Péter Lilla

Örömteli tanulás

Az élményközpontú tanulás tanórai lehetőségeiről

Bevezető gondolatok

Az utóbbi évtizedek rohamos gazdasági, technikai és társadalmi változásai az élet minden területén éreztették hatásukat, így naivság és rövidlátás lenne az oktatással-neveléssel foglalkozó szakemberek részéről, ha e változásoknak – éppen az iskolai oktatásban-nevelésben kifejtett – hatásairól nem vennének tudomást. Számtalan helyen olvashatunk a változások területeiről és történéseiről, amelyek az iskolával, az iskolarendszerű oktatással-neveléssel szemben újabb és újabb kihívásokat eredményeznek. Nem véletlen, hogy a 21. századot a tanulás és a tudás évszázadának is nevezik, így mindezek a pedagógiai paradigmaváltás szükségességét is feszegetik.

Az iskolában szerzett tudás ritkán származik közvetlen tapasztalatból, ritkán ad lehetőséget közvetlen érzékszervi megtapasztalásra, a természetes megtapasztalással együtt járó élmények átélésére.

Makádi (2009) szerint az iskolai oktatás-nevelés több szegmensében is érezhető, hogy valami nincs rendben. Egyfelől folyamatosak a jobbító célzatú változások, másfelől pedig ezek nem hozzák meg a kellő eredményt, sőt a teljesítmények egyre gyengébbek és ellentmondásosabbak. Ahhoz, hogy a sok befektetett energia, fejlesztési és változtatási szándék ne legyen hiábavaló, újra kell gondolni a teljes pedagógiai tevékenységet a céljától a megvalósítás útjáig. Csapó (2002) arra mutat rá, hogy a modern iskolai oktatás számos ellentmondással küzd. Napjaink iskoláiban a tanulás elidegenedett feltételek mellett, természetellenes környezetben, a tanulói természetes kíváncsiságot és érdeklődést figyelmen kívül hagyva zajlik. Továbbá az iskolában szerzett tudás ritkán származik közvetlen tapasztalatból, ritkán ad lehetőséget közvetlen érzékszervi megtapasztalásra, a természetes megtapasztalással együtt járó élmények átélésére.

Más szerzők arról írnak, hogy a világ változásaival párhuzamosan az iskola- és tudásképünk sajnos változatlan maradt, így nem csoda, hogy sem nem hatékony, sem nem örömteli a tanulás. Majdnem költői kérdésként fogalmazódik meg, hogy: „Tekinthetjük-e továbbra is az iskolát az ismeretek, tapasztalatok, tudás kitüntetett forrásának és letéteményesének akkor, amikor a gyermekre iskolán kívül, magánéletében kontrollálatlanul

záporoznak az ingerek, ismeretek és tapasztalatok?" (Földes és Peer, 2008, 6). A Földes és Peer szerzőpáros *Alkotva tanulunk* című munkájukban szintén a társadalmi változások által igényelt pedagógiai paradigmaváltás szükségességét feszegetik, és megoldásként az élmény- és tevékenységközpontú foglalkozások bevezetését ajánlja. Az előbbi vélemények mind abba az irányba mutatnak, hogy igenis pedagógiai paradigmaváltásra van szükség. Egy pedagógiai paradigmaváltást minden szegmensében megragadni egy tanulmány keretei között lehetetlen. Így a jelen tanulmánnyal a pedagógiai paradigmaváltás egy adott oldalról történő megközelítésével, az élmény- és tevékenységközpontú tanulás szükségességével és tanórai lehetőségeinek felvillantásával próbálkozunk.

A kompetencialapú pedagógia kulcsfogalmai: a tanulói tevékenységek, a fejlesztés, a differenciálás, a mindennapi életben jól használható képességek és a tanár közvetett, irányító szerepe.

A hagyományos és korszerű tanítási-tanulási gyakorlat

A 21. század előbbiekben áttekintett változásai a pedagógiát is paradigmaváltásra kényszerítik, és valójában ez nem is baj, hiszen mi pedagógusok nem gondolhatjuk komolyan, hogy napjaink tudásalapú, mediatizált, digitalizált társadalmában a klasszikus pedagógiára épülő tanítási-tanulási gyakorlat szerint még mindig sikeresen és hatékonyan taníthatunk. A modern oktatás előbbiekben taglalt ellentmondásai is mind-mind a változás irányába mutatnak.

Napjainkban már kevésbé hozza meg a sikert az a ***hagyományos tanítási-tanulási gyakorlat***, amely *tananyagközpontú*, ahol az elraktározott ismeretek mennyisége a központi kérdés és a minél több információ átadására esik a hangsúly; *ismeretközlő,* vagyis a pedagógus csak átszármaztatja az információt, vagyis „leadja" az anyagot, a tanuló a passzív befogadó; *módszereiben, eszközeiben egysíkú és merev*, inkább a klasszikus oktatási módszereket használva; *tekintélyelvű* és *tanárközpontú*.

Ezzel szemben a ***korszerűnek*** mondható ***tanítási-tanulási gyakorlat*** *kompetencia-alapú,* ahol az ismeretek felhalmozása helyett inkább a jártasságok, készségek, képességek, (kulcs)kompetenciák, vagyis a működőképes, jól alkalmazható tudás kialakítására esik a hangsúly. A kompetencialapú pedagógia kulcsfogalmai: a tanulói tevékenységek, a fejlesztés, a differenciálás, a mindennapi életben jól használható képességek és a tanár közvetett, irányító szerepe. A kulcskompetenciák fejlesztésének alapvető célja, hogy a gyerekek olyan tudásra tegyenek szert, amellyel képesek rugalmasan alkalmazkodni a változásokhoz a mindennapi életükben, és amely a személyes boldogulásukat, fejlődésüket, majdani állampolgári létüket és társadalmi beilleszkedésüket segíti elő. Továbbá a korszerű tanítási-tanulási gyakorlat *módszereiben* és *eszközeiben változatos*, sokféle, inkább aktivizáló módszereket és eszközöket alkalmaz, olyan tanulási helyzeteket teremt, amelyekben az aktivitás és interaktivitás érvényesül, vagyis a tanulók gyakran megta-

Bár már régóta léteznek a kompetenciaalapú tantervek, a gyakorlatban kevésbé éreztetik a hatásukat.

pasztalhatják az együtt-tanulás örömét. A korszerű tanítás-tanulás *élmény- és tevékenységközpontú,* amely az örömteli tanulási helyzetek biztosítására törekszik, a természetes tanulási formákat részesíti előnyben, a gyerekek természetes kíváncsiságára, belső motivációjára épít. Az ilyen tanítás-tanulás egyidejűleg *gyermekközpontú* is.

