

Szerkesztették:

PERJÉS ISTVÁN
HÉJJA-NAGY KATALIN



TANULÁSTÁMOGATÁS A FELSŐOKTATÁSBAN

Online
mentorálási
kézikönyv



K É P Z Ő K T Ő L K É P Z Ő K N E K

I.

Képzőktől képzőknek I.
TANULÁSTÁMOGATÁS A FELSŐOKTATÁSBAN
Online mentorálási kézikönyv

KÉPZŐKTŐL KÉPZŐKNEK I.

Tanulástámogatás a felsőoktatásban

Online mentorálási kézikönyv

Szerkesztette:

Perjés István, Héjja-Nagy Katalin

A KÖNYV A „MEMOOC ANGOL ÉS MAGYAR NYELVŰ ON-LINE KÉPZÉSI KÖZPONT LÉTREHOZÁSA ÉS ÜZEMELTETÉSE” CÍMŰ TÁMOP 4.1.2.F-15/1-2015-0001 PÁLYÁZAT TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT.

A fejezetek szerzői

Bevezetés: Ollé János

1. fejezet: 1.1., 1.2. Taskó Tünde Anna, 1.3. Hülber László, 1.4. Taskó Tünde Anna

2. fejezet: 2.1., 2.2. Mogyorósi Zsolt, 2.3. Virág Irén, 2.4. Dávid Mária

3. fejezet: 3.1. Simándi Szilvia, 3.2. Hatvani Andrea, Héjja-Nagy Katalin,
3.3. Faragó Boglárka

© Szerzők, Szerkesztők

ISBN 978-615-5297-77-9

ISBN 978-615-5297-78-6 [online]

FELELŐS KIADÓ: ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM



TARTALOM

Bevezetés	7
ELSŐ FEJEZET	
A MENTORÁLÁS MEGKÖZELÍTÉSEI	11
1.1. A mentor fogalma, szerepe	11
1.2. Mentorálás online környezetben	20
1.3. Az online mentorálás gyakorlata	25
1.4. Mentorálást segítő dokumentumok	48
MÁSODIK FEJEZET	
A MENTORÁLÁSHOZ SZÜKSÉGES KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE	53
2.1. Kapcsolati készségek, kommunikáció a mentorálás folyamatában	53
2.2. A reflektivitás fogalmi megközelítése és gyakorlata a pedagógiában	72
2.3. Értékelés a felsőoktatásban – a fejlesztő értékelés lehetőségei	82
2.4. A tanulási hatékonyság támogatása online környezetben	99
HARMADIK FEJEZET	
A MENTORÁLT MOTIVÁCIÓINAK TÁMOGATÁSA	115
3.1. (Fiatal) felnőtt hallgatók a felsőoktatásban – a felnőttkori tanulás	115
3.2. A tanulás motivációs alapjai, a motivációt befolyásoló belső és külső tényezők ...	125
3.3. Tanulók motiválása online környezetben	152
Ábrák jegyzéke	161
Táblázatok jegyzéke	163
Mellékletek	165
Felhasznált irodalom	181

BEVEZETÉS

A közvélekedéssel ellentétben egy online tanulási környezet kialakítása, digitális tananyag fejlesztése, online kurzus elkészítése és oktatásszervezése sem nélkülözheti a pedagógusok közreműködését. Ha máskor olykor el is mulasztjuk, de a fejlesztések során mindenképpen célszerű meghallgatnunk komoly oktatási tapasztalattal rendelkező pedagógusokat, amennyiben fontos szempontnak tartjuk az oktatás minőségét, a képzés hatékonyságát. Az online tanulási környezetben is lényeges szempont a tanulói sajátosságok figyelembevétele, a tanulási folyamat szabályozása, a tananyag elrendezése és a tanulók tevékenykedtetése. A felkészült pedagógusok fontos szaktudással rendelkezhetnek ezeken a területeken.

Az online képzési megoldások komoly előnye, hogy viszonylag gyorsan tudunk egyszerűen nagyon sok embert tanítani. Napjainkban nincs két egyforma e-learning kurzus vagy tananyag, ami nem csak az oktatási tartalmak sokszínűségéből, hanem a célcsoport (és sok esetben a megrendelő) elvárásának, a fejlesztők szakértelmének, az oktatásszervezők gyakorlottságának és a közreműködő összes szereplő munkájának minőségi különbségéből is adódik. Minél több ember képzésére vállalkozunk, annál inkább megmutatkoznak az online tanulás előnyei. A költséghatékonyság elsősorban nem a pedagógusok mellőzésével, hanem a korszerű időgazdálkodással (utazás nélkül, viszonylag rugalmas időbeosztás szerinti tanulás lehetősége), a digitális tananyag azonnali és korlátlan számú módosításával, újrahasznosíthatóságával fokozható. Az online tanulási környezet sajátossága, hogy a tanulók szinte minden tevékenységéről pontos információkkal rendelkezünk, és ezeket akár folyamatosan követve, megfelelő elemzés után pedig akár a tanulók, akár a tanulást támogató pedagógusok, vagy a fejlesztők számára is nagyon értékes információkkal szolgálhatnak a tanulás eredményességének növeléséhez.

Az online tanulási környezet vitathatatlan előnyeit gyakran állítják szembe a kontakt környezet vélt vagy valós eredményességét meghatározó sajátosságaival. Ma már korszerűtlen az az elképzelés, amelyik nem képes integráltan kezelni a kontakt és az online tanulási környezetek felhasználását. Szinte nincs is olyan képzés, amihez ne készülne digitális tananyag, vagy online tanulási környezet. Ha másképp nem, akkor a tanulók saját maguk alakítják ki az online társas környezetüket és információmegosztással, informális tanulással növelik a képzésük hatékonyságát. Kontakt képzések ma már nehezen képzelhetők el valamilyen online környezet támogatása nélkül.

A tanulást támogató környezet formátumától függetlenül a minőségi oktatás egyik legnagyobb kihívása a tanulók lemorzsolódása, a képzés idő előtt történő sikertelen befejezése. Ez a kockázat fokozottan mutatkozik meg online tanulási környezetben. A tanulók a korábbi

tanulási tapasztalataik során általában kontakt környezetben, csoportosan és a tanulási folyamat szabályozásában fontos szerepet betöltő pedagógus aktív közreműködésével tanulnak. Minél kisebb a tanulásmódszertani képzettségük, minél több tanulási kudarcélményük van, annál kisebb az esélyük arra, hogy önállóan is képesek legyenek olyan tanulási feladatokkal megküzdeni, amelyek még csoportosan, a pedagógus folyamatos és aktív jelenléte mellett sem mindig sikerültek. A tanulási tudatosság alacsonyabb szintje együtt jár a pedagógus kontakt jelenlétének erős szabályozó szerepével, ami online környezetben ebben a formában nem áll rendelkezésre. Az online tanulási környezetek hatékonyságát egyrészt professzionális, korszerű oktatástervezési modellek alapján fejlesztett, tevékenységközpontú tananyagokkal biztosíthatjuk, másrészt lehetőségünk van a tanulók számára a tananyaghoz kapcsolódó kooperatív feladatok lehetőségét is megteremteni, esetleg a csoporton belüli kommunikációt, közös feladatmegoldást kötelezettségként előírni. Ezek a kurzusformátumok igen népszerűek, de hatékonyságuk egyre inkább megkérdőjelezhető. Harmadrészt a tanulás önszabályozásában online környezetben elbizonytalanodó tanulókat mentorok, facilitátorok, online segítő pedagógusok alkalmazásával támogathatjuk.

A mentorok jelenlétének előnye, hogy a tanulói sajátosságokat, az online környezetben végzett tanulói tevékenység változó jellemzőit, a tanulók közötti különbséget olyan mértékben vehetik figyelembe a döntéseikben, tevékenységeikben és segítő támogatásukban, amennyire az előzetesen fejlesztett tananyag, vagy a lehetőségeket kínáló kooperatív tanulóközösségek felületei erre képesek. A mentorok tanulástámogató interaktivitása fontos hozzáadott érték lehet a képzés minőségét meghatározó tényezők között.

A mentorok alkalmazása a három támogatási lehetőség közül az egyik. Vannak olyan képzések, ahol az oktatásszervezés sajátosságai alapján indokolt és megvalósítható, de más esetekben vagy nem indokolt, vagy reálisan nem is valósítható meg a részvételük. A mentorok tanulástámogatása éppen úgy nem csodaszer, mint amennyire a fejlett technológia sem elegendő a képzési minőséghez, ráadásul a tananyag minőségét sem egyedül a multimédiás jellemzők határozzák meg. Az online mentorálás a pedagógusok tevékenységéhez hasonlóan tanulható-fejleszthető, azaz professzionális tevékenység. Nem csak pedagógusnak nem lehet születni, hanem online mentornak sem, de valamennyiünk szerencséjére mindkét tevékenység folyamatosan és jelentős mértékben fejleszthető.

A mentorról támogatott online tanulási környezetek kritikusan általában azzal érvelnek, hogy a pedagógusok, mentorok jelenléte felesleges luxus egy olyan környezetben, ahol elvileg megteremthetjük az önálló online tanulás feltételeit. Szerintük ha már mentorok vagy pedagógusok működnek a rendszerben, akkor akár lehetne kontakt is az adott képzés, és így az online környezetek fejlesztői sem esnének az öncélúság csapdáiba. A hatékony, önálló online tanulás viszont olyan képesség, amit a munkaerőpiacon ma már a komolyabb foglalkoztatók elvárnak. Az alap- és középfokú oktatásban a digitális tananyagok és online környezetek növekvő felhasználási gyakorisága ellenére sincs érdemi lehetőség arra, hogy a tanulók megtanulják, majd a későbbi munkaerőpiaci képzéseken és továbbképzéseken hasznosítsák az online tanulásban megmutatkozó gyakorlottságukat. A mentorok által támogatott online tanulási környezet olyan átmeneti lehetőség, amit megfelelő szakértelem

alapján nemcsak a hatékony képzéshez, hanem az önálló tanulás fejlesztéséhez is kiválóan fel tudunk használni.

A felsőoktatás és felnőttképzés továbbfejlődésének következő kihívása a képzések minőségfejlesztése. Ez nem szűkíthető le az amúgy kiemelten fontos lemorzsolódás problematikájára, de biztosan meghatározó szerepet kap benne a tanulástámogatás, azon belül is a tanulási környezet és a mentorok közreműködése.

Az oktatási minőségfejlesztés ma már nem vízió, álom, sejtés vagy nagyívű kinyilatkoztatások területe, hanem szaktudást igénylő feladat, amiben mindannyian közreműködhetünk.

Ollé János

ELSŐ FEJEZET

A MENTORÁLÁS MEGKÖZELÍTÉSEI

1.1. A mentor fogalma, szerepe

.....
Az első alfejezetben a kifejezés kultúrtörténeti kontextusait, fogalmi megközelítéseit tisztázzuk, ezt követően áttekintjük a mentori feladatokat, szerepeket, valamint azonosítjuk a mentor és a mentorált karakter-jellemzők jegyeit. A mentorálás főbb tevékenységeit előbb interszónális viszonyrendszerbe ágyazzuk, majd összefoglaljuk a mentorálás folyamatának főbb mentori feladatait.
.....

Az utóbbi két évtizedben a mentorálás fogalma széles körben elterjedt, és az oktatás egyre több területén jelent meg. Az oktatás és nevelés területén számos mentorálási formával (pl. kortárs mentorálás, online mentorálás, csoportos mentorálás) találkozhatunk. Mielőtt rátérnénk a felsőoktatásban alkalmazható mentorálás hagyományos és speciális formáira, ismerkedjünk meg a klasszikus mentorálás alapfogalmaival. Napjainkban a mentor fogalom több meghatározásával találkozhatunk, szerepei is sokfélék lehetnek, amit számtalan tényező befolyásol, elsősorban a mentorálás célja.

A mentor szó eredete

A mentor görög eredetű szó, a görög mitológia Mentór nevű hőse ihlette, akiről valójában nem sokat tudunk. Idős korában Odüsszeusz jóbarátja volt, olyannyira, hogy amikor az a trójai háborúba indult, rábízta fiát, Télemakhoszt és palotáját. Mentór lett Odüsszeusz fiának gyámja, felnevelte őt, támogatta és védte. Ez az istenek előtt is ismeretes volt, így amikor Pallasz Athéné, a bölcsesség istennője az immáron gyermekből ifjúvá serdült fiút jó tanácsokkal kívánja ellátni és segíteni akarja, maga is Mentór alakját veszi fel. Arra biztatja a fiút, hogy hajózzon el, és derítse ki, mi történt apjával. Az úton, ahova Télemakhoszt elkíséri, Pallasz Athéné Mentór képében a hajó tatjára ül. Télemakhosz Pallasz Athénével így jut el pl. Pylosba is. Itt mindenki „szemmel láthatta”, hogy Mentór „jelen van” a Poszeidón tiszteletére adott lakomán. A hazatérést követően sem fejeződött be Pallasz Athéné szerepe. Odüsszeusz felesége, Pénélopé kéréseinek legyőzését követően – amelyben egyébként már Odüsszeusznak volt oroszlánrésze – az istennő ismét Mentór képében jelenik meg azért,

hogy békét tegyen Ithaka lakói között. Ezután – még egyszer, utoljára – segítséget nyújt Télemakhosz szüleinek: leinti a napszekér száguldását, amikor Odüsszeusz és Pénélopé újra együtt hálnak, hogy előidézze a leghosszabb éjszakát. Mindez azt is mutatja, hogy a mentor(kodás)nak is megvannak a maga (kompetencia)határai.

A mentor fogalma

Napjainkban a mentor széles körben elterjedt fogalom, nagyon sok formában és az élet számos területén használatos. Az oktatás és nevelés vonatkozásában is többféle értelemben találkozhatunk a mentor fogalmával. Az utóbbi évtizedben alig fordult elő olyan oktatási projekt, fejlesztési program, amely ne épített volna a mentorokra, a mentori munkára, s ne jelenne meg a mentorálás szükségessége vagy választási lehetősége ezeken a programokon és projekteken belül. Találkozhatunk olyan mentorokkal, akik a hátrányos helyzetű tanulókat mentorálják, olyanokkal, akik tehetséges tanulók mentorai, sőt olyan mentorokkal is, akik gyakornokokat, azaz pályakezdő pedagógusokat mentorálnak, vagy pedagógusképzésben részt vevő hallgatók mentoraiként jelennek meg. A mentorság külön szakma, mely speciális felkészülést igényel. A mentor legáltalánosabb fogalma:

„A humán szolgáltatások terén alkalmazott elnevezés, mely egy idősebb, tapasztalt felnőtt és egy nem rokon, fiatalabb személy kapcsolatát jelenti, mely kapcsolatban az idősebb személy folyamatos tanácsadást, útmutatást, bátorítást ad a fiatalabb számára, alkalmassága és kompetenciája növelése, illetve személyiségének fejlődése érdekében.” (RHODES, 2002. 3. oldal)

A mentor fogalmának meghatározásánál fontos szem előtt tartani, hogy milyen területen dolgozik a mentor és milyen feladatokat kell végeznie. A „mentorálás spektrumfogalmánál” az alábbi 7 dimenzió mentén igyekeznek meghatározni a mentorálást (BAKÁNYI ÉS MTSAI 2008, idézi: DÖMSÖDY 2010):

- a probléma jellege,
- a segítség kinek fontos,
- a segítség alapjául szolgáló értékrend,
- a segítség jellege,
- a segítség szervezeti környezete,
- a segítség formalizáltsága,
- a segítő professzionalizáltsága.

A probléma jellege alapján a mentor foglalkozhat olyan intraperszonális problémákkal, mint pl. motivációhiány, képességhiány és készséghiány, vagy a diszharmonikus környezetből fakadó problémákkal, mint a szociális nehézség, az életvezetési problémák stb., illetve olyan interperszonális problémákkal, mint a kapcsolati konfliktus vagy az értékkonfliktus.

Annak alapján is megközelíthetjük a mentor fogalmát, hogy kinek nyújt támogatást és segítséget, azaz a segítettnek (mentoráltak), a segítőnek (mentornak), a szűk környezetnek, társadalmi rétegnek vagy magának a társadalomnak. A segítség alapjául szolgáló értékrend két végpontja a mentor esetében a tudattalanul és a tudatosan választott értékrend, köztük pedig a kapott és tudatosan elfogadott értékrend található. A segítség jellegét tekintve a retributív (megtorló) és a humanisztikus jelenti a dimenzió két végpontját. A segítség szervezeti környezetét tekintve, a magánszférából kiindulva egészen magasan szervezett környezettel is találkozhatunk a mentorokkal kapcsolatban. A segítség formalizáltságával kapcsolatban pedig az informális és a formális között helyezkedik el. A segítő professzionalizáltságát tekintve a civilektől kezdve egészen magasan kvalifikált, nagyon tapasztalt mentorokkal is találkozhatunk.

A mentor feladatai

A mentor feladatai sokrétűek és összetettek. Általánosságban három nagy területet emelhetünk ki ezek közül: a mentorált szakmai fejlődésének (karrierjének) támogatását, pszichológiai segítségét és a modellnyújtást (ENSHER–HEUN–BLACHARD 2003). A mentor szakmailag tapasztaltabb, mint a mentorált, így szakmai fejlődéséhez is támogatást tud nyújtani. Pszichológiai támogatáskor a mentor ösztönöz, bátorít és lelkesít, bizonyos problémák esetén tanácsadást végez, amely során elsősorban egy döntés előkészítési folyamatában kíséri végig a mentoráltat, konkrét tanácsot ritkán ad. A mentor modellszerepe megnyilvánulhat explicit (nyílt) és implicit (rejtett) módon is. Eszerint a mentor valamilyen szempontból tekintélyszemély, referenciaminta, akivel könnyen lehet azonosulni. A mentorált könnyen átveheti a mentorálás folyamatában a mentor stílusát, érték- és normarendszerének részeit, de akár világlátását is (JASPERS ÉS MTSAI 2014).

A mentornak fontos adminisztrációs feladatokat is el kell látnia, hiszen a mentorálásnak is megvannak a sajátos dokumentumai, amelyek a mentor és mentorált együttműködését segítik; többnyire a mentor feladata a mentorálási folyamat során a pontos adminisztráció elvégzése.

Mentori szerepek

A mentor a mentorálttal való kapcsolatában különböző szerepeket tölthet be, sokszor nem könnyű eldönteni, mely mentori szerepre is van szükség a mentorálás során. A leggyakrabban a mentor *tanácsadó szerepét* emelik ki, de lehet együttműködő, visszajelző, bátorító szerepben is (JASPERS ÉS MTSAI 2014).

Tanácsadó szerepben a mentor információkkal szolgálhat (pl. könyvcímek, határidők, tanulmányi követelmények ismertetése). A problémamegoldással kapcsolatban is adhat tanácsokat, de nem oldhatja meg a problémát a mentorált helyett. Tanácsadóként a mentor soha nem dönthet a mentorált helyett, s bár segíthet a döntés meghozatala szempontjából

fontos szempontok végiggondolásában, a végső döntést a mentorálnak kell meghoznia, hiszen így tudja vállalni döntéséért a felelősséget. Az *együttműködő szerepben* a mentor kooperál a mentorálttal, együtt terveznek, együtt készítenek elő különböző feladatokat, együtt vesznek részt bizonyos tevékenységekben stb. Az *együttműködő szerep* fejlett szociális kompetenciákat követel mentortól és mentorálttól egyaránt. *Visszajelző szerepben* a mentor visszajelzéseket ad a mentorált tevékenységére, haladására, fejlődésére vonatkozóan. „A visszajelzésnek időben érkezőnek, problémaszpecifikusnak, pozitív elemekre építőnek és fejlesztésorientátnak kell lennie” (NEMESKÉRI–PATAKI 2003). A *bátorító szerepben* a mentor legfőbb célja ösztönözni, azaz motiválni a mentoráltat.

A mentor személyisége

Jogosan tehetjük fel a kérdést, hogy a sikeres és jó mentornak milyen személyiségjellemzőkkel kell rendelkeznie. Nem mindenki alkalmas mentornak; a mentor személyének is megvannak azon jellemzői, amelyek egyrészt elengedhetetlenek a mentorálás szempontjából, másrészt a mentori munka sikerességét is befolyásolják. Az alábbi lista azokat a tulajdonságokat sorolja fel, amelyekkel a mentornak azért kell rendelkeznie, hogy jó mentorrá válhasson (M. NÁDASI 2011):

- élettapasztalat,
- a tudás átadásának vágya és képessége,
- megtanítson tanulni,
- biztosítania kell a szakszerűséget a tanulás során (tudja, újratanulja, újraértelmezi),
- alkalmazkodás a változó képességekhez,
- szakmai tekintély,
- széles és aktívan működtetett kapcsolatrendszer,
- törekedjen a partnerségre,
- konfliktuskezelés képessége,
- tudja, mi annak a célja, amit tesz,
- legyen jártas a LLL világában,
- tudja, hogy csak globális életpálya-tanácsadásra épített támogatással lehet segíteni,
- elkötelezett sikerorientáltság,
- megalapozott elméleti tudás,
- saját módszertani kultúra és annak átadására való képesség,
- nyitottnak kell lennie az eltérő módszertani kultúrákra,
- hit a nevelői-oktatói munka eredményességében,
- a felnőttképzés sajátosságainak ismerete,
- kreativitás, rugalmasság, önkritikai érzék,
- időérzék, munkaszervező képesség,
- motiváló erő, igazságosság, hitelesség,
- következetesség, logika.

A mentorált személyisége

A mentor és a mentorált közötti kapcsolat a kölcsönösségen alapul. Fontos, hogy a mentorált is rendelkezzen azokkal a jellemzőkkel, amelyek lehetővé teszik, hogy sikeresen részt vehessen a mentorral való együttműködésben. A „jó mentorált” jellemzői:

- Legyen nyitott, kommunikatív, és álljon készen a kölcsönös visszajelzésekre.
- Legyenek céljai, elvárásai és tervei a mentorálást tekintve.
- Igyekezzen bizalmi kapcsolatot kialakítani a mentorral.
- Törődjön a mentoráló kapcsolattal.
- Fogadja el (amennyire csak tudja), hogy ő és a mentor is követhet el hibákat.
- Igyekezzen rugalmas lenni.
- Inkább a kapcsolatra fókuszáljon, és ne arra, „mit kaphat”, vagy „mi jár neki”.
- Tartsa tiszteletben a mentor személyét, tartsa be a mentoráló kapcsolat határait.
- Tudjon és legyen képes titkot tartani, a kapcsolatból adódó bizalmas információkat legyen képes a „helyén kezelni” (NAGY 2011).

A mentorálási folyamathoz szükséges kompetenciák

A mentoroknak az alábbi tudással, képességgel és attitűddel kell rendelkezniük ahhoz, hogy meg tudjanak felelni a feladataikból következő kihívásoknak (M. NÁDASI 2011):

Tudás:

- megbízható tájékozottsággal, korszerű tudással rendelkezik a mentor szakjában, szakterületein,
- tájékozott a képzés aktuális tartalmáról, alkalmazott módszereiről az adott szakterületen,
- tájékozott a képzés aktuális tartalmáról, alkalmazott módszereiről a pedagógiai, szakmódszertani képzés területén,
- pszichológiai, szociológiai tájékozottsággal rendelkezik a hallgatókkal való bánásmód megalapozásához,
- megbízható tudása van a szakmai fejlődés folyamatáról,
- tájékozott a tanácsadással kapcsolatos alapvető ismeretek körében,
- ismeretekkel rendelkezik a szaktárgyához kapcsolódó tanári kommunikációs stratégiák alkalmazásáról,
- ismeri a speciális szaktárgyi tanulás-módszertani eljárásokat,
- megfelelő informatikai műveltséggel rendelkezik,
- tájékozott a tanár és segítőtársainak (pl. pedagógiai mentor vagy szakmai mentor) egymást kiegészítő kompetenciáit illetően.

Képesség:

- képes a legújabb szakterületi ismereteknek a nevelésbe való beépítésére, alkalmazására,
- képes a pedagógiában, pszichológiában, szakmódszertanban tanultak alkalmazására,
- képes az IKT eszközök alkalmazására,
- képes a tanári kommunikációs stratégiák alkalmazására,
- képes saját pedagógiai nézeteit, tevékenységét elemezni, értelmezni, megtervezni és fejleszteni, illetve szükség esetén megújítani és átalakítani a reflektálás eredményeképpen,
- képes a hallgatót arra sarkallni, abban segíteni, hogy az szakmai tevékenységét megtervezze, elemezze, értelmezze és fejlessze, szükség esetén megújítani és átalakítani tudja,
- legyen képes megfogalmazni, transzparenssé tenni, elméletileg is értelmezni szakmai döntéseit,
- legyen felkészült a tanácsadással kapcsolatos ismeretek alkalmazására,
- a támogatás során tudjon tekintettel lenni a mentorált egyéni sajátosságaira.

Attitűd:

- elkötelezett a hallgatók támogatása mellett,
- nyitott, érzékeny az alternativitásra mások pedagógiai tevékenységének értelmezésében,
- elfogadja, hogy saját szakmai önfejlesztése és folyamatos megújulása az alapja annak, hogy mások tevékenységét támogathassa.

A mentor és mentorált közötti kapcsolat

A mentor és mentorált közötti jó kapcsolat nagyon fontos, hiszen ez jelenti a mentorálás alapját, és a mentorálás sikerességében kiemelkedő szerepet játszik. A mentor és mentorált kapcsolatában is érvényesülnie kell a humanisztikus elveknek, azaz az empátiának, a feltétel nélküli elfogadásnak és a kongruenciának, azaz a hitelességnek és az őszinteségnek. Ezek együttese segíti a kölcsönös bizalmon és tiszteleten alapuló kapcsolat létrejöttét, amelyre a mentorálás épülhet. A kapcsolat sajátja a fejlődés, azaz idővel érzelmileg mélyülhet, meghittebbé válhat, és akár baráti kapcsolattá is átalakulhat. *Éppen a magas fokú érzelmi bevonódás lehetősége miatt fontos, hogy a mentorálás megfelelő keretekkel rendelkezzen, melyek világosak, kiszámíthatóak és mindkét félre nézve kötelezőek, valamint hogy a mentor és mentorált előzetesen szóbeli és/vagy írásbeli megállapodást (a hivatalos megfogalmazás szerint: szerződést) kössenek.*

A mentor számára jelentkező előnyök a mentorálás során:

- kapcsolati tőke,
- szakmai fejlődés,
- megerősítés,
- szakmai tudás gyarapodása.

A mentorált számára jelentkező előnyök a mentorálás során a következők:

- egyénre szabott támogatás és bátorítás,
- szakmai területen jelentkező önbizalom,
- magabiztosság a célok kitűzésében és az új lehetőségek feltárásában,
- az adott munkaterület realisztikus ismerete,
- tanácsok a különböző felelősségterületek kiegyensúlyozására és megtartására,
- háttértudás megszerzése a munkával kapcsolatban: „mit tehet meg, és mit nem”,
- kapcsolati tőke építése és használatának képessége.

A felek közötti kapcsolat természetéről azt is meg kell jegyeznünk, hogy „a mentori kapcsolat pozitív hatása számos területen kimutatható, azonban kevés információval rendelkezünk arról, hogy ez milyen mechanizmuson keresztül történik, így a beavatkozások támogatásának empirikusan is megalapozott lehetősége korlátozott” (FEJES ÉS MTSAI 2009:52).

A mentorálás folyamata

A mentorálás több szakaszból álló folyamatnak tekinthető. A mentorálás különböző szakaszaihoz különböző tevékenységek kapcsolhatók, különböző feladatok elvégzése köthető a mentor és a mentorált részéről egyaránt. A mentorálás tervezésénél fontos a mentorálás egyes szakaszait és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységeket meghatározni, s ezeket a mentorált számára is ismertté tenni. Fontos továbbá a mentorálás szakaszainak egymáshoz való viszonyára is kitérni, azaz rámutatni arra, hogy az egyes szakaszok hogyan kapcsolódnak egymáshoz, miképpen épülnek egymásra.

A mentorálást az egyszerűség kedvéért sokszor lineáris rendszerként írják le, mintha normatív szakaszokból állna. Ezzel szemben a valóságban nagyon is dinamikus, eseményekkel teli és nem lineáris kapcsolatról van szó, ami folyamatos változásokon megy át. A mentorálás nem előre megszabott, zárt fejlődési út, hanem – mint minden segítő kapcsolat – egyedi fejlődési úton halad: szakaszok, fordulópontok, mérföldkövek, vidám és nehéz pillanatok jellemzik (KRAM 1983).

A következőkben áttekintünk néhány folyamatmodellt, melyek a mentoráló kapcsolat fejlődését írják le. Látni fogjuk, hogy pár kisebb eltéréstől eltekintve nagyon hasonlóan értelmezik a szerzők a mentoráló kapcsolat menetét.

Keller (2005), aki a fiatalok mentoráló kapcsolatának folyamatát vizsgálta, a bekövetkező változásokat és azok általános jellemzőit figyelembe véve az alábbi öt szakaszt különítette el a mentorálás folyamatában: előkészítés, kezdeményezés, fejlődés, a kapcsolat fenntartása, valamint a hanyatlás és felbomlás szakaszát (1. táblázat).

1. táblázat. A mentori kapcsolat fejlődésének szakaszai

Szakasz elnevezése	Tevékenységek, szakasz tartalma	Befolyásoló tényezők	Programszervezés
Előkészítés	felkészülés a kapcsolatra	mentor motivációi, elvárásai, céljai	torozás, kiválasztás, képzés
Kezdeményezés	kapcsolat kezdete és megismerkedés	a mentor türelme, a mentor és mentorált érdeklődésének hasonlósága	párok kialakítása, bemutatkozás
Fejlődés és a kapcsolat fenntartása	rendszeres találkozás, interakciók kialakítása	tevékenységek gyakorisága és jellemzői, mentor stílusa	szupervízió és támasznyújtás, folyamatos képzés
Hanyatlás és felbomlás	kihívások, akadályok a kapcsolatban, vagy a kapcsolat befejezése	mentor és mentorált jellemzői, személyisége, mentor stílusa	szupervízió és támasznyújtás, lezárás előkészítése
Átértelmezés	megállapodás a későbbi kapcsolattartásról, vagy a kapcsolat megújítása		lezárás elősegítése, új párok kialakítása

(Forrás: KELLER 2005, idézi GEFFERT 2011)

A mentorálást Clutterbuck (2001) szintén öt szakaszra bontja, bár nem sorolja közéjük az előkészítést, viszont a mentorálás sikeressége szempontjából külön hangsúlyozza az összhang (rapport) kialakításának fontosságát. Értelmezésében az öt szakasz a következő: az összhang kialakítása, az irány kijelölése, haladás, befejezés és informális folytatás.

Rhodes és munkatársai (2006) szerint a következő négy szakaszt kell kiemelni:

1. várákozás és *készülődés* a kapcsolatra,
2. a kapcsolat *elkezdése*, megismerkedés,
3. a szerepek megbeszélése, a kommunikációs minták, a szokássá váló rutinok kialakítása, mindezek által *összeszokás* és a kapcsolat *fenntartása*,
4. a kapcsolat *hanyatlása*, felbomlása.

Ez a modell nem tartalmazza az esetleges átértelmezés, megújítás lehetőségét.

Kram (1983) ugyanakkor az előkészítő időszakot nem tekinti a mentorálás szerves részének, leírásában így olvashatjuk a mentoráló kapcsolat négy, előrejelezhető, de nem teljesen elkülöníthető szakaszát:

1. *kezdeményezés*, amikor a kapcsolat elkezdődik,
2. a kapcsolat gyakorlása, *fejlődése*, amikor a funkciók kiteljesednek,
3. *szeperáció*, leválás, amikor a kapcsolat alaptermészete lényegesen megváltozik, új struktúra alakul ki, például pszichológiai változás mehet végbe egyik vagy mindkét félben,
4. átalakulás, *átértelmezés*, amikor a kapcsolat új, a korábbtól teljesen eltérő formát ölt, vagy teljesen befejeződik.

MacLennan (1999) szerint is négy szakaszt érdemes elkülöníteni:

1. *összhang*, rapport kialakítása, kezdeményezés,
2. *célkitűzés*, prioritások kiválasztása, elköteleződés,
3. *fejlődés*, mely mindkettőjük tapasztalatára épül, a célokat felülvizsgálják, új témákat jelölnek ki, többféle lehetőséget vesznek számba, jobban megismerik egymást, értékelik az addigi munkát, és azt végül befejezik,
4. *átalakulás*, más minőségben megy tovább a kapcsolat, vagy befejeződik, az érzelmeket megbeszélik, barátságukról tesznek tanúbizonyságot.

