodo.com/>

⁵ <https://hu.padlet.com/>

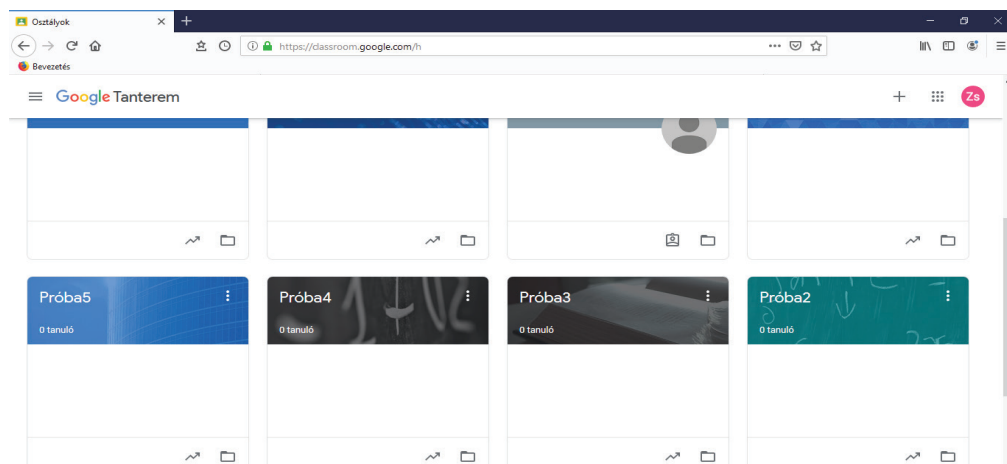
⁶ <https://moodle.org/?lang=hu>

(ha lehet ezt annak tekinteni), hogy csak Google-fiókkal használható, vagyis aki nem rendelkezik ezzel, annak regisztrálnia kell. A Google tanterme az elnevezése ellenére „szertárként” jobban funkcionál, mint tanteremként, a tanóra menedzselésére kevésbé alkalmas. Jóllehet a Facebookhoz hasonló üzenőfalas elrendezés fogad minket az alkalmazás kezdőoldalán, de a felület jóval puritánabb: ha a Facebook egy nyüzsgő „metropolisz”, akkor a Google Classroom egy „kis falu” a tanuló számára.

Jelen tanulmány fő célkitűzése az „Osztályfőnöki szertár” bemutatása, így az alábbiakban nem a Google Classroom részletes ismertetésére vállalkozunk, csupán egy „Kurzus” létrehozásának főbb lépéseit mutatjuk be. Akik nem rendelkeznek Google-fiókkal, azok egyszerűen regisztrálhatnak a Google oldaláról⁷, de számos oktatóvideó is segíthet ebben a folyamatban (pl. <https://www.youtube.com/watch?v=003VRWnsnzo>).

Ha már megtörtént a regisztráció, illetve rendelkezünk fiókkal, akkor az első lépés, hogy jelentkezünk be. Amennyiben még nem használtuk a Classroomot, a Google kezdőoldalán, az alkalmazásokat szimbolizáló kis négyzetekre kattintva nem fogjuk megtalálni. Ilyenkor érdemes a következő linket megnyitni: <https://classroom.google.com/>

A kezdőképernyőn azok az osztálytermek láthatóak, amelyeket már korábban létrehoztunk, illetve amelyeknek tanárként vagy épp diákként tagjai vagyunk. Kezdő felhasználóként egy többnyire fehér képernyő fogad minket.

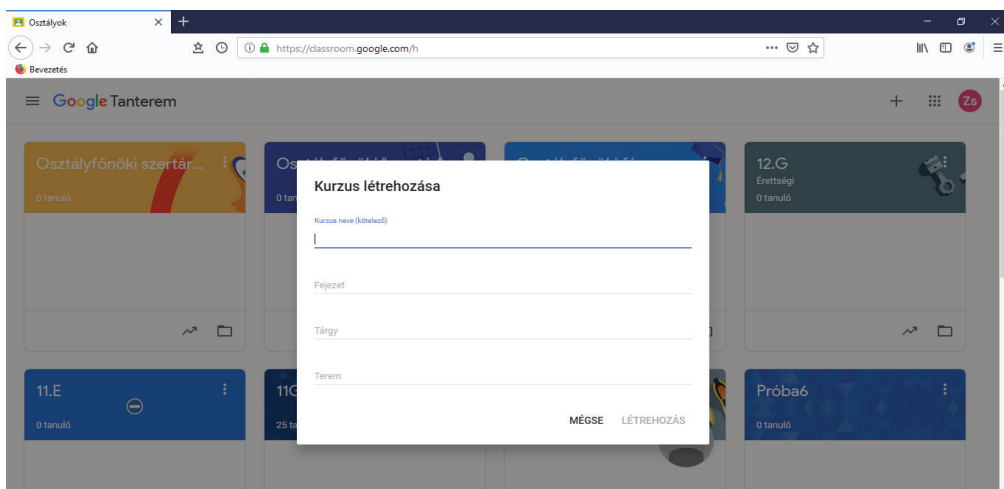


1. ábra A Google Classroom kezdőképernyője

⁷ <https://www.google.hu/>

A következő lépés az osztályfőnöki szertárunk létrehozásához a felső menüsor jobb oldalán elhelyezkedő „+” ikonra kattintás, majd az itt megjelenő „Kurzus létrehozása” opció kiválasztása. Ezt követően egy közlemény jelenik meg, melynek tartalmát elfogadva léphetünk tovább.

A következő ablakban a kurzus főbb paramétereit adhatjuk meg: itt csupán a „Kurzus neve” mező kitöltése kötelező.



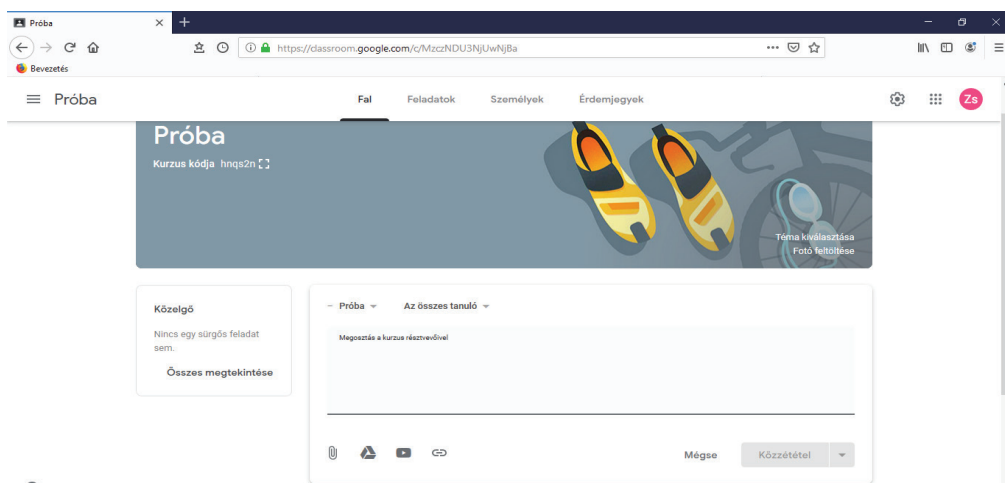
2. ábra Kurzus létrehozása a Google Classroom felületén

Amikor sikerült létrehozni a kurzust, akkor annak kezdőképernyőjét, az ún. „Fal”-at láthatjuk, mely a hangulatjelek hiányától eltekintve az ismert közösségi oldalt, a Facebookot idézi. Amennyiben az „Osszon meg valamit a kurzus tagjaival...” panelra kattintunk, máris írhatunk üzeneteket, vagy épp megoszthatjuk dokumentumainkat, képeinket, érdekes linkeket, mely opciók közül a szövegbeviteli mező alatti menüsorból tudunk választani. Amennyiben több kurzusunk van, kiválaszthatjuk a szöveges panel felső menüsorából, hogy mely csoportokkal szeretnénk még megosztani ugyanezt a tartalmat, illetve a differenciált tanulásszervezést segítheti, hogy a csoport tagjai közül is kiválaszthatjuk az üzenet célcsoportját. Csoportmunka instrukcióinak megfogalmazásánál nagyon hasznos ez az opció.

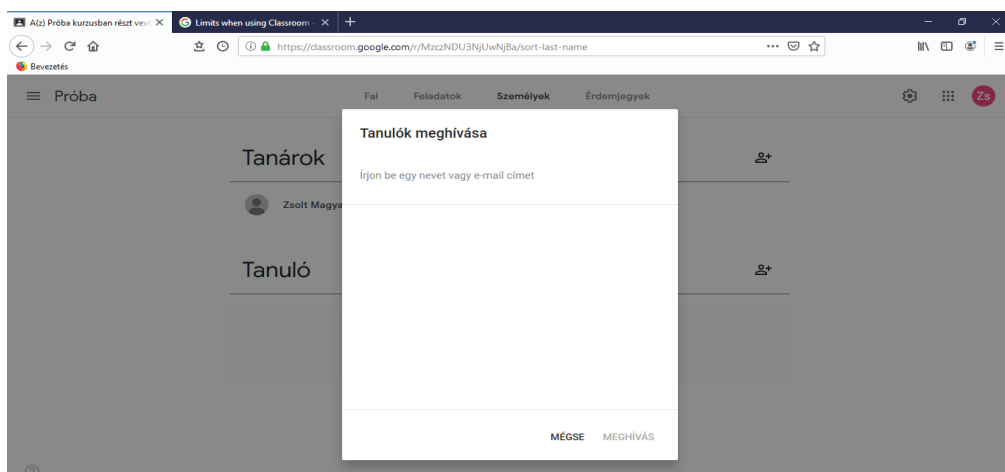
A felső menüsorban a „Fal” mellett még további almenüket találunk: „Feladatok”, „Személyek”, „Érdemjegyek”, valamint a jobb felső sarokban láthatjuk a fogaskereket formázó ikont, amellyel a kurzusunk adatait, beállításait tudjuk megtekinteni, továbbá megváltoztatni.

Ahhoz, hogy valódi interaktív tér jöjjön létre, fel kell töltenünk a csoportot tagokkal. Ezt a „Személyek” menüpontban tehetjük meg. A csoportnak „Tanárok” és „Tanuló” tagjai lehetnek, az előbbiek több jogosultsággal rendelkeznek.

Összesen 20 tanár szerepelhet egy csoportban, míg a csoporttagság tanárokkal és tanulókkal együtt nem haladhatja meg a 250 főt.⁸ A tanulók és a tanárok meghívása is e-mailen keresztül történik, a feltétele csupán egy létező Google-fiók. Ezt egyszerűen megtehetjük: az emberfejet illusztráló ikonra kattintva beírjuk az e-mail címet, és már küldi is az alkalmazás a meghívót. A címzettnek csupán annyi teendője van, hogy a postafiókjába érkező meghívót megnyitva elfogadja a csoporthoz történő csatlakozást. A kurzus résztvevői nem látják egymás e-mail címét, így a személyes adatok védelme biztosított a Classroomban.