Bár elméleti szinten már majdnem két évtizede megfogalmazódott a pedagógiai paradigmaváltás szükségessége, a tanítási-tanulási gyakorlatban ez még nagyon lassan vagy kevésbé érvényesül. Milyen okai lehetnek ennek a jelenségnek? A változásokat akadályozó tényezők feltárásával (Makádi, 2009), talán jó irányba lehetne mozdítani a helyzeten. Az alábbiakban, a teljesség igénye nélkül, néhány akadályozó tényezőre világítunk rá.

Az oktatásban mindig is jelentős volt a *hagyományok visszahúzó ereje*, amely a tanítási-tanulási folyamat megszervezésében nagyon érvényesül. A tanórákon még mindig többnyire a frontális feldolgozás van jelen, ahol a pedagógus próbálja átadni az információk jelentős részét, a tanuló(k) pedig befogadja(á)k. Kevésbé alkalmazzák a kooperatív csoportmunkát, kooperatív módszereket és technikákat, ugyanis a tévhit szerint akkor „nem lehet úgy haladni a tananyaggal".

Az oktatás szereplői (tanulók, tanárok, szülők) körében még mindig jellemző a *tananyagban való gondolkodás*, gyakran hangzanak el ilyen és ehhez hasonló gondolatok, mint: „Az egyik tanár jól leadja, a másik pedig kevésbé adja le jól a tananyagot.", „Megtanultad a leckét?", „A felmérőben mindent leírtál, amit a tanár leadott?" A pedagógusok a tanár órára való felkészüléskor a tartalomhoz keresik a megfelelő módszert – jobb esetben változatos módszereket alkalmaznak, rosszabb esetben mindent ugyanazzal a 2–3 módszerrel dolgoznak fel –, nem pedig az elérendő célokhoz keresik a tartalmat, módszert, eszközt.

A tanítási-tanulási gyakorlatból *kiiktatódnak a szabályozó dokumentumok*, csupán formálisan léteznek. Ez konkrétan azt jelenti, hogy bár már régóta léteznek a kompetenciaalapú tantervek, a gyakorlatban kevésbé éreztetik a hatásukat, ugyanis a tanórai feldolgozásban a pedagógusok kevésbé érvényesítik azokat. Egyes vélemények szerint a tantervek: „alig szabályozzák a mindennapi tanári munkát, például a tantervek a „fióknak" készülnek" (Makádi, 2009, 6).

Gyakran a *tankönyvek töltik be a tantervek szerepét*, ugyanis a pedagógusok arra törekednek, hogy: „minden leckét felvegyenek", „minden tananyagot feldolgozzanak", és így kevésbé esik a figyelem a diákok egyéni sajátosságaira, a kialakítandó képességeire, természetes kíváncsiságuk táplálására, az érdeklődésük felkeltésére és fenntartására. Ezért van, hogy a pedagógusok és iskolák a tankönyvek közül inkább választják a hagyományos tankönyveket, mert azok inkább megfelelnek a hagyományos ismeretátadási sémáknak.

A tanári munkában levő *megfelelési kényszer*, amely egyfelől a kollégák közti versengésre vonatkozik, például „Én jobb pedagógus legyek, mint a kollégáim", „Jobb képességű tanulók kerüljenek az osztályomba", „Az én tanulóim jobbak legyenek különböző versenyeken" jellegű kijelentésekben realizálódnak. Másfelől pedig abban is megnyilvánulhat, hogy a pedagógus: „nem éppen az aktuális oktatási szint követelményeinek megvalósításán fáradozik, hanem a következő szintbe tartozó tudásokat kívánja teljesíttetni a gyerekekkel, mondván, arra majd szükségük lesz" (Makádi, 2009, 7). Így nyilván kevésbé veszi figyelembe az életkori sajátosságokat. Ha nem is ennyire „sötét a helyzet" ezen a téren, az viszont bizonyos, hogy a pedagógusi szakmában a megfelelési kényszer jelen van.

Az előbbiekben tárgyalt tényezők mellé még másokat is felsorolhatnánk, de erre most nincs lehetőség. Viszont nem kell általánosítanunk, ugyanis a korszerű tanítási-tanulási gyakorlatra számtalan példát láthatunk az iskolában, kivételek mindig vannak. Az azonban bizonyosnak látszik, hogy sok minden a pedagógusok mentalitásán fordul meg. Éppen ezért, ha a leendő pedagógusok felismerik a korszerű iskolai tanítási-tanulási gyakorlat szükségességét, akkor valószínű, hogy a pedagógiai paradigmaváltás a gyakorlatban is jobban megnyilvánul majd. A napjainkban igényelt korszerű tanítási-tanulási gyakorlat sokféle szemszögből megközelíthető, sokféleképpen lehet korszerű és jó egyidőben. Jelen tanulmányban a tanítási-tanulási gyakorlat élményszerű, élményalapú megközelítésével foglalkozunk. Így a továbbiakban először a „flow" élményt mutatjuk be, majd annak lehetőségeit kutatjuk, hogyan lehetne élményközpontúvá tenni a tanórai tanulást.

Mi is az a „flow"?

Az ún. „flow-élményt" Csíkszentmihályi 1975-ben írta le először, ezáltal a pozitív pszichológia legkiválóbb kutatójának tekintik azóta is. Ez az elménk működésének egy sajátos állapota, amelynek során annyira elmerülünk abban, amit éppen csinálunk, mintha a világ megszűnne körülöttünk. Honnan is jön maga a „flow", vagyis „áramlat" kifejezés? A kifejezés eredete is érdekesnek mondható, ugyanis a jelenség vizsgálatakor a kutató a „Mi is az örömteliség?" kérdésre keresve a választ, különböző foglalkozású, nemű, életkorú és etnikai hovatartozású emberek körében készített számos interjút. Így sakkjátékosokkal, hegymászókkal, táncosokkal, művészekkel, tudósokkal, sportolókkal, sőt egyszerű munkásemberekkel is beszélgetett, olyan emberekkel, akik „szemmel láthatóan élvezték, amit csinálnak, pedig se pénz, se hírnév nem járt érte" (Csíkszentmihályi, 2009, 118). Ezt a fajta élményt az alanyok hasonló módon írták le: minden olyan jól megy, mintha lebegnénk a vízen, mintha sodorna minket a víz. A pszichológus így fogalmaz: „Amikor a folyóparton ülünk, és figyeljük az elhaladó vizet, megláthatjuk a flow szépségét működés közben. A víz természetesen áramlik és mozog, biztos irányba. Energiája, ereje, bizonyossága van, ebből a kombinációból nyugalom és a világgal való egység érzete árad" (Csíkszentmihályi, 2010, 23). Az áram-

„Szemmel láthatóan élvezték, amit csinálnak, pedig se pénz, se hírnév nem járt érte."