A szerző a hanyatlást, befejezést és lehetséges átalakulást összevonva alakította ki négyszakos modelljét.

A mentorálás előrejelezhető, egymásra épülő fejlődését Zachary (2012) is négy szakaszra bontva írja le, és a mezőgazdaságból vesz analógiát arra, hogy bemutassa, miként kapcsolódnak a szakaszok egymáshoz:

1. *Készülődés* – a kezdeti szakasz a föld vetés előtti megmunkálásához hasonlítható, beleértve a trágyázást és a szántást.
2. *Tárgyalás, megegyezés* – hasonlít arra, amikor a magot a jól előkészített földbe elvetik. A jó előkészítés a mentoráló kapcsolatra is érvényes, annak az eredményességét is jobban valószínűsíti.
3. *Fejlődés* – amikor a mag gyökeret ereszt. Ennek a szakasznak két része van: (1) támogatás, kihívás, tervezés, (2) visszajelzés és megküzdés az akadályokkal. Ez a munka lényegesen hosszabb ideig tart, mint a többi szakasz, ez a kapcsolat gyakorlásának, megvalósításának színtere.
4. *Befejezés* – az aratás, szüretelés. Függetlenül attól, hogy a mentoráló kapcsolat pozitív véget ért vagy sem, megvan a lehetőség arra, hogy a mentorálás résztvevői leassák az együttes munka gyümölcsét, befejezzék a kapcsolatot, vagy továbbhaladjanak (GEFFERTH 2011).

A mentorálás fajtái

Ma már a mentorálásnak nagyon sok formájával találkozhatunk. A legtöbb munkahelyen, közösségben működik az *informális mentorálás*, mely a leghatékonyabban működő mentorálási formának tekinthető, hiszen önkéntes alapon, spontán módon alakul ki egy nagy tapasztalattal rendelkező és egy tapasztalatlanabb személy között.

A formális mentorálás során egy képzett mentor hivatalosan is előírt formában segíti és támogatja a mentoráltat a kijelölt területeken. A formális mentorálásnak ugyancsak különböző formái vannak:

- *tradicionális mentorálás*: felnőtt mentorál fiatal,
- *csoporthmentorálás*: felnőtt több fiatal mentorál,

- *kortársmentorálás*: fiatal mentorál fiatal,
- *online mentorálás*: a mentor és a mentorált elsősorban interneten keresztül kommunikál.

A mentorálásnak van egyéni és csoportos formája is. A két mentorálási forma ki is egészítheti egymást, azaz előfordul, hogy egyénileg találkozik a mentor a mentorálttal, ám amikor szükségét látja, csoportosan is találkozhat mentoráltjaival.

Feladatok

Az alfejezet nyomán gondolja végig az alábbi kérdéseket!

Mi motivál(t), hogy mentor legyek? Amennyiben ez nem a saját döntésem, mi az, amit ebből a feladattól tanulhatok, mi az, amit szakmailag, emberileg kaphatok?

Milyen készségeimet, képességeimet, ismereteimet szeretném mentorként használni, és melyek azok, amelyeket fejlesztenem kell? Ki az, akivel mentorként konzultálhatok? (Egy másik mentor? Vagy válasszak én is magamnak egy mentort?)

Hol szeretném meghúzni a határokat a mentorálttal való kapcsolatom során? Mennyi időt szánok erre a feladatra hetente, havonta, minimum és maximum?

1.2. Mentorálás online környezetben

.....
Az infokommunikációs technológia térhódításával – a klasszikus mentorálás mellett – megjelent a mentorálás új formája, az online mentorálás. Online mentorálás, e-mentorálás, cybermentorálás, virtuális mentorálás és elektronikus mentorálás alatt ugyanazt a fogalmat értjük. A második alfejezetben áttekintjük az online mentorálás célját, előnyeit és kihívásait, az online mentorált és mentor feladatait, valamint az online mentorálás sikeres alkalmazásának feltételeit.

Az online mentorálás folyamatában a mentor az internet és az infokommunikációs eszközök adta lehetőségeket használva igyekszik támogatást nyújtani a mentoráltnak. A vitafórumok, az e-mail, a chat-szoba és a különböző internet adta lehetőségek számtalan formája segítheti a mentor és a mentorált közötti kapcsolat erősödését, ami a mentorálás sikerességének egyik fontos összetevője. Ma már léteznek kifejezetten mentorálásra kidolgozott online felületek is.

Az online mentorálás célja

Az online mentorálás fő célja, hogy az online kurzus hallgatóinak megfelelő pedagógiai és pszichológiai támogatást és segítséget nyújtson az online eszközök (fórum, chat, skype stb.) használatán keresztül ahhoz, hogy szakmai szempontból fejlődni tudjanak, motiváltak legyenek, illetve megmaradjon a motivációjuk, kitűzött céljaikat el tudják érni, sikeresen be tudják fejezni tanulmányaikat, s ne morzsolódjanak le.

Az online mentorálás előnyei

Az online mentorálásnak megvannak a maga előnyei, miközben kihívások elé is állít. Az előnyök közül Redmond (2015) különböző szerzőket tanulmányozva a következőket emeli ki:

- sokkal többen kaphatnak mentori segítséget,
- nem kötött helyhez és időhöz,
- költséghatékony,
- könnyű és gyakori kapcsolattartást tesz lehetővé,
- a kapcsolattartás írott formái bármikor visszakereshetők, újraolvashatók,
- kevésbé fenyegető és személyes, aminek következtében a mentorált olyan kérdéseket is feltehet mentorának, melyeket face-to-face helyzetben nem merne,
- az online mentorálás növeli annak lehetőségét is, hogy a mentorált maga kezdeményezzen kapcsolatot, és aktívan részt vegyen a vitákban, fórumokon,
- azok számára is előnyökkel jár az online mentorálás, akik jobban kommunikálnak írásban, míg személyes találkozáskor visszahúzódnak, zárkózottabbak,
- aszinkronitás (meggondolt válaszok, reflektivitás növekedése),
- az online tanulási fórum *erősíti az önálló tanulást*, és nagyobb szabadságot, rugalmasságot ad az infokommunikációs eszközökön keresztül. Nagyobb lehetőséget biztosít az egyén érdeklődésének és szükségleteinek individuális kielégítésére (THOMSON 2010, idézi SIEGLE 2003, idézi GEFFERTH 2011).

A mentorálással kapcsolatosan számos kutatás (pl. ENSHER ÉS MTSAI 2003) mutat rá arra, hogy a leghatékonyabb az informális kapcsolat során történő mentorálás, de a formális is jobb annál, mintha egyáltalán nem lenne mentorálás. Ebből következik, hogy egyre több tanuló, hallgató számára legyen elérhető és igénybe vehető a mentori támogatás. Az online mentorálási forma sokkal több mentori támogatást tesz lehetővé, mint a mentorálás klaszikus formája (ENSHER ÉS MTSAI 2003).

Az internet segítségével ma már könnyebben elérhetjük azokat, akiket szeretnénk, akkor is, ha tőlünk távol vannak, akár egy másik városban, országban. Az online üzeneteken keresztül pedig az időt is rugalmasabban lehet kezelni, azaz nem annyira kötött az idő a mentor és mentorált közti kapcsolatban. Az online mentoráláshoz nincs szükség helyiség

bérlésére, nem kell utazni és egyéb elfoglaltságot elhalasztani vagy más, napi kötelezettséget megszakítani, ami esetleg pénzkieséssel járna (pl. munkahelyen szabadságot kivenni).

Az internet révén a kapcsolattartás is könnyebbé és gyakoribbá válhat, mint a személyes találkozásokon alapuló mentorálási forma esetében, hiszen nem kell megszervezni a találkozót, nem kell előre egyeztetni, bármikor lehet e-mailt írni a mentornak vagy a mentoráltnak, illetve ha adott időben mindketten elérhetők az interneten, akkor percekben belül megkaphatják a választ kérdéseikre. A hordozható infokommunikációs eszközök, PLE (personal learning environment – személyes tanulási környezet eszközei) segítségével pedig akár utazás közben, egy kávézóban vagy épp túrázás alatt (sokszor ilyenkor jönnek a legjobb gondolatok, merülnek fel lényeges kérdések) is tarthatják a kapcsolatot a felek, amennyiben szükségesnek látják. Könnyebbséget jelent az is, hogy a mentor bármikor (amikor van ideje) válaszolhat a levelekre, hiszen legtöbbször a mentori munka mellett más feladatokat is ellátnak, tehát az elfoglalt, kevés szabadidővel rendelkező mentorok ugyancsak bekapcsolódhatnak a mentori munkába.

Az online mentorálás előnyei közé tartozik az is, hogy a kapcsolattartás nyomon követhetővé válik, régebbi levelek, beszélgetések lementhetőek, visszakereshetőek és újra áttekinthetőek lesznek.

Az online mentorálás kevésbé személyes, így a visszahúzódó, zárkózottabb személyek számára nagyobb biztonságot nyújthat, akik ezáltal könnyebben kapcsolódnak egy mentorálási programhoz, valamint a személytelenségből fakadóan akár olyan kérdéseket is megmernek fogalmazni, amihez személyes találkozás alkalmával nem lenne bátorságuk.

Az online mentorálás során a kapcsolattartás sokkal intenzívebb lehet, a mentor és a mentorált részéről is sokkal több kezdeményezéssel találkozhatunk az online mentorálás folyamán, mint más mentorálási formáknál.

Az elektronikus mentorálás azok számára is előnyösebb lehet, akik szeretnek írni, sőt jobban szeretnek írni, mint beszélni, és szívesebben fogalmazzák meg kérdéseiket, problémáikat írásban, mint szóban.

További előny lehet az aszinkronitás jelensége, ami abból fakad, hogy nem mindig kapunk azonnali visszajelzést, s mivel olykor többször is le kell írni a válaszokat, ezek megfontoltabbak, átgondoltabbak, kifinomultabbak lehetnek, nagyobb teret engedve a reflektív gondolkodásnak is (PRICE–CHEN 2003).

Az online mentorálás kihívásai

Az online mentorálást is éri kritika, ezért figyelembe kell vennünk a mentorálás folyamatának kihívásait is:

- személytelen a kapcsolat,
- a kapcsolat lassabban fejlődik,
- lassabb az információáramlás,
- írott kommunikációban való jártasságot feltételez,
- megfelelő digitális műveltség szükséges hozzá,

- nagyobb a félreértés esélye (hiányoznak a nonverbális jelek, elírás, félreolvasás stb.),
- a titoktartás, bizalom kérdése (REDMOND 2015).

A leggyakrabban említett kihívás az online kapcsolat személytelenségéhez köthető, amiből a korábban említett előnyök mellett hátrányok is származnak. A személytelenségből fakadóan a mentor és a mentorált közötti kapcsolat lassabban fejlődik, több lehet a félreértés, hiszen a non-verbális jelzések hiányoznak, a metakommunikáció szerepe sem jelenik meg, és előfordulhatnak elgépélések, félreolvasások is. Ebben az esetben a korrekció időbe telhet, míg face-to-face helyzetben azonnal megtörténik. Bár az aszinkronitásnak megvannak az előnyei, mindenképpen lassabbá teszi az információáramlást a mentori kommunikációban. Kihívást jelent az is, hogy az online mentorálásban résztvevőknek megfelelő, gyakorlott digitális műveltséggel kell rendelkezniük. Jelentős kihívás online környezetben a bizalmi kapcsolat megteremtése és a titoktartás biztosítása is.

Ezek a nehézségek elsősorban a klasszikus face-to-face mentorálással történő összehasonlítás során jelennek meg. A kontakt mentorálás lehetősége – még akkor is, ha nincs jelen jelentős mértékben – sokat segíthet az online mentorálás jelentette korlátok enyhítésében és felszámolásában.

Az online mentorok

A klasszikus mentoráláshoz hasonlóan, az online mentoroknak is rendelkezniük kell mentori kompetenciákkal, azaz releváns ismeretekkel és tudással, mentori képességekkel és készségekkel, valamint megfelelő attitűddel. A mentori kompetenciák mellett a zavartalan mentori munkához digitális kompetenciákra is szükség van. Szükséges, hogy az online mentorálásban résztvevő mentorok külön mentorképzésben vegyenek részt, hogy felkészüljenek a munkára, jól lássák az online környezet adta előnyöket és hátrányokat.

Fontos feltétel az is, hogy az online mentorok szupervízióban részesülhessenek a munkájuk során, illetve a hálózati tanulásra épülve egymást segítő és támogató online hálózatok és közösségek jöjjenek létre (GEFFERTH 2011).

Az online mentoráltak

Az online mentorálás esetében fontos tájékozódnunk arról, hogy a mentorált rendelkezik-e azokkal a feltételekkel, amelyek az online mentoráláshoz szükségesek: internethozzáférés, digitális kompetenciák (fórum, chat, skype stb.), íráskészség, olvasáskészség stb. Fontos ezek meglétének vagy hiányának a feltárása, akár kérdőívvel vagy rövid interjúval, még az online mentori programhoz való csatlakozás megkezdése előtt (GEFFERTH 2011). Célszerű lehet a segítség és támogatás ilyen formájával kapcsolatos attitűdök feltárása is. Mivel az online közösségek építésével az online mentorált más mentoráltakkal is kapcsolatba léphet, így a mentori munkában a kortárs segítség is megjelenhet.

Az online mentor feladatai

Az online környezetben dolgozó mentorok feladatai sok szempontból megegyeznek a klaszszikus mentorálással, ugyanakkor kiegészülnek olyan feladatokkal is, amiket az online környezet lehetővé tesz. A konkrét feladatokat mindig az adott programhoz kell igazítani, azaz a feladatokat a mentorálás célja határozza meg. Az alábbiakban azokat a mentori feladatokat tekintjük át, melyek leggyakrabban jelennek meg elvárásként az online mentorálás során:

- A mentori profillap kitöltése, *bemutakozás*.
- A hallgatók és oktatók közötti *kapcsolattartás* támogatása, elősegítése.
- A hallgatók *motiválása*, leginkább támogató kommunikáció formájában:
 - rendszeres időközönként érdemes (online) kérdéseket feltenni, érdeklődni, mert akkor a hallgatók tudják, hogy bátran fordulhatnak a mentorokhoz kérdéseikkel,
 - érdemes arra is figyelni, hogy milyen kérdések merülnek fel tömegesen, melyekkel kapcsolatban lehet egységes segítséget, tájékoztatást nyújtani,
 - a fórumokon célszerű a mentoroknak kezdetben néhány vitatémát ajánlani, a kommunikáció beindítása és ösztönzése érdekében. A fórumhasználatról érdemes rövid tájékoztatót írni az alábbi kérdések szem előtt tartásával:
 - hogyan működik?
 - kik és milyen témában írhatnak?
 - mit érdemes vitatémaként kezelni és milyen esetekben célszerű újat indítani?
 - amennyiben a későbbiek során a hallgatók nem javasolnak vitatémát, érdemes a mentornak fellendíteni a fórumon zajló kommunikációt,
 - a fórumokat célszerű moderálni, és az elején jelezni a hallgatók számára, hogy a nem odaillő tartalmakat törölni fogják.
- A kurzushoz kapcsolódó beadandó feladatok határidejéről érdemes értesíteni a hallgatókat, vagy emlékeztetni őket erre.
- Az oktatók a hallgatók által beadott feladatokat értékelik, ezeket az értékeléseket, az oktatóval való egyeztetés után a mentorok közzétehetik a felületen, vagy segíthetnek ebben az oktatóknak.
- Amennyiben tömegesen jelennek meg a felület használatával kapcsolatos kérdések, vagy nem egyértelmű egy-egy funkció, modul használata, hasznos arról egy tájékoztató, képernyőrészletes füzetet készíteni, és azt elektronikusan közzétenni a felületen.
- Amennyiben a program lehetővé teszi, célszerű élő, személyes konzultációt is biztosítani alternatívaként a mentoráltaknak, előre megadott időpontban és egyeztetett témában.

Az online mentorálás alkalmazása

Az online mentorálást (előnyeit figyelembe véve) számtalan esetben lehet alkalmazni. A mentorált szakmai fejlődésének segítésére, pszichológiai támogatására (motiválás,

önbizalom erősítése stb.) egyaránt alkalmas az online mentorálás, ahol – még ha kevésbé is, de – a modell szerep is érvényesülhet.

Az online mentorálás leginkább akkor működhet jól, ha lehetővé tesszük, hogy a mentorált személyes találkozót is kérjen, azaz az online mentorálás kiegészül vagy kiegészülhet klasszikus mentorálással is. Pszichológiai támogatás (ösztönzés, motiválás stb.) esetén a mentoráltak gyakrabban igényelhetik a személyes találkozást, illetve hatékonyabbá válhat a mentori munka klasszikus mentorálási helyzetben.

Végezetül itt se feledkezzünk meg arról, hogy az online mentorálás kereteit is nagyon fontos pontosan kidolgozni, illetve azokat a mentor és a mentorált számára egyaránt elfogadhatóvá tenni (a későbbiekben lásd mentori szerződés, együttműködési kérdőív stb.).

Feladatok

Az alfejezet alapján ismétlje át az online mentorálás előnyeit és kihívásait, emelje ki az Ön számára leginkább lényeges előnyöket és kihívásokat, majd indokolja választásait!

Tekintse át az online mentorálás leggyakoribb feladatait! Gondolja végig, milyen problémákkal szembesülhet az egyes feladatok esetében, ezt követően pedig keressen gyakorlati javaslatokat az Ön által megjelölt problémákra!

Képzelve el, hogy érvelnie kell az online mentorálás mellett. Készítsen vázlatot az érveléshez!

1.3. Az online mentorálás gyakorlata

.....
A harmadik alfejezet célja, hogy az online mentorálás gyakorlati megvalósítását készítse elő, reflektálva a többi alfejezet elméleti tartalmára. A fejezet pozicionálja az online mentorálást a különböző tanulási környezetekben, és megmutatja, milyen elméleti ismeretek, kutatási eredmények tükrében érdemes az online mentorálás interakciós tevékenységét megtervezni, végül pedig részletezi az egyes oktatói tevékenység típusokhoz illeszthető mentori munkát.
.....

Noha az IKT eszközök oktatásban való alkalmazása az innováció ígéretét sugallja, számos kutatás világított rá, hogy önmagában a fejlett technológiai eszközök integrálásának nem magától értetődő következménye a tanulási folyamatok fejlődése és a hatékonyság növekedése. Ez a megállapítás igaz a kontakt (OECD 2015), a blended és a távoktatási környezetekre (DIRCKINCK-HOLMFELD–HODGSON–MCCONNELL 2011) is.

Az online mentorálás helye

Gyakran találkozunk olyan, interaktívnak titulált e-learning környezettel, amely lényegében egy tankönyv szkennelt változata. Ezekről a megoldásoktól hiába várunk innovációt, mivel ha a technológiában rejlő lehetőségek nem kerülnek kihasználásra, akkor csak a közvetítő médium változik meg, az eredményesség változatlan marad.

A technológia cél nélküli alkalmazása helyett olyan tudatos oktatástervezésre (*instructional design*, OLLÉ, KOCSIS, MOLNÁR, SABLIK, PÁPAI ÉS FARAGÓ 2015) van szükség, amely épít az azt befolyásoló elméleti háttérre, az aktuális kommunikáció-, hálózat-, oktatásméleti, szakmódszertani, pszichológiai eredményekre, s például oktatási tartalom készítésénél a vizuális-kommunikációs elméleteket is figyelembe veszi. A tudományos megalapozottságból építkező komplex tervezési folyamatok olyan digitális alapú oktatási megoldásokkal szolgálnak, melyektől elvárható a tanulás hatékonyságának növelése.

Önmagában az online mentorálás kifejezés két innovációra vonatkozó elemet is tartalmaz. Egyrészt megvalósíthatónak tartja a mentorálás folyamatát internetalapú technológia segítségével, mivel a digitális megoldások elérték azt a fejlettségi szintet, hogy egy alapvetően magasfokú személyes érintettséggel bíró folyamatot kivitelezhetőnek tartsunk online formában is. Másrészt pedig azt a szükségletet fejezi ki, hogy a fent említett digitális tanulási környezet hatékonyságának biztosításához elengedhetetlen a mentorálás alkalmazása.

Az online mentorálás egy új oktatási-nevelési korszak hívószava, melyben a tanárokkal, oktatókkal szembeni szerepelvárások egy része jobban artikulálódik, és a nekik való megfelelőes mindinkább megkövetelt. A szűkös információforrások korában elegendő lehetett a tanár információközvetítő, magyarázó szerepe, de a gyorsan változó tudás, az egy kattintással elérhető információk korszakában a pedagógusoknak újra kell gondolniuk céljaikat. A tanárok meghatározó szerepe nem csökkent, de a tanulási folyamatok megtervezése már egy következő dimenzióba való átlépést igényel. Ebben a tanulási környezetben a tanárok mentori funkciója felértékelődik, és az eredményesség mérőfoka lesz mind offline, mind online környezetben.

Lehetséges különbségek az online és offline mentorálás között

Az online mentorálásról való diskurzus természetes elemének kell tekintenünk az offline mentoráláshoz való viszonyítást. Ugyanakkor a leghelyesebb hozzáállást az jelenti, ha a kettőt nem diszjunkt halmazként képzeljük el, amelyek egymástól különálló formában léteznek. Ugyanolyan célú tevékenységként értelmezzük, amelyek bizonyos jellemzőikben eltérő szabályok mentén működnek és azonos, illetve különböző eszközökkel megvalósíthatók. Azért sem helyes, ha két különálló dolognak tekintjük az online és offline mentorálást, mert a kettő egyszerre is megvalósulhat: egy alapvetően jelenléti képzésre épülő oktatási folyamat

is kiegészülhet online mentorálással, ahogy egy blended képzésben is jelentős szerepet kaphat az offline mentorálás. Életszerű az a példa, hogy a jelenléti képzés mentorálása, tértől és időtől függetlenül például egy e-learning rendszeren keresztül folytatódik. Ezért a kétféle mentorálási típus egyszerre is jelen lehet az adott oktatási környezetben, még ha léteznek is olyan környezetek, amelyekben csak az egyik fog vagy tud megjelenni (pl. MOOC).

A továbbiakban az előbbieket figyelembevételével gyűjtjük össze a mentorálás online és offline változata közötti lényeges különbségeket, mégpedig annak érdekében, hogy tudjuk: milyen eltérő szabályok mentén működnek, milyen módosításokkal alkalmazhatók az ismert offline megoldások. Ezek a különbségek elsősorban a két típus jellemző környezetéből eredhetnek, azoknak a tanulási színtereknek az eltéréseiből, ahol azokat alkalmazzák. Az offline mentorálás tipikus környezetének a kontakt képzés köz- és felsőoktatásbeli színterét értjük, míg az online mentorálás esetében nyílt, online kurzust képzelünk el.

a) A résztvevők száma, illetve a tulajdonságaik közötti különbségek

Különbséget jelenthet, hogy egy nyílt, online kurzus esetében a résztvevők száma, előzetes képessége, kultúrája, motivációja, szabad ideje stb. jelentős diverzitással bírhat. Ezt a különböző kutatások az óvodától kezdve megfogalmazzák, a jelenléti képzésekre is (CSAPÓ 2003). (Változatos életutakra olvashatunk példát a felnőttkori tanulás kapcsolatban a 3.1. fejezetben.) Azonban a nyílt kurzusok esetében ezek a különbségek más nagyságrendű eltéréseket jelentenek, hiszen nincsenek olyan homogenitást adó szűrő folyamatok, mint például a felvételi vagy az azonos származási hely. Ezek az eltérések jelentősen növelik a kihívásértékét egy MOOC esetében megvalósuló online mentorálásnak, a különbségek figyelembevételének és kezelésének. Például egy egyszerűnek tűnő időeltolódás kérdése is alapvetően befolyásolhatja a csoportmunkák megvalósítását. Ezekre a kihívásokra a differenciált nevelési gyakorlat adhat választ, mely nemcsak a tanulók előzetes tudását veszi figyelembe, hanem más, az előbbieken példaként felsorolt tényezőket is. A diagnosztikus mérések, monitorozás, változatos tanulási utak biztosítása (lásd részletesen a továbbiakban) adhat gyakorlati eszközöket a differenciált fejlesztési, intervenciósi mentori munkafolyamatoknak.

b) Eltérő időtartam

Az offline mentorálást tipikusan úgy képzeljük el, mint egy időben hosszan tartó folyamatot, ami például egy osztályfőnök, zenetanár, témavezető esetében éveket felölelő tevékenység lehet. Ezzel szemben az online kurzusok esetében ritkák azok a képzések, amelyek egy szemeszternél hosszabb ideig tartanak. Ezek alapján feltételezhető, hogy az online mentorálás inkább fókuszált, és az adott tárgykörre koncentrált. Ugyanakkor az olyan általános feladatkörök, mint a mentoráltak kommunikációjának elősegítése, motiválásuk, tanulási képességeik kibontakoztatása, reflektivitásuk fejlesztése, problémáikra való megoldások javasolása mind olyan tevékenységek, amelyek túllépnek a szakterülethez tartozó kereteken, és általános érvényű fejlesztést tesznek lehetővé. Feltételezhető továbbá az is, hogy a mentor és a mentorált között olyan kapcsolat épül ki, mely nem szűnik meg az online képzés végével, hanem tovább folytatódik informális, vagy más formális keretek között.

c) Változatos szerepvállalások

Online környezetben, különösen nagy létszámú kurzusok esetében tipikus és ajánlott megoldás, hogy oktatói asszisztencia vezeti a képzést. Több oktató (vagy tutor) mellett megjelenhet olyan segítő személyzet, mely például a kommunikációt, feladatmegoldásokat facilitálja, tanulói munkák értékelésében vesz részt. Nem ritka, hogy facilitátornak diákokat jelölnek ki, vagy azok önkéntes alapon vállalkoznak ilyen szerepekre (DORNER–KONYHA 2015). Egy ilyen változó szerepvállalásokkal jellemzett online környezetben nem egyértelmű, hogy a mentori funkció betöltése kinek a feladata. Jóval összetettebb és kevésbé egyértelmű helyzet áll elő, mint a hagyományos jelenléti képzésnél. Ilyen esetekben érdemes lefektetni az asszisztenciának a szabályokat, és pontosan leírni a feladatköröket, valamint vonatkozó konzultációkat szervezni. Ez többek között azért is elsődleges, mert a közös felelősségvállalásnál fogva elképzelhető, hogy senki nem érzi majd igazán saját feladatának a mentoráláshoz köthető tevékenységeket, és az oktatók kizárólag az információk közvetítésére, feladatok, értékelés megtervezésére, a facilitátorok pedig a kommunikáció elősegítésére helyezik a hangsúlyt.

d) Eltérő kommunikációs jegyek

Az offline mentorálás élőszóban szinkron zajlik, nonverbális kommunikációs jelekkel gazdagítva. Ehhez képest az online mentorálás elsősorban szövegalapú, aszinkron és nonverbális jelektől mentes. Ahogy a 2.1. fejezetből megtudhatjuk, az online mentorálás egyik legmeghatározóbb tevékenysége a kommunikáció, ezért az ezzel kapcsolatos eltérések jelentősen befolyásolják a mentoráláskor működő mechanizmusokat. A technológia jelenlegi fejlettségi foka lehetővé teszi szinkron videóbeszélgetések folytatását is, mely mindhárom, előbb említett jellemzőt „kompenzálja”, és online megvalósíthatóvá teszi. Ezen a téren a virtuális tanulási környezetek (OLLÉ 2012) és VR (Virtual Reality – virtuális valóság), AR (Augmented Reality – kiterjesztett valóság) technológiák fejlődésének köszönhetően az online kommunikáció még életszerűbbé, valóságosabbá válhat akár a közeljövőben is. Azonban a jelenlegi helyzetből, gyakorlatból kiindulva jellemzőbb a szövegalapú, aszinkron kommunikáció. Ennek velejárója, hogy csökkenhet a kommunikáció hatékonysága, mivel kevesebb lehet az információ tartalma, az azonnali visszacsatolások, a metakommunikáció hiánya pedig mérsékli a korrekciós, magyarázó kommunikáció lehetőségét, a személyes megnyilvánulások (pl. érintés, együttérzést kifejező tekintet) elmaradása révén csökkenhet az érzelmi bevonódás jelensége is (lásd bővebben a 2.1. fejezetet).

Tipikus feltételezés, hogy az online mentorálás kevésbé érheti el a személyiség mélyebb dimenziót, ugyanakkor azt sem feltételezték volna korábban, hogy digitális alapon létrejött kapcsolatok házasságokká válhatnak. Ma már kezelhetjük olyan természetes és alkalmas kommunikációs eszközöknek a digitális technológiákat, hogy feltételezhető az érzelmi megnyilvánulások széles spektruma. Mindemellet a kutatások (pl. GARAS–GARCIA–SKOWRON–SCHWEITZER 2012) arra is rávilágítanak, hogy a fiatalabb generációk érzelmeik kifejezésének megszokott és magától értetődő környezete lett a digitális világ.

Ezeket a jellemzőket figyelembe véve érdemes az online mentornak a kommunikációs tevékenységét megterveznie (lásd részletesebben a soron következőkben), amelyben adtak a lehetőségei, hogy online kommunikációs tevékenységét személyesebbé, és az igények mentén akár elsődlegessé is tegye a szinkron videókommunikációt.

e) A mentoráltak kihívásaiban rejlő különbségek

Az előző és a következő fejezetekben többször is szó esik a mentoráltak eltérő szerepvállalásáról online környezetben (1.1. fejezet: A mentorált személyisége, 2.4. fejezet: Az önszabályozott tanulás), illetve egyes fejezetek a mentor és mentorált közötti együttműködés következtében kiterjeszhetők a befogadó feladatköreire is (2.2. fejezet: reflektív gondolkodás fejlesztése, 2.3. fejezet: fejlesztő (ön)értékelés, 3.1. fejezet: a felnőttkori tanulás nehézségeinek leküzdése, 3.2. fejezet: eltérő motivációs jellemzők). A mentornak tisztában kell lennie azzal, hogy a mentoráltak eddigi tanulási tapasztalataiktól merőben eltérő környezettel és tevékenységekkel találkoznak. Napjainkban, a magyarországi helyzetből kiindulva felelőtlenség volna arra alapozni, hogy a résztvevők komoly tanulási gyakorlattal rendelkeznek online környezetben (OLLÉ 2015). Ezért mind a technikai környezet, mind az információszerzés módja, a feladatok típusa, az értékelés gyakorlata, lényegében a tanulási-tanítási helyzet minden mechanizmusa az újdonság erejével hathat. Ne feledjük el, hogy oktatási rendszerünk jellemzően a passzív befogadásra épül, idegen tőle az önálló ismeretszerzés, az aktív kommunikáció, a tevékenység alapú feladatok vagy a közös tanulói értékelések. Online környezetben a magasfokú önszabályozó tevékenység viszont nem kívánalom, hanem alapfeltétel. Ezért fontos, hogy a mentor miként vezeti be a mentoráltakat az új oktatási paradigmák mentén működő környezetbe, ahol a fejezetben felsorolt kontextuális különbségek mellett az eszközhasználati kultúra is eltérő, mivel minden tevékenység digitális alapú.

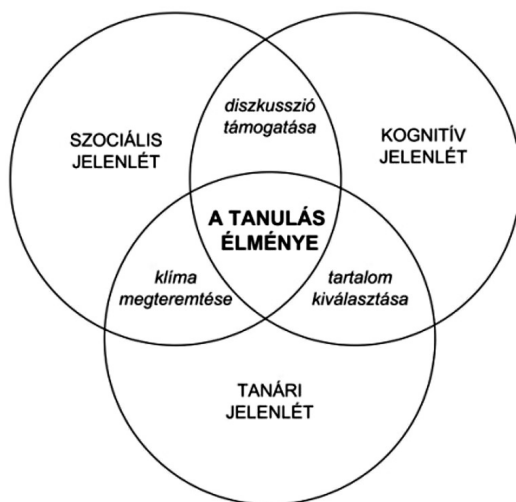
Az online mentorálás interakcióinak tervezése

Annak érdekében, hogy a mentori munka megtervezését kellő felkészültséggel tudjuk megvalósítani, a következőkben betekintést adunk az online tanulási környezetek működését jellemző elméleti keretekbe is. Az elméletek által leírt jelenségek meghatározzák, hogy milyen területen, hogyan tudnak a mentorok fejlesztő folyamatokat indukálni.