3. ábra A Google Classroom „üzenőfala”

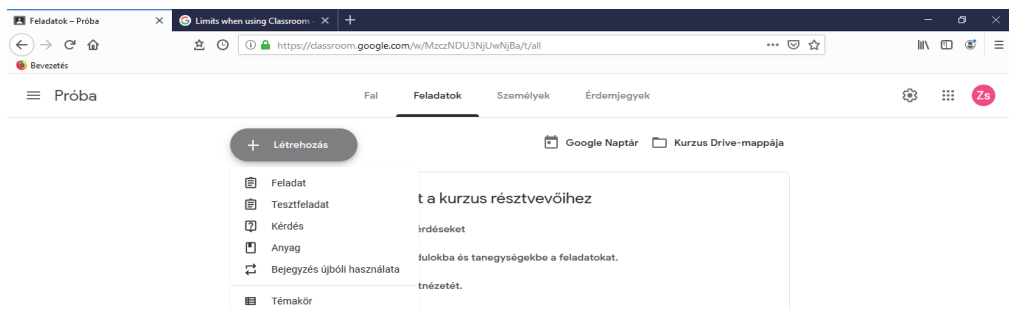


4. ábra A csoport tagjainak meghívása

⁸ <https://support.google.com/edu/classroom/?hl=en#topic=6020277>

A másik fontos menüpont a „*Feladatok*”: itt témaköröket, tananyagokat, feladatokat, tesztek hozhatunk létre, és oszthatjuk meg a kurzus tagjaival. Célszerű először a „Témakör” létrehozása, majd ennek feltöltése tartalommal. Ezen fő funkciók ismeretében már hozzáláthatunk saját Google-osztálytermünk, osztályfőnöki szertárunk megalkotásához.

A keretrendszer felületes bemutatása után az általunk létrehozott osztályterem tartalmát szeretnénk megosztani. Az „Osztályfőnöki szertár” folyamatosan frissülő csoport, így nem csupán a jelenlegi tartalmakra szeretnénk felhívni a figyelmet, hanem azok elrendezésével, összetételével szeretnénk ötletet adni a nevelői munka IKT-eszközrendszerrel történő támogatása iránt elkötelezett, innovatív pedagógus kollégák részére.



②

5. ábra A „*Feladat*” menü opciói

A csoport létrehozása során megpróbáltunk olyan tartalmakat megjeleníteni, amelyek hasznosak a nevelői munkában, és egyben összeegyeztethetők a NAT-ban megfogalmazott alapelvekkel. Témaköreink az alábbiak: Az internet veszélyei, Lelkiségély, Pénzügyi ismeretek, Egészségnevelés, SNI, Pályaorientáció, Gyermekjog, A tanulás támogatása, Általános tartalmak, Hitélet. A modell egy egyházi iskolában működik, ezért bővült a hitéllethez kapcsolódó oldalakkal is. A célunk az volt, hogy kisebb változtatásokkal tanári és tanulói csoportként egyaránt tudjon működni a felület. Fontosnak tartottuk, hogy interaktív segédletek is megjelenjenek a tartalmak között, így videók, játékos alkalmazások egyaránt szerepelnek a „kínálatban”.

Az internetbiztonság kapcsán a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (NMHH) honlapján szereplő anyagokból szemezgettünk. Kiemelném ezek kö-

zül a Para Kampány elnevezésű projektet⁹, amely a fiatalok nyelvén szólítja meg a kamaszokat, és így próbál megoldási lehetőségeket kínálni a netes zaklatások, visszaélések kapcsán. Ugyanezen a felületen a szülők is tájékozódhatnak: sokszor jelent problémát a (már közhelyszámba menő) generációs különbség, amelynek figyelembevételével a fent említett oldal a szülőknek is szeretne segítséget nyújtani. Készíthetünk „szülőbarát” szertárat is, hiszen sokuk számára egyfajta virtuális nevelési tanácsadó funkciót is betölthet. Nem csupán az NMHH szolgál széles körű tájékozási felületként, hanem a *Digitális család*¹⁰ weboldalán is számos, az on- és offline világ kapcsolatát érintő „családbarát” írás olvasható.

A média világa mellett meghatározó fontosságú a pénzügyi ismeretek elsajátítása is, ebben a Magyar Nemzeti Bank segítheti az érdeklődőket. A jegybank *Pénzügyi Navigátor*¹¹ nevű applikációja segít tájékozódni a pénzügyi világban: a banki szolgáltatások összehasonlításától az ATM-ek kereséséig számos opcióval könnyíti a felhasználók dolgát. A Pénziránytű Alapítvány játékos formában igyekszik ehhez hasonló ismeretek átadására. Applikációja, a *Pénzügyi Hősképző*¹² gamifikált keretek között kalauzolja el a 12–15 éves korosztályt a pénzügyi világában. Több hazai pénzintézet is elkötelezett a diákok „felvilágosításában”, programjaikról, pályázataikról a webes felületeiken lehet tájékozódni.

A tanulók testi és lelki egészségének megőrzése szintén kiemelt nevelési feladat, amelyet számos alkalmazás, webes felület segíthet. Az *Asszertivia*¹³ nevű applikáció például hétköznapi szituációkon, élethelyzeteken keresztül segít elsajátítani a hatékony kommunikációt. Az *Elsősegély – Mit kell tennem?*¹⁴ elnevezésű app szinte valamennyi korosztály számára fontos ismereteket nyújt. A mobilalkalmazás bármilyen baleset, sérülés esetén lépésről lépésre, közérthetően kalauzolja felhasználóját a szükséges ellátás módjáról. Az *Elsősegély* az osztálykirándulásra induló pedagógusok számára is rendkívül hasznos alkalmazás.

Az osztályfőnöki munka szerves részét képezik a különböző prevenciós kampányokban való részvétel, vagy azok nyomon követése. A *VoltEgySzer*¹⁵

⁹ <http://nmhh.hu/para/?fbclid=IwAR08vumfE9Fs6DRJ3kIR0wzBV0s5a4GTsgov-Z9dGIqgQzr-KeZ4BgxjDpV8>

¹⁰ <https://www.digitaliscsalad.hu/>

¹¹ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mnb.navigators>

¹² <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.onceapps.kpv>

¹³ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.nomo.asszertivia>

¹⁴ <https://play.google.com/store/apps/details?id=hu.h2online.elsosegely>

¹⁵ <https://play.google.com/store/apps/details?id=hu.mome.voltegyezer>

alkalmazás a diákok nyelvén, játékos formában, és egyben informatívan segíti a megelőzést, a tájékozódást a drogprevenció területén. A szülők számára is hasznos alkalmazás lehet, megtalálhatók itt a témával foglalkozó szakemberek és civil segítők elérhetőségei is.

Érdekes applikáció a Storylab¹⁶, amely a gyermekek, valamint fiatalok ellen, illetve által elkövetett bűnelkövetésre helyezi a hangsúlyt a digitális történetmesélés eszközeivel, képregény formájában. Az alkalmazásban egy történet elemeit kell sorrendbe raknunk, mely által a tanulók problémamegoldó képessége és a történeten keresztül (remélhetőleg) az érzelmi intelligenciájuk is fejlődik.

A webes felületek remek lehetőséget nyújtanak a szexualitással kapcsolatos kérdések megválaszolására, hiszen sok tanuló nem merné nyíltan megfogalmazni a témával kapcsolatos kérdéseit. A Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány által működtetett *Yelon – Szexedukációs weboldal, applikáció és chat kamaszoknak*¹⁷ elnevezésű felület lányoknak és fiúknak, a 10 évestől a 18 éves korosztályig igyekszik Test, Lélek, Kapcsolatok, Szex témakörökben tanácsokkal szolgálni. Ez a felület a szülők számára is iránytű lehet, mire figyeljenek oda kamaszodó gyermekeik nevelése során, így a szülői értekezleteken is népszerűsíthető. A *LoveInfo*¹⁸ nevű mobilapplikáció a kamaszok nyelvén, a serdülő korosztály számára nyújt hasznos tanácsokat a szexualitás, az intim higiénia (és más kapcsolódó) témakörökben, játékos feladatok, tesztek segítségével pedig igyekszik elmélyíteni ezeket az ismereteket.

Mivel az osztályfőnöki munkához a tanulás támogatása is hozzátartozik, így ilyen témakört is létrehoztunk a szertárunkban. Ebben csokorba gyűjtöttük össze azokat az alkalmazásokat, amelyek az önálló tanulást is segítik. Ezek között szerepel a *LearningApps*¹⁹, mely játékos feladatokkal támogatja az ismeretek elmélyítését, vagy a különböző matekos appok (pl. *Photomath*²⁰, *Matek Trükkök*²¹), amelyek egy sokak számára nehéz tantárgy bizonyos feladattípusainak megértését, megoldását segítik. A felvételi eljárás megváltozása miatt az idegen nyelvek tanulására még nagyobb hangsúlyt kell fektetni, így ilyen applikációk is bekerültek ebbe a témakörbe (pl. *Duolingo*²², *AnkiDroid* tanulókétyák²³). A

¹⁶ <https://play.google.com/store/apps/details?id=org.tdh.storylab&hl=hu>

¹⁷ <https://yelon.hu/> (2019.08.15.)

¹⁸ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.crispy.loveinfo>

¹⁹ <https://learningapps.org/>

²⁰ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.microblink.photomath>

²¹ <https://play.google.com/store/apps/details?id=example.matharithmetic>

²² <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duolingo>

²³ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ichi2.anki&showAllReviews=true>

*Da Vinci Kids*²⁴ ismeretterjesztő videói kisebbeknek és nagyobbaknak is egyaránt szolgálnak érdekességekkel. Természetesen számos alkalmazással bővíthető ez a témakör, de a szaktárgyakhoz kapcsolódó felületek megismertetése inkább a szaktanár felelőssége.

Fontos osztályfőnöki feladat a pályaaorientáció, mely kapcsán különböző webes felületek segítik a munkánkat. Ezek közül is igyekeztünk néhány oldalt beépíteni szertárunkba: a *felvi.hu*²⁵ oldal ismerete és használata elengedhetetlen a középiskolában tanítók (és tanulók) számára, mint ahogyan az *Oktatási Hivatal* oldalán is számos hasznos információ található, pl. a középfokú beiskolázással kapcsolatban²⁶. A *Nemzeti Pályaaorientációs Portál* diákoknak, szülőknek és pedagógusoknak egyaránt segíthet a pályaválasztással kapcsolatos fontosabb kérdések áttekintésében. A felületen található online tesztek, játékok is motiválóak lehetnek a jövőjüket illetően még tanácstalan diákoknak.²⁷

Az Általános tartalmak témakörben kapott helyet egy szintén hasznos oldal, az *osztálykirándulás.hu*²⁸, ahol különböző korcsoportok részére számos szabadidős program közül válogathatunk. Ez jó alapot adhat egy közös felület létrehozásához is, ahol egy megosztható *Google-táblázat* segítségével összegyűjtjük az iskolai kirándulások főbb paramétereit (helyszínek, szállások, buszos cégek stb. elérhetőségeivel, áraival), és ezzel ötleteket adhatunk kollégáink számára is.