Annyira bele vagyunk merülve az aktuális tevékenységbe, hogy fel sem merül bennünk, hogy esetleg kudarcot is vallhatunk.

lat-élmény meghatározásánál maga a szerző kilenc sajátosságot említ, amelyek alapján egyértelművé válik számunkra, ha a flow-élmény állapotában vagyunk. Ezek a következők.

Tiszta, világos célok. A céljaink mindig világosak, mindig tisztában vagyunk azzal, hogy mit szeretnénk elérni, hová szeretnénk eljutni, ugyanakkor céljaink és képességeink összhangban vannak. Ha a céljaink nem tiszták, vagy ellentétes elvárásokkal szembesülünk, akkor teljesen kizárt, hogy a flow-élményt megtapasztaljuk.

Azonnali visszajelzés a tevékenység sikeréről. Már a tevékenység folyamatában azonnali visszajelzést adunk magunknak a tevékenység sikerességéről, tehát még a tevékenység folyamatában tapasztaljuk meg a sikert.

A követelmények és a felkészültség egyensúlya. Ilyenkor úgy érezzük, hogy a felkészültségünk jól illeszkedik a feladat elvárásaihoz, nem elérhetetlen vagy túl könnyű számunkra a helyzet megkívánta feladat.

A tevékenység és a tudat egybeolvadása. Hétköznapi tevékenységeink során gyakran azt tapasztaljuk, hogy tudatunk különválik attól, amit éppen teszünk, gyakran gondolataink teljesen máshol járnak. Például a diák csendben ül az órán, és látszólag a tanár előadására figyel, viszont valójában lehet, hogy az ebédre vagy a délutáni programjára gondol. A flow állapotában ezzel szemben annyira a tevékenységre összpontosítunk, hogy átmenetileg megfeledkezünk egyéb dolgokról, más irányú gondolatokról.

Zavaró tényezők tudatból való kizárása. Ebben az állapotban az „itt és most" a lényeges, annyira erős az aktuális tevékenységbe való bevonódás, hogy az esetleges zavaró tényezők, elterelő gondolatok nem is jutnak el a tudatunkig. A flow a jelenre való olyan szintű összpontosítással jár együtt, hogy minden megszűnik, ami az adott helyzeten kívül van.

Nincs jelen a kudarctól való félelem. Annyira bele vagyunk merülve az aktuális tevékenységbe, hogy fel sem merül bennünk, hogy esetleg kudarcot is vallhatunk. Ha ez eszünkbe jutna, akkor már nem koncentrálnánk olyan mértékben, hogy a flow-ról beszélhessünk, akkor figyelmünk megoszlana a tevékenység és a kontroll között. Néhányan a teljes kontroll érzéseként írták le a folyamatot.

Eltűnik az éntudat. A mindennapokban gyakran foglalkoztat minket az, hogy mások mit gondolnak rólunk, hogy kedvező benyomást tettünk-e másokra? Ez természetes, hiszen ilyenkor készen állunk arra, hogy megvédjük Egónkat a lehetséges sérelmektől. Ez a fajta Én-tudat gyakran teher a számunkra. A flow állapotában viszont annyira belemerülünk a tevékenységbe, hogy fel sem merülnek bennünk ilyen gondolatok, eszünkbe sem jut, hogy az Énünk védelmével foglalkozzunk. Az ebben az állapotban végrehajtott tevékenység pedig pozitívan hat ránk, „erősebb Én-tudattal kerülünk ki belőle. (...) Még úgy is érezhetjük, hogy túlléptünk Énünk határain" (Csíkszentmihályi, 2009, 120).

Az időérzék (el)torzul. A flow állapotában annyira belemerülünk a tevékenységbe, hogy a reális idő többé nem azonos a megélt idővel. Órák múlhatnak el, ami néhány percnek tűnik, vagy néhány örömteli másodpercet hosszú percekként élünk meg.

A tevékenység autotelikussá válik. Ha az eddig tárgyalt feltételek egyidőben teljesülnek, akkor az azt eredményezi, hogy elkezdjük élvezni az adott tevékenységet, a tevékenység önmagáért valóvá válik. Maga az „autotelikus" kifejezés egy olyan tevékenységre utal, amely önmagában jelenti a célt, amely önmagáért való. A pszichológus szerint a boldog élet titka részben abban rejlik, hogyan tudunk a sok elvégzendő feladatból a legtöbb áramlat-élményt kapni (Csíkszentmihályi, 2009).

Amint a sajátosságok alapján láthattunk, a flow tulajdonképpen akkor következik be, amikor testünk, intellektusunk, érzelmeink természetes módon összehangolódnak, amikor annyira elmerülünk, hogy valósággal „feloldódunk" az adott tevékenységben, hogy tulajdonképpen egy meditációhoz közeli állapotban vagyunk. Ilyenkor nemcsak kognitív teljesítőképességünk sokszorozódik meg, hanem maga a folyamat is annyira örömteli, mint amikor a gyerek önfeledten játszik. A flow az emberi élet és mindennapok számtalan területén átélhető, így a mozgásban, zenében, művészetben, felfedezésben, bármilyen munkában, szexben, társkapcsolatokban és más területeken is. A jelen tanulmányban az iskolai tanulás lehetőségeit vizsgáljuk, így a továbbiakban az élményközpontú tanulással foglalkozunk.

Milyen is az élményközpontú tanulás?