A tanulásról alkotott elméletek gyakori kiindulópontját jelenti (pl. VIGOTSKIJ 1978) a tanulóközösség, ahol a tudás több személy közreműködésével jön létre, formálódik, közvetítődik direkt vagy indirekt módon, s a közösséget egyaránt jellemzik egyéni és közös tevékenységek. Wenger (1998) tevékenység közösségről, Hakkarainen, Palonen, Paavola és Lehtinen (2004) tudásépítő közösségről, Lipman (1991) és Garrison, Anderson és Archer (1999) vizsgálódó tanulóközösségről ír. A hálózatelméletek népszerűségének (BARABÁSI-ALBERT 1999) köszönhetően pedig megjelentek a hálózati struktúrákra összpontosító tanulásméleti koncepciók is. Ezen elméletek szerint a tudás kommunikációs hálózatokban, az egyén és a közösség interakciójának hatására jön létre. Elemei az összekapcsolódás,

kapcsolatteremtés és a közös tudásalkotás (SIEMENS 2004). A negyedik, tanuláselméleti paradigmaként is említett elmélet másik elnevezése a konnektivizmus.

A hálózati tanulási elméleteken alapul a széles körben alkalmazott és validált felfedező közösség modell (The Community of Inquiry Model, ROURKE–ANDERSON–GARRISON–ARCHER 1999), mely az „együttműködés során kialakuló tudásépítő interakciók segítségével írja le a közös gondolkodás és problémamegoldás folyamatainak összességét” (DORNER–KONYHA 2015:158). A közösségben zajló tanítási és tanulási folyamatok interakciós dinamikáját három tényező – az online személyes jelenlét, a kognitív jelenlét és a tanári jelenlét – kölcsönhatásaként írja le a felfedező közösség modell (1. ábra).



1. ábra. Felfedező közösség modell (ROURKE ÉS MTSAI, 1999, idézi DORNER–KONYHA 2015)

a) Szociális jelenlét

A szociális vagy társas, illetve online személyes jelenlét az egyén és a közösség kapcsolatából indul ki. Segítségével képes az egyén céltudatos kommunikációra, egyúttal személyes és érzelmi kapcsolattartás is jellemzi, azonosul és komfortosan érzi magát a csoport normái között, ki tudja fejezni önálló személyiségjegyeit, s ezzel együtt képes befogadni a többiekét, e két hatás mentén formálva személyközi kapcsolatait (GARRISON 2011).

A közösségen belüli megfelelő kommunikáció növeli a csoport összetartó erejét, a közös tevékenységeket eredményessé teheti, ami összességében pozitív tanulási atmoszférát teremthet, ahol az idő előrehaladtával gazdag kapcsolati rendszerek alakulhatnak ki (GARRISON 2011). A szociális jelenlét meghatározó szereppel bír a motivációkra is, ahogy arról a 3.2. fejezet tájékoztat.

A csoport, legyen konstruktív vagy destruktív, bizonyos idő elteltével kialakítja a maga csoportkultúráját, amely tudást, képességeket, tanulási, valamint együttműködési módszereket, eszközöket, közösségi normákat és szokásokat jelent (ETELÄPELTO–LAHTI 2008). Ez

a folyamat időben változik, fejlődik, de folytonosság is jellemzi, azaz: bizonyos állapotok nem visszafordíthatók, legyenek azok pozitív vagy negatív megítélésűek (MORAN 2008, MOLNÁR 2009). Ezért a mentoroknak kiemelt feladatuk van abban, hogy a negatív irányt pozitívvá fordítsák, amint észlelik a nem kívánt jelenséget, és elősegítsék a kedvező légkör kialakulását.

Gloor (2006) szerint a sikeres közösségi lét az együttműködésben, a tudásmegosztásban, a kölcsönös alapelvekben és a bizalomban rejlik. A bizalom egyben érzelmi biztonságot is jelent, ami a kiegyensúlyozott csoportmunka alapfeltétele. Ekkor a tagok nincsenek kitéve személyes atrocitásoknak, nem kell attól tartaniuk, hogy gyengeségeikért valaki megszégyeníti őket, a kialakult viszonyokat pedig kölcsönös tisztelet jellemzi. Csoportdinamikai szempontból tipikus, várható elrendeződés, hogy egyesek központi pozíciót foglalnak el, míg mások perifériára kerülnek. Utóbbiak felé különösen fontos a megbecsülés közvetítése, hogy érezzék, egyenrangú partnerei a közösségnek, mivel az ilyen helyzetben lévő résztvevők jellemzően érzékenyebbek (ETELÄPELTO–LAHTI 2008). Az ideális csoportlégkörben, ahol jelen van a bizalom, a biztonság, a kölcsönösen támogató magatartásformák, a tagok szívesebben nyílnak meg és fejtik ki akár eltérő nézeteiket is, amelyet aztán közösen, konstruktív diskurzust folytatva értékelhetnek, és vonhatnak le belőle következtetéseket. Természetes és hasznos is, ha különböző nézetek ütköznek, vagy akár konfliktusok alakulnak ki, mivel ez segítheti az egymásnak feszülő koncepciók kritikus elemzését (MERCER–LITTLETON 2007). Ne legyen végcél, hogy mindenáron konszenzusra jussanak a felek – az a kívánatos, hogy a különböző gondolatmenetek megnyilvánulhassanak, és ezeket kritikusan elemezzék és értékeljék a résztvevők. Sternberg (1999) javaslata alapján a mentoroknak arra kell nevelniük a tanulókat, hogy a saját nézőpontjukon kívül a másik szemszögét magukénak képzelve tekintsenek a vitás kérdésre. Ez a képesség szükséges a közösségi jelenlétben. A mentoroknak motiválni kell a tanulókat, hogy megértsék, elfogadják mások véleményét és azokra tisztelettel reflektáljanak (MOLNÁR 2009).

Szintén a mentor feladata, hogy ösztönözze a csoportokban vagy egyénileg készült produktumok megosztását. Pozitív légkörű környezetben ezt a résztvevők szívesen teszik, véleményezik és megvitatják egymás munkáit, közreműködéseit. Az eközben megvalósuló interakciók lehetnek különböző mélységűek és intenzitásúak, építő és destruktív jellegűek, érzelmet kifejezők vagy semlegesek, információtartamban gazdagok vagy érdektelenek (MOLNÁR 2016).

A Rainie és Wellman (2012) által megfogalmazott hálózati részvétel mechanizmusai lényegesek a szociális jelenlétre, ugyanakkor ezekre vonatkozóan a mentornak csak indirekt hatása lehet. Ám az eredményes, céltudatos tanulási helyzetek tervezése és irányítása szempontjából hasznos tudni, milyen változók határozzák meg a sikeres közösségi atmoszférát, milyen interakciók ösztönzése kívánatos, illetve melyek a gátló mechanizmusok, a felmerülő problémák esetében milyen tényezők lehetnek a hiba forrásai. A szociális jelenlétet befolyásoló tényezők a következők:

- a kapcsolatokra fordított idő mennyisége, hatékony időgazdálkodás,
- kezdeti megnyilvánulásuk egy új közösségbe való lépéskor,
- aktivitás mennyisége és minősége,
- problémamentes IKT eszközhasználat,

- távolabbi kapcsolatok ápolása,
- változatos részvétel,
- a személyes megítélések nyomon követése,
- az autonómia és identitás kifejezése,
- a kapcsolatot jellemző határok megfelelő kezelése,
- bizalom és kapcsolati tőke megerősítése.

A fenti logika alapján érdemes megismerni a közösségben zajló interakciók tartalomelemzésekor használt Dorner és Konyha (2015), valamint Heckman és Annabi (2005) munkája alapján alkotott kategóriarendszert, amely három típusra bontja a szociális jelenlét interakcióit (affektív, kohézív és interaktív), mindegyikhez különböző indikátorokat rendelve, melyeknek meghatározásait is láthatjuk a 2. táblázatban.

2. táblázat. A szociális jelenlét interakcióinak elemzési kategóriarendszere

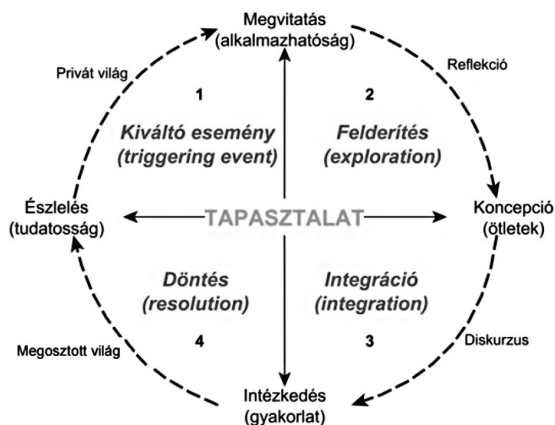
Jelenlét- és tudásépítő interakciók	Indikátor	Meghatározás
Affektív interakciók	Érzelekm kifejezés	Érzelmek kifejezése: NAGYBETŰK használata, ismétlődő központozás (!!!), emotikonok alkalmazása.
	Humor	Ugratás, hízelgés, ironia, szarkazmus megjelenése.
	Ön-bemutató	Személyes tapasztalatok, élmények közlése, sérülékenység kifejezése.
Kohézív interakciók	A résztvevők neveinek használata	A résztvevőket a nevükön szólítják.
	Üdvözlések	Szociális funkciót betöltő üzenetek: üdvözlés és elköszönés.
	T/1-es névmások, csoport-megszólítások alkalmazása	Olyan szavak használata, mint „a csoport”, „mi”, „minket”, vagy a csoport nevének használata.
Interaktív interakciók	Egy gondolatmenet folytatása	Korábbi üzenetek folytatása, ami megnyilvánulhat a „válasz” gomb alkalmazásában.
	Idézet mások üzeneteiből / Közvetlen hivatkozás mások üzeneteire	Idézet mások üzeneteiből, vagy közvetlen hivatkozás mások üzeneteire.
	Dicséret, elismerés kifejezése	Mások, vagy mások üzeneteinek pozitív értékelése.
	Egyetértés kifejezése	Másokkal, vagy mások üzeneteivel való egyetértés kifejezése.
	Kérdés	A résztvevők kérdeznek egymástól vagy a csoport vezetőjétől.

(Forrás: DORNER–KONYHA 2015)

Különböző kutatások igazolták, hogy a szociális jelenlétnek feltétele a jól működő tanítási jelenlét (AKYOL–GARRISON 2008), illetve a társas jelenlét felel a tanítási és kognitív jelenlét közötti kapcsolat megteremtéséért (GARRISON–CLEVELAND–INNES–FUNG 2010; MOLNÁR 2016).

b) Kognitív jelenlét

A kognitív jelenlét szellemi tevékenységhez köthető dimenzió. Segítségével magas szintű elsajátítási folyamatok és a tudás alkalmazása valósulhat meg. Garrison, Anderson és Archer (2001) értelmezésében a kognitív jelenlét értékelő, kritikus és reflektív diskurzus által jön létre. Ennek értelmezéséhez a reflektív gondolkodás négyfázisos modelljét (practical inquiry modell) mutatják be a szerzők (2. ábra).



2. ábra. A reflektív gondolkodás modellje (GARRISON 2003 nyomán DORNER–KONYHA 2015)

A tapasztalati vizsgálódás modelljének négy szakasza (GARRISON–ANDERSON–ARCHER 2001; MOLNÁR 2016):

1. Kiváltó esemény (triggering event): A folyamat egy azt kiváltó, indukáló eseménnyel, cselekvésindítással kezdődik. Ennek létrejöttét elősegítheti a mentor egy téma, kérdés, probléma felvetésével, de megvalósulhat a csoporttagok által, amikor azonosítják az előttük álló feladatokat. Ez az esemény kelti fel a tanulók érdeklődését, ragadja meg a figyelmüket, vonja be őket. A vizsgálódás aktivizálja az elérhető előismereteiket, amely konstruktív gondolatok generálása mellett átgondolt tevékenységgé válik.
2. Felderítés (exploration): A felderítés szakaszában a résztvevők a téma, kihívás megértésével, értelmezésével, majd szélesebb körű feltárással foglalkoznak. Ehhez figyelembe veszik a releváns információkat, és lehetséges válaszokat keresnek. Tipikus tevékenységek a brainstorming, kérdések feltétele, kölcsönös információcsere. Ebben a szakaszban aktív diskurzus várható, ám amennyiben az aktivizációs szint nem megfelelő, a mentor releváns információforrások biztosításával, további értelmező kérdések felvetésével aktivizálhat. Emellett a rossz irányba tartó folyamatos tevékenységeket megfelelő mederbe is terelheti.
3. Integráció (integration): Az integráció során történik meg a különböző felvázolt koncepciók, megoldási alternatívák mély elemzése, a jelentésalkotás. A folyamat az ezt megelőző szakasznál fókuszáltabb és strukturáltabb. A kapcsolódó ismeretek rendszerezésre kerülnek, mérlegelés tárgya lesz a megoldási lehetőségek realitása, megvalósíthatósága. Ebben a fázisban már a megoldás, a döntések meghozatala a cél. A mentor erre

a folyamatra már azonosította és mentesítette a diskurzust a téveszméktől, és elősegítette, hogy bekövetkezzen az elmélyülést, koncentráltabb kognitív tevékenységet igénylő integráció. Az integrációba lépés facilitálása azért is fontos, mivel a résztvevőknek kényelmesebb a kreatívabbnak tűnő felderítés szakaszában maradni.

4. Döntés, megoldás (resolution): A záró szakaszban megszületik a döntés vagy a megoldás a felvetett problémára. Ez lehet egyszerűbb, értelmezhető keretekkel rendelkező vagy kontextustól függő megoldás is. A továbbiakra nézve ajánlott a megoldás realizálása és tesztelése, ellenőrzése, melyben a mentornak elsődleges szerepe lehet.

A mentor a kognitív jelenlétet a diskurzusokon és reflexiókon végbemenő, közösségekben felmerülő jelentések és értelmezések elemzésére, alkotására és ellenőrzésére irányuló motiválással erősítheti meg. A reflexióra a kritikus gondolkodás ösztönzése, a megfelelő diskurzus kialakításában pedig a bizalmi légkör megteremtése és a céltudatos kommunikációra való nevelés segíthet (GARRISON 2003). (A reflektivitásról a 2.2. fejezetben olvashatunk részletesebben, illetve tágabb kontextusban.)

A kognitív jelenlét működésének értékeléséhez, megítéléséhez szintén érdemes alkalmazni Dorner és Konyha (2015) tartalomelemzéshez használt kategóriarendszerét, amely az előbb részletesen kifejtett négy fázishoz kapcsolódva határoz meg indikátorokat (3. táblázat).

3. táblázat. A kognitív jelenlét interakcióinak elemzési kategóriarendszere

Jelenlét és tudás- építő interakciók	Indikátor	Meghatározás
Feltárás	Tényszerű válaszok	Alapvető információkat említ az esetből, korábbi üzeneteket ilyen tényekkel egészíti ki.
	Kíváltó esemény	Beszélgetés elkezdése, új téma felvetése.
	Információcseré és ötletroham	Információk cseréje, új ötletek bemutatása.
Elemzés	Elemzés	Érvelés egy javaslat mellett/ellen. Valamilyen szempont mentén értékeli az esetet.
	Egyszerű tisztázás	A probléma elemeit azonosítja. Korábban felvetett hipotézis azonosítása és a probléma újrafogalmazása.
	Mély tisztázás	A problémát megalapozó részletek elemzése. Rejtett összefüggések és feltételezések azonosítása.
Integráció	Kapcsolódó ötletek, szintézis	Különböző forrásból származó tudások integrálása (tankönyv, cikkek, személyes tapasztalat).
	Következtetés	Következtetések levonása korábban javasolt ötletek alapján.
	Értékelés	Mások ötleteinek értékelése.
	Megoldás alkotása	Az üzenet a résztvevő megoldási javaslataként értelmezhető.
Döntés	Megoldás	Az a komplex megoldási javaslat, fejlesztési terv, amit az adott esetben vázolt problémák megoldására javasolnak.

(Forrás: DORNER–KONYHA 2015)

c) Tanári jelenlét

A felfedező közösség modell harmadik pillére a tanári jelenlét, melynek elemei már egyértelműen a mentori munkához kapcsolódnak. A mentor a másik két pillér által meghatározott folyamatokra hatással lehet, elősegítheti azok működését, és egyúttal ismernie kell ezeket a közösségi munka átlátása, hatásfokának jellemzése érdekében, de a direkt feladatokkal kapcsolatos útmutatásokat (a modellhez tartozóan) ebben a pillérben ismerhetjük meg. A tanári jelenlét a mentor, oktató, facilitátor, tutor fogalmaival kapcsolódik össze. Ezekhez a szerepekhez általánosságban a csoportfolyamatoknak, a közös gondolkodásnak és a tanulás elősegítésének mechanizmusait rendeljük. Garrison és Arbaugh (2007) megfogalmazásában a tanítási jelenlét a kognitív és a társas folyamatok tervezése, ösztönzése, irányítása és integrálása érdekében végzett tervszerű interakciókat jelenti, az oktatási célok megvalósítása érdekében.

Amikor a facilitátor szerepkörét rendeljük a tanári jelenléthez, olyan folyamatokat képzelünk el, melyek során a facilitátor a csoporttagok interakcióbeli aktivitását segíti elő, fokozza, hozzájárulva ezáltal az online környezetben zajló tudásgyarapodáshoz. Ez a részterület kiemelten fontos, mivel a tanulóközösség tudásépítést támogató interakcióit segíteni és nem ritkán vezetni kell. A tanári jelenlétnek már a tanítás-tanulás megkezdése előtt szerepe van, mivel kihathat a későbbi folyamatokra, az együttműködő és kritikus, tanulási célú, vizsgálódó diskurzusokra. A mentor vagy facilitátor már az előkészítő szakaszban megtervezi a folyamatokat, felkészül tevékenységére, valamint a tanítás-tanulás során támogatja az interakciók, s ezen keresztül a kollaboráció sikerességét (ANDERSON–ROURKE–GARRISON–ARCHER 2001; DORNER–KONYHA 2015).

Garrison (2011) lényegesnek tartja azt a megkülönböztetést, hogy ne tanulóközpontú, hanem tanulóközpontú megközelítést alkalmazzunk. Véleménye szerint ugyanis a tanulóközpontú koncepció túlhangsúlyozza a tanuló központi szerepét, míg a tanárét lekicsinylően mellőzi. Ezzel szemben az eredményes közösségi tanulás környezetében mind a tanulói, mind a tanári aktivitás egyenlő mértékben jelenik meg. A kritikus és konstruktív tanulási tapasztalatszerzés sokszor azért nem valósul meg, mert nem megfelelő a részvétel, a felelősség- és szerepvállalás vagy az irányítás. Ezért ebben a kontextusban a tanári jelenlét megléte és szükségszerű fokozása kívánatos, aminek pozitív, mintát adó hatása és szerepe lehet: a mentoráltak ennek révén átvehetnek tevékenységeket, szerepköröket a tanulási helyzeteket szervező, irányító, mentoráló tanáruktól (MOLNÁR 2016).

Dorner és Konyha (2015) tartalomelemzéshez használt kategóriarendszerének tanári jelenlétre vonatkozó része világosan megfogalmazza, milyen tevékenységi körök tartoznak az online mentori munkához. Ezek három szerep köré csoportosulnak: az instruktori, mely információtartalommal bíró konkrét tevékenységeket, beavatkozást jelent; a facilitáló, mely a kommunikációt és a produktív tevékenységek aktivitását, együttműködését segíti elő; végül pedig a tervező, szervező, ahol a mentor meghatározza a működési kereteket, s szabályozó funkciót lát el (4. táblázat).

4. táblázat. A tanári jelenlét interakcióinak elemzési kategóriarendszere

Jelenlét és tudásépítő interakciók	Indikátor	Meghatározás
Instruktori szerep	Kérdés	A csoportvezető kérdéseket tesz fel a résztvevőknek.
	A megbeszélést konkrét témára fókuszálja	A beszélgetés során a csoportvezető vagy a résztvevők a figyelmet egy konkrét témára, gyakorlati koncepcióra, információra irányítják.
	Összefoglalja a beszélgetést	A résztvevők vagy a csoportvezető összefoglalja az addigi beszélgetést, hogy fejlessze és pontosítsa a megértést.
	Erősíti a megértést értékelő és magyarázó visszajelzéssel	A résztvevők vagy a csoportvezető magyarázó visszajelzéssel támogatja a megértés folyamatát.
	Tévhitek feltárása	A résztvevők vagy a csoportvezető korrigálja mások félreértéseit, tévhiteit.
	Különböző forrásokból származó tudások becsatornázása	A résztvevők vagy a csoportvezető különböző forrásokból (könyvek, cikkek, internet) származó tudásokat csatornáz be a folyamatba.
	Technikai kérdések megválaszolása	A résztvevők vagy a csoportvezető technikai kérdésekre felel.
Facilitálás	Egyetértés/egyet nem értés azonosítása	Az egyetértések/egyet nem értések azonosítása a résztvevők vagy a csoportvezető által.
	Konszenzus/megértés keresése	A résztvevők vagy az instruktor a konszenzus és közös megértés elérésére törekednek.
	A résztvevők hozzájárulásainak ösztönzése, megerősítése	A vezető bátorítja a résztvevőket, és elismeri hozzájárulásait.
	A folyamat hatékonyságának értékelése	A csoportvezető hatékony és eredményes irányba mozdítja a beszélgetést.
	A megfelelő klíma megteremtése a közös munkához	A csoportvezető olyan környezetet teremt, ami támogatja az ötletek és vélemények nyílt megosztását.
	A résztvevők bevonása	A csoportvezető felhívja a résztvevők figyelmét a részvételre, és mindenkit bevon a beszélgetésbe.
Tervezés és szervezés	Tananyag/feladat bemutatása	A csoportvezető prezentálja a teendőket a résztvevők felé.
	Tervezési módszerek	A feladat megoldási módjainak megtervezése, bemutatása.
	Idői paraméterek megállapítása	A határidőkkel kapcsolatos információk közlése.
	Az online közeg hatékony kihasználása	Javaslatok az online felület hatékony kihasználására.
	Netikett alkotása	Szabályok alkotása, pl. az üzenetek hosszúságára vonatkozóan.

(Forrás: DORNER–KONYHA 2015)

A mentori szerepek áttekintéséhez az 1.1. fejezet felelevenítését ajánljuk.

A tanulói elégedettség és a tudásépítő interakciók közötti kapcsolat

Hazai és nemzetközi kutatások (a hivatkozásokat lásd a fejezetben) vizsgálták, hogy a tanulói elégedettség milyen kapcsolatban áll a felfedező közösség modell elemeivel, milyen mértékben hatnak a különböző jelenlétek és azok mechanizmusai a tanulói elégedettségre. A tanulói elégedettséget a tanítás-tanulási folyamatok egyik legmeghatározóbb tényezőjeként értelmezhetjük, ami összefügg a tanulói hatékonysággal (So és BRUSH, 2008). Az alábbiakban bemutatott kutatások az elégedettséget vagy az azzal összefüggésben álló, észlelt tanulást az online közegben tapasztalt eredményesség lehetséges mutatójaként értelmezik (SWAN–SHIH 2005; RUSSO–BENSON 2005). Míg az előző alfejezetekben a felfedező közösség modelljét és annak a komponenseit ismerhettük meg, ezúttal a kutatásalapú megközelítés révén azt tudhatjuk meg, hogy melyik milyen mértékben befolyásolja a közösség tanulási eredményességét.

a) A szociális jelenlét hatása

A kutatások többsége igazolta, hogy a szociális jelenlét összefügg az elégedettséggel és eredményességgel (HOSTETTER–BUSCH 2006; RICHARDSON–SWAN 2003; RUSSO–BENSON 2005; SWAN–SHIH 2005; LOWENTHAL 2009; DORNER–KONYHA 2015). Úgy találták, ha az interakciók eredményeképpen közösségi érzés alakul ki a résztvevőkben, akkor maga az online környezet egyfajta társas közegként is funkcionál. Az online tanítási-tanulási folyamatok vizsgálatában az online személyes jelenlét és a társakkal való interakciók a mentoral való elégedettség prediktoraként jelennek meg. Dorner és Konyha (2015) szerint ezt az affektív és kohézió interakciók határozzák meg, míg az interaktív megnyilvánulások kevésbé. Következtetések alapján a folyamattal és a mentoral való elégedettséget az határozza meg, hogy a tagok mennyire képesek a társas tanulás iránti motivációjukat kifejezni, az érzelmeket és a személyes tapasztalatokat megosztani, mennyire meghatározóak a csoportkohéziót erősítő interakciók (üdvözlések, egymás neveinek használata, a csoportot közösségként értelmező megnyilvánulások). Fontosak továbbá az egymás ötleteire adott reflexiók és hivatkozások is, valamint mindezek elismerése. Az ilyen jellegű tevékenységek mentori gyakorlása követendő mintát adhat a résztvevőknek, hogy ők is hasonlóan járjanak el, biztosítva ezzel az egész közösségre kiterjedő elégedettséget és a velejáró eredményességet.

b) A kognitív jelenlét hatása

Pawan, Paulus, Yalcin és Chang (2003), Schrire (2006), valamint Akyol és Garrison (2011) eredményei szerint a kognitív jelenlét egyaránt összefügg az észlelt tanulással, a tényleges eredményekkel és az elégedettséggel. A kognitív és a szociális jelenlét kapcsán arra is tekintettel kell lennünk, hogy a társas interakciók meglétéből nem következik automatikusan a kognitív folyamatok kialakulása. A sikeres online kognitív jelenléthez szükség van strukturált beszélgetésre, a felmerülő gondolategységek rendszerezésére. Pena-Shaff és Nicholls (2004) felhívja a figyelmet az írásos kommunikáció pozitív hatására, mivel az aszinkron

kommunikáció következménye, hogy az azonnali visszajelzés helyett teret kap az integráció, a gondolatok elmélyítése, melyek alapjai a tudáskonstrukciós folyamatoknak.

Dorner és Konyha (2015) hazai kutatása megerősíti a kognitív jelenlét hatását, melyen belül a feltáró és elemző jellegű interakciók és az eredményesség között állapítanak meg szoros kapcsolatot. Az elért eredménnyel való elégedettség magasabb szintű, ha nagyobb szerepet kap az információk, ötletek és tapasztalatok cseréje, azok kritikus elemzése, a problémák okainak azonosítása és az összefüggések feltárása. Az ilyen csoportokat inkább jellemzi a közös munka eredményességének és minőségének pozitív értékelése, illetve annak elismerése, hogy együtt értékesebb munkát végeztek, mint amire önállóan képesek lettek volna.

c) A tanári jelenlét hatása

Valamennyi általunk ismert kutatás pozitív kapcsolatot talált az elégedettség és tanári jelenlét között (pl. PAWAN ÉS MTSAI 2003; PICCIANO 2002; SWAN 2001; GARRISON–CLEVELAND-INNES 2005). Swan (2001) és Swan és Shih (2005) úgy találta, hogy a mentorral való interakciók meghatározóbbak, mint a társakkal folytatottak, s nagyobb hatással vannak az észlelt tanulásra. Arbaugh (2001) kutatása hasonló eredményeket mutatott: az ő eredményei szerint a közvetlen viselkedésnek van kulcsszerepe. Dorner (2010) a tanári jelenlétet az elégedettség és az eredményesség terén az egyik legerősebb hatású változóként azonosította, valamint rávilágított, hogy a szociális jelenlét értékelésére is hatást gyakorol. Dorner és Konyha (2015) a facilitáló interakció típusok erőteljes hatását emeli ki, miszerint akkor értékelték magasra a mentorral való elégedettséget, ha a csoport ösztönzésére irányuló, pozitív visszajelzésekre koncentráló interakciók voltak gyakoriak. Egyúttal kiemelik, hogy a tervező-szervező interakcióknak nagy szerepük volt a feladatok határidőn belüli teljesítésében is.

A megvalósítás eszközei

a) Elektronikus tanulási környezet kialakítása

Ahogy a jelenléti képzés esetében is kiemelt tényező és sokszor az egész tanulási-tanítási folyamatot leíró szimbólum a tanterem felszerelése, díszítése stb. (NÉMETH 2002; KÁRPÁTI-MOLNÁR–TÓTH–FŐZŐ 2008), úgy az online tanulási környezet megválasztása, kialakítása is meghatározó következményekkel jár és tervezést igényel. Két típusát emeljük ki az online tanulási környezeteknek: a személyes tanulási környezetet, illetve a tanulásmenedzsment rendszerekhez kapcsolódót. Egyes szerzők több típust is elkülönítenek, például Ollé (2014) négy típusról ír: a két említett mellett megkülönbözteti a közösségi interaktivitáson alapuló formát, mely web 2.0-es eszközöket használ (social interactivity-based, web 2.0), illetve a személyes aktivitáson alapulót (personal activity-based), melyre a MOOC-ot hozza példaként.

A tanulásmenedzsment rendszerek (LMS – Learning Management System) fogalma gyakran keveredik az LCMS rendszerek (Learning Content Management System), e-learning rendszerek (avagy e-learning 2.0 rendszerek) fogalmával a gyakorlatban és a szakirodalomban egyaránt. A következőkben olyan webalapú, tanári és tanulói szerepeket kezelni tudó

rendszer értünk alatta, mely alkalmas az oktatáshoz köthető objektumok rendszerezésére, tárolására, a tanulási folyamatok adminisztrációjának kezelésére, valamint támogatja a változatos típusú, többirányú kommunikációt, interakciót és a tanulás elősegítését biztosító szolgáltatások (pl. online tesztelés) integrálását. Ilyen rendszernek tekintjük többek között a Moodle-t, Canvas-t vagy a NEO LMS-t.

Egyes diskurzusok a személyes tanulási környezetet a tanulásmenedzsment-rendszerekhez képest elavultabbnak, korábbi oktatás-paradigmák alapján működőnek tartják, és egymással kontrasztban határozzák meg (5. táblázat).

5. táblázat. A tanulásmenedzsment-rendszer és a személyes tanulási környezet közti különbségek

Tanulásmenedzsment-rendszer	Személyes tanulási környezet
tartalom központú	tanuló központú
szervezés	megosztás
előre definiált eszközök	tanulói szükségletek alapján egyéni, vagy választható eszközök biztosítottak
uniformizált	személyre szabott, alakítható
formális tanulás támogatása	informális és élethosszig tartó tanulás támogatása
központosított, zárt, kötött	decentralizált, lazán kapcsolódó, nyitott
strukturált, merev	szabad elrendezésű, rugalmas
fentről lefelé építkező, hierarchikus	lentől felfelé építkező, emergens (kibontakozó)
irányítás és ellenőrzés, egyirányú tudás áramlás	szimmetrikus kapcsolatok
tudás közvetítő	tudásszerző

(Forrás: CHATTI-AGUSTIAWAN-JARKE-SPECHT 2012)

A személyes tanulási környezeteknél nem tudunk konkrét, univerzális megoldásokat, alkalmazásokat megnevezni, mivel különböző szolgáltatások halmazáról van szó, amelyet a diák szükségletei, preferenciái alapján önmagának választ, és ezek együttes használatával igyekszik a tanulási célt megvalósítani. A személyes tanulási környezet inkább olyan szemléletváltást fejez ki, amely a tanulót az egyszerű, passzív tartalombefogadó szerepéből aktív információ szervezőbe próbálja transzformálni. Ebben „a tanuló az őt foglalkoztató kérdések megválaszolásához szükséges erőforrásokat összegyűjti, a tartalmakat nyilvánosan megosztja, illetve a saját gondolkodási folyamatait bemutatja. Összességében a PLE nem egyetlen platform, hanem egy megoldási módszer, ahogy a személyes célok elérésére törekszik a felhasználó” (BENEDEK 2012:210). A megvalósítás legegyszerűbben egy tanulási blog vezetésével jöhet létre, ahol a tanuló rögzíti tanulási tapasztalatait és reflexióit, linkként hivatkozik dokumentumokra, beágyazza a YouTube csatornáját.

Ez a modell intézményes oktatás nélkül, önálló tevékenységként is értelmezhető. Ha közösségi, intézményesült oktatáshoz társítjuk, akkor az oktatási intézmény lehetséges eszközrendszerként megad bizonyos kommunikációs csatornákat és online szolgáltatásokat. A gyakorlatban való megvalósítást úgy képzelhetjük el, hogy a mentor és a tagok egy Facebook-csoportban kommunikálnak, YouTube-ra töltik fel videóikat, Google Docs

segítségével hoznak létre közös, felhőalapú dokumentumokat, Slideshare segítségével osztják meg saját prezentációikat (CASQUERO–OVELAR–ROMO–BENITO 2015). Ezekben a közösségekben a tanulók összegyűjtik és megosztják egymással a hasznosnak tartott információkat. Ezek feldolgozása közben ötletek, kérdések merülnek fel, amiket azonnal közvetítenek társaik és mentoruk felé. Aktív közösségekben rövid időn belül reflexiók, kritikai észrevételek, további ötletek érkeznek válaszul a csoportból, ideértve természetesen a mentort is. Ilyen interakciók sorozatán, egyéni tanulási utak révén valósíthatják meg a résztvevők a tudásgyarapítást. Ezen a ponton érdemes ismét utalni az önszabályozás, az önszabályozó tanulás alapvető szerepére (lásd a 2.4. fejezetet). Ezek nélkül ugyanis nem valósítható meg a PLE által kínált út, és a szabadság könnyen káros következményekkel járhat. Kezelendő jelenség a tudás illúziója is, hiszen az összegyűjtött, adott esetben hatalmas mennyiségű információ azt a tévképzetet keltheti a tanulóknál, hogy az információk birtoklása egyenlő annak elsajátításával és felhasználásával, alkalmazásával képességével (BENEDEK 2012). E jelenség kivédése ismét a mentor feladatai közé tartozik.