A fentebb vázolt tartalmak csak egy szűkebb keresztmetszetét mutatják be az általunk létrehozott osztályfőnöki szertárnak. Jelen tanulmány célja az volt, hogy mintát adjon egy az osztályfőnöki munkában használható közösségi felület létrehozására. A koncepció szabadon alakítható, mint ahogy az általunk kínált keret is folyamatosan bővíthető újabb elemekkel. Továbbgondolásra érdemes egy a szülőknek, valamint diákoknak létrehozandó hasonló platform, hiszen a bemutatott alkalmazások jelentős része nekik (is) szól. Szembe kell nézni azonban azzal a tapasztalattal is, hogy a minket körülvevő információforrások bővítésével nem lépünk-e át egy olyan ingerküszöböt, amely a befogadást már nem elősegíti, hanem inkább nehezíti. Azt is figyelembe kell venni, hogy a digitális generációnak nevezett korosztály éppúgy, mint ahogyan a szüleik, vagy épp egy nevelőtestület tagjai, eltérő IKT-kompetenciákkal rendelkeznek, így bármilyen felület „bevezetése” csak megfelelő előkészítéssel történhet.

²⁴ <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.alegra.kidspace>

²⁵ <https://www.felvi.hu/>

²⁶ https://www.oktatas.hu/koznevelas/kozepfoku_felveteli_eljaras/kozponti_feladatsorok

²⁷ <https://palyaorientacio.munka.hu/>

²⁸ <https://osztalykirandulas.hu/>

Amennyiben egy nevelőtestület körében létrehozandó osztályfőnöki szertárról beszélünk, érdemes először „pilot” jelleggel bevezetni, továbbá monitorozni, hogy a kollégák mennyire tartják hasznosnak és kezelhetőnek a felületet. Tanulmányunkban már említettük, hogy a keretrendszerekből széles választék áll rendelkezésre, egy ilyen jellegű felület pedagógiai hasznossága pedig megkérdőjelezhetetlen, így érdemes optimistán hozzálátni a web 2.0 nyújtotta lehetőségek osztályfőnöki munkában való kiaknázásához.

Felhasznált irodalom

Fegyverneki Gergő (2016). *IKT-s ötlettár*. Budapest Neteducatio.

Fegyverneki Gergő & Aknai Dóra Orsolya (2017). *A mobiltanulás ábécéje pedagógusoknak*, Budapest Neteducatio.

Ollé János (2017). Trendek az oktatásinformatikában. In: Hülber László (szerk.) *A digitális oktatási kultúra módszertana*. (9–25). Eger: Eszterházy Károly Egyetem.

Prievara, Tibor (2015). *A 21. századi tanár*. Budapest Neteducatio.

A cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.

Abstract

Virtual educational room – in other words there is life beyond Facebook

The ICT tools are the essential elements of modern pedagogy's requirements. Nowadays several applications and websites can help how to teach the different subjects but in the educative work using new tools is needed. In this essay the writers would like to collect the Hungarian applications in the homeroom teachers' work with the help of Google Classroom along this topics: *The dangers of the World Wide Web, Soul Aid, Monetary skills, Health Education, Students with special needs, Career orientation, The rights of the child, The support of studying, General contents, Religious life*. In our opinion, it is important that Interactive Assistance must appear in the contents so both videos and playful applications are in the “offer”.

A boldogságra nevelés lehetőségei az osztályfőnöki munkában

Kovács-Bogya Tünde
Eszterházy Károly Egyetem, Jászberényi Campus

Elméleti háttér

A pozitív pszichológiáról dióhéjban

A pozitív pszichológia gyökerei a humanisztikus pszichológiáig nyúlnak vissza. A pozitív pszichológia úttörőinek Carl Rogerst (2007), Abraham Maslow-t (2006) tekinthetjük, elméleteket és gyakorlatokat is kidolgoztak az emberi boldogságra vonatkozóan.

Carl Rogers és H. Jerome Freiberg (2007) könyvükben rámutatnak arra, hogy a személyközpontú megközelítés alkalmazható az „iskolák világában” is. Ez egy olyan demokratikus alapokra épülő értékrendszert takar, mely az ember (pedagógus–diák) méltóságára alapoz, hangsúlyozza a személyes választás fontosságát, a felelősségvállalást. A kreativitásból fakadó örömeire fókuszál, ezáltal átélte pozitív érzésekre, élményekre irányítja a figyelmet.

Assagioli, Maslow és Wilber (2006) önmegvalósító emberek életét tanulmányozva azt állapították meg, hogy vannak olyan egyének, akik érzik, hogy szeretve vannak, képesek szeretetüket kifejezni, kinyilvánítani mások iránt, biztonságban érzik magukat. Érzik továbbá a feléjük áramló tiszteletet, képesek és készek önmagukat is tisztelni. Ezeket a motivációkat vizsgálva egy új „világ”, egy új szemléletmód nyitja kapuit. Ezt az irányt, irányzatot Maslow transzhumanisztikus világnak nevezte.

A szemléletváltás kitűnő példáit láttuk az előbbieken, melyek a pozitív pszichológia előfutárainak is tekinthetők. Ezek a „hagyományos” pszichológia álláspontjával ellentétben egy merőben más, új szemléletmódot hordoznak. A betegségorientált, kórokokat kutató, lelki sérülések, rongálódások javítására, gyógyításra, patológiára fókuszáló „hagyományos” pszichológiával szemben, egy gyökeresen új, merőben más szemléletet képvisel ez a pszichológiai irányzat. Fókuszában a boldogság, a lelki-pszichés jóllét, az egészség, a kreativitás, a bátorság, a spiritualitás, az önbecsülés, az önbizalom állnak.

A pozitív pszichológia célja bemutatni a pozitív tulajdonságokat, ezek kialakításának lehetőségeit, illetve bemutatni milyen cselekvés és magatartás eredményezhet jóllétet, gyarapodó közösségeket. Az emberek életének kiteljesítését, a boldogság megteremtését, tehetségük kibontakozását továbbá

közösségeik fejlesztését tartja fontosnak. Ez a szemléletmód a fejlesztést, a kompetenciák és lehetőségek megteremtését, kialakítását előremozdítóbbnak tartja mint a gyengeségek, betegségek, patológiák korrekcióját. Központi témája tehát a boldogság kutatása, a boldogság feltételeinek a megteremtése, valamint a boldogság fenntartásának vizsgálata. A boldogság nem csak egyszerűen az öünkbe hullik, hanem tenni kell és tehetünk is érte. Ez az attitűd, szemléletmód tanítható és tanulható!

A pozitív pszichológia egyik kulcsfogalma a flow. A Csíkszentmihályi (2010) által leírt flow vagy áramlatélmény olyan tevékenységek során élhető át, tapasztalható meg, amelyek annyira lekötik az egyént, hogy maga az aktivitás, a cselekvés öncélúvá válik, pusztán a cselekvés, aktivitás önmaga okoz olyan örömteli állapotot, élményt, amiért megéri végezni. Ez a fogalom rávilágít arra is, hogy az emberek számára nem az jelenti vagy az eredményezi a boldogságot, amit csinálnak, hanem az, ahogyan csinálják. Olyan tevékenységek jelentenek áramlatélményt, melyek új lehetőségeket hordoznak, melyek új képességek kialakulását stimulálják. Oláh (2004) cikkében kiemeli, hogy a jövő feladata lesz a fiatalok körében olyan módszerek kidolgozása és (alkalmazása), melyek a protektív faktorok erősítésére fókuszálnak e korosztály tekintetében. A pozitív pszichológiának tehát helye és létjogosultsága van az oktatásban és a nevelésben is. Az iskolában pozitív emóciók alkalmazása, használata történjen, ennek mentén, ennek keretébe ágyazva szinte magától megy végbe, zajlik az a folyamat, amelyet személyiségformálásként definiál, ír le a pedagógia tudománya. A pozitív emóciók evolúciós funkciója az ismeretszerzés, a képességek és kompetenciák kiépítési folyamatának energetizálása, az énhatékonyság kialakulásának gyorsítása, illetve énhatékonyság-érzés kifejlődése.

Egyre több olyan program születik, mely a pozitív pedagógia, illetve a pozitív pszichológia elméleteire, eredményeire épül. Ilyen a boldogságóra-program is, amely Bagdi Bella (2014) nevéhez köthető. A boldogságórákat Magyarországon 2014 szeptemberében indította el a Jobb Veled a Világ Alapítvány.

Ezek az előzmények alapozták meg, ezek a tudományos eredmények, illetve kutatások irányították Bagdi Bella figyelmét a pozitív pszichológia felé. Módszere, programja tudományos alapjai a pozitív pszichológia kutatási eredményeire, továbbá a pozitív pszichológia érzelemelméletére támaszkodnak, ezeken alapulnak.

Hazánkban a boldogságórák tudományos hátterét, tudományos alapjait prof. Oláh Attila, az ELTE Pozitív Pszichológiai Csoportjának vezetője és csoportja garantálja. A boldogságóra-program fővédnöke prof. dr. Bagdy Emőke.

Bagdy Emőke szerint (2017) a boldogságóra-program tudományos megalapozottsággal kidolgozott, tudományos kutatásokon alapuló validált

program. Világviszonylatban is eljáró, egyedülálló boldogságteremtőképesség-program.

Oláh Attila (2017) az ELTE Pozitív Pszichológiai Kutatócsoportja által végzett vizsgálat is alátámasztja a program hatékonyságát, egyedülállóságát. „Kevés az olyan alternatív pedagógiai program a hazai közoktatásban, amelynek hatását szisztematikus tudományos mérésekkel ellenőrzik.” (Oláh, 2017, 9). Oláh Attila és kutatócsoportja által 2015/2016-os tanévben végzett kutatási eredmények jelzik továbbá azt is, hogy a boldogságra-programban részt vevő, azt teljesítő diákok szignifikánsabban jobb teljesítményt érnek el a divergens gondolkodást, az ötletgazdagságot, a gondolkodás rugalmasságát vizsgáló feladatokban, tesztekben. Magasabb pontértéket mutatnak az EQ egyes olyan komponenseit (mint érzelmek megkülönböztetése, érzelmek szabályozásának képessége) tesztelő próbákon, mint a velük egykorúak. E program további bizonyított hatásai: javuló empátiás képesség, javuló szociális érzékenység. Az e programban részt vevő tanulók optimistábbak, magabiztosabbak, kitartóbbak, mint a kortársaik. Fejlődik továbbá a pozitív érzelmek előállításának, fenntartásának és fokozásának képessége. A pozitív érzelmek intenzívebben motiválják az intellektuális működést, a szociális érzékenységet, érdeklődést.