Kérdésként merül fel, hogy lehet-e pozitív élmény, örömteli a tanulás, vagy törvényszerűen unalmasnak, erőfeszítést igénylőnek, nehéznek kell lennie? A tanulmányom megírásához egy személyes élettapasztalat adta az ötletet, amikor egy szülőtárssal beszélgetve egy apuka egyértelműen fogalmazta meg azt a gondolatot, amely szerint mivel ő is utálta az iskolát, hát az természetes, hogy a fia is utálni fogja a tanulást, az iskolát, mit is várunk el, hiszen a tanulást nem lehet szeretni. Valóban él ez a gondolat a köztudatban is, amely szerint az iskolai tanulás csakis unalmas, nagyon fárasztó, megterhelő lehet. Én viszont azt gondolom, hogy hogyan is éljük meg a tanulást, az számos tényező függvénye. Így a tanulás pozitív vagy negatív töltetében elsősorban személyes élettörténetünk és iskolai tapasztalataink a jelentősek, viszont nemzeti kultúránkkal, családi értékrendünkkel, személyiségünk alapvető vonásaival és egyéb tényezőkkel is összefügg. Valószínű, hogy pozitív iskolai tapasztalataim is álltak annak hátterében, hogy én gyakran éltem meg pozitívan a tanulást. Így éreztem ismerősnek Csíkszentmihályi erre vonatkozó gondolatát, amely szerint: „A saját tapasztalatomból tudtam, hogy a munka és élvezet együtt is járhat, hogy a tudás gyökereinek nem muszáj keserűnek lenni" (Csíkszentmihályi, 2010, 13).

Az élményalapú, élményközpontú tanulás fogalma napjainkra került előtérbe, és nyilvánvaló, hogy amikor a tanulási folyamat élményszerűségét hangsúlyozzuk, akkor a diákok élményeire fókuszálunk (Földes és Peer, 2008). Az élményközpontú tanulásnak sokféle területe (iskolai, iskolán kívüli) és fajtája ismeretes, jelen tanulmányban az örömteli tanulás tanórai megtapasztalásának vonatkozásában kutakodunk. Az élmény-

Gyakran nevezik a 21. századot a tanulás évszázadának, magát a társadalmat tudásalapú társadalomnak.

központú tanulás olyan tanulásszervezési mód, amelyben a diákot az ismeretszerzési folyamat aktív, cselekvő részesévé tesszük, ahol a tanulási tevékenységbe olyan mértékben bevonódik, hogy megtapasztalja a cselekvés folyamatában létrejövő kompetencia élményét. Az élményközpontú tanulás egyidejűleg tevékenységközpontú is, ugyanis a tanuló(k) csakis aktív részvétellel tudja/tudják megtapasztalni az ún. kompetencia-élményt, a „képes vagyok megcsinálni", az „ezt én csinálom" örömét. Az ilyen tanulási helyzetben a tanuló egyénileg vagy akár a tanulók csoportosan az ún. flow-élményt él(het)ik át, amelynek során az adott tanulási helyzetbe olyan mértékben bevonódnak, mintha megszűnne a körülöttük levő világ. Ilyenkor a flow előbb felsorolt sajátosságait a benne levők magában a folyamatban is érzékelik. Ha a tanulásban a diákok megtapasztalják a flow élményét, akkor ez olyan fantasztikus többletet ad a számukra, amely a további hasonló tanulási helyzetekben is érezteti pozitív hatását. Az ilyen tanulási helyezetekben nemcsak „annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltörpül mellette", és „az élmény maga lesz olyan élvezetes, hogy a tevékenységet bármi áron folytatni akarjuk, pusztán önmagáért", hanem ilyenkor az energiánk, a koncentráló képességünk és hatékonyságunk sokkal erősebb, mint bármilyen más tanulási, munka vagy mindennapi élethelyzetben.

Gyakran nevezik a 21. századot a tanulás évszázadának, magát a társadalmat tudásalapú társadalomnak. Ezért számtalan lehetőségtől fosztanánk meg önmagunkat, ha éppen a tanulásban lennénk kevésbé sikeresek. Nem elegendő, ha jó felfogóképességgel rendelkezünk, hanem annál sokkal jobb, ha örömünket is leljük a tanulásban. Ezzel kapcsolatosan érdekes összefüggést fedezhetünk fel. Egyfelől adott az ember boldogságkeresése, az, hogy mindig arra törekszik, hogy jól érezze magát, másfelől pedig a „tudás" és „tanulás" jelzők akkor érvényesülhetnek igazán a „társadalom" kifejezés mellett, ha ez nem valami távoli jövőben szolgálja az egyének és a csoportok boldogulását, hanem a jelenben, magában a tanulás folyamatában is elérhető örömet, boldogságot biztosítanak (Hercz és mtsai, 2015). Az örömteli, élményközpontú tanulás elérése sok tényezőn múlik, de ezek közül talán a pedagógus mentalitása a legfontosabb. Ha a pedagógus felismeri, hogy milyen fantasztikus többletet ad, ha tanítványai számára örömtelivé próbálja tenni/teszi a tanulást, akkor az iskolai tanulás sokkal hatékonyabbá válik a diákjai számára.

Bár napjainkra kezdtek foglalkozni az élményközpontú tanulás fogalmával, az örömteli tanulás, a pozitív érzelmek a tanulásban nem teljesen újszerű gondolat. A gyökerek egészen a felvilágosodásig nyúlnak vissza, amikor J. J. Rousseau, kora egyik polihisztora fogalmazza meg talán a legegyértelműbben. „Boldognak lenni, kedves Emil, ez minden érzékeny lény célja; ez az első vágy, amelyet belénk oltott a természet, és az egyetlen, amely sohasem hagy el bennünket" vagy „A szellem hangja a szíven keresztül szóljon, mert csak így talál meghallgatásra" – hangzanak el a gondolatok az *Emil, avagy*

a nevelésről című művében. Emile, a képzeletbeli ifjú tanításának bemutatása sok vonatkozásban meghaladja korát, így nem véletlen, hogy a 20. század elején megjelenő reformpedagógiai irányzatok és gondolkodók többnyire Rousseau gyermekképéhez tértek vissza. A reformpedagógia gondolkodói, így E. Key, E. Claparede, M. Montessori, C. Freinet is valamilyen módon mind azt vallották, hogy a tanulásnak örömtelinek kell lennie. Tanulmányunk további részeiben az élményközpontú tanulás tanórai lehetőségeit villantjuk fel. Ennek a megvalósulása nagyon sok területhez köthető, a tanulmány keretei viszont most két – a tanulási motiváció és a releváns tanulási feladat – terén való vizsgálódást teszi lehetővé a számunkra. Tehát a továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy milyen tanulási motívumok biztosításával, milyen feladathelyzetek megteremtésével tehetjük örömtelibbé minél több kisdiákunk számára az iskolai tanulást.