Az 5. táblázatban bemutatott összehasonlítást inkább szimbolikusnak tartjuk, mivel megfelelő tervezés által a tanulásmenedzsment-rendszerek is minden célt megvalósíthatnak, amit egy eredményesen működő, modern online tanulási közösség igényel, avagy az előbbiekben a PLE kapcsán felsorolásra került. Technikailag az jelent különbséget, hogy az LMS esetében fix keretrendszer van, ami gyakorlatilag becsatornázza a tanulók által használt és szabadon választott szolgáltatásokat, valamint az azok által készített produktumokat. Intézményesített PLE használatánál is szükséges a közös online terek, alkalmazások meghatározása, hiszen a kommunikáció lebonyolításához azonos felületet kell használniuk. A negatív viszonyítás akkor lehet helytálló, ha tartalomkezelő rendszerként alkalmazzák az LMS rendszereket. A funkciójuk abból áll, hogy az oktató feltölti oktatói tartalmakat, a diákok azt passzívan befogadják (vagy nem), nincs kommunikáció, interakció, kollaboratív feladatvégzések, diagnosztikus, közös tanulói értékelések stb. A PLE az információszerezés szempontjából egyértelműen helyezi a fókuszot abba az irányba, hogy a tanári információ-átadás helyett a tanulók végezzék az információ gyűjtését, feldolgozását és megosztását. Amennyiben ezt az elvet egy LMS rendszerben kívánjuk megvalósítani, a mentor nem használja ki a tanulásmenedzsment-rendszer tananyag elhelyezését és strukturálását megvalósító funkcióit, és tölti fel előre tananyagokkal a táraikat, hanem a diákokra bízta azt. Egy oktatótól azt várnánk, hogy készítsen elő minden elsajátítandó tartalmat, egyértelmű legyen, hogy A pontból B-be tart a tanulás. Ezzel szemben egy mentornál arra építünk, hogy feladatok, problémák felvetésével a tanulók saját maguk határozzák meg információszükségletüket és jelölik ki az elsajátítandó tananyagelemeket.

A tanulási környezetek kapcsán, legyen szó LMS vagy PLE megoldásokról, olyan rendszert, illetve alkalmazásokat érdemes választani, melyek illeszkednek a célokhoz, ergonomikusak, a szükséges mértéken túl nem bonyolult a kezelőfelületük (további szempontokat lásd HÜLBER 2012). Testreszabható felületen csak olyan elemeket helyezünk el, amelyeket használnak a diákok, azokat könnyen találják meg és tisztában vannak a működésükkel. Mindehhez érdemes felhasználói útmutatókat, videókat készíteni. Minden segítséget,

segédanyagot igyekezzünk biztosítani, hogy technikai, eszközhasználati problémák ne akadályozzák az érdemi munkát. Ez kulcsfontosságú elem, gyakori problémaforrás, amely motivációvesztést eredményezhet az egész tanulási tevékenységgel kapcsolatban. Ajánlatos külön felhívni a figyelmet, hogy ilyen jellegű problémák esetén hogyan kérjenek egymástól segítséget, vagy hogyan kaphatnak mentori támogatást. A digitális tanulási környezetek használatához kapcsolódik az azon folyó kommunikáció szabályainak létrehozása és azok közvetítése is. Fontos hatékonyságot és komfortérzetet növelő tényező, ha a diákok kommunikációjának útja irányított, és tudják, hogy a különböző típusú interakcióikhoz melyik csatornát kell használniuk. Erre a célra például külön technikai problémákkal kapcsolatos fórumot érdemes létrehozni.

b) Célszoftverek

Az online mentorálás megvalósítására célszoftverek (pl. Chronus) is rendelkezésre állnak, illetve olyan speciális, szűkebb célcsoportnak szánt alkalmazásokat is találunk, amelyek például a tanárok online mentorálását valósítják meg (pl. AAPT eMentoring Program, KÁPLÁR–KODÁCSY 2016). Ezek a célszoftverek már elérhetők a piacon, elsősorban a személyközi kommunikáció létrejöttét segítik elő, viszont nem biztosítanak komplett tanulási környezetet. Szolgáltatásaikban és különböző paramétereikben (pl. költségek) olyan eltérések mutatkoznak, melyek alapján érdemes feltérképezni az aktuálisan elérhető lehetőségeket, és paramétereik függvényében kiválasztani a számunkra legmegfelelőbb megoldást. Például egyes alkalmazásokkal, a személyes profilunk alapján a program kiválasztja a számunkra megfelelő mentort, illetve strukturált formában olyan forrásokat biztosít a mentor számára, mint például a feladatok menedzselése segítő szolgáltatások (pl. figyelmeztető jelzések határidőkhöz), kommunikáció menedzselés, teljesítmény és egyéb indikátorokat nyomon követő rendszer stb.

Egy online képzés életciklusa, mentori tevékenységek

a) A csoport megalakulása, bemutatkozások

Amennyiben tanulócsoporthoz tagjai nem ismerik egymást személyesen, érdemes olyan lehetőséget, feladatot biztosítani, hogy a tanulók információkat oszthassanak meg magukról. Ez jelentősen növelheti a személyes jelenlét érzését, arcokat társíthatnak egymáshoz a résztvevők, ami a csoportkohézióra is pozitív hatással lehet. Azokban a digitális tanulási környezetekben, ahol tanulói profil hozható létre, érdemes a résztvevőket azok kitöltésére, profilképek feltöltésére ösztönözni. Ennek hiányában a használt kommunikációs felületen mindenki bemutatkozhat egy hozzászólásban. Ezekben a feladatokban mentorként mutatunk jó példát és töltjük ki magunk is ezeket a felületeket, rövid leírást adva magunkról. A feladatot ne tegyük kötelezővé, mert lehet, hogy valaki éppen a személyiségének védelmében választja ezt a tanulási formát. Adhatunk társított feladatot is annak kifejtésére, hogy miért választották a jelentkezők az adott kurzust, képzést.

b) Közös, illetve egyénre szabott tanulási célok megfogalmazása

Az intézményesült oktatás egyik (negatív) jellemzője, hogy a tanulási célok megfogalmazásában nem biztosít szerepet a résztvevő tanulóknak. A nyílt oktatási formák megvalósítása esetében ezért is különösen ajánlott a célok tanulókkal történő egyeztetése. A cselekvéssor egyik legfontosabb hozadéka, hogy a tanulók magukénak érezhetik az elérendő célokat, nem pedig külső kényszerrel rájuk rótt köteletségként élik meg azt. Mindez olyan motivációs bázisokat alakíthat ki, ahol a tanuló felelősséget érezhet a saját tanulási folyamataiért és intrinzik (belső, önjutalmazó) motivációt a tanulási folyamatok elvégzéséhez.

A kurzusok, képzések természetesen valamilyen téma köré csoportosulnak, az oktató elképzeléssel, leírással rendelkeznek arról, milyen célokat kíván vagy tud megvalósítani. Ettől függetlenül, lehetőségeinkhez mérten, igyekezzünk támogatni az egyéni tanulási utakat olyan feladatstruktúrákat, értékelési rendszereket, csoportmunkát kialakítva, melyek segítik ennek megvalósítását.

Önmagában a célok megfogalmazása is sok információt nyújt arról, hogy a tanuló milyen ismeretekkel bír az adott területen. Amennyiben egyes tanulók céljai nem összeegyeztethetők a kurzus feladatával, közöljük diszkréten ezeket és ajánljunk fel más lehetőségeket. Például a minimális teljesítési szint alatt más alapozó kurzust, vagy magasabb képzettség esetén mentori, facilitatori szerepet a kurzusban.

c) Diagnosztikus értékelés, kognitív és affektív tényezők monitorozása

A digitális eszközök tanulásban való alkalmazásának egyik kiemelt előnye, hogy rendszeresen végezhető mérés-értékelések a technológia segítségével. A tanulási fázis bármelyik szakaszában információkat gyűjthetünk tehát arról, hogy tanulóink milyen szinten állnak, megvalósítják-e a tanulási célokat, bekövetkezett-e a várt fejlődés, milyen hiányosságok jellemzik tudásukat. Már a tanulási folyamat megkezdése előtt érdemes azonosítani, hogy ki, milyen tudásszintet képvisel az adott területen. Homogén, heterogén csoportok kialakításához, tanulási célok finomításához, módszerek, eszközök megválasztásához egyaránt elsődleges információt nyújthat a kezdeti diagnosztikus mérés.

Az információ elsajátítását célzó feladatok után szintén ajánlott a sikeresség ellenőrzése, ami megfelelő alkalmat biztosíthat ahhoz, hogy kiderüljön: melyek voltak az elsajátítási problémák. A mentor ezáltal felmérheti, milyen korrekciós eljárásokkal lehet megvalósítani a kívánt tudás elsajátítását. Utóbbiak adott esetben lehetnek automatizált folyamatok is, amikor egy tesztrendszerben megadhatjuk egy rossz válasz esetén a korrigáló magyarázatot, vagy azt, hogy minek, hol érdemes utánanéznie a tanulónak.

Az állandó diagnosztikus értékelés lehetőséget biztosít a teljesítmények egyéni monitorozására is. Ennek alapján a mentor nyomon követheti az egyéni fejlődési utakat, és könnyen azonosíthatja, hogy ki az, aki beavatkozást, egyéni foglalkozást igényel, avagy kinek adhatók további feladatok, növelhető a terhelése.

Az értékelések során fontos, hogy negatív minősítéseket ne társítsunk az eredményekhez. Kevésbé jó eredmények esetén bátorítást, ösztönzést adjunk; jobb teljesítményeknél pedig az erőfeszítést értékeljük.

A technológiaalapú értékelés akkor valósítható meg költséghatékonyan, ha javítása automatizálható, azaz zárt végű, vagy rövid választ igénylő, nyílt végű feladatokkal dolgozunk. E feladattípusokat használva a mélyebb tudás mérése több teszt szerkesztési ismeretet igényel. Nyílt végű feladatokkal ezt egyszerűbb megtenni, ám a javításnak jelentős (idő- és költség-vonzata van. A jó mérőeszközök összeállítása komoly szaktudást és tapasztalatot igényel, érdemes folyamatosan különböző mutatókkal (megbízhatóság, itemek differenciáló ereje stb.) ellenőrizni mérőeszközök bevalását, helyességét.

A diagnosztikus értékelést nemcsak tudásszint-mérésre használhatjuk, hanem affektív tényezők azonosítására is. Így tanulóink attitűdjeit, tanulási szokásaikat, időgazdálkodásukat, motivációjukat, tanulási kedvüket, élményeiket, közösségi szerepvállalásuk jellemzőit is feltárhatjuk. Ezek az információk jelentősen hozzájárulhatnak a képzés hátterében zajló folyamatok, eredmények megértéséhez, és a tanulási-tanítási tevékenységek sikeres menedzseléséhez. Minél több információval rendelkezünk a tanulókról, a tanulásról, annál eredményesebb stratégiát alakíthatunk ki mentorálásukhoz, nevelésükhöz.

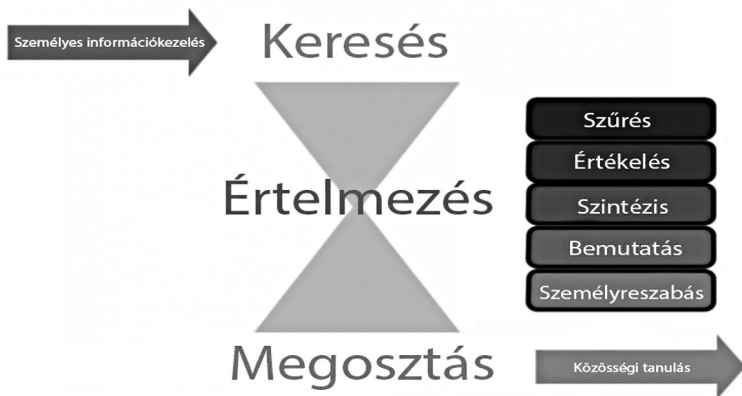
d) Új tudáselemek elsajátítása

A különböző képzések, kurzusok oktatástervezési folyamatainak tipikus dilemmája lehet, hogy a teljesítéshez szükséges tudásanyag megszerzését a tanulókra bízva-e, vagy ellenkezőleg: strukturált formában a rendelkezésükre bocsássa. Mindkét megoldásnak megvan a maga karakterisztikája, és nem biztos, hogy akkor cselekszünk helyesen, ha bármilyen értékrend alapján fejlettebbnek minősítjük az egyik vagy a másik eljárásmodot.

Az önálló tudásszerzést érdemes feladatba ágyazni egy kérdés, probléma felvetésével (problem-based learning) vagy egy projekt szervezésével. A „Szerezzünk ismeretet egy adott témában” feladat-megfogalmazások kevésbé lehetnek motiválóak, mivel céltalan információgyűjtést eredményezhetnek, s a tanulók inkább úgy érezhetik, hogy végtelennek tűnő tudásmennyiséget kell feldolgozniuk. Az önálló tudásszerzés előnye, hogy a tanulók az adott téma kapcsán azokat az információkat fogják kiválasztani, amit eddig nem tudtak, tehát jól szolgálja ismereteik bővítését. Ezek közül feltehetően azokat a tudáselemeket részesítik előnyben, melyek jobban érdeklik őket, s így a nagyobb belső motivációnak köszönhetően jobb lehet az elsajátítás foka is. Az önálló ismeretszerzés lehetőséget teremt az egyén személyes információs környezetének (Personal Information Environment), avagy személyes tanulási környezetének működtetésére. Egy ilyen rendszer aktivizálása az információk hatékony feldolgozására nevel, ami pedig hosszútávon az élethosszig tartó tanulásra készít fel, tehát igen hasznos módszernek bizonyul.

Az információk keresésének, értelmezésének tárgyalása után tanácsos egy további tevékenységről is szólnunk: az (értékes, feldolgozott) információk tanulótársakkal való megosztásáról. Ebben az esetben a személyes információmenedzsment modelljét (Personal Knowledge Management – PKM) kapjuk (3. ábra), annak három kitüntetett fázisával együtt: keresés–értelmezés–megosztás (seek–sense–share, JARCHE 2012).

A modellben az egyén megkeresi a szükséges információt, értékeli, rendszerezi, elemzi, majd ezekből alkotó tevékenység által létrehozza a saját változatát, amit bemutat, publikál a közösségnek, illetve interakciót folytat azzal kapcsolatosan. A tanuló ebben a folyamatban



3. ábra. A személyes információmenedzsment modellje (JARCHE 2012 alapján)

saját maga hozza létre a tananyagot. Abban a közösségben, ahol a résztvevők képesek ezekre a tevékenységekre, és minőségi tartalmak kerülnek beemelésre, gyakorlatilag ideális egyéni és közösségi tanulási folyamat következik be. Ahhoz, hogy valaki alkalmas résztvevője legyen egy ilyen tudásépítő közösségnek, olyan kognitív képességekkel és önállósággal kell rendelkeznie, hogy meg tudja keresni és fel tudja dolgozni az információkat. Kreativitás és produktivitás szükséges ahhoz, hogy a megtalált tartalmakból újat, önállót hozzon létre, s emellett jó kommunikációs, prezentációs készségek és nyitottság kell ahhoz, hogy az egyén bemutassa alkotását és azzal kapcsolatban érdemi interakciót folytasson a közösséggel. Mivel ezek komoly elvárások, melyek maradéktalan teljesülését egy heterogén közösség esetében nehezen várhatjuk el, fel kell készülnünk rá, hogy ha ilyen modellt kívánunk megvalósítani, nem mindenki lesz képes a részvételre. Ezeket a tanulókat időben azonosítani és segíteni kell, adott esetben más tanulási utakat kínálva fel nekik.

A modell működtetése időigényes folyamat, amit sokszor egy kurzus a nagyszámú kimeneti célok miatt nem engedhet meg magának. Ezekben az esetekben, valamint ha az oktató úgy méri fel a helyzetet, hogy nem bízhatja a tanulókra az önálló információszerzést, maga állítja elő a tartalmakat, vagy megadja azokat a konkrét forrásokat, amelyek feldolgozását szükségesnek véli. A résztvevők információmenedzsmenttel (a tanulás tanulásával) kapcsolatos képességei így ugyan nem fejlődnek, nincs önálló érdeklődés és egyéni tudáshiány mentén történő információelsajátítás, de az adekvát információk célba juttatása nem igényel magas információ-feldolgozási képességeket, valamint időt spórolhatunk meg vele. Ha azonban a feldolgozási folyamatokhoz nem társítunk feladatokat, akkor a passzív információfeldolgozástól csak kevés motivációt és eredményességet várhatunk.

A megfelelő hatékonyságú tananyagok előállításához és a hozzájuk kapcsolódó tanulási folyamatok szabályozásához digitális tananyagfejlesztési és oktatástervezési eljárásokat igényel. A kívánt célok biztos eléréséhez, a digitális tananyagok fejlesztésekor oktatástervezési modelleket (pl. Nexius modell) kell alkalmazni, tanulásmódszertani elméleteket, vizuális-kommunikációs szabályokat érvényesíteni (OLLÉ ÉS MTSAI 2015). Ezek

hiányában az ad hoc jellegű digitális tananyagfejlesztési munkák eredményeitől nem várható magas elsajátítási szint. Tipikus további megoldási mód, hogy az oktató a tananyagot saját maga közvetíti videóelőadás formájában, aminek előnye, hogy növeli a személyesség érzetét, ám ha az nem élőben, szinkron történik, az interakciós lehetőségek korlátozódnak.

Ahogy a célok meghatározásába, úgy a tanulási módszerek kiválasztásába is érdemes a tanulókat bevonni. Mentorként feladatunk, hogy ennek a kommunikációját elősegítsük, alternatívákat állítsunk, ismertessük a felvetett módok erősségeit, gyengeségeit, biztosítsuk az egyéni elképzelések érvényesülését, a szabad választás lehetőségét.

e) Feladatvégzés

Hatékonyság szempontjából gyakran éri vád azokat az e-learning rendszereket, vagy akár MOOC képzéseket, amelyek tananyagcentrikusak, azaz a tudásanyag felkínálásán túl kevés olyan tevékenységet biztosítanak, ami segítené a tananyaggal való interakciót. Az ilyen típusú tanulásszervezési módoknál a másik tipikus, gyakran egyetlen további tevékenység az elsajátított tudás ellenőrzésére irányul. Ebben az elrendezési módban a tanulók a kimeneti szabályozáshoz igazodnak, azaz a tesztre tanulnak, a tananyagot memorizálják, amelynek negatív következménye, hogy kevésbé tudják azt alkalmazni, nem aktivizálódik a tudástranszfer.

Ezért mind az információfeldolgozásához, mind a tudáselemek alkalmazásához érdemes feladatvégzést, tevékenységeket társítani. A korábban említett, problémaalapú feldolgozás, projektek, kutatási feladatok ötvözik a két célterületet, és az információk megszerzésén túl azok alkalmazását is megkínálják. Ezek szervezéséhez célszerű szakkönyvekből felkészülni, pl. projektek esetében M. Nádasi (2010); kutatásalapú feladatoknál az *Iskolakultúra* című folyóirat 26. évf. 3. tematikus száma; problémaalapú feladatoknál Csikos (2010); Duch, Groh és Allen (2001).

IKT-eszközök segítségével számtalan, az információk feldolgozását segítő feladatot tudunk megvalósítani. Ilyen tevékenységek lehetnek: közös jegyzet, gondolatterkép, fogalomterkép, idővonal stb. készítése. Az információk alkalmazását is elősegítő feladatok lehetnek videók, infografikák, weboldalak, multimédiás poszterek stb. szerkesztése. Az ilyen típusú feladatoknál egy digitális produktum készítése motiválja a tanulókat, hiszen ezek megalkotásakor számtalan tudáselemre tesznek szert, mert alkotó, kreatív tevékenység által hoznak létre valami újat. Az említett eszközök használatához érdemes segítséget nyújtani, segédanyagokat, pl. tutorial videókat biztosítani.

Ezeket a feladatokat tervezhetjük önálló vagy csoportos munkavégzésre, avagy mindkét lehetőséget felajánlva a tanulókra bízhatjuk a munkaforma megválasztását. Ahogy a PKM modellnél is láttuk, a következő lépés a produktumok megosztása: ez egyrészt a külvilág elé lépés miatt erős motivációforrást jelent, másrészt a visszacsatolásoknak, értékeléseknek ad teret. Az adott feladat paramétereit figyelembe véve akár a világháló is lehet a megosztás helyszíne, ami még motiválőbb, és a reflexiók száma is magasabb lehet. A tudás alkalmazására koncentrálnál feladatoknál olyan feladatokat érdemes szerkeszteni, amelyek a valós élet kihívásaira koncentrálnak, és minél inkább elvonatkoztatnak az eddig megismert példák paramétereitől. Így valóban azt a célt valósíthatják meg, hogy a résztvevőknek új helyzetben kell alkalmazniuk a megszerzett tudást.

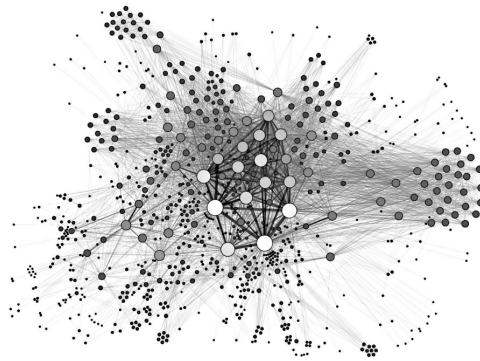
Az információk feldolgozásához, alkalmazásához szerkeszthetünk interakciókon alapuló feladatokat is. Amellett, hogy a felmerülő kérdések megvitatására, instrukciók adásához, tervezéshez, szervezéshez kapcsolódó kommunikációra, ezek facilitálására stb. használjuk online kommunikációs tereinket, szakmai viták kezdeményezésére, vélemények bemutatására, megbeszélésre is alkalmazhatjuk azokat. Növeli a motivációt, ha a résztvevők megoszthatják saját, témával kapcsolatos tapasztalataikat. Ezeket szervezhetjük úgy, hogy az érdemi részvételhez szükséges legyen a tanulók részéről az információ elsajátítása. Ilyen módon tudásalkotó közösségi tevékenységet indukálunk. A megvalósítás során az interakciók tervezéséről korábban leírtakat érdemes felhasználni és érvényesíteni.

Azokban az esetekben, amikor a résztvevőktől kevés önállóságot várhatunk el, érdemes a folyamat szabályozásának mértékét növelni. Ennek megvalósításához a tevékenységeket elemi szintig le kell bontani, és végrehajtásukat részletesen előírni (pl. ütemezés, határidők). Ilyen előírások lehetnek, hogy miképpen alakuljanak ki a csoportok, milyen feltételeknek feleljen meg egy produktum (pl. milyen hosszú legyen egy videó), vagy hogy hány hozzászólást készítsen valaki egy adott interakciós feladat kapcsán. Mivel ezek egyesekben negatív érzéseket kelthetnek a kontroll gyakorlása és a kevés szabadság biztosítása miatt, a résztvevők paramétereit igyekezzünk felmérni és azokat figyelembe véve kialakítani az irányítottság megfelelő mértékét.

Korábban már felhívtuk a figyelmet az egyéni tanulási utak biztosításának előnyeire. Ez a megoldás a tanulói feladatok, tevékenységek esetében érvényesül a leginkább. Miután nem lehetünk biztosak benne, hogy az általunk jónak, érdekesnek gondolt feladat tanulóink számára is az lesz, a tévedések elkerülése érdekében érdemes olyan választható feladatlistát adni, amiből mindenki a számára legszimpatikusabb tevékenységeket választhatja ki. Ezzel a *gamification*-nek (játékosítás) nevezett módszertani megoldást hívhatjuk életre. A gamification a játékokból vett mechanizmussal lehetőséget biztosíthat arra, hogy különböző módokon, utakon teljesítsünk egy szintet, és így jussunk el a következőre. Itt visszakapcsolódunk a folyamatszabályozáshoz, mivel a végcélig vezető utat úgy bontjuk fel optimális kihívást adó szintekre, hogy nem egy megoldási módot kínálunk a szintek teljesítéséhez. A különböző feladatoknak nem kell azonos nehézségűeknek lenniük, viszont érdemes minél változatosabb tevékenységi köröket kínálnunk, hogy mindenki találja meg a számára motiválót és optimális kihívással bírót.

f) Értékelés, visszacsatolás

A gamificationról megkezdett diskurzus erősen kapcsolódik az értékeléshez is. Eszerint a tanulók nem osztályzatokat szereznek, hanem pontokat gyűjtenek, különböző módokon, különböző eredményességgel. A pontok gyűjtése mellett további motivációnövelő trend, hogy különböző jelvényeket (badge) is szerezhetnek a tanulók, melyek jellemzően valamilyen dedikált tevékenység vagy kiemelkedő teljesítmény után járnak. Ilyen lehet például esetünkben a „legjobb facilitátor”, a „legjobb technikai segítő”, a „legjobb videókészítő” stb. feliratú jelvény. Az adott pontszámok, szintek, jelvények kezeléséhez – összefoglaló néven a gamification technikai megvalósításához – célszoftvereket alkalmazhatunk, mint például a ClassDojo, BeeTheBest, ArtPlat nevű programokat.



4. ábra. Kapcsolatháló-elemzéskor használt ábra

A gamification másik motivációnövelő és eredményességet fokozó tulajdonsága abban rejlik, hogy a tanulók egy-egy sikertelen teljesítés után újra próbálkozhatnak, akár más módon is. Ez az oktatásra vetítve azt jelenti, hogy a sikertelen teljesítésnek nincs végérvényes következménye, mivel a tanuló akár ugyanannak a feladatnak, vagy akár egy másiknak is nekikezdehet, és újra megpróbálhatja a teljesítést. A gamification módszerét az élet számos területén sikeresen alkalmazzák – a játékokon kívül a kereskedelemben, munkahelyeken –, mindenhol igazolva annak aktivitást növelő hatását (RAB 2013).

Értékelésnél abból a pedagógiai alaptételből indulunk ki, hogy az értékelés reflektivitást szolgáló célja annál jobban érvényesül, minél több forrásból érkeznek visszacsatolások. Az értékelési gyakorlat a klasszikus oktatásban jellemzően tanárközpontú, azonban pedagógiaileg kívánatos, ha az önértékelésnek, a tanulótársak értékelésének (peer to peer assessment) is teret engedünk. Az oktatói értékelésnél is fontos, hogy változatos módokat alkalmazzunk, és a személyiségfejlesztő célokat szem előtt tartjuk, egyaránt alkalmazva a szummatív, illetve a szövegalapú formatív és diagnosztikus értékelési formákat (lásd bővebben a 2.3. fejezetet). Az önértékelésnél és a tanulótársak értékelésekor a formatív értékelés mellett szummatívot is alkalmazhatunk, utóbbi önálló alkalmazása viszont indoklás nélkül kellemetlen helyzeteket teremthet. Mind a két esetben érdemes értékelő szempontrendszer alapján segíteni az értékelési tevékenységeket. Mentorként érdemes az értékelési folyamatokat követni és ellenőrizni, hogy ne legyenek igazságtalanok, nem megfelelő nyelvezetűek, rosszabb esetben sértőek a véleménynyilvánítások. A lemorzsolódás szempontjából kulcsfontosságú a gyakori, változatos értékelések hatása, ezért kiemelt feladatként kezeljük alkalmazásukat.

g) A képzés értékelése, kutatásalapú elemzés

A képzés végén az oktatónak, mentornak a jövő tervezési folyamataira nézve hasznos lehet, ha elemzi a tanulási folyamat során történeteket. Egyrésztől viszonyíthatja az elért teljesítményt a korábbi célkitűzésekhez, másrészt elemezheti az egyéni tanulási utakat, a tanulók monitorozásából eredő mutatókat is. A képzés végeztével érdemes a résztvevőkkel kérdőívet kitöltetni, és visszajelzési lehetőséget biztosítani számukra oktatójuk, mentoruk irányába.

Ma már számtalan olyan elemzést, elemzési eljárást (programot) ismerünk, mely a tanulóközösségekben végbemenő interakciókat vizsgálja (lásd fentebb). Ezek szintén számos információt szolgáltatnak a teljesítmény elemzéséhez, a háttérben zajló folyamatok megértéséhez (például centrum–periféria struktúrák, kapcsolatháló-elemzések, lásd 4. ábra, illetve tartalomelemzések). Ezeket tervszerűen megismerve, kutatási módszereket alkalmazva, tudományos alapon növelhetjük a képzések színvonalát, valamint az annak vezetésével, mentorálásával járó folyamatok szakmai eredményességét.

Feladatok

Az alfejezetben részletezett felfedező közösség modellje és az ehhez kapcsolódó táblázatok alapján gyűjtse össze a szociális, a kognitív és a tanári jelenlét Ön számára kihívásokat jelentő elemeit, majd reflektáljon saját listájára!

A megvalósítás eszközeit bemutató szövegrészek tanulmányozását követően ismerkedjen meg az elektronikus tanulási környezet megvalósításához fejlesztett célszoftverekkel és alkalmazásokkal, majd tapasztalatai alapján készítsen problématerképet!

Az „Egy online képzés életciklusa, mentori tevékenységek” című anyagrészt alapján tekintse át az egyes ciklusokat, készítsen táblázatot a felmerülő kihívásokról és a lehetséges megoldási módokról!

1.4. Mentorálást segítő dokumentumok

.....
A mentorálás során különböző dokumentumok elkészítésével rögzíthetjük a mentorálási munka fontosabb tevékenységeit, és segíthetjük a mentorálás folyamatát. A különböző dokumentumok segítséget nyújthatnak a mentori munka megtervezésében, nyomon követésében, fontos támpontokat adhatnak a mentorálási folyamat értékeléséhez, és hasznosak lehetnek egy-egy mentori feladat elvégzéséhez is. Az alfejezetben áttekintjük a mentorálási folyamatot kísérő dokumentumokat, különös tekintettel a profillap, a mentorálási szerződés, az együttműködési kérdőív, a fejlődési terv, az esetenapló, valamint a mentorértékelő lap alkalmazási lehetőségeire.
.....

A mentorálásnál használható különböző dokumentumoknak se szeri, se száma. Természetesen nem érdemes a mentori munkát túl sok adminisztrációval megterhelni, hiszen akkor fáradtságosá válik, és túl sok időt vesz el azon tevékenységektől, melyek segítségével a mentorált támogatása megvalósul. Mindenképpen érdemes azonban olyan mértékben elkészíteni a dokumentációt, aminek alapján könnyedén felidézhetjük, mi is történt

a mentorálás során, mikor és kik vettek részt a mentorálásban, illetve nyomon követhetjük a mentorált fejlődését. A dokumentumokat gyakran a mentorok és a mentoráltak együtt készítik el, de mindenképpen megbeszélik azt, mert így mindenki számára egyértelművé válik, hogy a dokumentumok, sablonok milyen célt szolgálnak a mentorálás folyamatában.

A mentori program tervezésénél érdemes meghatározni azokat a fő dokumentumokat, amelyeknek a mentorálás során el kell készülniük. A mentorálási folyamatban alkalmazható fontosabb dokumentumok: profillap, mentorálási szerződés, együttműködési kérdőív, mentorálási ütemterv, fejlődési terv, esetenapló, mentorértékelő lap.