Bagdi Bella (2017) szerint a boldogságoráknak az az alapvető célja, hogy a diákok számára a gyakorlatok rendszeres alkalmazásával készségszintűvé váljon a pozitív irányultság, azaz a pozitív orientáció. Ennek lényege a figyelem tudatos, akaratlagos irányítása, koncentrálása a szervezetünkben pozitív folyamatokat elindító és pozitív érzelmeket kiváltó ingerekre, körülményekre. Továbbá olyan tartalmak, gondolatok, események, érzések tudatba emelése, melyek pozitív érzelmeket aktiválnak. A pozitív orientáció pozitív viszonyulást jelent önmagunkhoz, másokhoz, múltunkhoz, jelenünkhöz, jövőnkhöz. A pozitív orientáció készségszinten elsajátítható. Ehhez segítenek hozzá gyakorlatok, melyek saját élményen, saját tapasztalásokon alapulnak. Minél korábbi életkorban kezdődik el ez a tanulási folyamat, annál biztosabb és szilárdabb élepszemlélet alakul ki, mely a negatív életp tapasztalatoknak jobban ellenáll. A program fő célkitűzése, hogy egy olyan módszertani eszköztárat, vezérfonalat adjon a pedagógusok, iskolák számára, melynek segítségével képesek lesznek megbirkózni a felmerülő nehézségekkel, problémákkal.

2017-ben a program kiegészül relaxációs kezdéssel és meditációs befejezéssel. Bagdy Emőke (2017) fontosnak és jelentősnek tartja ezeknek a gyakorlatoknak a beépítését a programba, mert hozzájárulnak az önszabályozás erőinek felismeréséhez, tudatosításához, felhasználásához.

A program korosztályokra, korcsoportokra lebontva tartalmazza a feladatokat, gyakorlatokat. A program anyagát kézikönyv teszi teljessé, mely 10 témából

áll, ezek fokról fokra, egymásra épülve ismertetik meg a boldogság különböző elemeit, összetevőit. A témakörök az alábbi tematikában határozhatók meg: a boldogságfokozó hála, optimizmus gyakorlása, a kapcsolatok ápolása, boldogító jócselekedetek, célok kitűzése és elérése, megküzdési stratégiák, az apró örömelek élvezete, megbocsátás, testmozgás, fenntartható boldogság.

Összegzés

A fentiek gyakorlati alkalmazási lehetőségeit nemrégiben egy workshopon tekintettük át, beszéltük meg. A résztvevők egyetértettek a téma fontosságával, és meg is osztották velem tapasztalataikat tanítványaik lelki egészségével, lelki jóllétével, rosszlétével kapcsolatosan. Többük beszámolójából kitűnt, hogy diákjaik közül – legyen szó alsó vagy felső tagozatról – sokan szoronganak az iskolában.

A résztvevők egy remek lehetőséget, ígéretes, reményteli alternatívát láttak a boldogságórákban, egyes elemeit beépíthetőnek tartják a pedagógusi eszköz- és módszertárunkba. Kiemelték, hogy sajnos osztályfőnökként az osztályfőnöki óra kínálja lehetőséget, az időkeret és az óraszám kevés. „Az osztályfőnöki óra »elmegy« a hiányzások és az igazolások megbeszélésével, az aktuális problémák áttekintésével. Pont a lényegre, a legfontosabbra nincs idő: tanítványaik lelkére.” Fogalmazta meg egy – több mint három évtizede a pályán lévő – pedagógus. A pedagógusok számára egy ilyen „mentőöv” lehet a boldogságórák egy-egy módszere, eleme. Az értő odafordulás, elismerő szavak, pozitív megerősítések, az átkeretező, a jóra irányuló gondolatok.

A jelenlévők esetében szemléletformálásra nem volt szükség, hiszen egyöntetűen azt az attitűdöt képviselték, miszerint a gyermekek lelki jólléte kiemelten fontos, s csak az a gyermek tud jól teljesíteni intellektuálisan is, aki kiegyensúlyozott, boldog és harmonikus.

Ebben megerősödve tértek vissza iskolájukba, tantestületükbe. Többen jelezték, hogy szívesen csatlakoznának a Boldog Iskolák Programhoz, illetve megvásárolják a hozzátartozó könyvcsomagot.

Felhasznált irodalom

- Assagioli, R., Maslow, A. & Wilber, K. (2006). *Bevezetés a transzperszonális pszichológiába. Válogatás*. Budapest: Ursus Libris.
- Bagdi, B. (2017). Miért fontos, hogy a gyerekek fejlesszék a boldogságra való képességüket? In Bagdi, B., Bagdy, E., Tabajdi, É. (szerk.). *Boldogságóra. Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek. 3–6 éveseknek*. Nyíregyháza: Mental Focus Kiadó. 11–33.
- Bagdy, E. (2017). Módszertani útmutató a boldogságórákhoz és a boldogságóra foglalkozásokhoz kapcsolódó relaxgyakorlatok alkalmazásához. In: Bagdi, B., Bagdy, E. & Tabajdi, É. (szerk.). *Boldogságóra. Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek. 3–6 éveseknek*. (34-40). Nyíregyháza: Mental Focus Kiadó.
- Csikszentmihályi M. (2010). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Oláh, A. (2004). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*. 14(11), 39–47.
- Oláh, A. (2017). Előszó a boldogságórákhoz. In: Bagdi, B., Bagdy, E. & Tabajdi, É. (szerk.). *Boldogságóra. Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek. 3–6 éveseknek*. (7–11). Nyíregyháza: Mental Focus Kiadó.
- Rogers, C. R. & Freiberg, H.J. (2007). *A tanulás szabadsága*. Budapest: EDGE 2000 Kiadó.
- A cikk az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 számú, „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című pályázat keretében készült.*

Abstract

Opportunities for happiness education in the work of form teachers

It is argued that the challenge for the future will be to develop and apply methods for strengthening protective factors in the education of young people. In order to achieve this positive emotions can be applied. The evolutionary functions of positive emotions are knowledge acquisition, energizing the process of building abilities and competences, and accelerating the development of self-efficacy. Taking this into account, more and more programs are being created. This paper describes a workshop, based on a Hungarian pedagogical program that cares for the mental well-being of both teachers and children.

Vizualitás és IKT-eszközök a közösségfejlesztés szolgálatában

Sinka Annamária

Eszterházy Károly Egyetem, Jászberényi Campus

A tanulmány legfontosabb célkitűzése annak a demonstrálása, hogy milyen módon lehet az IKT-technológiákhoz szorosan kötődő online eszköztár oktatási lehetőségeit az osztályfőnöki munka céljaihoz igazítani, úgy, hogy az a diákok motivációjának elősegítését és megtartását, valamint a tananyag mélyebb megértését szolgálja. A bemutatott példák az aktív tanulás lehetőségeit aknázzák ki online IKT-eszközök, tevékenységek osztálytermi használatával. A módszer hatékonysága abban rejlik, hogy segítségével a résztvevők lehetőséget kapnak a közös tevékenykedésre, a tananyag kollaboratív megismerésére. A technológiai lehetőségek kihasználásával az osztályfőnöki órán kitűzött fejlesztési célok megvalósulhatnak: a személyesen megélt élmény, tapasztalat közösségivé válhat.

A workshop célkitűzései

Az osztályfőnöki szerepkör komplexitásának értelmezésekor fontos szempontként fogalmazódik meg a diákok sokszor alacsony motiváltsága az osztályközösség közös céljainak, feladatainak az elérésében. A workshop kiinduló kérdése annak a megválaszolására irányult, hogy az osztályfőnöki órákon részt vevő tanulók motivációját hogyan lehetne megnövelni, esetleg elérni az intrinzik motiváció szintjét (Dörnyei, 1994), majd ezt szinten tartani, és a közösség fejlesztése érdekében alkalmazni.

Ezt előtérbe helyezve a tanulmány aktív tanulási módszerek bevonásával olyan online IKT-eszközöket mutat be, ahol a tudáselsajátítás hallgatói bevonásra, közös megbeszélésre, felfedezésre épül (Bean, 2011), valamint létrejön valamiféle önálló produktum, irányított szempontok alapján megalkotott alkotás. Ezek a tevékenységek (bár oktatási céloknak felelnek meg) magukban hordozzák a kreatív teremtés örömét, tehát beillesztésük a tanulási folyamatba pozitív visszacsatolást eredményez (vö. Sinka, 2016).

A adott tudáselemhez, illetve magához a tanulási folyamathoz létrejövő erősebb motiváció mellett ezek a tevékenységek a mélyebb megértést, a kritikai gondolkodás fejlődését eredményezhetik azzal, hogy megadják a perspektívaváltás lehetőségét, hiszen a már meglévő információt a tanuló valami más-

sá transzformálja, a készítés során modalitást, kifejezési formát vált. Ezek a részképességek nagyon fontossá válnak az elektronikus környezetekben zajló információkeresésben, hiszen hihetetlen mennyiségű multimodális információ-halmazból kell kiválogatnunk, megértenünk, rangsorolnunk a számunkra prioritást élvező információelemeket (Komenczi, 2014).

A választott módszerek, technikák sokoldalúan kötődnek az írásbeli, szóbeli kommunikációs, narratív készségekhez, azok sikeres fejlesztéséhez. A narratív készségek a közoktatás esetében egyértelműen az anyanyelvi és matematikai kompetencia-fejlesztés kiemelt területéhez köthetők (Tóth-Mózer–Kárpáti, 2016), s életképességként hozzájárulnak a személyiség sikeres, harmonikus kiteljesedéséhez. Az alkalmazott tevékenységek az információk absztrahálásának, a mélyebb, rejtett összefüggések átlátásának készségét is sikeresen hívhatják elő.

Digitális tevékenységek: kollaboráció online térben és valós időben

A közoktatás jelenlegi kontextusában egyre hangsúlyosabb szempontot jelent a digitális kompetencia sokoldalú fejlesztése¹: az online térben használt különféle tevékenységek megismerése; a saját eszközök (laptop, mobiltelefon, tablet) oktatási célú felhasználása²; valamint a jelenlévők tanulási, (későbbi) tanítási repertoárjának szélesítése alternatív tanulási, tanítási módszerek megismertetésével (kollaboráció, kooperatív technikák).

A különböző típusú és jellegű tevékenységek bemutatásához és a kollaboráció demonstrálásához a workshop a Mindmeister³ online gondolattérkép készítő ingyenesen elérhető verzióját használta fel. Az alkalmazás a regisztráció után nagyon egyszerűen kezelhető, és az eszköz jó lehetőséget kínál a kísérletezéshez, az ötletek átformálásához, alakításához is. Mivel viszonylag könnyen megosztható egy tanulóközösségen belül, a közös szerkesztés élményén keresztül megvalósulhat a valós időben történő együttműködés.