Tanulási motiváció és az élményközpontú tanulás

Nagy József (1996) már több mint két évtized távlatából hívta fel a figyelmet arra a pedagógiai tényre, hogy az oktatás-nevelés folyamatában a kognitív motívumok, a tanulási motiváció fejlesztése legalább annyira fontos feladat lenne, mint a különböző készségek, képességek, kompetenciák alakítása. Akkor így fogalmaz, hogy: „Ma még némileg szokatlan, hogy a pozitív tanulási motívumok kialakulását, elsajátítását, fenntartását is pedagógiai feladatnak tekintsük" (1996, 15). A szilárd és pozitív tanulási motívumok kialakulása nemcsak az iskolai tanulás eredményességének az egyik legfontosabb feltétele, hanem további életutunkban is jelentős. A kialakult pozitív tanulási motiváció egy belső erőforrás, amely alapja a további önálló tanulásnak, önfejlődésnek, egész személyiségünk alkalmazkodó-képességének. Ezt valójában nemcsak az iskolai gyakorlat, hanem élettapasztalataink sokasága is bizonyítja. Bizonyára mindnyájunknak vannak olyan iskolai és nem csak iskolai emlékeink, amelyek pozitív tanulási helyzetekhez kötődnek, és örömmel emlékszünk ezekre. Az értelem fejlesztése kapcsán Nagy (1996) a kognitív motívumok és a tanulási motiváció különböző típusait vázolja fel. Ezek együttes fejlesztése a tanulás belső energiaforrását képezheti. Később más szerzők is foglalkoznak a kognitív és a tanulási motiváció különböző típusaival, azok fejlesztésének lehetőségeivel (Nagy, 2000; Józsa és Székely, 2004; Józsa, 2007).

Ha napjaink iskoláiban vizsgálódunk, sajnos egyértelművé válik számunkra, hogy a pedagógiai kultúránk még 20 év elteltével sem érett oda, hogy a kognitív motívumokra figyeljünk, fejlesztésükkel foglalkozzunk.

Bizonyára mindnyájunknak vannak olyan iskolai és nemcsak iskolai emlékeink, amelyek pozitív tanulási helyzetekhez kötődnek.

Iskolakezdéskor a kisdiákok jelentős része kíváncsisággal, várakozással, örömmel indul iskolába, és az első néhány év során még nagyon lelkesen végzi iskolai feladatait, viszont néhány év múlva már unalmasnak, megterhelőnek, életszerűtlennek találja az iskolát, a tanulási motiváltsága jelentős mértékben csökken, vagy teljesen megszűnik. Gyakran hangzik el az iskolában, hogy a tanulók,

A megismerési vágy motivációja magából a megismerési folyamatból táplálkozik.

osztályok érdektelenek, motiválatlanok, amit a pedagógusok így és ehhez hasonló megfogalmazásokban nyugtáznak, hogy: „bármit teszek, úgysem tudok ezen változtatni", „miért törjem magam ezekért a gyerekekért, úgysem érdekli őket semmi". Ez ettől kezdődően egy valóságos „ördögi körként" működik: a pedagógus egyre kevésbé törekszik, hogy érdekessé tegye a tanulást, mert úgyis mindegy, a tanulók pedig a „tananyagot leadó", merev tanítási-tanulási rendszerben egyre érdektelenebbek lesznek. Ilyen feltételek mellett már szinte költői kérdésként fogalmazódik meg, hogy vajon okolhatjuk a diákokat a saját motiválatlanságukért?

A ***kognitív motívumok*** felvázolt rendszere (Nagy, 2000) velünk született, genetikailag belénk oltott, és az emberi idegrendszer ingerszükségletével van összefüggésben. A legfontosabb velünk született kognitív motívumaink: a megismerési vágy (kíváncsiság, érdeklődés), a felfedezési vágy, a játékszeretet és az alkotásvágy. Éppen ezért lenne fontos az eleve adott kognitív motívumok megőrzése, táplálása, fenntartása, vagyis hogy a pedagógus minél inkább táplálja a diákjai megismerési vágyát, éltesse játékszeretetét, alkotásvágyát. Az alábbiakban a fontosabb kognitív motívumokról szólunk röviden.

A ***megismerési vágy*** motivációja magából a megismerési folyamatból táplálkozik. Az öröklött *kíváncsiságunk* képezi a megismerési vágy alapját, az *érdeklődés* jóval később alakul ki, éppen a kellemes élményt nyújtó ismeretek, minták, megismerés felhalmozódásának eredményeként. Az érdeklődés egy bizonyos/néhány területhez köthető tartós kíváncsiságként értelmezhető. Például az öröklött kíváncsiság készteti a csecsemőt és a kisgyereket az explorálásra, a környezete feltárására, ennek nyomán jelennek meg a „Mi ez?" és „Miért?" kérdések. Az érdeklődés pedig jóval később, óvodás- és kisiskoláskorban alakul ki. Éppen ezért lenne fontos, hogy a diákoknak ingergazdag és fejlesztő környezetet biztosítsunk, ahol ki tudják élni természetes kíváncsiságukat. A változatos feladatokkal és területekkel pedig többirányú érdeklődést alakíthatunk ki diákjainknál.

A ***felfedezési vágy*** egy összetett megismerési vágy. Ekkor már vannak információink egy helyzetről, területről, viszont ezek nem elégségesek, felületesek, ez pedig bizonytalanságot, feszültséget okoz, amely próbálkozást indít be. Amennyiben sikeres a felfedezés, akkor a feszültség örömérzés kíséretében oldódik fel. Ezt érezhetjük attól, ha magunktól jövünk rá egy, számunkra addig nehézséget okozó matematikai feladat megoldási módjára. Ez másként a felfedezés „aha" pillanata. A sikertelenség egy ideig fenntartja, táplálja a feszültséget, további próbálkozást eredményez, viszont egy idő után már nem készteti az egyént további próbálkozásra. Például, ha hosszabb ideig sikertelenül próbálkozunk a matematikai feladatok megoldásával, akkor feladjuk, és már nem fog érdekelni ennek a területnek a felfedezése, feltárása. A felfedezési vágyat úgy tudja táplálni a pedagógus, ha a tananyag egy részét problémamegoldással dolgoztatja fel a tanulókkal, de olyan módon, hogy az mély, intenzív, pozitív élményt nyújtson a tanulók számá-

ra. Az időhiány miatt viszont nem lehet minden leckét felfedeztetéssel feldolgoztatni, éppen ezért sokkal célszerűbb néhány jól megválasztott téma felfedeztető feldolgoztatása.