Profillap

A folyamat elején a mentorok és a mentoráltak profillapot tölthetnek ki magukról (lásd az 1. sz. mellékletet). A profillap fontos információkat tartalmaz arról, akiről készült. Tulajdonképpen bemutatkozó kártyának is nevezhetnénk, de több annál, hiszen számos érdekes információt is tartalmazhat (pl. hobbi, érdeklődés, fontos kérdésekkel kapcsolatos vélemény, szakmai tapasztalat). Különösen fontos szerepe lehet a profillapnak, ha a mentoráltak választhatják a mentorokat, és a mentorok is választhatnak, hogy kit szeretnének mentorálni. Mivel a mentorálás sikerének kulcsa a mentor és a mentorált közötti szimpátia és jó kapcsolat, a profillapon közölt információk alapján történő választás megfelelő kiindulópont lehet a sikeres mentor-mentorált kapcsolat kialakulásához. Az online mentorálás során jól használható ez a dokumentum, mivel az online felületen elhelyezett profillapok könnyen elérhetők mind a mentorok, mind a mentoráltak számára.

A mentorálási szerződés

A mentorálási folyamat első találkozásán, de mindenképpen annak elején érdemes a mentor és a mentorált között létrejövő szerződést elkészíteni. A szerződés olyan dokumentum, amely két vagy több személy kölcsönös és egybehangzó nyilatkozata; olyan ígéret vagy megállapodás, amit a szerződésben álló felek számon kérhetnek egymáson és betartathatnak egymással. A mentorálási szerződést a mentor és a mentorált közösen készítik el, és akár aláírásukkal is igazolhatják, hogy az abban leírt megállapodásokat elfogadják és igyekeznek betartani. A szerződést le is írhatjuk, de előfordulhatnak olyan esetek, amikor elég csak szóban megfogalmazni a főbb pontokat. Amennyiben írott formában is rögzítjük a mentorálási szerződést, később vissza lehet térni, hivatkozni lehet rá. Ha már nem emlékeznek a felek arra, hogy pontosan miben egyeztek meg, így könnyedén utána lehet nézni. A mentorálási folyamat gyakran hónapokig, akár évekig is eltarthat, s ebben az esetben is az írott forma a megfelelőbb. A mentorálásánál a mentor és a mentorált együtt határozzák meg, hogy szükséges-e a szerződést, azaz

a mentor és a mentorált kölcsönös megállapodását írásban rögzíteni, vagy elegendőnek tartják csak a szóbeli megállapodást. Elképzelhető, hogy a szerződés elnevezés túl hivatalosnak, bizonyos esetekben ijesztőnek tűnhet, ilyenkor akár más elnevezést is lehet neki adni (pl. együttműködési szabályzat, keret).

A mentor és mentorált között létrejövő szerződés különböző területekre terjedhet ki (SZIVÁK ÉS MTSAI 2011):

- elvárásokra a mentor és a mentorált részéről,
- a mentor és mentorált felelősségére,
- amit a mentorált meg akar tudni, meg akar tanulni,
- a határidőkre,
- azokra a tevékenységekre, amiket a mentorált a célok eléréséért meg fog tenni,
- hogyan fogja a mentorált a saját munkáját értékelni,
- hogyan fogja a mentor a mentorált munkáját értékelni,
- az együttműködési keretekre,
- a kapcsolattartás módjaira,
- a munkaterven kívüli elvárásokra, felelősségekre stb.

A szerződés pontjait természetesen a mentorálás fő célja határozza meg. A fenti pontok mentén érdemes végighaladni és a pontokkal kapcsolatban olyan közös megegyezésre jutni, ami a mentor és a mentorált számára egyaránt elfogadható. Amennyiben írásban rögzítik a szerződést, azt online mentorálás esetén fel is lehet tölteni az online felületre (betartva az etikai elveket), ha erre van lehetőség, vagy mindkét fél kaphat belőle másolatot (lásd a 2. sz. mellékletet).

Együttműködési kérdőív

Az együttműködési kérdőív (lásd a 3. sz. mellékletet) elsősorban arra alkalmas, hogy a mentorálás kezdeti fázisában a mentorálás szempontjából fontosabb kérdésekre válasz szülessen, illetve a fontosabb kérdések tisztázódjanak: célok, elvárások, vágyak, törekvések stb. Az együttműködési kérdőív el is hagyható, ha fejlődési terv készül, de segítséget is jelenthet a fejlődési terv előkészítésében, sőt, bővített formában a mentorálási szerződést is kiválthatja.

Fejlődési terv

A fejlődési tervet a mentorált készíti el saját magára vonatkozóan, és azt a mentorral közösen meg is beszélik. A mentor – amennyiben szükségesnek látja –, javaslatokat adhat, hogy mit kellene tennie, illetve mire lenne szüksége a mentorálnak ahhoz, hogy az általa megjelölt

területeken fejlődni tudjon, de segíthet abban is, hogy a túl általános célokat konkrétabbá, megfoghatóvá tegye. Fontos, hogy mielőtt a mentor javaslatokat ad, maga a mentorált is átgondolja, hogy ő mit tehetne annak érdekében, hogy az adott területeken fejlődjön. A fejlődési tervben nem szükséges 3-4 fejlődési területnél többet megadni, ám ha sikerült az adott területeken fejlődést elérni, akkor újabb területeket is megfogalmazhatunk. A fejlődési tervet célszerű 2-3 hónapra előre elkészíteni, hiszen ennyi idő szükséges, hogy a fejlődés valóban érzékelhető legyen. A fejlődési tervet is táblázat formájában ajánljuk elkészíteni (lásd a 4. sz. mellékletet), melyet érdemes aláírnia (egyetértésüket igazolva) mind a mentor-nak, mind a mentoráltkak.

Mentorálási ütemterv

A mentorálási ütemterv (lásd az 5. sz. mellékletet) elkészítése lehetővé teszi, hogy megtervez- zük a mentorálás fő tevékenységeit, és az arra tervezett időt. A tervezésnél több szempontot is figyelembe kell vennünk: helyszín, résztvevők, online és offline mentorálási tevékenysé- gek (amennyiben van ilyen), szükséges eszközök, produktumok, időpont, időtartam (DÁVID 2011). Az ütemterv elkészítése elsődlegesen a mentor feladata, de mindenképpen szükséges az egyes időpontokat és tevékenységeket a mentoráltakkal is egyeztetnie. Az ütemterv elké- szítése segíti a mentorálási folyamat megtervezését és nyomon követését is (milyen tevé- kenységek valósultak meg és melyek azok, amelyek még elvégzésre várnak, mikor, kik és miben vettek részt).

Esetnapló

Az esetnapló (lásd a 6. sz. mellékletet) jól dokumentálja a mentorálás során történeteket, illet- ve alkalmas több mentorálttal kapcsolatos információ rögzítésére. Tartalmazza a mentor és mentorált nevét, a találkozások időpontját és időtartamát, a találkozások helyszínét. Tartalmazza továbbá a probléma rövid leírását, a mentorálás célkitűzéseit és a probléma megoldására tett javaslatokat. Az esetnapló célja tehát a mentorral való találkozás (akár online is) pontos dokumentálása, az esettel kapcsolatos fontos történések rögzítése, ami a következő találkozás alkalmával is fontos támpontot jelenthet a mentornak a munka foly- tatásához.

Mentorértékelő lap

A mentorálási folyamat lezárásánál nagyon fontos feladat az értékelés, valamint a vissza- jelzés a mentoráltak és a mentorok részéről egyaránt. A mentorértékelő lap (lásd a 7. sz. mellékletet) teszi lehetővé, hogy kitöltésével – ez az e-mentorálás során online történik –,

a mentoráltak értékeljék a mentort és annak munkáját. A visszajelzések alapján a mentor azonosíthatja azon területeket, melyeket sikeresen oldott meg, és azokat a területeket, illetve készségeket is, amelyekben még fejlődnie kell.

Mentorált-értékelő lap

A mentoráltak számára is fontos a mentor visszajelzése és értékelése. A kérdőív segítségével a mentor megadott szempontok szerint értékelheti a mentoráltat, valamint visszajelzéseket adhat, amit a mentorált megkap. Értékelő lapok (lásd a 8. sz. mellékletet) használata esetén mindenképpen ajánlott már a mentorálási folyamat kezdetén tájékoztatni erről a mentoráltat, sőt, lehetőséget kell adni számára, hogy megtekinthesse a kérdőívet: legyen világos számára is, milyen szempontokat fognak figyelembe venni a lezáró értékelés során.

Feladatok

Az alfejezethez kapcsolódó mellékletekből válassza ki a profillapot, töltsse ki a saját magáról adott információkkal, és kérjen meg erre másokat is. Elemezze a kitöltött lapokat, és próbálja meg eldönteni, milyen kihívásokkal találkozna, ha mentorként és mentoráltként működnének együtt!

Az alfejezethez kapcsolódó mellékletekből válassza ki a mentorálási ütemterv sablonját, melynek alapján próbáljon meg ütemtervet készíteni. A kidolgozás közben figyeljen arra, hogy mely pontok kitöltése jelentett nehézséget, majd reflektáljon saját tapasztalataira!

Szerezzen be néhány kitöltött, mentort és mentoráltat értékelő lapot, majd értelmezze reflektíven az azokból levonható tanulságokat!

MÁSODIK FEJEZET

A MENTORÁLÁSHOZ SZÜKSÉGES KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE

2.1. Kapcsolati készségek, kommunikáció a mentorálás folyamatában

.....
Az első alfejezetben felvázoljuk a kommunikációelmélet és pedagógia kapcsolatát, a pedagógiai kommunikáció jellegzetességeit és főbb színtereit, azonosítjuk a verbális és nem verbális kommunikáció típusjegyeit, a nem verbális kommunikációs mintázatokat, kulturális szignálokat, valamint a tanulói szempontból hatékony, illetve nem hatékony tanári kommunikációs jellemzőket. Ezt követően részletezzük a pedagóguskutatás és pedagógiai kommunikáció releváns vonatkozásait, külön kitérve a kommunikációs kompetencia és a pedagógiai kommunikáció, valamint a pedagógiai kommunikációs hatékonyság vonatkozásaira.
.....

A pedagógiai kommunikációelmélet egyik jeles hazai képviselője és úttörője, a pedagógusképzés számára készült alapművek ismert szerzője, Zrinszky László (1993, 2002a, 2002b) több szempontból vizsgálja és jellemzi a kommunikációelmélet és a pedagógia kapcsolatát. Mondanivalója több diszciplináris metszéspontot, elméleti problémát és gyakorlati problémamegoldást kínál megfontolásra, alkalmazásra. Az alábbiakban az orientálás igényével átfogóan, de nem részletekbe menően vázoljuk a szerző három kiemelt szempont alapján álló megközelítését. Elsőként egy történeti, majd egy diszciplináris kontextusteremtés következik, végül a pedagógiai kommunikáció korszerűsítésének néhány kiemelt problémáját mutatjuk be.

Történeti kontextus

A pedagógiai tevékenységet már az ókortól kezdődően jórészt közlésfolyamatként értelmezték, melyet egy retorikai modellel írhatunk le. A modell egyszerű, hiszen három elemet látunk benne összekapcsolódni: a beszélőt, a szöveget és a hallgatóságot. Kézenfekvőnek tűnik a behelyettesítés, ahol a beszélő a szónok – aki nyilván lehet a tanító is –, a szöveg a beszéd, ami közlemény is egyben, továbbá a hallgatóság, akik ugyancsak lehetnek akár

a tanítványok is. Az életrészben elmondottakhoz társult az írott, a „képi” és az elvont szimbolikus szöveg, majd a médiumok által közvetített tartalom. A visszacsatolás itt gyakran egyenlő a szöveg reprodukciójával. A pedagógiai kommunikáció tanulmányozása a 20. század második felétől, különböző diszciplináris megközelítések felől indítva a vizsgáldást, odáig vezetett, hogy számos szerző kommunikatív cselekvések rendszereként fogja fel a tanítás–tanulás folyamatait. E felfogás szerint bonyolultan strukturált szociális mezőben, kölcsönös függés alapján jelentkezik az információk küldése-fogadása, befogadása.

Találkozási felületek

A pedagógia és a kommunikációelmélet találkozási felületei négy kiemelt fontosságú pontban ragadhatók meg.

Az első, hogy a pedagógiai tevékenység jelentős része kommunikáció, azaz üzenetek cseréje szimbolikus jelrendszerek közvetítésével. Mindez négy szinten valósul meg. A „belső beszéd” szintjén, mikor a pedagógiai tevékenységek résztvevői tevékenységterveket készítenek, magukban reagálnak az üzenetekre, felkészülnek a másokkal való kommunikációra, feldolgozzák a kommunikációs eseményeket. Ez az intraperszonális kommunikáció jellegű. Mikroszociális szinten zajlik, azaz a közvetlen emberi kapcsolatokban, melyek jellemzően kétszereplősök: vagy párban, vagy szemtől szembeni (face to face) csoportokban. Az elsőre példa lehet a tanár–diák vagy a tanár–tanár kommunikáció, míg a másikra az osztály–osztályfőnök közötti vagy a természettudományos tanári munkaközösségbeli kommunikáció. Mezoszociális szinten jelentkezik a társadalmi csoportok, intézmények, szervezetek egymás közötti kommunikációja. Témánkhoz tartozóan például az iskola és egy másik iskola közötti, az iskola és a fenntartó közötti, vagy az iskola és egyéb intézmények közötti kommunikációt sorolhatjuk ide. Makroszociális szinten az üzenetek legfőbb közvetítői a tömegkommunikációs intézmények.

A második kiemelt fontosságú pont a kommunikációs nevelés. Ennek két fő útja van: a pedagógiai szituációkban megvalósuló természetes kommunikációfejlesztés, melynek során a pedagógus egyrészt mintát közvetít, másrészt normatív módon szabályoz, továbbá a speciális fejlesztés, ami kommunikációfejlesztési tantárgyakban, projektekben, tréningekben ölt testet.

A harmadik találkozási pont az, ahol Zrinszky (1993, 2002a) a pedagógiai kommunikáció korszerűsítésének problémáit tárgyalja. Ezek a problematikus csomópontok lényegében azon kérdés köré szerveződnek, hogy hogyan tehető korszerűbbé a pedagógus munkája a kommunikáció javítása révén. A problémafelvetések néhány fontos kérdés alapján összefoglalhatók, úgymint: hogyan tehető szimmetrikusabbá a nevelési folyamatban zajló kommunikáció, hogyan lehet feloldani az iskolai kommunikációs rítusok merevségét, hogyan függ össze a tanári nyelvhasználat a pedagógiai attitűdökkel, a nonverbális kódok és a nevelési stílusok hogyan kapcsolódnak össze, melyek a félreértések tipikus kommunikációs okai, s hogy általában hogyan lehet a kommunikációelmélet a pedagógia hasznára.

A negyedik pont pedig magának a pedagógiai kommunikációelméletnek a kialakulása. Létrejöttének okai között Zrinszky (2002a) kiemeli, hogy kialakulása elsősorban a gyakorlati pedagógiai tevékenységek legújabb kori változásirányainak felismerésével és optimalizálásuk igényével magyarázható. A sokféle pedagógiai reformirányzat – ideértve akár az alternatív pedagógiákat, illetve az innovációs törekvések egy részét is – az iskolákban és nevelőintézményekben folyó kommunikációt ugyancsak meg akarta újítani.

Eltekintve a reform- és alternatívpedagógiák, illetve az innovációs irányok lényeges különbségeitől, csak az iskolai fő tendenciákat figyelembe véve fölvázolhatók és összevetethetők a kommunikációs jellemzők, s a szerző által is túlélezettnek tekinthető szembeállítás alapján jól láthatóvá válik a tanulóközpontú pedagógia újfajta kommunikációs követelménye (6. táblázat).

6. táblázat. A hagyományos és a reformirányú pedagógiai kommunikáció

	„Hagyományos” pedagógiai kommunikáció	A reformirányok tipikus kommunikációs jellemzői
A kommunikáció fő irányai	Nevelőtől a nevelt felé	Kölcsönösség a nevelő vezető szerepének megtartásával vagy egyenlőségi alapon A neveltek egymás közötti kommunikációja is fontos tényező
Tanár-diák kapcsolat	Távolságtartó, inkább követelő vagy leereszkedő („atyai”)	Közvetlen, megértő, elfogadó („baráti”)
Tipikus fő folyamatok az ismeretközpontú tárgyakban	Tanári előadás, magyarázat → memorizálás → szövegreprodukció → tanári teljesítmény megítélés	Információk megszerzése-megszereztetése → problémák felfedeztetése → megbeszélés → tudáspróba → értékelés
Domináns szociális viszonylat	Páros kapcsolat – teljes tanulócsoport	Munkacsoport – teljes tanulócsoport
Eszközök rangsora	<ul style="list-style-type: none"> • Tanári szó és írás, rajz, bemutatás • Tankönyv • Tanulók 	<ul style="list-style-type: none"> • Tapasztalatok szerzésének előmozdítása • Dialógus • Szövegek

(Forrás: ZRINSZKY 2002a:5)

Ugyanakkor nem feledkezhetünk el arról a tényről sem, hogy az informatikai forradalom további jelentős változásokat hozott, illetve jelenleg is folyamatosan formálja a pedagógiai kommunikációt. Az online mentorálásban feltétlenül érdemes a tanulóközpontú, reformirányú pedagógiai kommunikációt követni.

A pedagógiai kommunikáció

a) A kommunikáció fogalmának általános értelmezése

Általános értelemben a humán kommunikáció során valamilyen közös kód alapján jelváltás történik. Hétköznapi szóhasználatban közlést értünk alatta, ámde a kommunikáció többnyire kölcsönös információátvitel, melybe beletartozik az információra való reagálás és az arra adott válasz is. Nem egyszeri történés, hanem szabályszerűségek szerint lejátszódó történések sorozata. A kommunikáció általános modelljében az egymással kapcsolatban álló felek valamilyen jelrendszer segítségével kapcsolatba kerülnek, információkat adnak át, hatnak egymásra. A kommunikáció létrejöttéhez szükség van az információ közlőjére, a befogadójára, az információra és egy kódrendszerre. A befogadó csak úgy értheti meg a kommunikáció tartalmát, ha számára a kód megfejthető (TÓTH 2000).

b) A pedagógiai kommunikáció fogalmi értelmezése

A pedagógiai kommunikáció pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiailag szabályozott, intézményesült, többé-kevésbé tervszerűen előkészített és lefolytatott kommunikáció. Döntően a nevelők és növendékek közvetlen személyes kapcsolataiban, a nevelők által irányított, illetve befolyásolt személyközi kapcsolatokban megy végbe (ZRINSZKY 1993).

A pedagógiai kommunikáció jellemzői közé soroljuk – Zrinszky nyomán – az alábbiakat:

- A pedagógiai célzatosságot, vagyis azt, ahogyan a pedagógus kommunikátorként, és kommunikáció-szervezőként tevékenységeit pedagógiai céloknak rendeli alá. Ennek mértéke mindig függ a szabályozottság fokától, a tanár szerepfelfogásától, a kommunikációs helyzettől és a kommunikáció színterétől.
- Az intézményesültséget, vagyis azt, hogy a pedagógiai kommunikáció zöme olyan intézményekben zajlik, ahol a státusból adódó szerepek körülírják a kommunikáció elvárt (kötelező, elfogadott vagy tilalmazott) módját, formáit, stílusát.
- A tervezettséget, ami a pedagógus módszerei, felhasznált taneszközei és pedagógiai értékelő tevékenysége kommunikációs vonatkozásainak elővételezése, melynek fontos kérdése, kritériuma az idővel való gazdálkodás.
- Az interperszonalitást, vagyis azt, hogy a pedagógiai kommunikáció olyan interkommunikáció, aminek egyik oldalán mindig a tanuló vagy a tanulócsoporthoz áll, aki(k) közvetlenül a tanárukkal kerül(nek) interaktív kapcsolatba.

A pedagógiai kommunikáció jelen van a pedagógus és a tanulók, a tanulók és tanulók, valamint – talán kevésbé nyilvánvalóan – a tanulás tárgya és a tanulók között is. A kapcsolat különböző típusai írott és íratlan egyezmények alapján jönnek létre.

c) A pedagógiai kommunikáció összetettsége és fő színterei

Amint azt fentebb is láttuk, a pedagógiai kommunikáció jellegét alapvetően határozza meg a kommunikatív kapcsolat fő célja, azaz a fejlesztő, személyiséggazdagító, kibontakoztató szándék (ZRINSZKY 1993), vagyis a nevelés intenciója meghatározó a pedagógiai kommunikációban. A célelés érdekében itt alkalmazott kommunikációs eszközök azonban nem tekinthetők sajátosnak, mindössze kiválasztásukban, felhasználási módjukban találhatunk jellegzetességeket. Nyelvi szempontból a pedagógiai kommunikáció során beszélt nyelv a hétköznapi és a szaknyelv elemeiből tevődik össze. A párbeszédnek nem az a különlegessége, hogy az egyik fél – jelen esetben a pedagógus – fokozottan alkalmazkodik a másikhoz, a tanulóhoz, hanem az, hogy a megnyilatkozások előre tervezettek és jól meghatározott pedagógiai célok szolgálatában állnak. A pedagógus tanterv, tematika alapján halad előre és motiválja a tanulókat, hogy kövessék a tervet. A beszéden kívül minden más kommunikációs formával és eszközzel hasonló a helyzet, hiszen az írás, a szemléltető eszközök, taneszközök, IKT eszközök mind fejlesztési céloknak vannak alávetve (ZRINSZKY 2002a).

A közvetlen kommunikációs környezet jelentős szerepet játszik a pedagógiai kommunikációban is, így az iskolaépület vagy épületegyüttes, s kivált a belső terek és a tantermek. Utóbbiak hagyományos elrendezésükben segítenek érvényre juttatni a tekintélyelvű pedagógiai célokat. A pedagógus a katedráról uralja a teret, ellenőrzi a tanulókat, akik egymással nehezen nézhetnek szembe és kevésbé kommunikálhatnak. A valamennyi résztvevő számára kedvező kommunikációs helyzetet a feladat végrehajtásban az úgynevezett szociopetális térelrendezés jeleníti meg, amit a székek, asztalok mozgathatósága tesz lehetővé (ZRINSZKY 2002a). Ennek ellentéte a szociofugális tér, ami korlátozza a társas érintkezést, s nem kedvez a csoportos feladatok végrehajtásának. Az online tanulási környezet virtuális tér, ahol fontos a kommunikációs helyzet tudatos alakítása, a tanulótársakkal való kapcsolódás facilitálása.

Verbális kommunikáció az osztályteremben

Az osztálytermi kommunikációkutatás két markáns iskolájának, a logikai–empirikus irányzatnak és az értelmező irányzatnak az eredményeit foglalja össze Tóth (2000). A szerző munkájából kiderül, hogy a logikai–empirikus irányzatot megelőzően – már igen korán, 1912-ben – megállapítást nyert, hogy a tanítási órák idejének közel kétharmadában a tanár beszél. A hatvanas évek kutatásai – Bellack nevéhez fűződően – megerősítették ezt a képet, s ugyancsak alátámasztották, hogy a tanítás jórészt kérdezést, feladatok adását, a tanulás pedig válaszadást jelent. Differenciáltabb adatok mutatják (lásd TÓTH 2000:324), hogy a beszédidő 75%-a a tanáré, míg a fennmaradó 25% marad a gyerekeknek. A tanári beszédidő kb. 35%-a kérdésből, 20%-a fegyelmezésből és szervezésből áll. A kérdések 90%-át a tanár teszi föl, mintegy 80%-ban felidézést kérve. A tanulói kérdések zöme pedig a feladatok szervezésével kapcsolatban jelenik meg. A kérdések, válaszok és a válaszokra adott reagálás akár a tanóra teljes idejének 60%-a is lehet. Ha a tanulói válaszok késnek, másik tanulót szólít a tanár. Flanders kutatásai tovább árnyalják a vizsgálati eredményeket, hiszen kategóriarendszere

is részletezőbb. Ugyanakkor a kategóriarendszereket alkalmazó kutatásokat több kritika is éri abból adódóan, hogy a kategóriák nem egyetlen funkciót töltenek be az interakciók során (Tóth 2000).

A jeles kutatók – Bellack és Flanders – követői két megközelítést alakítanak ki a későbbiekben, melyekre Tóth László (2000) is felhívja figyelmünket. Az egyikben az állandósult beszéd- és viselkedési mintázatok ritualizált jellegét helyezik előtérbe a vizsgálatok, kutatva kialakulásuk okát. Eredményeik szerint a vizsgált mintázatok külső nyomásra alakulnak ki, legközvetlenebbül a tanítási és fegyelmezési feladatokhoz kapcsolhatóan. Az előbbi, a szociologikus szemléletű megközelítéstől eltérően a tantermi beszéd logikai struktúráját feltárni igyekvő megközelítés a funkcionális nyelvészetre támaszkodik. Megállapításaik szerint a beszédmozzanatok funkcionálisan ugyan eltérnek egymástól, de a tanár kontrollálja azokat, a tanuló pedig reagál. Az imént bemutatott megközelítések és általában az irányzatból leszűrhető tanulságok megerősítik, hogy a tanítás–tanulás folyamatának elsődleges közvetítője a nyelv, s hogy a tanulási sikeresség függ a tanulók aktív és értelmező részvételétől, valamint a tanári üzenetektől (Tóth 2000). Ugyanakkor vegyük észre, hogy nem elvitatható kommunikációs jellegzetességet generáló hatással bír a tartalom logikai földolgozásának követelménye és a külső szervezeti nyomás, mint az értelmező részvétel és az üzenet mindenkori kontextusa.

Az értelmező irányzat az etnográfiai módszerek és a résztvevő megfigyelő kutatói attitűd alkalmazásával érte el eredményeit. Felhívják a figyelmet a szaknyelv használatának tanulást akadályozó hatásaira a nem elegendő tanulói nyelvi kompetencia mellett, illetve az ösztönző jellegű tanári parafrázis sajnos ritkán tapasztalt, de a tanulók tanulási folyamatait pozitívan befolyásoló jellegére. A parafrázis lényegében az elmondottak saját szavainkkal történő újrafogalmazása. Ez a tanár osztálytermi kommunikációjának részét képezi, s jelentősen hat a tanulók tanulási folyamataira. Tóth (2000) amerikai kutatások alapján kiemeli, hogy az újrafogalmazás gyakran negatívan hat a tanulókra, stigmatizál, mert a tanuló által elkövetett hibára fókuszál, nem fejleszti kellően gondolkodási műveleteit, miután a tanár maga von le következtetéseket a tanulók helyett. Az ösztönzést megvalósító újrafogalmazás biztatja a diákot, hogy reflektáljon a tanár általi újrafogalmazásra, s erre időt is ad. Nyelvi megformáltsága elismeri a diák véleményét, előzetes tudását, klasszikusan az alábbi módon: „Ha jól értem, azt akarod mondani, hogy... ugye?”

Mind a logikai–empirikus, mind az értelmező irányzat kutatásai egyértelművé teszik, hogy a nyelvi kompetencia a hatékony tanulás alapvető feltétele, s hogy a pedagógusok sokat tehetnek „azért, hogy a tanulók birtokosai és aktív használói legyenek a nyelvnek, megkönyítve ezzel számukra a tanulást az iskolában és az életben egyaránt” (Tóth 2000:327).

d) Tanári beszéd és ritualizált kommunikáció

Zrinszky (2002a) a tanári beszéd egyik legfontosabb funkciójaként azt emeli ki, hogy a pedagógusok szóbeli megnyilvánulásaira a tanulás objektumaként tekinthetünk. Ez minden bizonnyal megfelel a nevelési intenciónak és illeszkedik a korábban meghatározott pedagógiai kommunikációba, de ténylegesen arról van szó, hogy az elküldött üzenetek tanulási

tartalomként is befolyásolják a nevelési célélérést, vagyis: az osztálytermi, tanórai kommunikáció általában segíti a teljesebbé válást, a műveltség elsajátítását. Akadnak azonban tanári nyelvhasználati módok, mikor tanulási szempontból releváns tartalom nem közvetíthető. Ez a helyzet akkor jelentkezik, ha az intimitás–formalizáltság tengelyen ábrázolva túlzó, a tengely végpontjain szereplő értékekkel jellemezhetjük a tanári beszédet, illetve ha szélsőségesen túlzó értékek a konvencionális–szabadosság tengelyen is ábrázolhatók. A konvencionális itt a mechanikus utánzást, a szabadosság az elszabadult önkifejezési késztetéseket állítja középpontba a releváns tartalomközvetítés helyett. A túlzott intimitással szembeállított formalizáltság pedig kifejezetten a ridegséget fejezi ki, s bizony egyik sem kedvez a tanulási tartalmak közvetítésének.

A tanári beszédben és általában a pedagógiában szerepet játszó ritualizált kommunikáció sajátosságait mutatjuk be Zrinszky (2002a) alapján a 7. táblázatban:

7. táblázat. Nem ritualizált és ritualizált tanári kommunikáció

<i>Köznapi kommunikáció</i>	<i>Nem ritualizált pedagógiai kommunikáció</i>	<i>Nevelőintézményi ritualizált kommunikáció</i>
Spontán, tervezetlen	Fő menetében célirányosan előre tervezett	Minden részletében előre tervezett
Írányítatlan	A pedagógus irányítja	Döntően intézményi előírások és hagyományok irányítják
Kimenetele kiszámíthatatlan	Kimenetele többé-kevésbé előrelátható	Egyfajta, mindig azonos kimenetel
Gyakori témaváltások	Néhány kiválasztott témára korlátozódik	Rendszerint egyetlen központi tárgya van
A résztvevőktől, a témáktól és a helyzetektől függően intellektualizáltabb vagy emocionalizáltabb	Döntő mértékben racionális	Döntő mértékben emocionális
Elvileg nincs tétje, de következményei lehetnek	Minden résztvevő a „siker – kudarcc” kockázatával kommunikál	A részvételével önmagában problémamentes, de gyakran kötődik értékelhető produkcióhoz
Nyelvezete, stílusa lényegében szabadon választott	Alapvetően meghatározott, de variálódó	Determinált, egyénileg alig változtatható

(Forrás: ZRINSZKY, 2002a:46.)

A nevelőintézményi ritualizált kommunikáció lényegében egységben jeleníti meg az iskola társadalmának aktivitását. Maga a rítus előírt módon eljátszott tevékenység-együttes, melyben nem számít a kommunikáció racionális tartalma, hanem a történések ritualizált lezajlása a fontos. A rítusok egy része kommunikációs előírásokat is tartalmaz. Ilyenek a köszönési formák, amelyek hatalmi különbségeket is kifejeznek, a vizsgaszertartások, amik a teljesítmény-elmet jelenítik meg, a versenyt kifejező mindennapos tanórai teljesítménypróbák, a felvételi rítusok, melyek az intézmény presztízs-növelői egyben, továbbá az ünnepélyek, melyek összekapcsolják a társadalmat és az iskolát, miközben az egyén számára megjelenítik a saját életidő

távlatait. A rítusokon túl a kommunikációs viselkedések közvetlen kommunikatív szabályozás alatt állnak. Ezek értelmében tanári figyelmeztetés mellett tanítási órán csak felhatalmazás alapján beszélhetnek a tanulók, a közlések az adott témához kapcsolódhatnak, s még az is meghatározott, hogy hogyan tehetik mindezt (ZRINSZKY 2002a).

e) A tanár verbális kommunikációjának stílusa

Verbális kommunikáción alapvetően a beszédet, de mellette annak írásos formáját is értjük, melyet az emberek többnyire tudatosan, céljaikkal összefüggésben alkalmaznak. A kommunikációs stílus az a mód, ahogyan a nyelvet használjuk. A nyelvhasználatot több tényező befolyásolja, így a címzettek, az üzenet, a szókincsünk, a személyiségünk, a kulturális hovatartozásunk, a társadalmi helyzetünk és a beszédhelyzet. A tanári nyelvhasználat szintén befolyásolt a fenti tényezők által, amit kiegészít még a szakmai szerep követelménye és a pedagógiai kommunikáció jellegzetessége is. Jászi (2015) számba veszi a tanár kommunikációs stílusának kialakításában fontos szempontokat. Ez alapján a tanárnak figyelemmel kell lennie:

- a mondanivalót egyértelműen kifejező szavak megválasztására,
- a szókincs gazdagságára a magyarázat érthetősége és a tanóra integráltsága érdekében,
- a nyelvi modorosság elkerülésére, azaz a nyelvi közhelyek és „trendi” kifejezések kerülésére,
- az idegen kifejezések helyes, ugyanakkor nem a magyar kifejezések helyetti használatára, hiszen utóbbiak segítik a megismerést könnyebb érthetőségükkel, míg az előbbieket még helyes használat mellett is eredményezhetnek félreértést, nehezítve a tanulási folyamatot,
- a diákszleng kifejezéseinek kerülésére, egyrészt mert a tanár is felelős a diákok szókincséért, másrészt romlik, illetve könnyen közönségesse válhat saját nyelvhasználati stílusa is.