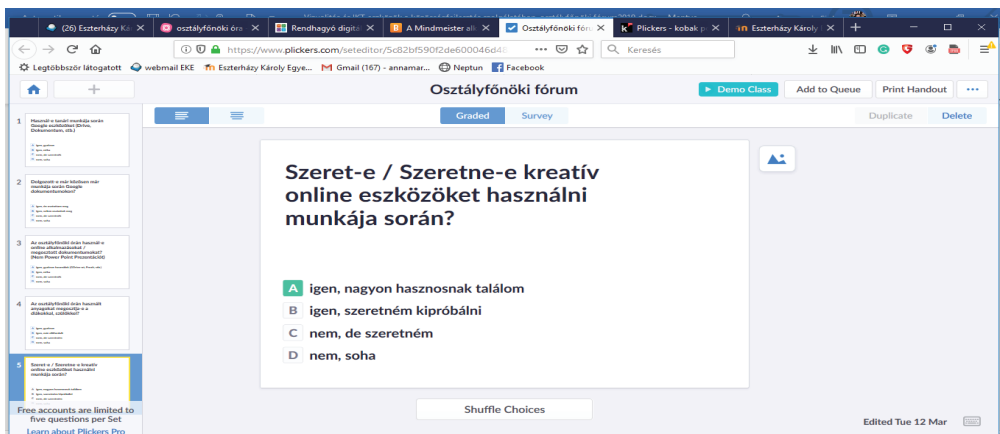
Az online gondolattérkép eszközével a téma kulcsfogalmainak strukturált, hierarchikus és egyben vizuális megjelenítése a tananyag rendszerezésében játszik fontos szerepet. Az alkalmazás arra is lehetőséget nyújt, hogy a kiválasz-

¹ A DIGCOMP 2.0 a digitális kompetencia 5 komponensét részletesebben foglalja össze. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>

² A hallgatók, diákok saját eszközeinek oktatási célú felhasználásához (BYOD) megalapozott intézményi döntések sorozata, a szükséges lépésekből összefűzött keretrendszer kialakítása (Abonyi-Tóth–Turcsányi-Szabó, 2015)

³ <https://www.mindmeister.com>

A tevékenységek algoritmusát követve a foglalkozás egyéni visszacsatolást, a résztvevők tanári tapasztalatainak, véleményének összegzését a Plickers⁸ alkalmazásának segítségével kérte. Az alkalmazás ingyenesen elérhető verziójával öt igaz/hamis vagy feleletválasztós kérdés (ezek aránya szabadon változtatható) megválaszolására van lehetőség az előre letölthető ikonok forgatásával. Az eszköz egyszerűsége abban rejlik, hogy elegendő hozzá egyetlen tanári gép/laptop és egy mobiltelefon. Természetesen itt is fontos infrastrukturális feltétel a megfelelő wifihálózat megléte, azonban a kivitelezéséhez nem szükséges tanulói eszközhasználat vagy jól felszerelt gépterem.



2. ábra – saját fotó

Tanári attitűd, hozzáállás

A digitális aspektusú alkotótevékenységekhez – az infrastrukturális feltételek megteremtése mellett – elengedhetetlenül szükséges az oktatói nyitottság, hiszen az alkalmazott technika, módszer sajátossága, hogy a tanuló egy adott feladatot a megbeszélte kritériumoknak megfelelően, de mégis egyedi módon fog teljesíteni. Minden kreatív feladatban benne rejlik annak a lehetősége, hogy kifejeződik az egyéni nézőpont, szemlélet, kritikai gondolkodásmód. Ehhez fontos egy kooperatív, támogató tanulási légkör megteremtése, ahol a résztvevő nem fél kifejezni a gondolatait, a feladat megoldását nem pusztán a szorosan értelmezett kötelességtudat és megfelelni vágyás motiválja, hanem az adott feladat létrehozásában rejlő öröm is.

⁸ <https://get.plickers.com/>

Integrálási és alkalmazási lehetőségek

A bemutatott tevékenységek integrálási és alkalmazhatósági köre széles, az oktatás bármely területén és szintjén felhasználhatónak bizonyulnak. Például az online gondolatterkép-készítő alkalmazások tematikai megkötések nélkül, szinte bármilyen tárgy esetében, több oktatási szinten is hasznos részei lehetnek akár a tanári, akár az osztályfőnöki repertoárnak. A digitális aspektusú tevékenységek használatára egyre több jó gyakorlatot, intézményi példát, alkalmazott kutatást (pl. BYOD – EKE IKT-kutatócsoport) találhatunk. Újszerűségüket a tevékenységek digitális aspektusa, a saját eszközök oktatási célú használata, valamint a kollaboratív környezetben való megosztás lehetőségének kiaknázása adja.

Felhasznált szakirodalom

- Abonyi-Tóth, A. & Turcsányi-Szabó M. (2015). *A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Non-profit Kft. https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop311_II/eredmenyek/m_learning/mlearning_kotet.pdf
- Bean, John C. (2011). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking and Active Learning in the Classroom* (2 ed.). John Wiley & Sons.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*. 78(3), 273–284.
- Komenczi, B. (2014). *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai*. Eszterházy Károly Főiskola. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021_03_elektronikus_tanulasi_kornyezetek_kutatasai_pdf/03_elektronikus_tanulasi_kornyezetek_kutatasai.pdf.
- Sinka, A. (2016). *Digital storytelling in Tertiary Education* In: Pete Boyd, Agnieszka Szplit (Eds.) *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives*. (93–110). Kielce: Jan Kochanowski University,
- Tóth-Mózer, Sz. & Kárpáti, A. (2016). A digitális kompetencia kognitív dimenziója és összefüggésrendszere egy empirikus kutatás tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 121–150.

Abstract

Visuality and ICT Tools in Favour of Community Development

The present paper illustrates how online ICT devices can be successfully serve the lesson aims of a class teacher in the Hungarian context to supports the students' awareness and motivation for gaining deeper understanding of the given curriculum. The presented examples can enhance the students' learning strategies by using the possibilities of active learning.

The effectiveness of the method lies primarily in the fact that using technology in the classroom can reinforce participants' learning by encouraging them to express their ideas and knowledge in collaboration with each other. This paper illustrates how technology can improve the required skills: the individual experience can easily turn to community experience and learning.

A pedagógiai célú előnyadás lehetőségei modern társasjátékokban

Jesztl József – Lencse Máté
Fővárosi Gyermekvédelmi Szakszolgálat, Budapest
Toldi Tanoda, Berettyóújfalu

Bevezetés

A társasjáték-pedagógiával foglalkozó bemutatók, előadások és workshopok során jellemzően azzal a kérdéssel kezdünk, hogy ki szokta hagyni a gyerekeket nyerni. A többség ilyenkor természetes könnyedséggel emeli fel a kezét, az érvek pedig teljesen érthetőek: a konfliktusok elkerülése, a sikerélmény biztosítása, a motiváció építése és megtartása. Ugyanakkor hiszünk abban, hogy mindezek akkor is megvalósulhatnak, ha mindenki teljes erőbedobással játszhat. Nem kell eljátszanunk őszintétlenül a hattyú halálát, hanem valós küzdelmünk a túlélésért, játékunk minősége másolandó példa lesz a velünk játszó gyermeknek. Mikor valaki hatalmas előnyt adva játszik egy gyerekkel, akkor bemutathatja teljes technikai tudását, teljes lelki erejét, amint a szinte védhetetlen állásból küzd a túlélésért. Ebből lehet tanulni, ezt vonzó másolni. Amikor pedagógiai céllal játszunk gyerekekkel, akkor a hasznos, fejlődést támogató játékkalkalmak megteremtése a feladatunk, aminek az egyik kulcseleme lehet az esélyek kiegyenlítése, a kreatív előnyadási technikák alkalmazása. Ha jól szemügyre vesszünk egy gotáblát, akkor előre kijelölt helyeket találhatunk rajta, ahová az előnyköveket lehet felrakni. Az, hogy a játék eszköze magán hordozza az előnyadás lehetőségét, jól mutatja, hogy mennyire hozzátartozik a játék kultúrájához a különböző tapasztalatú és tudású játékosok lehetőségeinek közel azonos szintre hozása. Ezzel szemben nekünk sokszor már azért is keményen meg kell dolgoznunk, hogy kicsik és nagyok elfogadják a felkínált előnyt, hiszen nem megszokott dolog. De megéri, hiszen mindenki a legjobb tudása szerint játszhat, mindenkitől teljes erőbedobásra van szükség, így az adott játékban rejlő fejlődési lehetőség így maximalizálható.

Mivel a 2018-ban megjelent könyvünkben összeszedtünk néhány esélykiegyenlítési lehetőséget (Jesztl és Lencse, 2018, 55–58.), itt most konkrét példákra szeretnénk fókuszálni. Kiválasztottunk négy olyan népszerű, modern társasjátékot, melyeken keresztül bemutatunk néhány technikát. A játékok szabályait nincs hely ismertetni, de a példák anélkül is érthetőek, a cél pedig az, hogy az attitűd változzon, és bátran hozzányúljunk a játékok szabályaihoz, ha a szükség úgy kívánja.

Társasjátékok

A Carcassonne

Egy igazi klasszikus, Klaus-Jürgen Wrede 2000-ben megjelent játéka. Lapkákat rakosgatunk le, miközben egy középkori királyság térképét alakítjuk ki. Azóta rengeteg kiegészítőt és új ruhát is kapott: a rengeteg variáció között akadt kifejezetten kicsiknek készített is, de mi foglalkozunk inkább az eredeti játékkal, minden cifra ruha nélkül. A felnőttjáték annyira vonzó, hogy az egész kicsik is szívesen pakolgatják az alkatrészeit, csak simán a világgalkotás örömeért. A gyerek kezdetben lehet velünk, ő lehet a főépítész, jó vele megvitatni a következő lépéseket. Később kitűzhetünk harmóniára törekvő közös célokat: minden vár fejeződjön be, fejeződjenek be az utak is, vagy éppen – mint egy mesebeli királyságban – egy-egy út vezessen a szélrózsa minden irányába szép négyzet alakú birodalmunkból. Jó valami átgondoltat, egészet, befejezettet alkotni. Ezekben a közös alkotásokban jelenik meg először az első rejtvényfejtő alapkészség, a „leltározás”: ahhoz hogy hatékonyan oldjunk meg egy bármilyen kirakós feladatot, ismernünk kell az alkatrészek eloszlását, tulajdonságait.

Sokat tanulhatunk ezekből a partikból, az ekkor megszerzett lapkaismeret később jól jön a kompetitív helyzetekben is. Jók ezek a közös építkezések, mígnem egyszer csak gyermekünk kinyilvánítja függetlenségi szándékát! De milyen is ez a játék, amikor már a valódi szabályai szerint játsszák?

A játékot pontra játsszuk, tereplapkák lehelyezésével lehet négyféle rendszerben pontot írni. Az utakra, a várakra, kolostorok építésére a pontgyűjtési szabályok viszonylag egyszerűek. A földművessel szerezhető pontok szabálya azonban egész kicsikkel nehezen játszható. Bátran hagyjuk el, iskoláskorban bőven ráérünk feldobni a játékot vele. Hogyan adunk előnyt? A lehetőségeinknek csak fantáziánk szab határt.

Adhatunk pontelőnyt, jó nagyot. Adhatunk választási előnyt, amikor a gyerek a játék elején kiválaszt 3 neki tetsző lapkát, amit maga elé helyez. Ezeket kezdetben bármikor leteheti. Később ezeket a lapkákat már csak húzott lapkája helyett rakhatja le. Építkezni a Carcassonne játékban békés elfoglaltságnak tűnik, azonban ebben a játékban el lehet venni a másik pontgyűjtési lehetőségeit. Ezt a fajta kizorítási opciót azonban szerencsés kimondott módon korlátozni a gyakorlottabb játékosok számára. Teljesen kivenni botorság volna, ez adja a játék savát-borsát.