A ***játékszeretet*** szintén öröklött alapokon nyugvó, ingerszükséglettel és -termeléssel összefüggő kognitív motívum. Például a szaladgáló, hancúrozó gyermekek sikongó öröme abból származik, hogy a mozgás intenzitását a gyerek mozgásigénye okozza, és ennek a felszabadulása egy nagyon kellemes élménnyel jár együtt. A játékszeretet alapja összetett, ugyanis a játék különböző típusainál más-más az örömforrás. Amíg a spontán szaladgáló, mozgásos játéknál a mozgásigény kielégítése és a szabályjátékokban a szabály betartása, addig a versenyjátékoknál a versengési hajlam megnyilvánulása okoz örömet. Mit is tehet ezen a téren a pedagógus? Elsősorban minél több olyan tanulási helyzetet biztosítson, amelyben a gyerek/tanuló kiélheti az ösztönös játékigényét, másfelől pedig minél több fejlesztő játékkal ismertesse meg a gyerekeket. A tanórán kívüli játékos szakkörök, játékprogramok a játékszeretet megerősítéséhez járulnak hozzá.

Az ***alkotásvágy*** motivációs hátterében a megoldási késztetés, a megismerési vágy és felfedezési vágy egyaránt megtalálható. Az alkotás tényleges tevékenységben, ingertermelésben nyilvánul meg. Ha a pedagógus a tanórán rendszeressé teszi az alkotó jellegű feladatokat, akkor ezzel a diákok alkotásvágyát táplálja. Az iskolai tanórán kívüli tevékenységek, mint a játékdélutánok, szakkörök, vetélkedők, erősítik a diákok alkotásvágyát.

A tanulás több formában is lehet motivált, így nem beszélhetünk egységes ***tanulási motiváció***ról, hanem annak különböző formáiról. Nem mindegy adott esetben, hogy mi „hajtja" a tanulót a tananyag elsajátításában: a siker, a kudarctól való félelem, esetleg kötelességtudat, tanulási ambíció. Nagy (1996, 2000) részletesen kifejti ezeket a motivációtípusokat, erre alapozva, a teljesség igénye nélkül tárgyaljuk ezeket. A tanulási motiváció típusait a tanulási teljesítményvágy fogja össze, optimalizálja. A tanulási teljesítményvágy fejlődése elsősorban a tanulási tevékenység által alakítható és tartható fenn, azonban felnőttkorban a sikeres szakmai megvalósításban és az önmegvalósításban is döntő jelentőségű. A tanulási teljesítményvágy 6 motívum által fejleszthető, ezek egy része ellentétpárokként közelíthető meg. Itt is a „szélsőségek közti középút" megtalálása a feladat. Az alábbiakban mindegyikről szóljunk röviden.

A ***tanulási sikervágy*** és ***kudarcfélelem*** ellentétpárok. Amíg a sikerélmény kellemes feszültség-koncentrálódás és -feloldódás, addig a kudarcélmény kellemetlen, diffúz feszültség. Amíg a sikerélmény pozitív attitűdöt alakít ki a tanulóban a tevékenységgel, a közeggel, a minősítő személlyel szemben, addig a kudarc egy darabig további erőfeszítésre készteti az egyént, viszont egy idő után negatív attitűdök sorozatát alakítja ki a tevékenységgel, a közeggel, a területtel, a minősítő személlyel szemben. Éppen ezért nagyon fontos, hogy a tanítási-tanulási folyamatban minél több, reális erőfeszítés eredményeként megjelenő sikerélményt, a kompetenciaélmény megélését biztosítsuk, minél több diákunk

> A tanulási teljesítményvágy fejlődése elsősorban a tanulási tevékenység által alakítható és tartható fenn.

Éppen ezért mondhatjuk, hogy a nevelés fontos feladata a tanulási elismerésvágy és bírálatfélelem optimalizálása.

számára. Az is bizonyos, hogy az egészséges (optimális) kudarcfélelem az ember fontos motívuma, viszont az kérdéses, hogy a tanulás eredményességéhez van-e szükség erre. Az lehetetlen, hogy soha, egyetlen tanulónak se legyen kudarcban része, viszont az bizonyára jót tenne, ha minimalizálnánk a tanulók tanulási kudarcait. Lehetnek olyan tanulók is, akik hajlamosak arra, hogy a kudarc náluk szorongásos kudarcfélelemmé alakuljon. Nagyon fontos, hogy a pedagógus időben felismerje az ilyen helyzeteket, tanulókat, és sikerélményekkel próbálja oldani a helyzetet.

A ***tanulási elismerésvágy*** vagy ***bírálatfélelem*** hátterében szintén öröklött motívumok állnak. Mindnyájunk számára fontos, hogy mások elismerjenek, és a bírálat, az elmarasztalás általában negatív érzéseket vált ki belőlünk. Ez természetesen függ az életkortól és a személyiségtől is. Csak az érett, felnőtt személyiség rendelkezik az önértékelés olyan szintjével, hogy a mások részéről irányuló elismerés csak viszonylagos jelentőséggel rendelkezik (Nagy, 1996). Továbbá kísérletileg is bizonyított tény, hogy a tanulás eredményessége szempontjából az elismerésvágy kielégítésének a hiánya, a közömbösség a legártalmasabb, a dicséret pedig a leginkább növeli a tanulás eredményességét. Éppen ezért mondhatjuk, hogy a nevelés fontos feladata a tanulási elismerésvágy és bírálatfélelem optimalizálása. Ez azt jelenti, hogy egyálalán nem jó, ha folyamatosan és indokolatlanul dicsérjük a tanulókat, mivel ez kényszeres elismerésvágyat, önállótlanságot válthat ki. Viszont az kimondottan káros, ha túlzottan és alaptalanul bíráljuk a tanulókat, ugyanis ez szorongásos bírálatfélelmet alakíthat ki, amelynek a feloldása már nagyon nehéz. Minél kisebb a gyerek, annál kevésbé képes reálisan megítélni a saját tevékenységének a sikerét, ill. kudarcát, sokszor gyakran direkt módon is követeli az elismerést. Éppen ezért fontos, hogy pedagógusként reálisan és nagyfokú pedagógiai tapintattal erősítsük ezt a tanulási motívumot.