De hogyan alkalmazhatók ezek az ismeretek, tapasztalatok az online mentorálásban? Arról, hogy miképpen módosul a kommunikáció elektronikus tanulási környezetben, az 1.3. *alfejezetben* írtunk, ti. az online mentorálás esetében a kommunikáció elsősorban szövegalapú, aszinkron. Az írásbeli kommunikáció előnye, hogy jobban átgondolható, tervezhető, tudatosan figyelembe véve a pedagógiai kommunikációt hatékonyra tevő felsorolt tényezőket. Itt is megjegyezzük, hogy az online kurzusok személyesebbé tétele miatt az online mentorálásban ugyancsak megjelenhet a szóbeli kommunikáció: fontos lehet egyrészt a digitális tananyagot kiegészítő offline, kontaktórák találkozás a mentorpedagógussal. Ezekben az alkalmakon lehetőség van a kérdések megválaszolására, s ezáltal a tananyag újrafogalmazására is. Mivel a kontaktórák nagyon kevés időt jelentenek az online kurzusok életében, a hatékonyság érdekében érdemes ezen alkalmak kommunikációját körültekintően megtervezni. További lehetőséget jelentenek az online médiaanyagok, rögzített előadások, illetve azok a videóbeszélgetések, amelyek a szinkronitást is biztosítani tudják.

Mindezeket figyelembe véve állítható, hogy nem hiábavaló az online mentorálás szempontjából a nem verbális kommunikáció jellegzetességeit is tárgyalni.

Nem verbális kommunikáció

A kommunikáció jellemzője, hogy több csatornán keresztül történik jelváltás. E csatornák jelzései nehezen különíthetők el, miután egyszerre és együttesen vesznek részt a beszédalapú kommunikációs folyamatban, vagyis a verbális kommunikációt kiegészíti a nem verbális csatornán közvetített üzenet. A nem verbális csatornán közvetített üzenet gyakran nem jelenik meg az írásban közvetített tartalmaknál, mert a szöveg szerzője jellemzően nincs jelen, mimikája, gesztusai, testtartása pedig nem minősítik az írásban közvetített tartalmat. Ez a tartalmat minősítő és nem szándékos jelváltás a metakommunikáció.

A nem verbális csatornák és jellemző megnyilvánulásai

A szakirodalom a nyelvi kommunikációt kísérő nonverbális csatorna jeleit gyakran testbeszédként, testnyelvként vagy a nem verbális jelek témakörében tárgyalja, hozzárendelve a megfelelő nem verbális kommunikációs csatornához, melynek működését specifikus kommunikációként írja le. Az alábbiakban Jászi (2015) jegyzetének tartalomfelosztása szerinti sorrendben tárgyaljuk a nonverbális csatornák specifikus kommunikációját – lásd bővebben Buda (1994) –, kiegészítve Tóth (2000) pedagógiai kommunikációs szempontból jelentős, a tanórai történéseket megidéző mondanivalójával.

- **A mimikai kommunikáció**
Az arckifejezések útján történő kommunikáció elsődlegesen érzelmeinket tükrözi, a jelenség fajspecifikus sajátosságunk, azaz: őszinte mosolyunkkal ugyanazt az érzelmet fejezzük ki akkor is, ha japánok vagyunk, mint ha magyarok. A mosoly érvényre juttatása azonban, milyen széles is az valójában, már kulturális szabályozás alatt áll. A mimika jól tanulható, s az arcjáték a színész egyik erős eszköze. Ugyanakkor a civil életben az ő metakommunikációja is megmutatja a valódi tartalmat, nagyrészt a mimikáján keresztül. Az osztályteremben, a pedagógiai kommunikáció során a mimika erőteljes kontroll alatt van. Adódnak azonban helyzetek, amikor kifejezetten célszerű, hogy a pedagógus a mimikáján keresztül is kimutassa szomorúságát egy-egy rosszabb tanulói teljesítmény után, vagy éppen örömet a jó teljesítmények fölött. A fordított mimikai jelzések az adott helyzetekben pedig kárörvendésről vagy csalódottságról szólnának, ami mérgezően hat a tanár–diák kapcsolatokra.
- **Kommunikáció a tekintet révén**
A tekintet visszajelzést ad a befogadóról, a megértésről, a témához és a másik személyhez való érzelmi viszonyról. A pedagógusok tekintet révén megvalósuló kommunikációjára hatást gyakorol a pedagógia, ámde erősen befolyásolt az egyén személyisége által. Meghatározója a mimikai kommunikáció, amitől rendkívül nehéz elválasztani.

Ha szemünk mosolyog, arcizmaink lazák, a tekintet az arcon van, többnyire a szemek alatti területre fókuszálva, akkor elfogadást és bizalmat kommunikálunk. Ha a tanuló azt tapasztalja, hogy többször szemkontaktusba került a tanárral, akkor úgy véli – s nem alaptalanul –, hogy a tanár elfogadja és kedveli. A tapasztalt tanárok törekednek tanítási órájukon a szemkontaktus felvételére és megtartására minden egyes tanulóval. A szemkontaktus kerülése viszont kedvezőtlen hatással jár, és elősegíti a fegyelmetlen viselkedés megjelenését. Ha egyébként az arcunk is mosolyog az osztálytermi kommunikáció során, már sokat tettünk azért, hogy nyugodt és felszabadult légkör alakuljon ki, amin keresztül pozitívan befolyásolhatók a diákok attitűdjei és teljesítménye (TÓTH 2000).

- **Vokális kommunikáció**

A szöveges üzenetek a beszéd során kiegészülnek vokális jelekkel, melyeket a szakirodalom paralingvisztikus jelzéseknek is nevez. A verbális jeleket kísérő, a beszéd nem nyelvi természetű összetevői – mint a hangsúly, hanglejtés, beszédtempó, ritmus, szünet, hangerő, hangszín, akcentus – mind a vokális jelek csoportjába tartoznak, vagyis összességében minden vokális jelzés, ami nem beszéd, ide sorolható. A paralingvális megnyilvánulások az osztálytermi kommunikációban általában az izgalmi szint, a szorongás és a bizonytalanság jelzői, ahogyan erre Tóth (2000) rámutat. Ugyanakkor a beszéd gördülékenysége, dallamossága, magával ragadó lendülete a témában való jártasságra, érdeklődésre utal mind a tanár, mind a tanuló esetében, ami egyben a pozitív izgalmi szint növekedésének is a jelzője. A tanár kellemetlenné váló hangszíne, elhallgatása, hangerejének jelentős emelése árulkodó jel lehet a diák számára is arról, hogy a tanárral való kapcsolatban feszültség támadt. A kapcsolati zavar rendszerint átmeneti jellegű, adott szituációhoz köthető. Ez nem írja át a már kialakult és megfelelő hőfokú kapcsolatot. Utóbbi átírására a gúnyolódás, lekezelés és a mögöttük álló érzelmeket hitelesítő metakommunikáció együttesen lesz képes, vagyis csak így lehetséges kommunikációval lerombolni egy erős tanár–diák kapcsolatot.

- **Gesztusok**

A gesztusok közé a fej és a kezek, karok mozgását soroljuk. Komplex mozgásokat gesztikulációnak nevezzük, melynek fontos szerepe lehet a kommunikáció szabályozásában. A gesztusok lehetnek tudatosak vagy tudattalanok. A tudatos gesztusok jelentős szerepet játszanak a pedagógiai kommunikációban. A tanári fejbólintás például megerősítő hatású, míg a mutatóujj feltartása, s a kéz, illetve a kar mozgása tiltást jelez. Jelezhetjük kezünkkel, hogy a bennünket felállással üdvözlő tanulók (iskolai ritualizált üdvözlő forma) üljenek le. Ezek lényegében egyezményes jelek, amit már a kisdiákok is igen korán megtanulnak olvasni. A tudattalanul, vagy alig tudatosan használt gesztusok jelzik az üzenet fontosságát és utalnak érzelmi állapotunkra. Ez utóbbin keresztül a tanulók érzelmi állapotára lehetünk jelentős hatással.

Olyan érzelmi rezonancia alakul ki, ami nem engedi elterelődni a diákok figyelmét, és együttgondolkodásra készíti őket (Tóth 2000). Azt is látnunk kell azonban, hogy egy kézlegyintésünk, ami éppen alig, vagy talán nem is tudatosan bennünk, mennyire gátló hatású lehet. Elképzelhető, hogy felelőnk vagy beszámolót tartó diákunk olyan tartalmi részhez ér, mellyel magunkban is szinte dialógust folytatunk, s a tartalom egyes elemét kritizálva reagálunk egy legyintéssel. Meglehető, lemondó legyintésünk a szóban forgó tábornok hadvezéri képességeivel van összefüggésben, azonban a felelő, vizsgázó vagy beszámolót tartó fél könnyen a saját személyére vonatkoztathatja a gesztust. Gesztusunk azonban kivált reakciókat (meglepődést, zavart, megrettenést kelt), s a nonverbális csatornák által küldött jeleket olvasva tudatosíthatjuk a kiváltó okot, majd helyreállíthatjuk a kommunikációt.

Testtartás

A testtartás révén történő kommunikáció – vagy poszturális kommunikáció – nem verbális mozgásos csatornaként ragadható meg. Viszonyulást, szubjektív értékelést, valamilyen álláspontot, érzelmet fejez ki. Jórészt normatívan szabályozott, ámde tudattalan meghatározói is vannak (BUDA 1986). A normatív szabályozás alatt álló poszturális kommunikáció szembeötlő példáit láthatjuk az iskolában. A diákok a tanórán a helyükön ülnek, nem ülhetnek rá a pad tetejére, s nem bújhatnak a pad alá. A tanárok nem tehetik föl lábukat a tanári asztalra, s nem is feküdhhetnek el azon. Témazáró írásakor a diákok nem foroghatnak, nem nézelődhetnek oldalra, többé-kevésbé egyenes tartással az előttük lévő feladatlapra koncentrálnak. A normasértést természetesen büntetőszankció követi.

A test álló vagy ülő helyzetben történő kommunikációs változtatása szembeötlő az emocionális veszteség, valamilyen kudarc vagy éppen az emocionális nyereség – például siker, dicséret – átélése esetén. Ezeket megtapasztalhatjuk pedagógiai kommunikációs helyzetekben, s a pedagógus is látja, hogy a diák adott helyzetben magába roskad, s azt is, ha kihúzza magát. Ugyanakkor a kommunikáló fél számára saját jelzései többnyire nem nyilvánvalók. A pedagógiai kommunikációban fontosak a tanár akaratlan testtartásai abból a szempontból, hogy mennyire alapoznak meg tanulástámogató légkört. Tóth (2000) leírása szerint a kissé előrehajló, ellazult tartású tanár elfogadást, míg a hátrahajló testtartású, fejét hátravető érzelmi távolságtartást sugall. Nyilvánvaló, hogy a tanár nem verbális csatornán megfigyelhető kommunikatív viselkedése egészében tárgya lehet önreflexiójának. Ennek pedig az lehet a kommunikációs jelentősége és következménye, hogy a tanár kongruens viselkedését segítheti elő, melyről a későbbiekben még szólnunk.

Testtartásunk befolyással van mind a kommunikációs folyamat szabályozására, mind érzelmeinkre. Tapasztalható csoporthelyzetben, hogy aki meg kíván szólalni, kissé előrehajol, s úgy kezdi el mondandóját. Kényelmes pozíció felvételével, hátradőlve a kanapén az ellazult, ernyedtt izmok relaxált állapotot hívnak elő, s tapasztalható, hogy megszűnik a szorongás.

A térközszabályozás kommunikációs csatornája

Az emberek közötti személyközi kommunikációban megvalósuló fizikai távolság kezelését proxemikának nevezi a szakirodalom, amit magyar szakkifejezéssel térközszabályozás-ként jelölünk. A kommunikáció szempontjából lényeges az interakció során felvett távolság, nemcsak a látás és hallás érzékszerveinek fizikai jellemzői miatt, hanem az interakcióban résztvevők viszonylatának kommunikálása miatt is. Bár a szervezetek formálisan meghatározzák szerepviszonylatainkat, ezek magánjellegűek is, informális meghatározottsággal bírnak, s a térköz itt válik lényegessé. Általános szabály, hogy minél formálisabb, hivatalosabb a viszony, annál nagyobb a távolság az interakcióban részt vevők között, s minél szorosabb a nem hivatalos (informális) kapcsolat, annál kisebb a térköz (BUDA 1986). Az emberi kultúrák között jelentős különbségek akadnak a tekintetben, hogy az interakcióban résztvevő felek hogyan kezelik a teret. Vagyis elmondható, hogy mások a proxemikus normák. Ettől függetlenül a térköz a benne megállapítható távolság szerint kategóriákra bontható, és az adott kategória kommunikációs jellegzetességei leírhatók. A legkisebb távolságot általában bizalmas vagy intim távolságként nevezi meg a szakirodalom, melyben lehetséges a halk suttogás, az érintés, s jól érezhető a másik fél illata, szaga. A személyes távolság alkalmas arra, hogy bizalmas témákat halkán megtárgyaljanak a felek. Ebben a távolságban szinte a partner egész teste látószögünkbe kerül, szemben az intim távolsággal, ahol testrészletekre fókuszálunk, s nem is tudnánk a látószög miatt befogni partnerünket. Az úgynevezett társasági távolság a normál hangerejű beszédet igényli. Itt nincs jelentősége a szaglásnak, ha csak extrém esetekben nem, s teljes egészében látható a másik fél. Nyilvános távolságban a hangos beszéd szükséges. Egy közösség, csoport vagy éppen a publikum előtti megszólalás tipikus távolságáról van szó. Nem nehéz észrevenni, hogy a kulturális eltérések a kategóriák közötti átcsúszásban ragadhatnak meg. Amit az egyik fél még társasági, esetleg személyes távolságnak érez, a másik már túl személyesnek vagy intimnek. Mindez pedig könnyen vezethet félreértésekhez.

Pedagógiai kommunikációban a tanulók ülésrendje, a tanár, illetve a diákok közötti távolság, valamint a tanári térhasználat tartozik a térközszabályozás területéhez. Tóth (2002) kiemeli, hogy a diákok aktivitására nagy hatással van ülésrendjük. Ennek háttérében a megfigyelések szerint az áll, hogy az osztálytermi kommunikációban sajátos részvételi háromszög alakul ki. Ha a tanár például megáll az első padosor előtt középen, ahol a középső oszlopban sorakoznak a terem végéig a padok, s a középső sorok mellett a két szélén is padosorok vannak, akkor az elindult kommunikációban intenzíven az első sorban ülők jobbról és balról, illetve középen még a következő néhány sorban helyet foglaló tanulók kapcsolódnak be. Vagyis szükséges a tanári helyváltoztatás, hogy kialakulhassanak ilyen háromszögek, és a tanulókat bekapcsolhassuk a kommunikációs folyamatba. A megfigyelések azt is megmutatták, hogy az egy helyben időző tanárok óráin kisebb az aktivitás, a tanár kommunikációja a közlésre korlátozódik, beszélgetés nem jellemző. A kevés aktivitást mutató tanulók megközelítése bekapcsolhatja őket a kommunikációs folyamatba, vagyis a részvételi háromszög részeivé tehetők ők is (adott esetben persze nem megkerülve a verbális csatornát, hanem azon keresztül megfogalmazott, direkt üzenetekkel elősegítve a kapcsolódást).

Kulturális szignálok

A szakirodalom a nonverbális kommunikációhoz tartozónak tekinti az ember személyes környezetének tárgyait, melyek lényeges információt hordoznak. Az egyes szerzők ide sorolják az öltözködést, a hajviseletet, a testdíszeket, jelvényeket, amelyek információkat továbbítanak az interakcióban résztvevők számára. Ezek a jelzések kulturális kontextusban és konszenzussal nyerik el értelmüket, így kulturális szignáloknak is nevezik őket, melyek nagyrészt tudatosan vállalt jelzések (BUDA 1986).

Tóth László (2000) a nem verbális csatornákon belül az úgynevezett *emlélmák* között tárgyalja a kulturális szignálokat. Rámutat, hogy az iskolai szervezetben szabályozás alá esik ezek használata, a házirendek korlátozzák egyes megnyilvánulási formáikat. Láthatók törekvések az iskolai köpeny használatára, ami a kulturális szignálként fontos öltözködés elfedője, azaz egyrészt kikapcsolja a társadalmi státusz jelzőt, másrészt uniformizál és megerősíti a tanuló szerepét, ahogyan a tanári köpeny a tanárit. A szerző megjegyzi még, hogy a fejlődő személyiség az emlélmákat nem használja teljes körűen, illetve éppen fejlődéséből adódóan, amelyeket mégis használ (hajviseletek, jelvények, kítűzők, ékszerek stb.), azokat gyakran változtatja is. Ezeknek azonban a tanórai kommunikációban nincs jelentős szerepük, még akkor sem, ha igen feltűnőek. A tanulási folyamatban a kommunikáció a feladatra irányul. Ugyanakkor a diákoknak is vannak elvárásaik a tanár által használt emlélmákat illetően: fontos az ápoltság, igényesség, bár kétségtelen, a jelentős szakmai tudás felülírja az először esetlegesen negatív benyomásokat.

Nem verbális kommunikációs mintázatok

Az alábbiakban röviden áttekintjük a pedagógiai kommunikáció szempontjából lényeges nem verbális csatornák hatását, négy, Tóth (2000) által kiemelt területen.

1. *A tanulókról alkotott benyomások* terén meghatározó a diákok nem verbális kommunikációja. A tanárok elvárásait, attitűdjeit befolyásolja, ha a diák sok pozitív, nem verbális üzenetet küld. Például ha keresi a tanárral a szemkontaktust, derűs arckifejezése van, sokat bólogat, hangja tiszteletet sugall, akkor tanára többre becsüli értelmi képességeit, motiváltabbnak tartja. Persze, még inkább feltűnik a rokonszenves tanuló, ha közelebb helyezkedik el tanárához, aki még a diák megjelenését is kellemesnek tartja.
2. *A tanárok tanulókkal kapcsolatos elvárásai* és a hozzájuk való viszonyulásuk megjelenik tanórai nem verbális viselkedésükben. Azaz adott tanulóhoz fűződő pozitív viszonyulásuk jól kitapintható abban, ahogyan többször közel mennek, felveszik a szemkontaktust, tovább beszélnek hozzájuk és többször mosolyognak rájuk. A tanulás szempontjából különösen fontos, hogy több jóváhagyó fejbólintásban, s hasonló megerősítő hatással bíró nonverbális üzenetben részesüljenek. Ez a metakommunikatív jutalmazás különösen megerősíti önbizalmukat, s a pozitív elvárások nyílt szöveges kommunikálásával együtt szárnyakat adhat a diákoknak, akik igyekeznek is

megfelelni az elvárásoknak, miközben el is hiszik, hogy meg tudják csinálni, s tudatában vannak saját meglévő képességeiknek. Ez egyben a pozitív önbeteljesítő jóslat lényege is. Negatív változata sajnos ismert a pedagógiában, hiszen a kevés tanári figyelemben és megerősítésben részesülő diákban nem alakul ki az a szilárd meggyőződés, hogy képes az adott tanulmányi feladat teljesítésére, mi több, az alacsonyabbra leszállított tanári elvárások és a kevés kommunikációs figyelem együttesen garantálják az alacsony teljesítményszintet és a tanulói sikertelenséget.

3. A *tanári nem verbális kommunikációs jelek földolgozása és értelmezése* függ a tanulók életkorától, fejlettségüktől. A paralingvális jelekben kifejezett érzelmek, valamint a verbálisan és a nonverbális csatornán együttesen küldött, egymásnak ellentmondó tartalmú, „kevert” üzenetek nem jól olvashatók a fiatalabb tanulók által. A tanári metakommunikatív jelzések vételéhez általában megfelelő tapasztalatokra és kognitív fejlettségre van szükség. A dekódolás érvényességének ellenőrzésére pedig később is szükség lehet.
4. A *tanár nem verbális kommunikációja a tanításban* a tanulók elvárásai által is befolyásolt, vagyis a tanulók nem verbális csatornán közvetített jelzései hatással vannak a tanár kommunikatív viselkedésére, pedagógiai kommunikációjára, s magára a tanítási-tanulási folyamatra. Ha a tanulók bizalommal és pozitív jelzésekkel fordulnak a tanár felé, akkor hasonló tartalmú visszajelzést kapnak, s mindegyik fél számára élmény lehet a jó óra. Kutatások alapján a nem verbális megnyilvánulások nem annyira a tanítási folyamatra, mint inkább elsősorban az óravezetésre hatnak, a jó munkafegyelem megőrzésével.

Tanulói szempontból hatékony, illetve nem hatékony tanári kommunikációs jellemzők

A témában folytatott kutatások eredményei alapján elmondható, hogy hatékony tanári kommunikációra akkor van esély, ha a jól öltözött tanár helyváltoztató mozgásokat végez tanítási óráján, barátságos hangon szólal meg, s beszél a tanulókkal. Fontos, hogy szöveges üzenetét jól strukturálja, szaktárgyi tudása imponáló legyen. Előadása tartalmát előzetesen vázolja, egyszerű, nem túl szóvirágos nyelvhasználattal, kellő helyen humorral fűszerezett szövegeivel, nem elfeledkezvén meg a fogalmak példákkal való szemléltetésének fontosságáról, pozitív megítélésben részesül tanítási tevékenysége és személyisége a diákok részéről (JÁSZI 2015).

Lényeges tehát, hogy a diákok iránti tanári érdeklődés valódi legyen, ismerje a tanár a tanulók tanulási folyamatait és a tanulói szerepkör elvárásait. Ne feledje önmaga egykori tanuló voltát, s azt sem, hogy egyedi személyiségekkel dolgozik, egyéniségekkel, nem pedig „az egyik olyan, mint a másik” osztállyal, tanulócsoportokkal. Fontos részéről a megalapozott ismeretbázis és az erről szóló jó kommunikációs képesség, a lelkesedés a tanítás és a tanulók tanulási folyamatainak támogatása iránt. Ami viszont saját hatékonysága

lerombolásával jár, az a rossz kommunikáció, vagyis igénytelensége külsejét, szövegformálását illetően, elégtelensége kommunikációs kapcsolattartását tekintve. Ezek mögött gyakorta saját bizonytalansága húzódik meg (például nem veszi föl a szemkontaktust a tanulókkal, ismétlődően töltelékszavakat használ) és/vagy érzéketlensége a tanulói szükségletek iránt, vagyis nem a nekik megfelelő jelek és fogalmak szintjén kommunikál. Utóbbinál is súlyosabb, ha ellenséges és bántó a tanulók felé irányuló kommunikációja. Emögött gyakran a tanulók iránti személyes ellenszenv, illetve személyiségének sajátosságai is állhatnak. Ilyen esetekben gyakran tapasztalható, hogy megsérti, megszegyeníti tanítványait, félelmet, szorongást keltve, akár életre szóló lelki traumát okozva nekik. Ezzel a jelenségkörrel és hatásaival foglalkozik az úgynevezett *fekete pedagógia*, mint sajátos pedagógiai kutatási terület (HUNYADY–M. NÁDASI–SERFŐZŐ 2006).

Pedagóguskutatás és pedagógiai kommunikáció

Falus Iván (2003) a pedagóguskutatás főbb irányzatait abból a szempontból tekintette át, hogy mi vezethet el a tanári eredményességhez, milyen tényezők játszanak döntő szerepet az eredményességben. Részből a kutatások kronológiai sorrendjét követve végzi el *az eredményes pedagógusra jellemző tulajdonságok feltárását, az alapvető személyiségvonások és alapképességek meghatározását, a pedagógiai képességek feltárását, az eredményességet befolyásoló tudás meghatározását, a gyakorlati készségek összegyűjtését, a pedagógiai gondolkodás, a pedagógiai döntések jellemzőinek, sajátosságainak feltárását, a pedagógus nézeteinek, gyakorlati filozófiájának kutatását, továbbá a reflektív tanítás definiálását.*

Pedagógiai kommunikációs szempontból a második és a harmadik tekinthető igazán fontos irányzatnak. Az előbbihez tartozóan annak a három alapképességnek a feltárása került a középpontba, amelyekkel a személyközpontú, másokat elfogadó pedagógust jellemzik. Valamennyi, az irányzatban tárgyalt alapképességnek jelentős kommunikatív viselkedésbeli megnyilvánulása van. A harmadik irányzatban pedig különös jelentőséggel bír a pedagógus kommunikációs ügyessége. Az alábbiakban áttekintjük a kommunikációs ügyesség jellemzőit, majd az alapképességek és személyiségjellemzők szerepét a kommunikációs kompetencia kontextusában.

Sallai Éva (1996) az eredményes pedagógiai munkát segítő pedagógiai képességek sorában tárgyalja a gyors helyzetfelismerést és a konstruktív helyzetalakítást, mint a gazdag és rugalmas viselkedérepertoár kialakításának előfeltételét. A pedagógiai szituációk azonban minden pedagógusi rugalmasság ellenére konfliktussal járhatnak együtt, melyek megoldásához erőszakmentesség és kreativitás szükséges. A konfliktusok megelőzésében természetesen szerepet játszik az együttműködés igénye és képessége is, ahogyan a pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzésének képessége. A szerző tárgyalja a mentális egészséget, mint olyan képességet, ami szintén feltétele a pedagógus eredményességének. Jóllehet, a fentebb számba vett képességek kommunikációs dimenziója leírható, s azonosíthatók volnának legtöbbször esetében a verbális és nem verbális csatornán küldött üzenetek a képességek

jelzőiként, mégis indokolt szerzőnket követve a kommunikációs ügyességről mint pedagógiai képességről szólnunk.

A kommunikációs ügyességet úgy határozhatjuk meg, hogy a kommunikációs alapszerepekben, üzenőként és fogadóként egyaránt hatékony a pedagógus. Üzenőként képes pontosan kifejezni gondolatait, érzéseit és szükségleteit, fogadóként pedig képes felfogni és megérteni az üzenő kommunikációját, s visszajelezni a helyzet függvényében. Ezen túlmenően a pedagógus képes kommunikációs helyzetet teremteni, vagyis olyan feltételrendszert, melyben tiszta, zavaró elemeket nem tartalmazó – mondhatni „zörejek” nélküli – kommunikáció jöhet létre (SALLAI 1996).

Kommunikációs kompetencia és alapképességek

Szöke Milinte Enikő (2013) a személyiség önállósult kompetenciájaként tárgyalja a kommunikációs kompetenciát, kiemelve, hogy az rendelkezik a kompetenciákra érvényes szerkezettel, vagyis képességekből, motivációs képződményekből és affektív apparátusból szerveződik, és a tudat koordinációja alatt áll. A szerző amellet érvel, hogy a kommunikációs kompetencia képességbeli, motivációs és affektív összetevői gyakran azonosak a Nagy József (2000) által tárgyalt kognitív, szociális, személyes és speciális kompetencia összetevőivel, vagy éppen azok leképeződései. A kommunikációs viselkedésben a személyiség egésze részt vesz, és a kommunikációs kompetencia valójában az összes többi kompetencia működését teszi lehetővé. Azaz a kommunikációs kompetencia felfogható egy általános alapkompenciaként, aminek elemei a kognitív kommunikáció, a szociális kommunikáció, a személyes kommunikáció és a speciális kommunikáció. Az elemek funkciói sorrendben: az információ felvétel, feldolgozás és közlés, a szociális kölcsönhatások létrehozása, a perszonalizáció, azaz személyes önazonosság és kiteljesedés megvalósítása, illetve a szakterület-specifikus kommunikációk magas szintű művelése. Elmondhatjuk, hogy egy optimális fejlettségű kommunikációs kompetencia birtokában a személy képes a zörejek nélküli kommunikációra, együttműködésre másokkal, hitelességre és önérvényesítésre, továbbá adott esetben – saját szakterületén – például az eredményes pedagógiai kommunikációra.

A kommunikációs kompetencia pragmatikus megközelítésben az a képesség, melynek révén az egyén részt vesz az interakciókban, s közös jelrendszerben információcserét tud megvalósítani. Jászi (2015) tananyagában a szakirodalom alapján kiemeli, hogy e kompetencia birtokában képesek vagyunk gondolatainkat, érzéseinket különböző kommunikációs csatornák használatával a legpontosabban, az adott helyzetben érvényes szociális normáknak megfelelő viselkedésben kifejezni, s eljuttatni a címzetthez. Képesek vagyunk továbbá a kommunikációs partnerek üzeneteinek vételére a lehető legteljesebb módon, beleértve a nem verbális kommunikáció érzékelését és felhasználását a kommunikációban.

A kommunikációs kompetencia fenti leírása nem áll távol a Sallai (1996) által tárgyalt kommunikációs ügyességtől mint pedagógiai képességtől. Amiben egy kis többletet érzékelhetünk, az a nem verbális csatornákon küldött, fogadott és értelmezett (dekódolt) jelek,

melyek felhasználása az interakciókban egy eddig nem tárgyalt képességhez, az empátiához köthető. Ez a képesség elválaszthatatlanul jelen van a professzionális tanári kommunikációban. A professzionális tanári kommunikáció megítélésünk szerint az a pedagógiai kommunikáció, ami eredményesebbé teszi a tanítási-tanulási folyamatot, végeredményben a nevelési intenciót szolgáló pedagógiai tevékenységeket. A professzionális tanári kommunikációhoz tartozó alapképességek tárgyalása során gyakorta a feltétel nélküli elfogadás, az empátia és a kongruencia kerül kiemelt helyre. A professzionális tanári kommunikációt fejlesztő tanári továbbképzések, tréningek és kurzusok kiemelten kezelik ezen képességek fejlesztését, amint az látható Sallai Éva és szerzőtársai kézikönyvéből is (SALLAI-MEDVECZKY-KOZMÁNÉ-FICSÓR 2006). Kommunikációs szemléletű munkájában Buda Béla (1994) ugyancsak kiemeli ezen képességek fontosságát a pedagógiai kommunikációs helyzetekben.

Falus Iván (2003) a feltétel nélküli elfogadást, az empátiát és a kongruenciát az eredményes, másokat elfogadó, személyközpontú pedagógust jellemző személyiségvonásokként, egyben pedig alapképességekként említi. A pedagóguskutatásban régóta hangsúlyos irány a pedagógus személyiségének vizsgálata, ám Rogers és Gordon munkássága kivált a fenti jellemzőkkel leírható pedagógusprofil erősítették meg. Az alapképességek kutatása és vizsgálata révén két nagyon fontos tanulság vonható le: 1) a szakmai alapképességek tanulhatók, fejleszthetők, 2) ezen keresztül pedig a pedagógusszemélyiség is fejleszthető. Vagyis nem az adottságok és a hajlamok a döntők a professzió gyakorlásában, hanem a tanulás. A továbbiakban – Falus áttekintését követve – bemutatjuk az alapképességekkel kapcsolatos legfontosabb ismereteket, melyeket Sallai (1996) teljes körűen is tárgyal könyvében.

a) Feltétel nélküli elfogadás

A feltétel nélküli elfogadás a személynek szóló olyan pozitív érzelmi odafordulás, amely nem a tulajdonságoknak és a viselkedésnek szól, hanem az önmagában értéként meghatározott személyiségnek. A feltétel nélküli elfogadásnak nem feltétele a viszonyosság. A feltétel nélküli elfogadás olyan beállítódásként is értelmezhető, melyben érvényre jut, hogy a személy mindig több, mint a viselkedéseinek összessége. Különösen fontos ez a szemlélet a pedagógiában egy-egy rossz teljesítmény vagy elfogadhatatlan megnyilvánulás esetén. Természetesen a feltétel nélküli elfogadásnak mint képességnek korlátai is vannak, melyek egyben kijelölik elfogadási képességünk határait. Mint látni fogjuk, saját kongruens viselkedésünk szempontjából is lényeges annak egyértelmű kommunikálása, hogy mi az a megnyilvánulás, amit már nem tudunk elfogadni.

A feltétel nélküli elfogadás képességének megnyilvánulása leginkább a nem verbális kommunikáció csatornáin történik, azaz a paralingvális és poszturális kommunikáció, a tekintetváltás, a gesztusok mind jelentősek az elfogadás kifejezésében. Ugyanakkor nem becsülhetjük le a verbális csatornát, mert bár nem függetlenül a tanulók életkorától, de a pedagógiai munkában az elfogadás élményét erősítik a pozitív érzések verbális kifejezései.