Lássunk egy komplex példát keretmesével! Ez a példa megmagyarázza az előnyadást is. Sári (4 éves) 20 pont előnyt kap. Ő a királyság örököse, jövőbe látó képességei vannak: 3 választott plusz lapkával játszik, amiket saját köré-

ben bármikor lehelyezhet, ezek helyett újakat húzhat. Peti (7) 10 pont előnnyel játszik, ő a sérthetetlen fekete lovag. Anya és apa hódító lovagok, de kicsit félnek a trónörökösától és a lovagtól. Senki nem túrhatja ki Sárit a saját várából, úttjáról és Petit is csak egyszer lehet kitessékelni. Peti nem bántja Sárit, de anyát apát bármennyiszer kirakhatja saját kis épülő váracskájából. A két hódító azonban nem kíméli egymást, küzdelmük ádáz. Ha jól állítottuk be az előnyt az első játékban, Sári és Peti 1–3. helyért lesz versenyben, anya és apa legjobb játék esetén is csak 2. lehet. Amint a gyerekek hatékonyabban kezdenek játszani, eltanulják a manővereket, csökkentjük az előnyt, a hódítók már egyre kevésbé félnek tőlük.

Az EladLak

Stefan Dorra klasszikusa 1997-ben jelent meg, de a társasjátékok világranglistáján a mai napig bőven befér a 300 legjobb társas közé, családi kategóriában pedig az 50 közé is, ami egy ilyen egyszerű és könnyed játéktól hatalmas teljesítmény. 20-30 perc alatt lejátszható, legalább 3 fő kell hozzá, de még 6-an is élvezetes, és bár a kiadó 10 éves kortól ajánlja, nyugodtan bele lehet vágni hamarabb. Ne ijedjünk meg attól sem, hogy tízezrek is vannak a játékban, ezeket egyszerűsíthetjük a kisebbeknek.

A játék célja, hogy nekünk legyen a legtöbb pénzünk, miután értékesítettük a parti során megszerzett ingatlanjainkat. A játék két fordulóból áll: mindenki ugyanabból a kezdőtőkéből próbál minél értékesebb házakat szerezni licitálás során, majd egy vaklicites mechanizmussal ezeken kell túladni.

Az előnyadásnak két lehetséges útja is látszik ebben a játékban. Az első, talán logikusabb változat az, amikor nem egyenlő tőkével indulnak a játékosok. Négy játékos esetén például mindenki 21 érmevel indulna, de nyugodtan megtehetjük, hogy magunknak csak 18, esetleg 15 érmet osztunk. Az előny mértékét nekünk kell éreznünk, de figyeljünk arra, hogy az elég nagy legyen a győzelemhez, hiszen rossz érzés még előnyből is veszíteni. Nagyobb tőkével jobb házakat lehet szerezni, jobbak az esélyek a második fordulóra, de tudnunk kell azt is, hogy az a nehezebb és mechanizmusát tekintve valószínűleg ismeretlenebb forduló.

A vaklicit során a felcsapott csekk-kártyákat az ingatlanjainkkal tudjuk megszerezni. Mindenki kiválaszt egy házkártyát, képpel lefelé maga elé teszi, és csak akkor fordítják meg a játékosok, még hozzá egyszerre, amikor már mindenki választott. A legértékesebb házkártyát tevő játékos viszi a legértékesebb csekk-kártyát és így tovább. A vaklicit során gyakran előfordul, hogy a gyakorlott játékos nem jól méri fel az ellenfeleit, akik nem logikusan cselekszenek,

így „rosszul” játszva mégiscsak győzedelmeskednek, ami már önmagában egy esélykiegyenlítő tulajdonság. A vaklicit során a legfontosabb, hogy emlékezzünk rá, kinél mi van, és próbáljuk kitalálni, hogy hogyan gondolkodnak a társaink. Az előnyadás lehetősége itt az információkhoz való hozzájutásból adódhat. Kaphat a gyengébb játékos olyan lehetőséget, hogy 3, 2 vagy 1 körben rakhat később: mindenki felfordítja a lapját, ő megnézi és ez alapján dönt arról, hogy mit rak, ami lényegesen könnyebb, mintha nem tudna semmire sem támaszkodni. Célszerű azért úgy alkalmazni ezt, hogy már a kör elején bejelenti, hogy ez fog történni. Érezhetően sérül a játék egyik alapmechanizmusa, de néhány parti erejéig megéri, hiszen az is gyakorlatot szerez, akinek kicsit nehezebb belerázódnia egy új, addig ismeretlen játékmenetbe. Egy gyereknek sokszor éppen elég a játék működését megértenie, nem tud azonnal a mélységeivel is foglalkozni, viszont sok kudarcos parti elveheti a kedvét az adott társastól. Ha kicsit megkönnyítjük a dolgát, és tudja, hogy van lehetősége aztán még fejlődni is, valószínűleg motiváltabb tud maradni.

A Kingdomino

Bruno Cathala játéka 2017-ben elnyerte a Spiel des Jahres (Az év játéka) díjat, ami a legnagyobb elismerés a társasjátékok körében. Egy egyszerű szabályrendszerű, könnyed játékmenetű társasról van szó, ami mégis rengeteg mélységet rejt magában, és nagyon nem egyszerű igazán jól játszani. 2–4 fő játszhatja, a játékidő körülbelül 15 perc, és bár a kiadó 8 éves kortól ajánlja, különösen előnyadással, fiatalabbakkal is leülhetünk egy Kingdomino-partira.

A játék célja a legértékesebb királyság felépítése. A játék során lapkákat választunk, de választásunk határozza meg a következő kör játékosrendjét: minél értékesebb dominót veszünk fel – két tájélem van rajta –, annál hátrább kerülünk a következő körre. A dominók véletlenszerűen, de a tervezők által, tesztek alapján meghatározott erősorrendben kerülnek elénk, a feladatunk annak az egyensúlynak a megtalálása, ami számunkra a legeredményesebb: néha erős dominót kell szereznünk, néha le kell mondanunk erről, hogy a következő körben az elsők között választhassunk. Az elsőként választó még bármelyik dominót választhatja a felfordításra került 4 közül, a többieknek folyamatosan szűkül a lehetősége.

A legnagyobb előny ebben a játékban, ha valaki folyamatosan elsőként választhat, még akkor is, ha a szabály szerint nem ő kerülne előre. Igen, a játék valóban sérül, hiszen így könnyű kiválasztani mindig a legjobb dominót, de onnan is meg lehet közelíteni a dolgot, hogy ha valaki már folyamatosan ki tudja választani a legjobbat magának, akkor elég sok mindent megértett a já-

tékből. Eleinte tehát megállapodhatunk abban, hogy a gyerek mindegy mit lép, a következő körben ő választ elsőként. Ha több gyereknek szeretnénk megadni ezt az előnyt, akkor kezdjenek felváltva, mi pedig okos építkezéssel hozzuk ki a lehető legtöbbet a szűk lehetőségeinkből. Nem lesz egyszerű dolgunk. Mivel ez nagyon nagy előny, az első 1-2 győzelem után érdemes finomítani a dolgon. Kapjon 3 majd 2 majd 1 “kezdészetont” az, akinek az előnyt szánjuk, amit kijátszva adott körben akkor is átveheti a kezdés jogát, ha amúgy utolsóként lépett volna. Ennek jó kihasználásához már nagyon sokat kell érteni a játékból, különösen, ha csak egy áll rendelkezésre.

További előnyadási lehetőség a játékban, ha a szabályban feltüntetett játékvariációk csak az egyik fél számára élnek. A középső királyság variációban 10 pont jár annak, akinek a kastélya a királysága közepén lesz a játék végén, a harmóniaverzió 5 pontot ad, ha teljes a királysága a játékosnak, tehát nem dobott el dominót a parti során. Egyik sem ingyen plusz pont, meg kell érte dolgozni, de elég nagy előny, ha az egyik fél játszhat erre, a másik nem. A partikat elemezve ez egy jól állítható előny, hiszen ha nagyot nyer, aki az előnyt kapta, akkor a következő körben érjen kevesebb pontot ez a kis cél, vagy érjen mindenkinek pontot, de különböző mértékben.

Az előnyöknek nem kell örökre megmaradniuk. A Kingdomino nem nehéz játék, ráadásul a szerencsének is van szerepe, így a játékosok viszonylag hamar kerülhetnek közel egymáshoz, onnantól pedig elhagyhatók az előnyök, de tényleg csak akkor, ha egyenlő erők küzdelmét érezzük, és nem sérül senki a játék során.

A Ticket to Ride

Alan R. Monn 2004-ben megjelent játéka hamar népszerű lett. Egy térképen játszunk, a vasútépítés aranykorát idézzük fel. Azóta rengeteg kiegészítője, újragondolása jelent meg, van kifejezetten gyermekeknek szánt is. Most a „vanília” játékkal foglalkozunk.

Célkártyákat húzunk, majd színes vagonkártya-gyűjtögetés után, azok jó tempójú kijátszásával szeretnénk állomásokat összekötni egy stilizált térképen. Kedves vonatokat pakolgatunk, de sokszor igen kellemetlen kompetitív tülekedés alakul ki a játszmákban. Előre meg kell terveznünk útvonalainkat, és ezeket a többi játékosnál gyorsabban kell megépítenünk. Vonzó játék, azok a gyerekek is szívesen játszanák, akik még nem tudnak olvasni. Amikor ebben a játékban előnyt adunk, a fenti nehezebben teljesíthető dolgokat szeretnénk könnyebbé tenni kisebb játékosok számára.

Kezdetben nyílt kártyákkal játszunk, célkártyáinkat és vagonkártyáinkat is nyíltan kezeljük magunk előtt. A kicsik minden célkártyán szereplő városu-

kat megjelölik egy-egy vonattal. Mikor ezeknek a városoknak a szomszédságában építkeznek, akkor egy-két vonat útvonalba illesztésével egyszerűsítik a dolgukat. Kisebbség a dupla útvonalaknál akár építkezhetnek egy már meglévő útvonal mellett is. Pontelőnyt biztosíthat a kisebbségnek, ha ők nem kapnak mínuszpontot a játék végén a nem teljesült útvonalkártyák miatt. Példánk a fenti lehetőségeink keverékéből alakul ki egy családi játék alkalmával.

Mindenki nyílt vagonkártyákkal és két nyílt célkártyával játszik. Cili 5 éves, színének megfelelő vagonokkal megjelöli az állomásokat, amelyeket össze kell kötnie. A jelölésben Áron segít neki, aki 7 éves, és már tud olvasni. Ő is minden célkártyájához megjelöli a városokat a vagonjával, de ő ezek közül csak célkártyaként egyet használhat fel az útépítésben. Ők ketten építhetnek másodikként is egy útvonal mellett. Apa és nagypapa városaikat csak azért jelölik meg, hogy azok láthatóak legyenek a gyerekek számára. Célkártya teljesítésekor 3 új célkártyát húzunk, és abból választja ki mindenki a legkedvezőbbeket. A játék végén a felnőttek mínuszpontot kapnak a nem teljesített célkártyák miatt. Amikor a kisebbek eltanulják az erősebb játékosoktól az okos kártyahúzási manővereket, és az okos vágányépítés csínját-bínját, előnyüket csökkentjük. Általában maguktól kezdenek lemondani fokozatosan az előnyt biztosító szabályok védelméről.