A ***kötődés mint tanulási motívum*** esetében is evidens az öröklött motívumok megléte, funkciója a védettség, a támasz. Ez valamilyen mértékben mindig kölcsönös, viszont a felnőtt-gyerek viszonyban aszimmetrikus. Bizonyított tény, hogy szoros összefüggés van a pedagógus iránti kötődés és az általa tanított tantárgy eredményessége között. Éppen ezért fontos a pedagógus részéről a kötődési hajlam, a gyermekszeretet, a gyermekek iránti bizalom. A pedagógusok öröklött kötődési hajlama eltérő jellegű, az öröklött adottságoknak megfelelően a pedagógusok kisebb hányada rendelkezik az átlagosnál erősebb kötődési hajlammal, ugyanakkor lehetetlen minden gyerekhez egyformán kötődni, hiszen a kötődés lényege éppen az, hogy csak néhány személyhez kötődhetünk igazán. Viszont az már jó, ha tudatosan erősítjük magunkban a tudatot, hogy a neveltjeink védelmet, támaszt, segítséget várnak el a tőlünk, a pedagógustól, és ha úgy érzik, hogy bízhatnak bennünk, számíthatnak ránk, akkor ez rendben van, attól függetlenül, hogy kihez mennyire kötődünk. Ebből a szempontból az a pedagógus tekinthető

eredményes nevelői személyiségnek, akihez a gyermekek, a tanulók közül sokan kötődnek. Az a pedagógus, akivel szemben negatív attitűdök alakulnak ki (akitől félnek, rettegnek, akit nem ismernek el szakmai vagy más szempontból), negatív attitűdök sorozatát alakítja ki tantárgyával, esetleg a tanulással szemben. A kötődésnek mint tanulási motívumnak az optimalizálása, önmagunk fejlesztése ezen a téren nagyon fontos nevelési feladat.

A feladat jellege és az élményközpontú tanulás

Az örömteli tanulás megtapasztalásának folyamatában nem lényegtelen szempont a feladat jellege sem. Nem lehet bármilyen tevékenységgel, tanulási helyzettel, feladattal az örömteli tanulást megtapasztalni és megtapasztaltatni, így jelentős mértékben a pedagógusokon múlik, hogy milyen tanulási helyzetek, feladatok, tevékenységek révén próbálja a tanulókat bevonni a tanítási-tanulási folyamatba, élményszerűvé tenni számukra a tanulást.

A múlt század 60-as és 70-es éveiben többen is vizsgálták az egyéni fejlődés és fejlesztés lehetőségeit, így Leontyev (1964), Vigotszkij (1971), Galperin (1975), Clauss és Hiebsch (1978) különböző oldalakról tanulmányozták az egyéni pszichikus fejlődés feltételeit (idézi Ferenczi és Fodor, 1997). Munkásságuk nyomán köztudottá vált, hogy az örökletes adottságok önmagukban még nem biztosítják a személyiség fejlődését, kiteljesedését, ehhez az egyéni aktivitásra, cselekvésre is szükség van. Tehát bármilyen területről is legyen szó, a gyerek akkor fog igazán fejlődni, ha cselekszik, tevékenykedik, vagyis játszik, rajzol, feladatot old, énekel és egyebek. A pszichikus fejlődésben a külső hatás (a környezeti feltételek) nem az okot, hanem csak a feltételt képezik. Mivel a fejlődést mindig egy ellentmondás váltja ki, amely a külső elvárások és belső feltételek között feszül, így a pedagógusnak az elvárásai megfogalmazásakor, a feladatok kijelölésekor mindig a tanulók pillanatnyi fejlettségi állapotát kell figyelembe vennie. A külső hatások, a környezet elvárásai csakis akkor vezetnek fejlődéshez, ha kiváltják az egyéni aktivitást, vagyis a gyerek a tevékenység folyamatában fog fejlődni. Tehát mindenképpen lényeges kérdésnek tűnik, hogy a pedagógusnak sikerül-e a tanulókat bevonni a tevékenység folyamatába, ugyanakkor az a tevékenység milyen mértékben jelent örömet a tanulók számára.

Nincs olyan feladat, amely minden tanuló számára egyformán fejlesztő jellegű lenne, vagyis minden tanulót egyformán bevonódásra késztetne. Nyilvánvaló, hogy elsősorban a tanuló(k) egyéni belső feltételeitől (érdeklődés, készségek, képességek, ismeretek, tanulási tapasztalatok és egyebek) függ, hogy milyen feladat fogja őt/őket bevonódásra késztetni. Ezt ragadja meg a Vigotszkij (1971) által megfogalmazott „legközelebbi fejlődési zóna" elve is. Ennek értelmében a gyereknél mindig létezik egy aktuális és egy potenciális fejlettségi szint, vagyis az a szint, amire a gyerek pilla-

A pszichikus fejlődésben a külső hatás (a környezeti feltételek) nem az okot, hanem csak a feltételt képezik.

Az egyéni képességekhez viszonyított túl könnyű vagy túl egyszerű feladat viszont unalmat, apátiát válhat ki.

natnyilag képes, és az, amire képessé válhat, ahová felemelkedhet egy sikeres egyéni tevékenység által. Tehát a „legközelebbi fejlődési zóna" képviseli a gyermek aktuális és potenciális fejlettségi szintje közti távolságot. Ehhez kötődően a pedagógus tanulóval szembeni elvárásainak – amelyek gyakran a konkrét tanulási feladatban realizálódnak – mindig egy kevéssel magasabb szintűnek kell lenniük, mint amire pillanatnyilag képes. Fontos, hogy a feladat jelentsen kihívást a tanuló(k) számára, viszont még legyen elérhető (Péter, 2009). Ehhez viszont a tanuló(k) egyéni képességeinek a megismerése elengedhetetlen. Így a „legközelebbi fejlődési zóna" segít a pedagógusnak előrevetíteni a gyerek fejlődésének az elkövetkező lépéseit, nemcsak az addig elért képességeket, hanem a folyamatban levőket is, vagyis segít megérteni a gyermek(ek) fejlődésének a dinamikáját.