A feltétel nélküli elfogadást nem morális megközelítésként, hanem lelki teljesítményként írja le a szakirodalom, kiemelve, hogy nem a tanuló viselkedésének morális megítélése, hanem annak elemzése lesz a pedagógus dolga (FALUS 2003). A pedagógus mindezt annak tudatában teszi, hogy az elfogadással erőt ad tanítványainak a hibás megnyilvánulások korrekációjához.

b) Empátia

Az empátiás viselkedés lényege leírható a másik ember érzéseinek a megértéseként és a lehető legpontosabb visszajelzéseként. Az empátia egyik kulcsa a beleélés képessége, melynek révén bele tudjuk képzelni magunkat a másik érzelmi állapotába, majd megértjük azt, hogyan érez, hogyan látja a világot. A megértés során strukturáljuk a verbális és nem verbális csatornán vett információkat. A megértésen túl visszajelezzük feldolgozási folyamatunk eredményeit. Pedagógiai helyzetekben az empátiás megértés szükségessé teszi a nevelő teljes figyelmének odafordulását a tanulóra. Ekkor lehetséges a rejtett kommunikációs tartalmak feldolgozása. Az érzelmi érzékenységünk, vagy másként affektusfigyelmünk befolyásolja, hogy az üzenetekből mennyit tudunk felfogni. Affektusfigyelmünk fejleszthető, mint ahogy egész empátiás képességünk, ami abból a szempontból is nagyon fontos a pedagógiai munkában, hogy pontos visszajelzéseinkkel a tanuló számára is pontosabb, világosabb értelmezési lehetőséget biztosítunk saját magára vonatkozóan (FALUS 2003).

c) Kongruencia

A kongruens kommunikáció lényegében azt a jelenséget fedti le, amikor a kommunikációs hatások összességének azonos jelentése van. Természetesen a jelenség mögött az a képesség húzódik meg, hogy a kommunikátor saját belső állapotával egybeesően hozza létre verbális és nem verbális közléseit. Ez akkor tud kialakulni, ha a kommunikátor hisz saját érzéseinek, saját tapasztalatainak és bízik önmagában. A pedagógus hitelessége megkönnyíti a tanuló viselkedés szabályozását.

„Barrett megfogalmazása szerint a hitelesség a tapasztalat, a tudatosság és az ezek közlése közötti harmonikus viszony, a kommunikációs viselkedés egyik aspektusa. A pedagógusokra gyakran – éppen az említett tudatosság hiánya miatt – jellemző az inkongruens, sablonszerű, személyidegen viselkedés. A tudatosság fejlesztése növeli a hiteles viselkedést, azt, hogy a személy nem viselkedik elhárító-védekező módon, hanem szabadon dönt, mit közöljön és mit nem, nincsenek előre megtervezett lépései. A hitelességet sokszor használják a természetes viselkedés szinonimájaként is, amikor azt jelenti, hogy a személy a gondolatait, érzéseit meri vállalni, és képes közölni is, nem bújik szereppanelek mögé. Azt mondja ki, amit valóban gondol, és nem azt, amit mondania kell” (FALUS 2003:84).

Kommunikációs kompetencia – pedagógiai kommunikáció

Az eddigiekben a kommunikációs kompetencia és a pedagógiai alapképességek közötti kapcsolódási pontokat tekintettük át. Rövid bekezdésünkben most a kommunikációs kompetencia fejlettségi szintjének jelentőségét pedagógiai kommunikációs szempontból ítéljük meg, fontos szakirodalmi megközelítések alapján. Zrinszky (1993) mellett érvel, hogy a pedagógiai kommunikáció főszereplője a tanulási folyamatot vezérlő pedagógus. A tanári kommunikációnak egyszerre kell adaptívna és fejlesztőnek lennie, döntően olyan kommunikációs helyzetekben, amelyekben a kommunikációs partnerek egymás teljes

viselkedésére reagálnak. A szerző szerint a pedagógiai kommunikációban, s így nyilván magában a nevelési folyamatban is, akkor keletkeznek problémák, ha „pedagógiai maszkunk” repedezni kezd, azaz ha kommunikációs viselkedésünk sztereotíppé vagy mesterkéltté válik. Értelemszerűen a pedagógus természetessége (kongruencia), ráhangolódása a tanítványokra (feltétel nélküli elfogadás, empátia) és saját kommunikációs ügyessége nem engedi a „pedagógiai maszk” repedezését. Sőt, azt sem, hogy a pedagógus azt érezze, hogy maszkot visel, lévén természetes szerepviselkedése, ha pedagógiai kommunikációja természetes és nem sztereotip vagy mesterkél.

Gordon (1989) hangsúlyozza, hogy az oktatómunkában a pedagógus kommunikációja döntő fontosságú, kiemelt jelentőségű kommunikációs kompetenciájuk és képességeik fejlesztése, a kommunikáció adaptivitása, adekvátsága, a kongruencia, az empátia és motiválási képességek, valamint a kommunikációs önismeret terén.

Pedagógiai kommunikációs hatékonyság

Thomas Gordon a humanisztikus pszichológiára alapozva dolgozta ki tréning módszerét a pedagógusok kommunikációs képességeinek javítására, s ezen keresztül tanári tevékenységük hatékonyságának növelésére. Kiindulópontja, hogy bármilyen tanítási tevékenység alapja a tanár–diák kapcsolat minősége. A kapcsolat minőségét kommunikációs készségek, képességek javíthatják, melyeket szükséges megismerni és gyakorolni. Fontos új szempont az eddigiekhez képest, hogy a tanári hatékonyság fejlesztésének Gordon-féle tréning-programja (GORDON 1989) a kommunikációs ügyesség javításán keresztül a tanulás eredményesebbé tételéhez és a konfliktusok kezeléséhez ad útmutatást, valamint alapoz meg képességeket.

Gordon (1989) módszerének csak egyetlen megközelítést emeljük itt ki: nevezetesen azt, hogy a kommunikációt akadályozó tényezők, úgynevezett közléssorompók lebontása mellett kulcsfontosságú a kommunikációt megkönnyítő technikák alkalmazása is. Így például az én-üzenetek alkalmazása, melyekben a pedagógus nyíltan kifejezi a probléma megélését, vállalását. Ebben a formában tudatni lehet a diákkal, hogy a pedagógus mit érez az adott problémaszituációban, konfliktushelyzetben, anélkül, hogy a szavak fenyegető, vádló jelleget öltenének, vagy esetleg sértőek volnának. Az én-üzenetek használatának előnye, hogy nem kényszeríti a másik felet védekezésre, ugyanakkor a szándék világosan közölhető. A hatékony én-üzenetek tartalmazzák a saját érzelmek leíró megfogalmazását, a probléma tárgyyszerű megfogalmazását, a belátható következmény, illetve a közvetlen hatás leírását.

Az értő figyelem vagy aktív hallgatás a másik példánk, mellyel a kommunikáció megkönnyíthető. Igaz, az aktív hallgatás feltételezi, hogy én-üzeneteket is közvetítünk, mellyel visszajelezzük a diák üzeneteinek megértését, ámde relatíve önállóan használható eszközről van szó. Az aktív hallgatással a nem verbális és a verbális csatornákon küldött jelekkel fejezzük ki diákunk közlésének megértését: gesztusaink, mimikánk és szóbeli közléseink tehát arról tanúskodnak, hogy „aha, értem”, amit mondott, az érzéseit is, és elfogadom őt. Vagyis diákunk azt mondhatja rólunk, hogy megértettük őt, átértettük a problémáját és támogattuk.

Feladatok

Modellezzenek mentortársukkal egy tipikusnak tartott problémaszituációt a mentorált hallgatók tevékenységeihez kapcsolódóan. Rögzítsék írásban a szituációt. Határozzák meg a mentor és a hallgató problémáját. Játsszák el a legjellemzőbb dialógust és lehetőség szerint készítsenek erről hangfelvételt. Hallgassák végig, majd írják át a párbeszédet oly módon, hogy a mentor részéről helyezzenek el benne én-üzeneteket, illetve az aktív hallgatást jelző, verbális és nem verbális csatornán közvetített jeleket, mint támogatást kifejező üzeneteket. Mindkét szerepben játsszák el újra a szituációt a már beépített kommunikációt elősegítő eszközök alkalmazásával!

Online videóbeszélgetést alkalmazva mentorált hallgatójukkal beszéljenek át egy, a tárgyuk szempontjából lényeges problémakérdést. Bizzák meg diákjukat azzal a feladattal, hogy készítsen kiselőadást ehhez fűződően, s vegyék át didaktikai és pedagógiai kommunikációs szempontból is a feldolgozandó kérdéskört. A fő célkitűzés az, hogy a hallgató pedagógiai kommunikációt folytasson csoporttársaival és hatékony legyen. Támogassák tanulási folyamatait a fejezetben megismertek alkalmazásával!

Online mentorálást végző kollégáikkal folytatott fórumbeszélgetéseikhez kötődően, de külön topic-ban vitassák meg hallgatóik és saját tanítási-tanulási tapasztalataikat a 2. feladat problémakérdéseikhez tartozóan!

2.2. A reflektivitás fogalmi megközelítése és gyakorlata a pedagógiában

.....
A reflektivitás pedagógiai értelmezése során csak a leglényegesebbnek tartott kapcsolódási pontokra mutatunk rá a fogalom használatával összefüggésben. Ennek nyomán a második alfejezetben a reflektív tanítással, a reflektív tanárral, a reflektív gondolkodás fejlesztésével foglalkozunk. Tesszük mindezt azért, hogy a mentorálás reflektív gyakorlatára történő felkészülést a tudásbázis kialakításával előkészítsük, majd a gyakorlati feladatokon keresztül elősegítsük.
.....

A Kislexikon portál¹ reflektív tanításról szóló szócikkében olvashatjuk, hogy alapvetően a tanári gyakorlat és gondolkodás elemző formáját, továbbá a tanítási–nevelési gyakorlat önellenőrzését és erre épülő fejlesztését érti a szakmai közösség a reflektív tanítás alatt. Ebben a reflektív kifejezés eredendően valamiféle visszahatást jelent, azaz sajátos visszahatás történik a tanításra. Hogyan lehetséges ez? Nos, a reflektivitás lényegében arra utal,

1 http://www.kislexikon.hu/reflektiv_tanitas.html (Letöltés ideje: 2017. november 9.) A szócikk szerzője: Szivák Judit.

hogy saját szakmai tevékenységét a tanár reflexiókkal, észrevételekkel illeti. Ezekben a reflexiókban lesz meg a potenciál saját gyakorlatának jobbítására, fejlesztésére. A továbbiakban a reflektív fejlesztőpotenciál struktúráját és működés módját tekintjük át.

A reflektivitás jelentéstartománya

a) A reflektív tanár (tanítás)

A tanárképzéssel kapcsolatos bírálatok egyik régi, jól ismert területe a gyakorlati képzés hiányosságainak megfogalmazása. A képző intézmények elméletileg inkább fölkészítik hallgatóikat a tanári munkára, de a gyakorlati kompetenciák fejlesztése hiányos. Ezekre a kritikákra látja megoldási kísérletnek Szabó László Tamás (1999) a reflektív tanítást, ahol persze kulcstényező a tanár reflektivitása. Megítélése szerint tudományosan megalapozott paradigmáról van szó, ami gyökereiben John Dewey munkásságáig nyúlik vissza. A reformpedagógia jeles amerikai képviselője a tanári szerep összetevői között a gondolkodás nyitottságát, a felelősségtudatot és az érzelmi bevonódást tekinti fontosnak. Az első kettő mint kognitív, az érzelmi bevonódás pedig mint affektív jellemző egyben a szakmai tevékenység reflexiós komponensei. A tanári beszéd mód későbbi hermeneutikai vizsgálatai arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanár, reflektív szakemberként, saját tevékenységét tudatos reflexió keretében elemzi. Szabó (1999) a reflexió négy szintjét mint fejlődési fázisokat emeli ki. A reflexió első szintjén a *mit csinálók* kérdésre adott válaszok jelennek meg, melyek tükrözik a cselekvő alanyok irányító tudásait, vélekedéseit. Második fázisban tevékenységére, cselekedetei értelmére, jelentésére kérdez rá. Válaszaiban elemzi az osztályban történeteket, és ezzel lényegében saját pedagógiai elveit dolgozza ki. Harmadik szinten a fő kérdés azon hatások vizsgálata, melyek azt eredményezték, hogy eljutott idáig a szakember, vagyis lényegében saját elveinek, értéktételezéseinek, vélekedéseinek feltárása történik. A negyedik fázisban a hangsúly tanítási gyakorlatának egyedi megoldásaira irányul, abból a szempontból, hogy miként tud másoktól eltérő dolgokat csinálni, figyelemmel a saját tevékenysége és annak tágabb társadalmi-kulturális kontextusa közötti feszültségekre.

Falus (1998) rámutat arra, hogy a gondolkodó és elemző, reflektív tanár szakirodalomban megjelenő képe a technikai készségek, illetve a mások által készített tantervek alkalmazójaként megjelenített tanárképpel áll szemben. Ebben a szemléletmódban a reflektív tanár az osztályban felbukkanó problémákat feltárja, elemzi, megkísérli megoldani, saját értéktételezéseivel és előfeltevéseivel tisztában van, ezeket kritikusan kezeli, figyelembe veszi tanítási tevékenységében az intézményi és kulturális környezetet, továbbá részese a tanterv kidolgozásának, az iskolafejlesztésnek s felelősséget érez saját szakmai fejlődéséért.

Bár a rutin mellett a tanári reflektivitás szükségességét már Dewey is felismerte, igazán Schön fejlesztette tovább a reflektív tanár eszményképét a nyolcvanas években. A reflexió két fajtáját különböztette meg: a tevékenység közbeni reflexiót (reflection in action) és a tevékenység utáni reflexiót (reflection on action). Ezek lényegében állandó értékelését és elemzését jelentik saját szakmai tevékenységének, melyek során folyamatosan tanul is a pedagógus.

Ugyanakkor gyakorlatának elemzése saját tudásán, elméletén, tapasztalatain keresztül valósul meg. Személyes tapasztalatai, átvett ismeretei és az értékek alkotják a tanár spirálisan fejlődő értékelési rendszerét (FALUS 1998). Természetesen a reflexió a gyakorlatra is hat. A folyamat közbeni reflexió a gondolkodási folyamatok felismerésén és a cselekvés összekapcsolásán keresztül megváltoztatja a gyakorlatot. Továbbá a „reflection in action” képesé tesz egy váratlan probléma új keretbe foglalására, a tapasztalatok új szempontok szerinti megjelenítésére. A „reflection on action” típusú, a tevékenységet követő reflexió a tanárok retrospektív elemzését segíti, alapvetően abból a célból, hogy tapasztalataikból új tudásra tegyenek szert és új stratégiákat alkossanak. A szakirodalomban Wilson nevéhez köthetően felmerült még a cselekvés előtti reflexió lehetősége is, mint amellyel a tervezés során a pedagógus a várható helyzetekre reflektál, javítva ezzel gyakorlatán (SZIVÁK 2014).

b) Reflektív tanítás

A reflektív tanítás ismérveinek számbavétele során ugyan találkozhatunk azzal az elképzeléssel is, miszerint egy dolog elegendő, nevezetesen az, ha a tanár célzottan átgondolja tevékenységét. Ugyanakkor a Falus (1998) szerint hangsúlyos irányzatok – Griffiths és Tann, Wubbels és Korthagen – a reflektív tanítás folyamatának több ismervét is bemutatják, melyek egyben a tanítás kritikai elemzésére, illetve a gyakorlat fejlesztésére irányuló törekvéseket állítanak középpontba. Falus (1998) ismerteti Griffiths-ék öt időbeli dimenzióját (8. táblázat):

8. táblázat. A reflektív folyamat időbeli dimenziói

Gyors reflexió	Azonnali és automatikus reflexió a cselekvés során	A tanár válaszol a tanuló kérdésére
Javítás	Átgondolt reflexió a tanítás során	A tanár rövid gondolkodás után, figyelembe véve a tanulók reakcióit, cselekszik
Áttekintés	Kötetlen reflexió a tevékenységről	A tanár gondolkodik vagy beszél egy osztály vagy egy tanuló fejlődéséről, problémáiról
Kutatás	Szisztematikus reflexió a tevékenységről	A tanár kutatóként elemzi a tevékenység jól körülhatárolt egységét (például megfigyel)
Elméletalkotás és kutatás	Hosszú távú reflexió a tevékenységről a tudományos elméletek fényében	A pedagógiai elmélet fényében átfogalmazza saját elméletét

(Forrás: FALUS 1998:112)

A fenti táblázatban jól elkülönülnek a tevékenység közbeni és a tevékenységre irányuló reflexió szintek, továbbá látható, hogy a reflexió végső soron nemcsak a gyakorlat megváltoztatását, de a cselekvő előfeltevéseinek, saját elméletének átalakítását is eredményezi.

Wubbelsék elképzelése ötlépéses spirális folyamatként jeleníti meg a reflexiót, mely a következő fázisokból áll: cselekvés, visszatekintés a cselekvésre, a lényeges mozzanatok tudatosítása, alternatív cselekvésmódok kialakítása, kipróbálás (FALUS 1998). A szerzők

munkásságának másik fontos aspektusa, hogy a reflektivitás fejlesztésére irányuló javaslatokat is megfogalmazzák, melyre majd a későbbiekben térünk vissza. Wubbels és Korthagen elképzelése problémamegoldó modellként is működhet, de ez nem meglepő, hiszen már Dewey is *Reflektív gondolkodás* néven vezette be hatlépéses problémamegoldó technikáját (lásd BARKLEY–CROSS–MAJOR 2005). Vagyis a reflektív gondolkodás kiválóan alkalmazható a problémamegoldásban.

A reflektív tanításról szóló kutatásokat áttekintve Falus Iván így összegzi a tanulságokat: „A reflektív szemlélet igyekszik magába ötvözni a pedagógiai tudásról, a pedagógiai döntésekről és gondolkodásról, valamint a pedagógusok hiteiről és koncepcióiról az elmúlt két évtizedben összegyűlt ismereteket” (FALUS 1998:113).

A hazai szerzők reflektív tanításra vonatkozó meghatározásai közül Szivák Judit a legismertebb, aki szerint „a reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot, kognitív stratégiát értünk, mely biztosítja az oktató–nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését” (SZIVÁK 2010:9).

A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a tanári reflektivitás egyrészt a tanulókra, illetve a tanulócsoporthoz, másrészt a tanár saját nézeteire és tevékenységére irányul. A kutatások alapján úgy látszik, hogy a reflektivitást a tanárok nagyon sok helyzetben használják. Kiemelt alkalmazási területei a következők:

- *kollegiális megbeszélés* a problémás esetekről,
- a felhasználandó *tanításmódszerek* és a tapasztalatok alapján megfelelő *módszerek kiválasztása*,
- olyan *sztuációmegelőzési és sztuációmegoldási technikák kialakítása*, melyekkel a tanítás átértékelhető, hatékonyabban szervezhető,
- továbbá mint sajátos *önelemző gyakorlat*, melyben az újraépített tapasztalatok egy adott sztuáció megoldását segítik (SZIVÁK 2014).

A reflektív gondolkodás

A reflektív gondolkodás, mint azt korábban láttuk „[...] már Dewey-nál megjelenik, aki a reflexiót (észrevételt) gondolkodási formának tekinti, mely a konkrét tapasztalat, helyzet kétségéből születik és problémamegoldáshoz vezet. A reflektív gondolkodás során – állítja Dewey – a lehetséges cselekvések alternatívákká szerveződnek, s így a »zavaros« sztuáció világos helyzetté változhat” (SZIVÁK 2010:9).

Donald Schön a reflektálást sajátos kísérletként jeleníti meg, melyben a reflektáló és a probléma, illetve problémahelyzet mintegy párbeszédet folytat a reflexió segítségével. Utóbbi kettő esetében lényeges az egyén érzelmi bevonódása, mert ez hívja elő az igazi reflektivitást. Szerinte a reflexió olyan gondolkodásmód, melynek segítségével képesek vagyunk

ésszerűen választani az alternatívák között és felelősséget vállalni döntésünkért. A reflektivitás fázisai koncepciójában a következők: a probléma felismerése, a probléma összevetése hasonló esetekkel, a sajátosságok kiemelése, a probléma újrafogalmazása, megoldásokkal való kísérletezés, a következmények (kívánt és nem kívánt) átgondolása (SZIVÁK 2014).

Pragmatikus megközelítése alapján jól látható, hogy a reflektív gondolkodás a problémaszituációt átláthatóvá teszi, a problémamegoldást modellezi, tisztázza az egyén érzelmi viszonyulását, cselekvésre és felelősségvállalásra sarkall, miközben a reflektivitás olyan gyakorlatot jelenít meg, mely segít jártassá, majd szakértővé válni az adott területen.

A reflektív gondolkodás fejlesztése

Falus (1998) bemutatja, hogy Wubbels és Korthagen nem pusztán a reflektív tanítás ismérveiről szólnak, hanem jól használható, a reflektivitást fejlesztő módszert is kialakítottak. A módszer alapvetően a reflektív folyamat egyes fázisaira fókuszálva kérdéseken keresztül alakítja a reflektív gondolkodást, a fázisokon átívelően pedig a reflektív gyakorlatra, vagyis a konkrét esetben a reflektív tanításra ad mintát. Mivel a tanításban a reflektív gyakorlat kialakítását tűzték ki célul, az órák szokásos megfigyelésén és elemzésén túl a reflektivitást fejlesztő kérdésekre válaszolva, munkanapló vezetését javasolták. A 9. táblázatban összefoglaljuk a reflektivitás fejlesztését szolgáló munkanapló főbb kérdéseit. Természetesen a kipróbáláshoz kapcsolódó kérdések már egy új reflexiós szakasz első fázisaként kezelhetők, látható tehát, ahogyan egymásra épülően elmélyíthető a reflexiós gyakorlat.

A reflektív gondolkodás fejlesztésének összegyűjtött módszereit Szivák Judit könnyen hozzáférhető és szakmailag releváns munkájából (SZIVÁK 2010) az érdeklődők tovább tanulmányozhatják, valamint szakmai – jellemzően tanítási-oktatási – tevékenységük során hasznosíthatják. Tananyagunk elsődleges felhasználói számára mi az ott ismertetettek közül azt a három módszert emeljük ki és mutatjuk be, melyekben kimondottan erős a tanulástámogatási potenciál, s éppen ezért erős eszközök lehetnek a hallgatói lemorzsolódás megelőzésében, illetve harmadikként azt, amit nemcsak az oktatásban dolgozók, hanem bármely professzióban, akár már szakértői szinten tevékenykedők is alkalmazhatnak egymás támogatására.

a) Hangosan gondolkodás

A „hangosan gondolkodás” (thinking aloud) eredendően olyan kvalitatív kutatási módszer, melyben a vizsgálati személy saját tevékenységével kapcsolatos gondolatairól számol be a kutatónak, feltárva gondolkodási stratégiáját, döntési szempontjait és érzelmeit. Míg a tartalom, a nyelvi megformáltság a vizsgálati személy által irányított, a kutató szerepe passzív. A pedagógusok gondolkodásának kutatásában elsősorban a tervezés szintjéhez kötődően használt módszer, de lehet szerepe az elméletek és előfeltevések, illetve az interaktív gondolkodás és döntés tanári gondolkodási folyamat szintjeinek vizsgálatában is (SZIVÁK 2002).

A módszer sajátossága, hogy általában párban alkalmazzák, amikor a hallgató vagy a pedagógus segítőtársat keres a beszélgetéshez, vagy amikor a tanár kijelöli a tanuló-

9. táblázat. A reflektivitás munkanaplója

A reflexió fázisai és a fejlesztő kérdések	1. Fázis: visszatekintés a cselekvésre	2. Fázis: lényeges elemek tudatosítása	3. Fázis: alternatívák kidolgozása	4. Fázis: kipróbálás
1. kérdéscsoport	Mit akartam? Mit gondoltam? Hogyan éreztem? Mit csináltam? A tanulók mit akartak, gondoltak, éreztek, csináltak?			
2. kérdéscsoport		Milyen kapcsolatok vannak az előbbi kérdésekre adott válaszok között? Milyen a környezetnek (iskola egésze) a hatása? Mit jelent ez a számomra? Mi a probléma lényege?		
3. kérdéscsoport			Milyen alternatívákat látok? Melyiknek mik az előnyei, hátrányai? Mit kell tennem legközelebb?	
4. kérdéscsoport				Mit akartam elérni? Mire akartam különös figyelmet fordítani? Mit akartam kipróbálni?

(Forrás: FALUS, 1998:113)

párokat. Ugyanakkor lehet csoportban is hatékonyan működtetni, oly módon, hogy a feladattal kapcsolatos döntéseiről, azok hátteréről a hangosan gondolkodó a csoport előtt számol be. A módszer alkalmazásának lépései között számon tartjuk a feladat megvalósításának tervezését vagy értékelését, a hangos beszámolót (páros beszélgetést) a tervezés vagy értékelés döntéseiről, esetenként a tervezés (vagy értékelés) folyamatábrájának elkészítését a kiegészítésekkel, megjegyzésekkel, a szöveg rögzítését, majd azok feldolgozását, tartalomelemzését (SZIVÁK 2010). Természetesen az utóbbi két lépés főként a kutatási szempontok alapján indokolt. Ugyanakkor az első három lépés a saját tevékenység, gondolkodás és a problémamegoldás elemzésének bázisát adja. Ezekre a lépésekre reflektálva mind a pár, mind a csoport elemző tevékenységet tud végezni. A szerző egy közoktatási helyzetet alapul véve mutatja be, hogy hogyan lehetséges a módszer egy sajátos adaptációja. Mint látni fogjuk az adaptáció lenti leírásából, az elemzés – a gondolkodási folyamat alternatív stratégiáinak felmutatásán túl – magát a problémamegoldást is elősegíti, továbbá mintát ad a problémamegoldáshoz szükséges gondolkodási folyamatról,

összességében ezzel támogatva az általános értelemben vett tanulási folyamatot és meta-kogníciót.

„Példa az alkalmazásra a közoktatásban:

(matematika óra, 8. osztály)

1. A pedagógus kijelöli a szöveges példát a példatárból.
2. Felírja a feladatokat:
 - Húzzuk alá pirossal: mi a kérdés.
 - Húzzuk alá kézzel: melyek az információk.
 - Készítsük el a megoldás tervét lépésenként!
3. Egy-egy tanuló a táblánál hangosan beszámol saját, illetve a másiktól eltérő megoldási tervéről, indokolva azt. A megbeszélés folyhat tanuló párokban is.
4. A csoport a pedagógus vezetésével elemzi a megoldási terveket” (SZIVÁK 2010:29).

b) Portfólió

A portfóliót reflektív gondolkodást fejlesztő, tanulást támogató módszerként is tetelezi a szakirodalom. Érdemes röviden áttekintenünk fogalmi meghatározásait és típusait. Falus Iván és Kimmel Magdolna (2003:9–12) a nemzetközi szakirodalmakból a portfólió következő meghatározásait idézik:

- „A portfólió olyan dokumentumok gyűjteménye, amelyek megvilágítják valakinek egy adott területen szerzett tudását, jártasságát, hozzáállását” (BIRD 1990).
- „A portfólió a tanuló egy vagy több tantárgyból készített munkáinak célirányos, szisztematikus gyűjteménye” (DE FINA 1992).
- „A portfólió a tanuló munkáiból összeállított célirányos gyűjtemény, amely bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit egy vagy több területen. A tanulóknak részt kell vennie a tartalom összeállításában; a gyűjteménynek tartalmaznia kell a dokumentumok kiválogatására szolgáló szempontrendszert, az értékelési szempontrendszert és a tanuló önreflexióit” (BARRETT 2002).

Alapvető céljait tekintve kétféle portfólióval találkozhatunk:

Az értékelési célt szolgáló portfólió a hallgató adott területen elért eredményeit mutatja be, melynek segítségével az oktató átfogóbban, minőségi szempontokat is figyelembe véve tudja értékelni a teljesítményt. Az előre megadott értékelési szempontok fejlesztik a hallgatók önértékelését és döntésképeségét is.

A tanulás elősegítését szolgáló portfólió a tanulás eszközévé válik, melyre az oktató rendszeres visszajelzést ad, s ez segíti a hallgató és az oktató együttműködését, a párbeszédet az oktatási folyamatról. A tanulást elősegítő és az értékelési célú portfólió között nincs merev határ. A portfólió alkalmas az élethosszig tartó tanulás dokumentálására. Tartalmilag nyitott és rugalmas formában tartalmazhatja a nem szorosan vett képzés keretében megszerzett kompetenciákat, tapasztalatokat is (FALUS–KIMMEL 2003).

A tanulási célú portfólióval kapcsolatban Szivák Judit (2010) által fontosnak tartott szempont, hogy a portfólió valamilyen tanulói teljesítményt, eredményt, haladást igazoló, ám reflexiót tartalmazó személyes dokumentum, voltaképpen tudatosan rendezett dokumentumgyűjtemény. A portfólió-készítés főbb lépéseit áttekintve a szerző szól céljának meghatározásáról, a fejlődési portfólió diákokkal, kollégákkal történő megismertetéséről, a tartalom meghatározásáról, az anyaggyűjtés és válogatás szempontjairól, a portfólió-készítő és a mentor párbeszédéről, a feljegyzések készítéséről, végül a tanulási folyamat értékeléséről. Az egyes lépésekhez tartozó fontosabb elemek, az alfejezet második feladatában említett áttekintő táblázatban lesznek olvashatók. Ugyanakkor a hivatkozott munka megfelelő oldalai (29–32. p.) a linken² keresztül gyorsan megtekinthetők, így az alábbi táblázatban közölt elemek részletes leírásai is tanulmányozhatók (10. táblázat).

10. táblázat. A portfóliókészítés főbb lépései

A portfóliókészítés főbb lépései	Az egyes lépésekhez tartozó lehetséges főbb elemek		
készítési cél(ok) meghatározása	a tanulási fejlődés dokumentálása	a legjobb munkák összegyűjtése	a kitzűzött tanulási célok elérésének támogatása
a portfólió diákokkal, kollégákkal történő megismertetése	a portfólió lényegének megértetése	folyamatos feladat	
a tartalom meghatározása	milyen dokumentumok igazolják a célérést (feladatmegoldások, fogalmazás, esszé, képsorozat, ppt-bemutató, egyéni tanulási terv, reflexiók stb.)	milyen döntésekbe szólhatnak bele a hallgatók (értékelési kritériumok összeállítása, a portfólió formája, tartalma, feladattípusok kiválasztása)	milyen gyakori a visszajelzés (feladatanként, kisebb vagy nagyobb egységenként), melyek a reflexió formái (egyéni, csoportos, írásbeli, szóbeli)
anyaggyűjtés és válogatás	a portfólióhoz minden anyagot érdemes gyűjteni, ami a folyamatban keletkezett	a legfontosabb tanulási tapasztalatokat tükröző dokumentumokat érdemes beválogatni a fejlődést elősegítő portfólióba	reflexiót, önértékelést segítő kérdések segítenek a fejlődési állomások bemutatásában, de a válogatás a hallgató feladata (a válogatás a célérést igazolja)
készítő – mentor párbeszéd	a munkák gyűjtése csak felkínálja a lehetőséget a tanulási folyamatról való közös gondolkodáshoz	irányított, tudatos párbeszéd a portfólióba kerülő dokumentumokról, saját tanulási folyamatuk világossá tétele	a rendszeres visszajelzés, reflexió, önreflexió a folyamat kísérője
feljegyzések készítése	a párbeszéd konklúziójának megfogalmazása	a megfogalmazottak írásos rögzítése	
a tanulási folyamat értékelése	résztevők lehetnek: hallgató, mentor, többi hallgató, a mentor kollégái stb.	minden résztvevő által ismert kritériumrendszer	

(Forrás: SZIVÁK 2010:30–32)

2 http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf (Letöltés ideje: 2017. november 9.)

c) Esetmegbeszélés

Az esetmegbeszélések elsődleges célja, hogy az eset ismertetője számára valódi problémát jelentő helyzet párban vagy csoportban történő megbeszélés hatására átértelmeződjön, világossá váljanak az eset hozója számára saját érzelmei, a probléma meghatározása, a problémamegoldás lehetséges lépései. A probléma abban ragadható meg, hogy nincs azonnali, működő válasz az esetgazda részéről az adott problémára, szükségesnek érzi a gondolatok és érzések tisztázását önmaga számára, továbbá szakmai támpontokat is szívesen fogad a probléma azonosításához, az alternatívák kereséséhez, a tesztelés hogyanjához és az értékeléshez.