Összegzés

Kanyarodjunk vissza a céljainkhoz. Szeretnénk, ha kicsi és nagy, tapasztalt és tapasztalatlan, ügyes és még ügyetlen együtt tudna játszani. Azért szeretnénk ezt, hogy egy minőségi közös élmény keretében fejlődhessenek néhány kompetenciájukban. Ha az egyensúly felborul, és a kompenzálással kell végig foglalkozni, ha meg kell játszania magát valakinek, akkor sérül a játékelmény, és nem tud mindenki megfelelő minőségben jelen lenni. Mit tanulunk mi vagy az ügyesebb gyerek abból, ha hagyja magát, ha szándékosan rosszul játszik? Valószínűleg semmit, ráadásul élménynek sem túl jó. És mit tanul az, akinek kedvezni akarunk? Valószínűleg semmit, mert nehezen láthatja meg az összefüggéseket, ha senki sem mutatja meg azokat játékaival, ráadásul nincsen rákényszerítve a fejlődésre, hiszen így is nyert. Ez az egész nagyon távolinak tűnik egy win-win szituációtól, amire pedig érdemes lenne törekedni.

Gyerekeink és a társasjátékok kellő ismerete mellé már csak egy kis kreativitás és bátorság kell, hogy hozzányúljunk a szabályrendszerekhez. Amíg kevés kiadó és tervező gondolja úgy, hogy hendikepszabályok is szükségesek egy-egy dobozba, addig nekünk kell megteremtteni a megfelelő minőségű játékkalkalmakat ebből a szempontból is. De újra csak azt mondhatjuk, hogy megéri.

Felhasznált irodalom

Jesztl J. & Lencse M. (2018). *Társasjáték-pedagógia*. Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.

Abstract

The educational possibilities of giving benefits in modern board games

This article investigates the question of competitiveness in board games: the issue of letting children win when playing board games. Teachers usually have the following understandable arguments to support this approach: avoiding conflicts, helping to experience success or not hindering their confidence but instead motivating them. However, when playing board games with an educational aim, it is important to create opportunities to improve children's development in several ways. The authors argue that using creative techniques to give benefits by balancing advanced and beginner players may contribute to maximizing the pedagogical advantages of playing board games. The paper gives practical ideas and tips by presenting four modern board games: Carcassonne, For Sale, Kingdomino and Ticket to Ride. When using specific methods to create equal opportunities, children will learn new cognitive strategies and get better at a game quicker, and the game becomes more enjoyable for all participants.

Some thoughts on visual literacy education

Tibor Koltay

Eszterházy Károly University Jászberény Campus

Introduction

The importance of visual information (and with it that of visual literacy) can be illustrated by the following anecdote about the famous conductor, Arturo Toscanini. On a rehearsal, he was trying to explain how he required the orchestra to play a particular passage from Debussy's *La Mer*, but was unable to explain it properly with words. Instead of a verbal explanation then, he tossed his silk handkerchief high into the air. Seeing its graceful descent, the orchestra understood what the maestro wanted to tell them (Stokes, 2002).

Data visualization has existed in certain forms for centuries. Its systematic development with the use of bar charts and line graphs is credited to William Playfair (1786), a Scottish engineer and political economist (Womack, 2014). Today, data visualization has become a pervasive part of our information-intensive society (Fontichiaro, Oehrli, & Lennex, 2017). This extent of digital transformation is also associated with the proliferation of information resources, and with the increasing importance of the image as a mode of knowledge representation (Matusiak et al., 2019).

Such facts in themselves would substantiate the claim that giving attention to visual literacy is a timely subject, but with the growing importance of data used in scholarly research, the public institutions and our private life underlines this need stronger than ever.

The nature of visual literacy

Although of interest for many professionals and often addressed in higher education (Renfro, 2017), visual literacy is relevant to K-12 education (Hobbs, 2006). It is one member of the new literacies family that evolved to meet the requirements and effectively exploit the potentials, resulting from the development and pervasiveness of new, digital technologies (Leu et al, 2004).

In general, visual literacy competences are essential for successful participation in today's media-rich academic environment. Nevertheless, visual literacy is not limited to modern technologies and mass media. All the same, images

may become culturally even more influential than verbal communication, not only because some information may be better presented visually than verbally, but thanks to the wide availability and relatively low price of images (ACRL, 2011).

The term *visual literacy* was coined in 1969 by *John Debes* (Debes, 1969). Also known as *digital visual literacy* or *visual fluency* and (more colloquially) *visuacy*, it can be defined as “the ability to recognize and critically appreciate meaning in visual content and to use visual elements to create effective communication” (EDUCAUSE, 2015). By referring to competencies in using and interpreting still images, photography, film, video, and mass media, its early understanding often overlapped with media literacy and in many cases involved aesthetic appreciation, without discussing the creation or manipulation of images (Matusiak et al., 2019).

According to a more detailed definition of this interdisciplinary concept, visual literacy is:

“a set of abilities that enables an individual to effectively find, interpret, evaluate, use, and create images and visual media. Visual literacy skills equip a learner to understand and analyse the contextual, cultural, ethical, aesthetic, intellectual, and technical components involved in the production and use of visual materials. A visually literate individual is both a critical consumer of visual media and a competent contributor to a body of shared knowledge and culture” (ACRL, 2011).

Visual literacy focuses on the aesthetic and rhetorical functions of images, “examining how people make connections between the visual texts they encounter and their own experience of reality, examining media texts for their plausibility and correspondence with other media representations” (Hobbs, 2006, p. 22).

Both our experiences of the world and the ways of fulfilling our needs substantially depend on what we see and this visual perception is one of our earliest capabilities, which supersedes the first learning experience, that is tactile perception. It is also recognised that virtually any image can be analysed as a semiotic object that has direct, indirect, concrete, and abstract meanings (Emanuel, & Challons-Lipton, 2013). This is the reason for giving attention to virtual literacy that also concerns any combination of body language, motion, dance, works of art, photographs, films and videos, museum exhibits, advertisements, illustrated written or verbal discourse, architecture, hypermedia, and visual reality experiences (Chauvin, 2003). Its cohesive theory involves visual perception, visual language, visual learning, visual thinking, and visual communication (Avgerinou, & Pettersson, 2011).

On top of our inherited human qualities, technological advances brought visual images to the forefront. In general, without possessing visual literacy skills, we would be deprived of the ability to better understand culture, critique and communicate, and contribute to it (Emanuel, & Challons-Lipton, 2013).

It is well known that no single, isolated technique is likely to bring about sense-making and higher-order thinking, which leads to understanding. Nonetheless, visualization is often claimed to be a powerful aid to achieve it (Bawden, & Robinson, 2016).

It seems to be clear that, similarly to information literacy, visual literacy (VL) needs to change direction by giving less attention to “a functionalist, technological, skills-based and product-oriented approach. It should focus on a “situated, ecological, context- and process-oriented approach that embraces higher-order thinking and empowers students as knowledgeable critical information users (Corrall, 2017, p. 39.) From the “visual literacy side” Benoit (2016) also underlined this.

Visual literacy and other literacies

Visual literacy has been present since the 18th century, but gained momentum with the emergence of digital technologies (Avgerinou, 2009) and the attention towards visual literacy was heightened when the meaning of being literate in the 21st century began to change (ACRL, 2011).

In contrast to other literacies, visual literacy is primarily centred on the process of accessing, reading, and using texts. From a different point of view, alongside media literacy, visual literacy gives considerable attention to popular culture, while information literacy (in accordance with its name) focuses primarily on informational messages (Hobbs, 2006). This latter disjunction seems to be on its way of disappearing, because the views of seeing information literacy are on the way to become more inclusive.

On this account, visual literacy is much more closely related to information literacy than ever, as its most up-to-date definition says that it is “the ability to think critically and make balanced judgements about any information we find and use” (CILIP, 2018). This definition underlines that information literacy incorporates critical thinking, thus is associated with and overlaps with media literacy: it also makes clear that it relates to information in all its forms, including images and data.

This latter quality has its root in recognising that the convergence among different forms of media and ICTs (Livingstone, van Couvering, & Thumin, 2008) makes the boundaries between diverse media and varied literacies fluid.

This latter quality of information literacy is in conformity with the idea that visualisation is central to managing different kinds of data (Ridsdale et al., 2015) as data visualisation allows us to discover the structure and patterns in datasets: it also maps series of data to a space (Abilock et al., 2017). Therefore, visual literacy is a resource that can be integrated into data literacy, defined as a specific skill set and knowledge base, which empowers individuals to transform data into information and into actionable knowledge by enabling them to access, interpret, critically assess, manage, and ethically use data (Koltay, 2015).

Visual literacy competences

Besides critical thinking skills and meaning making, characterising practically in all new literacies, visual literacy includes the following knowledge, abilities, and skills:

- The familiarity with basic components of visual language, such as point, line, shape, form, space, texture, light, colour and motion;
- The knowledge of the socially agreed meanings of signs and symbols;
- The ability to turn information into pictures, graphics, or other forms that help communicate the information;
- The ability to think coherently and logically primarily by means of images;
- The ability to perceive differences between two or more visual stimuli;
- The ability to reconstruct partially occluded visual messages in their original form (Avgerinou, 2009).

Several visual literacy competencies are listed also in the ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education (ACRL, 2011). This document focuses on the VL of students, who are able to critically view, use, and produce visual content, because they have developed essential skills and abilities in order to engage capably in a visually-oriented society, even though the pervasiveness of images and visual media does not necessarily mean that individuals are equipped with these qualities. Containing seven standards, broken down into performance indicators, which also indicate learning outcomes, it may be used in its entirety or in part. This document also states that as aesthetic and creative objects, images often function as information, but require additional interpretation and analysis, because finding visual materials is different from searching in text-based environments.

Graphic representations of visual literacy

Graphic representations (visual depictions) of data and information include blueprints, caricatures, cartoons, charts, diagrams, drawings, flowcharts, graphs, maps, paintings, photographs, storyboard graphics, videos, mind maps and concept maps (Metros, 2008).

Visual techniques, such as mind mapping can support cognitive processes such as thinking, problem solving, idea generation, categorisation, representation, vocabulary exploration, (Fourie, 2011). Mind mapping can help students identify and solidify the relationships of material stemming from different classes (Renfro, 2017).

Concept mapping can also be helpful, because concept maps foster individuals' ability to remember information, including its relationship to other concepts and facts. They have been successfully implemented in the education for science, technology and medicine (STEM) subjects, as well as language and history education (Schwendimann, 2015).