Amint már említettem, nincs olyan feladat, amely minden tanulónak megfelelő lenne ahhoz, hogy olyan szintű bevonódásra késztesse, amely örömteli tanulási állapotot okoz. Nézzük röviden, hogy milyen is az örömteli tanulási állapot, vagyis a flow előidézéséhez szükséges releváns feladat! A diákot „magával ragadó", a flow lehetőségét önmagában hordozó feladat mindig az egyéni képességekkel összefüggésben jelölhető ki. A feladat nem lehet az egyéni képességeket, az egyéni „potenciális fejlődési teret" túlszárnyaló, túl nehéz vagy jóval az egyéni képességek alatt levő, túl könnyű sem. Ha túl nehéz, vagy túl sok a feladat, akkor az frusztrációt, szorongást eredményez, így nemhogy esély sincs arra, hogy örömteli tanulási helyzetet éljen át a diák, hanem még a tanuláshoz kötődő negatív élmények felhalmozódásával szorongásos kudarcfélelmet alakíthat ki. Az egyéni képességekhez viszonyított túl könnyű vagy túl egyszerű feladat viszont unalmat, apátiát válhat ki, így ezért nincs esély arra, hogy örömteli tanulási helyzetet eredményezzen, ugyanakkor nem is fejlesztő jellegű. Csíkszentmihályi is megemlíti, hogy sem a túl alacsony, sem a túl magas szintű feladat, sem az unalom, sem a szorongás nem tekinthető pozitív tapasztalatnak, így nem vezet a flow-élményhez (2010). Tehát ahhoz, hogy a feladat a flow lehetőségét hordozza magában az egyéni fejlettségi szinthez mértnek kell lennie, a „legközelebbi fejlődési zónában" kell lennie. A diákok tudásához, képességeihez mért, kihívást jelentő, de erőfeszítéssel még megoldható feladat. Mindig létezni fog egy „potenciális fejlődési tér", amelyben az egyéni képességek meghaladhatók, és ha pedagógusként tisztában vagyunk ezzel, és figyelünk erre, akkor jóval nagyobb az esélye annak, hogy tanítványainknak fejlesztő és örömteli tanulási környezetet biztosíthatunk.

Ezért szükséges, hogy a pedagógus mindig a tanuló(k) aktuális fejlettségi szintjéhez viszonyítva fogalmazza meg elvárásait, jelölje ki a feladatokat. Így tisztában kell lennünk a tanulók tudásával, képességeivel, és azokra minél jobban építő, még megoldható, de tényleges erőfeszítést igénylő feladathelyzeteket kell kialakítanunk diákjaink számára. Mivel egy osztályon belül egy adott területhez kötődően a tanulói képességek egy-

mástól nagyon is eltérő, széles skálájával számolhatunk, így csakis a differenciálás jelenthet megoldást a helyzetre.

A flow-élmény „felépülésében" olyan helyzetek játszanak szerepet, amelyekben a diákok megélhetik a kompetencia élményét, vagyis a „képes vagyok megoldani", „képesek vagyunk megcsinálni" sikerét tapasztalhatják meg (Földes és Peer, 2008). Olyan feladathelyzeteket teremtsünk, amelyben a diákjaink látják a célt, vonzó számukra, erőfeszítést igényel részükről, amelyben megtapasztalhatják a felfedezés és a siker örömét. A tapasztalatok szerint a kompetencia élmény megélése egyénileg is lehetséges, viszont a csoportban való megtapasztalása még nagyobb többletet nyújt a résztvevők számára.

Az áramlat-élmény értelmezésekor maga Csíkszentmihályi is ír az azt kiváltó tevékenységekről, amelyeket ún. „áramlat-tevékenységek(nek)" nevez (2010, 106). Az ilyen tevékenységek elsődleges funkciója az örömteli élmények biztosítása, belső sajátosságuk az, hogy mind a résztvevőket, mind a nézőket hozzásegítsék ahhoz, hogy „egy rendkívül kellemes rendezett tudatállapotot érjenek el" (Csíkszentmihályi, 2010, 106).

Összegezve a pedagógus(ok) nézőpontjából ez azt jelenti, hogy változatosan szervezett, tevékenységközpontú foglalkozások jelentenek lehetőséget arra, hogy minél több diák már a tanórai feldolgozás folyamatában tapasztalja meg a flow élményét. Bár nincs olyan feladat, ami minden diákot egyformán késztetne bevonódásra, viszont pedagógusként arra kell törekednünk, hogy minél több diák minél több tanulási helyzetben tapasztalhassa meg a kellő erőfeszítés nyomán létrejövő kompetencia élményét, tanulási helyzetek által élhesse át az „optimális élményt".

Összegzés

Napjaink társadalmi, gazdasági, technikai változásai, a 21. század információs, tudásalapú és mediatizált társadalma olyan újszerű kihívások elé állítja az iskolarendszerű oktatást, hogy erre csakis pedagógiai paradigmaváltással lehet (meg)felelni. A pedagógiai paradigmaváltás úgy tűnik, hogy a konkrét iskolai gyakorlatban még kevésbé érezteti hatásait. A korszerűnek mondható iskolai tanítási-tanulási gyakorlat sokféleképpen lehet jó, tanulmányunkban az élményalapú tanulás szükségességére és lehetőségeire fókuszáltunk. Ha a gyakorló és leendő pedagógusok felismerik az élményközpontú, örömteli tanulás szükségességét, és minél inkább az ún. „flow"-élmény tanórai bevitelére törekednek, akkor talán a lehető legtöbbet tesznek diákjaikért. Az élményközpontú tanulást összetett tényezőrendszer határozza meg.

Tanulmányunkban gyakorló és leendő pedagógusoknak kívántunk ötleteket adni ahhoz, hogy a tanulási motiváció változatos formáinak biztosításával és az örömteli tanulási helyzetet kecsegtető, releváns feladathelyzetekkel hogyan tehetik minél több kisdiák számára örömtelivé a tanulást.

Irodalom

Csapó Benő (2002): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Budapest,15–45.

Csíkszentmihályi Mihály (2009): *Kreativitás. A flow és felfedezés, avagy a találékonyság pszichológiája.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Csíkszentmihályi Mihály (2010): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Ferenczi Gyula, Fodor László (1997): *A pedagógia tudományelméleti alapjai*. Stúdium Kiadó, Kolozsvár.

Földes Petra, Peer Kriszina. (2008): *Alkotva tanulunk. Tevékenységközpontú foglalkozások 11–12 éveseknek.* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

Hercz Mária, Ráczné Oláh Edit, Takács Nikolett (2015): *Pályakezdő pedagógusok túlélőkészlete. Önfejlesztő munkatankönyv.* Mentor(h)áló 2.0 Program, Szegedi Tudományegyetem, Szeged.

Hortobágyi Katalin (1991): *Projekt-kézikönyv.* Iskolafejlesztési Alapítvány OKI, Budapest.

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció.* Műszaki Kiadó, Budapest.

Józsa Krisztián, Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia.* 104. 3. 339–362.

Kadocsa László (2006): *Atipikus oktatási módszerek.* Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest http://mek.oszk.hu/06600/06655/06655.pdf (letöltés: 2017. 10. 14)

Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.pdf (letöltés: 2014. 11. 10)

Makádi Mariann (2009): *A kompetenciaalapú pedagógia lehetőségei a tanítási-tanulási folyamatban.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József. (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.

Péter Lilla (2009): *Bevezetés a pedagógiába.* Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.

Vigotszkij, L. Sz. (1971): *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése.* Gondolat Kiadó, Budapest.