Another and growingly popular form of depiction is infographics (information graphics). Infographics can play a role in literacy education and are part of visual literacy as they visually represent information, data or knowledge. Infographics are produced with the intention to present information quickly and clearly, and are being used more frequently and in more places. Constructing infographics encourages students' creativity in selecting a topic, strategically and visually organizing and sharing it with a public audience. Infographics present information or data in an easily accessible and concise manner to help a viewer understand a phenomenon. Creating infographics requires students to make sense of multiple data sources and synthesise data into a compelling visual form to make a central claim. Unlike posters, which tend to be purely informational with disjointed facts, infographics have an overarching message (Weidler-Lewis, Lamb, & Polman, 2018).

Visual literacy education

Visual media is ever-present in our world, and prevalent access to digital technology, mentioned above means increased access to images. Nonetheless, sheer exposure to ubiquitous visual content does not generate visual literacy in itself. Neither is it acquired a just because students are able to take photos, find images, or post visual contents to online spaces. In addition to this, the related skills – similarly to information literacy – do not automatically translate into

the abilities of critical thinking (Brown, Bussert, Hattwig, & Medaille, 2013). Exposure only does not result in visual literacy in the case of “digital natives”. Despite popular arguments positing children who grew up with digital technology—have strong digital skills and prefer images over text, their visual literacy is inadequate (Brumberger, 2011).

Visual literacy focuses on intentional communication in an instructional context and it is a cognitive ability that also draws on the affective domain (Avgerinou, 2009).

By emphasizing representation, visual literacy is not tool-centred. It emphasises skills instead (Haanstra, & Wagner, 2018), so in this regard it is similar to media literacy (Tyner, 1998). As it focuses on intentional communication in an instructional context, most visual literacy skills do not come naturally. In other words, visual literacy skills, pertaining to reading, decoding and interpreting visual statements, as well as to writing and encoding are learnable, teachable, and capable of development and improvement (Brumberger, 2011). Therefore, visual literacy is often viewed as a component of general literacy that is essential to an individual’s critical thinking and intellectual capacity (Avgerinou, & Pettersson, 2011). On the other hand, it is not generally recognized to be fundamental to formal education to the same unanimity as textual literacy is considered (Metros, 2008).

Teaching visual literacy can be based on its various aspects, including the importance of “understanding the cultural context within which an image was made and in which it is being viewed” and “understanding the use of compositional elements and the creation of images” (Lopatovska et al, 2013, p. 1198).

It seems to be self-explanatory that enabling the acquisition of critical thinking skills and meaning making are obligatory learning goals. Nonetheless, there are other important components of them:

- The basic components of visual language, such as point, line, shape, form, space, texture, light, colour and motion;
- The ways and tools of turning information into pictures, graphics;
- The perception of differences between visual stimuli;
- The reconstruction the meaning of incomplete visual messages (Avgerinou, 2009).

Besides meaning making, representation is also a central object of visual literacy. Therefore, research on visual literacy has given attention to the need of learning how people process visual texts as if they were genuine experience. The teaching of visual literacy also has emphasized the distinction between pictures and reality (Hobbs, 2006).

Visual literacy education is typically a collaborative endeavour that not only helps people express themselves visually, but is also aimed at establishing visual environments for guided learning (Avgerinou, 2009). Visual literacy addresses such issues as the role of selecting, framing, composing in influencing viewers' interpretations and emotional responses. It is directed towards explaining the comprehension and interpretation of images, the interactions between language and images in the meaning making process (Hobbs, 2006).

If we compare these issues to Bloom's taxonomy of learning, it becomes clear that visual literacy operates on a continuum that consists of varied types of engagement, i.e. recognizing, understanding, applying, analysing, evaluating and creating. However, the process is different from verbal (textual) literacy, because it does not always begin with recognition and understanding. The reason for this is that images may be evaluated and interpreted before someone is able to name them or if this recognition is missing (Emanuel, & Chalons-Lipton, 2013).

Evaluation is crucial. To evaluate a particular data visualization, we have to inspect its quality, accuracy, and reliability, not forgetting about the fact that "the power of the image will overwhelm the substantive content that it represents" (Womack, 2014, p. 14). When presented with data visualizations, users should establish not only the appropriateness of the visualization applied, but ask questions about its provenance, the reliability of the source, because if the underlying data is of poor quality, no visualisation can compensate for its weaknesses (Gray, 2004).

Visual literacy education should count with and capitalize on the individuals' learning style, defined by the differences between verbal and sequential task, directed by the left-hemisphere of the brain, and the visual-spatial and nonverbal activities that are predominantly under the control of the right-hemisphere (Stokes, 2012).

To cover the gap between the importance of visual literacy and its position in education, the European Network for Visual Literacy (ENViL) was founded in 2010. ENViL defines visual literacy "as a group of acquired competencies for the production and reception of images and objects as well as for the reflection on these processes" (Haanstra, & Wagner, 2018, p. 1). They state that visual literacy, connected to personal, social and methodological competencies is a domain-specific competency embedded in general education.

The Network elaborated the Common Framework of Reference for Visual Literacy (Wagner, & Schönau, 2016). It is a reference document with the aim of advising, without standardising. It can be consulted, when developing school curricula, teaching and learning materials and assignments for students.

It also enumerates the specific domains and situations in which visual literacy becomes apparent (Haanstra, & Wagner, 2018).

Conclusion

This paper intended to offer a brief insight into pedagogical problems, related to visual literacy. Despite of differences, visual literacy is akin to information literacy and data literacy. Even though it is related to them, education of visual literacy could not only borrow methods from the educational practice of these two literacies, but should be aware of the features of visual literacy that distinguish it from other new literacies.

References

- Abilock, D., Ballard, S. D., & Bergson-Michelson, T., et al. (2017). Creating Data Literate Students. Michigan Publishing, University of Michigan Library.
- ACRL (2011). *ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>
- Avgerinou, M. D. (2009). Re-viewing visual literacy in the “Bain d’Images” era. *TechTrends*, 53(2), 28-34. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0264-z>
- Avgerinou, M. D., & Petterson, R. (2011). Towards a cohesive theory of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674687>
- Bawden, D., & Robinson, L. (2016). Information and the gaining of understanding. *Journal of Information Science*, 42(3), 294-299. <https://doi.org/10.1177/0165551515621691>
- Benoît, G. (2016). The ‘beautiful’ in information: Thoughts about visual literacy and aesthetics. *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 60-78. <http://dx.doi.org/10.1080/1051144X.2016.1205831>
- Brumberger, E. (2011). Visual Literacy and the Digital Native: An Examination of the Millennial Learner. *Journal of Visual Literacy*, 30(1), 19-47.
- Chauvin, B. A. (2003). Visual or media literacy? *Journal of Visual Literacy*, 23(2), 119-128. <https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674683>

- Corrall, S. 2017. Crossing the threshold: reflective practice in information literacy development. *Journal of Information Literacy*, 11(1), pp.23-53. <http://dx.doi.org/10.11645/11.1.2241>
- Debes, J.L. (1969). The Loom of Visual Literacy – An Overview. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25-27.
- EDUCAUSE (2015): 7 Things You Should Know About Visual Literacy <https://library.educause.edu/resources/2015/3/7-things-you-should-know-about-visual-literacy>
- Emanuel, R., & Challons-Lipton, S. (2013). Visual literacy and the digital native: Another look. *Journal of Visual Literacy*, 32(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/23796529.2013.11674703>
- Fontichiaro, K., Oehrli, J. A., & Lennex, A. (eds.) (2017). *Creating Data Literate Students*. Michigan Publishing, University of Michigan Library. <http://dx.doi.org/10.3998/mpub.9873254>
- Fourie, I. (2011). Personal information management (PIM), reference management and mind maps: the way to creative librarians?" *Library Hi Tech*, 29(4), 764-771. <https://doi.org/10.1108/07378831111189822>
- Gray, A. (2004). Data and statistical literacy for librarians. *IASSIST Quarterly*, 28 (2/3), 24-29.
- Haanstra, F., & Wagner E. (2018). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy (CEFR-VL)* <http://envil.eu/common-european-framework-for-visual-literacy/>
- Hobbs, R. (2006). Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis. In McKenna, M. C. (Ed.). *International Handbook of Literacy and Technology: Volume Two* (pp. 15-28). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koltay, T. (2016). Are you ready? Tasks and roles for academic libraries in supporting Research 2.0. *New Library World*, 117(1/2), 94-104. <https://doi.org/10.1108/NLW-09-2015-0062>
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5(1), 1570-1613.
- Livingstone, S., van Couvering, E. J., & Thumin, N. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary and methodological issues. In: J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, and D.J. Leu, (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 13-18.

- Lopatovska, I., Hatoum, S., Waterstraut, S., Novak, L., & Brown, N. E., Busser, K., Hattwig, D., & Medaille, A. (2013). Keeping Up With...Visual Literacy. American Library Association, http://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/visual_literacy
- Matusiak, K. K., Heinbach, C., Harper, A., & Bovee, M. (2019). Visual Literacy in Practice: Use of Images in Students' Academic Work. *College, & Research Libraries*, 80(1), 123-139.
- Metros, S. E. (2008). The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory into Practice*, 47(2), 102-109. <https://doi.org/10.1080/00405840801992264>
- Renfro, C. (2017). The Use of Visual Tools in the Academic Research Process: A Literature Review. *The Journal of Academic Librarianship*, 43(2), 95-99. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2017.02.004>
- Ridsdale, C., Rothwell, J., Smit, M., Ali-Hassan, H., Bliemel, M., Irvine, D. (2015). Strategies and Best Practices for Data Literacy Education. Knowledge Synthesis Report. Halifax, NS: Dalhousie University
- Schwendimann, B. A. (2015). Concept maps as versatile tools to integrate complex ideas: From kindergarten to higher and professional education. *Knowledge Management and E-Learning*, 7(1), 73-99.
- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of technology in Education*, 1(1), 10-19.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wagner, E., & Schönau, D. (2016). *Common European Framework of Reference for Visual Literacy—Prototype*. Münster, New York: Waxmann.
- Weidler-Lewis, J., Lamb, G. R., & Polman, J. (2018). Creative visual representation: Using Science Infographics to Jump-Start Creativity in the Classroom. *The Science Teacher*, 86(2), 41-47.
- Womack, R. (2014). Data Visualization and Information Literacy. *IASSIST Quarterly* 38 (1), 12-17. <http://dx.doi.org/doi:10.7282/T3X92CZF>

This paper is the result of the EFOP-3.6.1-16-2016-00001 project “Complex Development of Research Capacities and Services at Eszterházy Károly University”.

Abstract

This paper focuses on the nature of visual literacy by outlining its history, conceptual, and disciplinary background, putting emphasis on meaning making and representation. It explains visual literacy's relationship to other literacies and visualization techniques, such as mind mapping and concept mapping. Visual literacy is characterized also as an educational exercise.

Szerzőinknek

Felhívjuk figyelmüket, hogy a szövegközi hivatkozások és az irodalomjegyzékek szerkesztésében ettől a számtól kezdve folyóiratunk az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) irányelveit követi, amelyek megtalálhatók a Magyar Pszichológiai Szemle szerzői instrukciójában is. A kéziratok benyújtásakor kérjük ennek betartását.

Új írásaikat folyamatosan fogadjuk.