Szivák (2010) hangsúlyozza, hogy esetmegbeszélést rendszeresen érdemes tartani a közvetlen munkatársak között, így a pedagógus és segítő kollégája között is. Nagyon fontos elemnek tekinthető, hiszen a felgyülemlett feszültségek levezetésére is kiváló alkalom, továbbá egyértelműen több szempontot tudnak bevonni az eset értelmezésébe, átértelmezésébe, mint egy egyszerű szakmai beszélgetés során. Pozitív hozadéka az esetmegbeszélésnek, hogy a problémamegoldás alternatívái ugyancsak gazdagodhatnak. Az esetmegbeszélés fontos kritériuma a problémamegoldó folyamat értékelése, a problémamegoldás sikerességére, illetve sikertelenségére irányuló szakmai reflexió. Fontos tudatosítani az eredményeséget, az azokhoz vezető okokat, a nehézségeket és a kudarccokat is, oki háttérükkel együtt. Esetmegbeszélés során az esetmegbeszélők az irányú reflexiói is lényegesek, hogy milyenek a problémamegoldásokhoz vezető utak, illetve a következmények.

Az esetmegbeszélés lépései általában öt nagyobb szakaszban azonosíthatók. Az első az eset ismertetése és meghatározása. Ebben a lépésben valójában a probléma azonosítása történik. A második lépésben az esethez viszonyulási kerülnek a fókuszba. Az érzelmek feltárása az esethez kapcsolódóan, majd ezt követően a rendelkezésre álló kompetenciák meghatározása. Fontos itt annak tisztázása, hogy a problémák mely rétegeiben lehet kompetens a beavatkozó fél, s hogy a beavatkozástól milyen változások remélhetők. A lehetséges változások leírásához hozzátartozik a változások iránti lehetséges viszonyulások átgondolása. Harmadik lépésben történik a szűk értelemben vett esetelemzés, azaz ekkor történik az okok és kontextusok feltárása, a résztvevők szempontjainak beemelése. Negyedik lépésben a problémamegoldások elemzéséről van szó. Ehhez tartozóan szükséges az alternatívák és a választott megoldás leírása, a következmények átgondolása, leírása, továbbá a támogatók, segítőik, valamint a lehetséges akadályok számbavétele is. Ötödik, egyben záró lépés az esetmegbeszélés reflektív elemzése.

Tanárképzői tapasztalatok

Végül, a reflektivitással foglalkozó fejezetünk összegzése gyanánt álljon itt néhány gondolat a reflektív gondolkodásról és tanításról:

„Mivel lehetetlen a pedagógusokat minden lehetséges helyzetnek, problémának kitenni a képzés–továbbképzés során, valamint az összes lehetséges kontextus megtapasztalása

évtizedekbe telik (ha egyáltalán lehetséges...), ezért nézőpontokat, eszközöket, végső soron jó kérdéseket kellene rendelkezésükre bocsátani az új szituációk megoldására. Olyan eszközöket, melyek segítik őket a problémák felismerésében, elemzésében, a megoldási módok kiválasztásában és alkalmazásában, ezáltal aktív, segítő részeseivé válnak személyes és az egész nevelő közösség szakmai fejlődésének. Az egyik legfontosabb ilyen eszköz a pedagógus munkájában a reflektív gondolkodás és gyakorlat kifejlesztése, melynek eredménye nem csupán egy korszerűbb pedagógiai gyakorlat kimunkálása és bevezetése, de intézményi szinten a megújulásra képes tanulószervezet kialakulása” (SZIVÁK 2010:7).

Feladatok

Megismerve a hangosan gondolkodás módszerét, s látva a példát a közoktatásban történő alkalmazásra, készítsen két rövid leírást a hangosan gondolkodás módszerének lehetséges alkalmazásáról saját oktatott tárgyaihoz kötődően! A leírás bemutathatóságát elősegítendő alkalmazzon ppt-fájl formátumot!

Az alfejezetet záró táblázat segítségével tervezzen önmagának forgatókönyvet, ami egyben a hallgatók által elkészítendő fejlődési–tanulási portfólió elkészítési folyamatát támogató dokumentum is, illetve amit a hallgatók mentorálásában fel tud majd használni!

A reflektivitás fejlesztését szolgáló munkanaplót a hallgatók tanulási problémaszituációihoz kapcsolódóan felhasználná-e, illetve a hallgatók által elkészítendő portfólió részeként elfogadná-e? Miért? Vitassák meg véleményeiket a fórumon!

Írja le röviden, hol, hogyan és kivel tudná az esetmegbeszélést alkalmazni mentorálási tevékenységében!

2.3. Értékelés a felsőoktatásban – a fejlesztő értékelés lehetőségei

.....
Az alfejezet arra vállalkozik, hogy áttekinti az értékelés különböző típusait a szakirodalom klaszifikálási aspektusai mentén (funkció, viszonyítás, forma). Kiemelt cél a fejlesztő értékelés fogalmának és lehetőségeinek a bemutatása, ami hozzájárulhat a hallgatók tanulási eredményességének növeléséhez. Ennek nyomán azonosítjuk az értékelés fogalmi megközelítéseit és az értékelés pedagógiai funkcióit, áttekintjük az értékelés folyamatát és hatásait, összefoglaljuk a diagnosztikus, formatív és szummatív értékelés típusjegyeit, az értékelés viszonyrendszerét, valamint az értékelés megközelítésének további aspektusait. Ezt követően összegezzük a felsőoktatásban tanuló hallgatók eredményes tanulási folyamatának támogatására ajánlott értékelési megoldásokat.
.....

Az értékelés a tanítási-tanulási folyamat egyik legfontosabb eleme, hiszen a motiválás, a szelektálás és a minősítés klasszikus funkciói mellett a felsőoktatásban is meghatározó szerephez kell, hogy jusson az információnyújtás és visszajelzés, a diagnosztizálás és fejlesztés. Mindezek együttesen járulnak hozzá a hallgatók tanulási eredményességének és hatékonyságának növeléséhez.

Az értékelés problematikája

A pedagógiai értékelés szakirodalma igen gazdag (pl. GOLNHOFFER 2003, BÁTHORY 2000, KNAUSZ 2001, CSAPÓ 2005, BUDA 2001, BUDA 2011, GAÁL 2015), azonban viszonylag szerényebb számú munkával találkozunk, amelyek kifejezetten a felsőoktatásban tanuló hallgatók értékelési folyamatára fókuszálnak (BÁBOSIK 2012, KOPP 2013, KRAICINÉ–CSOMA 2012, SIMÁNDI 2016).

Az értékelés felsőoktatási sajátossága, hogy a hallgató az adott kurzust csupán meghatározott ideig – általában egy szemeszter idején – látogatja, így mind az oktató, mind pedig a hallgató számára jóval kevesebb idő nyílik arra, hogy megtalálják a hallgató egyéni tanulási sajátosságaihoz, képességeihez leginkább illeszkedő értékelési módot. Nehezíti a helyzetet, hogy a hallgatók előzetesen megszerzett tudásáról az oktató nem rendelkezik információkkal.

További kihívást jelent, hogy az oktató nem kíséri figyelemmel a hallgató tanulási folyamatát a képzési idő egésze alatt, hanem csupán egy fázisában találkozik a hallgatóval, azaz az egész folyamatnak nem részese. Ez különösen az értékelés fejlesztő funkciójának megvalósítása elé gördít akadályt.

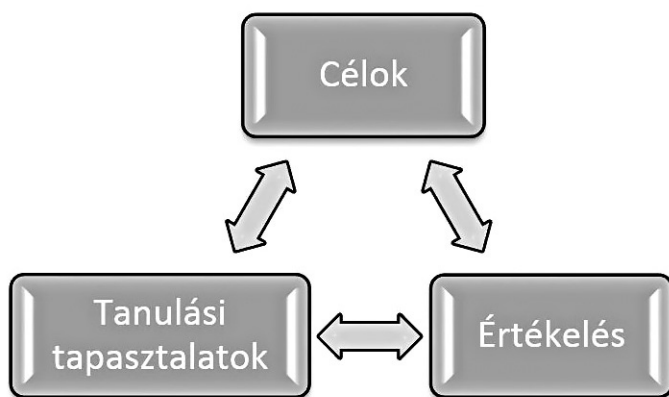
Az értékelés felsőoktatásban tapasztalható, imént leírt jellegzetességei új megoldásokat és válaszokat keresnek. Az online tanulási környezet és az online mentorálás olyan új lehetőségeket jelenthetnek, melyek számos eddig ismert értékelési problémára adhatnak valódi választ, növelve a hallgatók eredményes tanulásának esélyét. Ennek egyik lehetséges megvalósulási formája az elektronikus munkaportfólió felület, mely az online mentorálást is lehetővé teszi.

Az értékelés fogalma, funkciói

Amennyiben az értékelés fogalmának alakulását megvizsgáljuk, egyértelműnek látszik, hogy az értékelés a pedagógiában hagyományosan a tanítási tevékenységhez kapcsolódott. Funkciói közül a minősítés került középpontba, valamint a szelektálás, illetve a motiválás. Ebből fakadóan sokszor vezetett az értékelés állandó szorongáshoz, téves önértékeléshez, alulmotiváltsághoz. Sok esetben értelmezték továbbá az értékelést a pedagógusok az oktatási folyamatban oktatási módszerként és elvégzendő didaktikai feladatként. Nevelési szempontból az értékelés a nevelési módszerek közé sorolható, ami a személyiségfejlődésben és -fejlesztésben külső szabályozó szerepet tölt be.

Az értékelés az 1950-es, 60-as évek törekvéseiben vált differenciáltabbá, a tágabb és árnyaltabb megközelítésekre főként *Tyler értékelési modellje* hatott (GOLNHOFFER 2003). Tyler értelmezésében a nevelésben–oktatásban három elemmel kell alapvetően foglalkozni, melyek között dinamikus kölcsönkapcsolat van:

- a célokkal (melyek a tanulóktól elvárt viselkedések és teljesítmények),
- a tanulók tanulási tapasztalataival (egyéni vagy csoportos tanulási tevékenység),
- az értékeléssel, ami során megállapítható, elérték-e a tanulók a kitűzött célokat.



5. ábra. Tyler értékelési modellje Golnhofer (2003:394) alapján

Az értékelés információkat ad arról, hogy mely célokat és milyen szinten sikerült elérni. Ezek alapján vizsgálható felül, hogy reálisak voltak-e a célok.

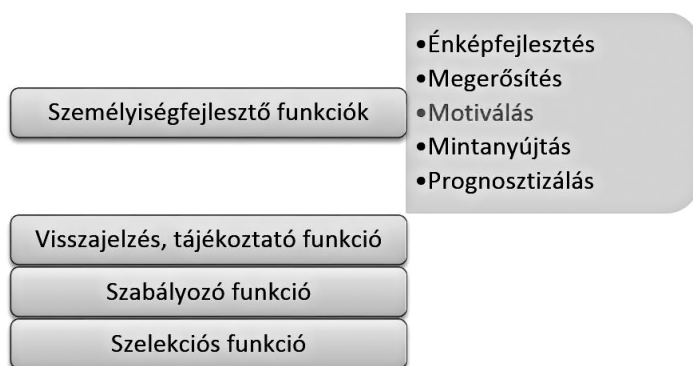
Tyler megközelítése két központi elvre épül:

- A célok központi szerepe csak akkor valósulhat meg, ha egyértelmű, világos tanulói teljesítményekben, viselkedésekben fogalmazzák meg, illetve alakítanak ki olyan eljárásokat, melyek híven reflektálnak a célok teljesülésére.
- Az értékelés a nevelés–oktatás szerves része, a tervezésben, a folyamatban és a folyamat befejező szakaszában is szerepe van.

Gondolatai nagy hatást váltottak ki, új megközelítési módok, kérdések kerültek be a pedagógiai diskurzusba a tyleri modell kapcsán:

- A célok a nevelési–oktatási folyamat hatására valósultak-e meg vagy sem?
- Kik döntik el, jók voltak-e a célok (értékelő, érdekeltek, tanterv)?
- Az értékelésnek az oktatás–nevelés nem tervezett hatásaira is ki kellene térnie.
- Folyamatos interakció szükséges az értékeltek és az értékelési szakemberek között.

Az értékelés funkcióit vizsgálva a szakirodalom szerzői egyetértenek abban, hogy az értékelés funkciói alapvetően négy fő fókuszpont körül írhatók le (lásd 6. ábra), azaz: személyiségfejlesztés, visszajelzés/tájékoztatás, szabályozás, szelektálás.



6. ábra. Az értékelés funkciói Golnhofer (2003) alapján

Személyiségfejlesztő funkciók

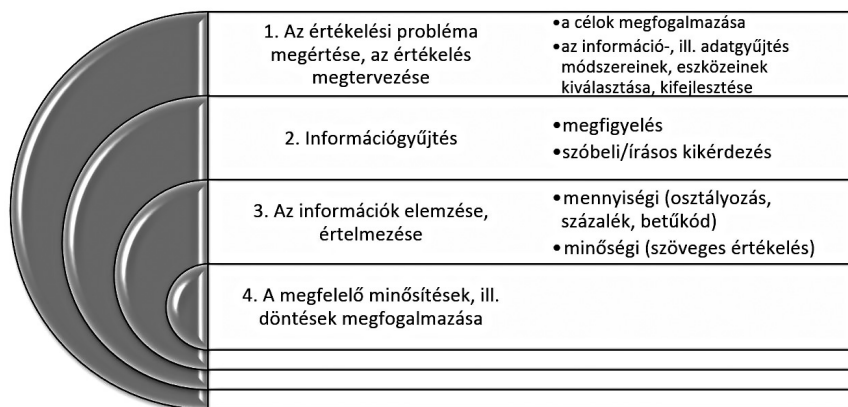
A személyiségfejlesztést tovább árnyalja a szakirodalom, hisz azon belül is további öt szegmenst különböztet meg.

- **Énképfejlesztő funkció:**
Az énképre és az önértékelés fejlődésére nagymértékben hat a környezet véleménye. Amikor a tanár értékeli a tanuló teljesítményét, egyúttal formálja annak önértékelését.
- **Megerősítő funkció:**
Az értékelés során átélt siker- vagy kudarcélmény a tanuló számára pozitív vagy negatív megerősítés, amely befolyásolhatja magatartását. A megerősítésnek két típusa van: a belső és a külső. A belsónél a tevékenység és annak jó eredménye önmagában pozitív megerősítést hordoz; a külső megerősítés leggyakrabban alkalmazott formái a jutalmazás és a büntetés.
A megerősítésben kiemelt szerepe van a pozitív szociális megerősítésnek, azaz a dicséretnek és az elismerésnek.

- **Motiváló funkció:**
A tradicionális értelmezés ebben a kérdésben mindmáig megőrizte létjogosultságát. Ennek értelmében a tanár az értékeléssel motiválja is a diákokat. Ez a funkció főként abban az esetben érvényesül, amennyiben a belső motiváció nem alakult ki.
- **Mintanyújtó funkció:**
Az értékelés vitathatatlan szerepe a mintanyújtás. Az egyéni teljesítmények csoport előtti értékelése a pedagógus által alapvető értékelési mintákat közvetít, és amellett, hogy nagymértékben fejleszti az önértékelést, példaként szolgál mások értékelésére is, illetve segít az egyes diáknak a saját teljesítményét megítélni az adott populációban.
- **Prognosztikai funkció:**
A rendszeres és folyamatos értékelés lehetőséget teremt a diák teljesítményének állandó nyomon követésére. Jelezheti a teljesítményben érzékelhető irányokat, a fejlődést, esetleg a visszaesést, ami alapján a tanár következtetéseket vonhat le a jövőbeni tanulási eredményességre vonatkozóan. Ezek alapján célok és elvárások is megfogalmazhatóak, illetve a célok eléréséhez vezető tanulási utakat is át lehet gondolni.
- **Visszajelzési (tájékoztató) funkció**
Az értékelés a tanulási–tanítási folyamat minden aktorának/szereplőjének visszajelzést és tájékoztatást nyújt arról, hogy mennyire volt eredményes számukra a folyamat. A diák/hallgató arról kap visszacsatolást, hogy eredményesek voltak-e a tanulási céljai eléréséhez alkalmazott tanulási stratégiai, módszerei.
A tanár szintén kap visszajelzést, hogy az általa választott tanítási módszerek, stratégiák, tanulásszervezési módok mennyire váltak be az adott csoportban. Az eredmény ismeretében reflektál saját munkájára. (Amennyiben nem a felsőoktatásról beszélünk, természetesen a szülők is kapnak információt az értékelés által gyermekeik iskolai teljesítményéről, azonban ezen a helyen erre most nem térünk ki, hiszen ez az aspektus az online mentorálás szempontjából általában nem releváns.)
- **Szabályozó funkció**
Az értékelés értelmezhető az oktatási rendszer központi rendszerszabályozó elemeként is, amennyiben a tanulási eredmények értékelését tágabb kontextusba ágyazzuk. Az eredményekből nyert adatok, illetve az azokból levont következtetések mindenképpen befolyásolják az oktatási folyamat irányítását, és kijelölhetik a fejlesztési irányokat.
- **Szelekciós funkció**
Az értékelés szelekciós funkciót is betölt az oktatás folyamatában, az adott szakasz teljesítésére felállított minimális követelményszint elérése minden diák/hallgató számára kötelező. Amennyiben ezt a szintet a diák/hallgató a rendelkezésére álló idő alatt nem teljesíti, nem tud továbbhaladni, illetve nem léphet tovább a következő képzesi szintre.

- Az értékelés folyamata

A pedagógiai értékelés folyamata során, függetlenül attól, hogy mely iskolai szinten történik az értékelés, a szakirodalom (GOLNHOFER 2003, BÁTHORY 2000) négy nagy szakaszt különböztet meg (7. ábra).



7. ábra. Az értékelés folyamata Golnhofer (2003:405) alapján

Az értékelési probléma megértése, az értékelés megtervezése

A periódus egyik kiemelt feladata az értékelés céljainak megfogalmazása. Golnhofer (2003:406) kiemeli, hogy pontos célmeghatározásokra van szükség, és egyértelműen rögzíteni kell, mit, milyen szinten, milyen körülmények között kell tudni teljesíteni a tanulóknak, azaz az operacionalizált célok mentén fogalmazódnak meg a követelmények. A tervezési rész további fontos eleme az információ-, illetve adatgyűjtés módszereinek, eszközeinek kiválasztása is. Amennyiben nem áll rendelkezésre ilyen eszköz, ebben a fázisban történik a kifejlesztése.

a) Információgyűjtés

Az értékelés második szakaszát ellenőrzés és számonkérés kifejezésekkel is jelölik, hisz ebben a lépésben gyűjti a tanár az általa választott módszerrel a tanulóra vonatkozó információkat. Ennek lehetséges módszerei:

- megfigyelés,
- szóbeli/írásos kikérdezés,
- teljesítményt feltáró módszerek: szóbeli felelet, röpdolgozat, beszámoló, feladatlap, tantárgytesztek, esszé-dolgozatok, projektmunka, portfólió.

A felsőoktatásban jellemzően nem alkalmazzák a röpdolgozatot és a szóbeli feleleteket, helyüket a zárthelyi dolgozat és a szóbeli prezentáció veszi át.

b) Az információk elemzése, értelmezése

Az információk elemzésének és értelmezésének alapvetően két formája különböztethető meg: a mennyiségi (kvantitatív), illetve a minőségi (kvalitatív) értelmezési keret.

Mennyiségi elemzés: ennek során az eredményt számszerűen is kifejezzük, osztályzatokkal, pontokkal, betűkóddal értékelünk.

A mennyiségi értelmezés alkalmazása az értékelés folyamatában nemcsak a pedagógus-társadalmat osztja meg, hanem széles körű szakmai diskurzust indított el. Ellenzői kritikájában megfogalmazódik, hogy nem fejezi ki eléggé a teljesítmény összetettségét, szubjektív tényezők torzíthatják az értékelés objektivitását, szorongást, félelmet válthat ki, illetve nem minden esetben elég motiváló, gyakran nem belső motivációból tanulnak a diákok, hanem az osztályzatért. A kritikai hangok mellett természetesen népes tábor támogatja alkalmazását. Érveik között hangsúlyosan jelenik meg az osztályozás tradicionális gyakorlata, azaz, hogy az érdekeltek megtanulták az osztályozást mind alkalmazni, mind értelmezni, így az betöltheti tényleges szerepét. Kiemelik továbbá, hogy ilyen módon lehetővé teszi a teljesítmények összevetését, így felerősödik a minősítő, szelektációs szerep, és mivel dokumentálják a teljesítményt, döntések alapjául szolgálhatnak. Csapó (1998) kiemeli annak szükségességét, hogy a minősítő értékelés során a jegyek tükrözzék a tanulók tudása közti különbséget.

c) A megfelelő minősítések, illetve döntések megfogalmazása

A minősítés és szelektációs funkciók betöltése során fontos a *mérésmetodológiai követelmények* figyelembevétele azaz a tárgyyszerűség, érvényesség, megbízhatóság, pontosság.

1. *Objektivitás*: tárgyilagos, szubjektivitástól mentes értékelés.
2. *Érvényesség* (validitás): az értékelés során azt mérjük, amit mérni akarunk.
3. *Megebízhatóság* (reliabilitás): a tény, hogy egy tulajdonság ismételt mérése ugyanazt az eredményt adja.

Az értékelés során minden résztvevőnek egységes eljárásokat kell biztosítani, és minimalizálni kell a külső változók hatását. Noha az oktatók törekednek a tárgyilagos értékelésre, mégis van néhány olyan tényező, mely megnehezíti az objektív értékelést. Kraiciné és Csoma (2012) felhívják a figyelmet azokra a tényezőkre, melyek véleményük szerint befolyásolhatják az objektív megítélést (lásd SIMÁNDI 2015):

- *rendezési effektus*: a sorrend befolyásoló szerepe, azaz gyengébb teljesítmény után a közepes teljesítmény is jónak tűnik, míg a színvonalas teljesítmény után a közepes teljesítmény is gyengének,
- *elsőbbségi effektus*: az első benyomás, azaz amennyiben a hallgatóról alkotott első benyomás pozitív, ez pozitívan hat a további értékelésre is, a negatív pedig negatívan befolyásolhatja a továbbiakat is,
- *végeffektus*: az utoljára kapott információ határozza meg a benyomást,
- *nagyságeffektus*: a tanári, az oktatói összegző értékelés annál pozitívabb lesz, minél több pozitív részítéletet alkot az értékelő a tanuló tudásáról addig a pontig, ahol az

értékelést befejezi; illetve az összegző értékelés annál kevésbé lesz pozitív, minél kevesebb pozitív részítélet születik az értékelés befejezéséig,

- *redundancia-effektus*: az értékelés pozitív vagy negatív jellegét az értékelést végző tanár, oktató, az értékelt tanuló megnyilatkozásainak csekély információs értékű előtérbe állításával nyomatékosítja, igazolja, vagyis az információhiányból, tetszés szerint, pozitív vagy negatív következtetést von le,
- *kontraszteffektus*: ha az egyik vizsgabizottsági tagnak álláspontja eltér a hivatalostól vagy a többiekétől, és azt eltúlozva juttatja kifejezésre, befolyásolja a kialakuló testületi értékelést,
- *holdudvarhatás*: feltételezzük, hogy ha valaki valamilyen erős pozitív vagy negatív tulajdonsággal rendelkezik, egyéb tulajdonságai is összhangban állnak azzal,
- *minőségi elemzés*: az értékelés során szöveges és/vagy metakommunikatív, esetleg tárgyi juttalom formájában értelmezzük az eredményt.

A szöveges értékelés elkészítése kétségtelenül időigényesebb, mint az osztályozás, ugyanakkor árnyaltabban képes kifejezni az adott területen a tanulásban való előrehaladást, differenciáltan mutat rá a hibákra, és konkrét javaslatokat fogalmazhat meg a továbbhaladás/fejlődés iránya tekintetében. Alkalmazása esetén ügyelni kell rá, hogy személyre szóló és ösztönző jellegű legyen, alakítsa a helyes önértékelést, segítse a reális önismeretet, tudjon megerősítő, korrigáló, fejlesztő szerepet betölteni, és konkrét, egyénre szabott javaslatokkal jelölje meg a továbblépés útját és módját.

Formális tanulás esetén a *felsőoktatásban az információk értelmezésének leginkább a komplex formája javasolt, azaz a pontokkal értékelt feladatlap kiegészítése írásos vagy szóbeli minőségi értékeléssel*. A kapott adatok értelmezését követően az értékelő megfogalmazza a minősítést, aminek következtében a hallgató lezárja az adott tanulási szakaszt.

Az értékelés típusai

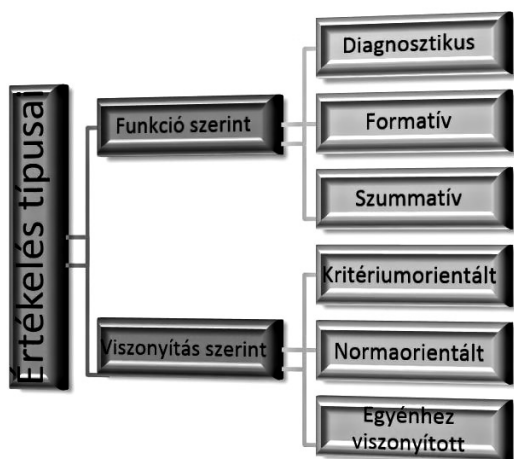
A pedagógiai értékelésre vonatkozó szakirodalom több aspektusból is klasszifikálja az értékelést. Ezen a helyen két eltérő fókuszú megközelítést mutatunk be (8. ábra).

Az értékelés típusai a tanulási folyamatban betöltött szerep/funkciók szerint

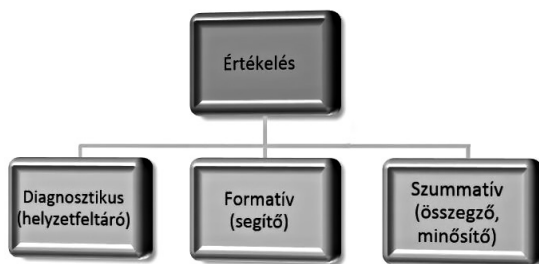
a) Diagnosztikus (helyzetfeltáró) értékelés

A *diagnosztikus értékelés* célja a diákok/hallgatók *előzetes tudásának* megismerése és információk szerzése arról, hogy milyen feltételekkel/tudással kezdik az oktatás adott szakaszát.

Az előzetes tudás (CSAPÓ 2005) több szegmense is megjelenik ebben a fázisban. Egyfelől a további tanulás előfeltételeként, azaz hogy a diákok/hallgatók rendelkeznek-e azokkal az



8. ábra. Az értékelés típusai



9. ábra. Az értékelés típusai a tanulási folyamatban betöltött szerep szerint

előfeltételekkel, megfelelő fogalmakkal, gondolkodási műveletekkel, melyek a további tanulásukhoz szükségesek. Másfelől az előzetes tudás a további tanulás eszköze is, harmadrészt pedig már megvalósult cél, hisz lényegében olyan tudásról van szó, melynek egy részével a diák/hallgató már a képzés kezdetén rendelkezik.

A diagnosztikus értékelésnek tehát meghatározó szerepe van a folyamatban, hiszen az oktató ennek alapján tudja meghatározni az oktatási tartalmat, a módszereket, a szervezési módokat és formákat. Egy-egy tanév, tantárgy, tematikus egység tanításának megkezdése előtt alkalmazzuk. A diagnosztikus értékeléssel tehát alapvetően elsősorban besorolási döntéseket gondolhatunk át, így online tanulási környezetben jelentősége lehet például a hálózati tanulás során az irányított csoportalkotásban.

b) Formatív (alakító–segítő) értékelés

A formatív értékelés célja a tanulási–tanítási folyamat közbeni irányítás, segítség, a tanulási sikerek megerősítése, valamint a hibák és nehézségek differenciált feltárása, és ezek alapján korrekció a célok, tartalom és folyamat területén.

A formatív értékelés alkalmazása nagyban hozzájárulhat a hallgatói lemorzsolódás csökkentéséhez, hisz a tanulási folyamat közben történő értékelés a kurzus folyamatában ad visszajelzést a hallgatóknak és az oktatóknak a tanulás folyamatáról, lehetőséget nyújtva a hallgatók reflektív gondolkodásának és metakogníciójának fejlődésére (BÁBOSIK 2012, KOPP 2013).

A formáló–segítő értékelés egyik lehetőségeként Bábosik (2012) a felsőoktatásban *vizsga-előkészítő tréningeket* ajánl. A hallgatók a tréningek alatt mindenféle szakmai segédletet (tankönyv, saját jegyzet stb.) használhatnak a feladatok megoldása során, sőt meg is beszélhetik az egyes megoldási javaslatokat, majd közösen értékelik a megoldásokat. Bábosik a *vizsga-előkészítő tréningek* előnyeit a következőkben látja:

- Mivel a hallgatók a formáló–segítő feladatok megoldása és közös megbeszélése során saját jegyzeteiket használhatják, ez arra is lehetőséget teremt, hogy ebben a fázisban fény derüljön az esetleges jegyzetelési hibákra vagy félreértésekre, és korrigálni lehessen azokat, segítve ezzel is a vizsgára történő eredményes felkészülést.
- A tréningen az oktató nem minősítő vagy értékelő szerepben van jelen, hanem a tanulási és a felkészülési folyamat segítőjeként, ami kapcsolatjavító tényezőként is értelmezhető.
- A vizsga-előkészítő tréning lehetőséget teremt az objektív önértékelésre is, és segíti a hallgatókat abban, hogy készek és képesek legyenek saját tudásuk és teljesítményük értékelésére. Mindemellett az oktatónak is visszajelzést nyújt.
- A tréning megerősíti a megoldás helyességét, illetve támpontokat ad a jó megoldás megtalálásához, ezzel mintegy személyre szóló segítséget biztosítva a hallgatóknak.

c) Szummatív (összegző–lezáró) értékelés

A szummatív értékelés célja az összegzés és záró minősítés, egy oktatási szakasz vagy egység lezárása. A diákot/hallgatót teljesítménye alapján kategóriákba sorolják és minősítik, így a szummatív értékelés erős szelektáló és szűrő funkcióval bír. Ebből kifolyólag igen fontos, hogy objektív, hiteles és megbízható adatokat nyújtson, hisz a továbbhaladásban releváns szerepet tölt be, továbbtanulási szelekciós funkciója van, valamint a pályaeorientáció eszközeként is tekinthetjük.

Az értékelés típusai a viszonyítás szerint

A pedagógiai értékelés tanulási folyamatban betöltött funkciója szerinti csoportosítás elfogadott mind a gyakorló tanárok, oktatók körében, mind az elméleti megközelítések szintjén. Az értékelés viszonyrendszere azonban erősen megoszthatja az értékelőket, hisz a követelmények, a csoport átlaga, illetve az egyén önmagához viszonyított fejlődése egyaránt olyan viszonyítási pontokat jelentenek, melyek szükségszerűsége nem vitatható. Alapvetően természetesen nem is ez képezi a szakmai debatták alapját, sokkal inkább abban a tekintetben tapasztalhatóak eltérő megítélések, hogy melyik jelenjen meg hangsúlyosan, azaz a többenél hangsúlyosabban, és egyes esetekben egyedülként az értékelési folyamatban.

a) Kritériumorientált értékelés

A kritériumra irányuló értékelés során az értékelő azt vizsgálja, hogy a hallgató/diák elérte-e a kitűzött célokat, tehát az elvárt teljesítményből, a követelményből indul ki. A kritériumorientált értékelés alkalmas arra, hogy meghatározza a minimumkövetelményeket, a továbbhaladás feltételeit.

Azt vizsgáljuk, hogy a hallgató/résztvevő elsajátította-e a továbbhaladáshoz, a vizsga teljesítményéhez (félévi vizsga, kollokvium, szigorlat, nyelvvizsga) szükséges szintet. A kritériumorientált értékelésben egyértelműen a cél és az eredmény a fontos, és nem jelenik meg hangsúlyosan a tanulási folyamat során tapasztalható fejlődés. Buda (2011:20) az alábbiakban határozta meg az értékeléstípus előnyeit:

- „Amennyiben a kritériumot nem változtatjuk, a különböző csoportok vagy az ismételt mérések teljesítményei összehasonlíthatóak.
- Az eljárás lehetővé teszi különböző tanulási programok – a cél, az eredmény felől közeleltető – összehasonlítását.
- Alkalmas a továbbhaladási feltételek (minimumkövetelmények) korrekt meghatározására.”

A hátrányokra ugyancsak ráirányítja a figyelmet, melyeket az alábbiakban lát (BUDA 2011:20–21):

- „Informativitása korlátozott, mivel csak azt tudjuk meg, hogy elérte-e a tanuló a kijelölt szintet, vagy nem, azt nem tudjuk meg, hogy mennyivel maradt el, vagy mennyivel teljesített túl.
- Ösztönző ereje viszonylag csekély, hiszen egyedüli célként csak az lebeg a tanulók szeme előtt, hogy elérjék a kijelölt szintet, a túlteljesítésre így csak kevesen vállalkoznak. Mivel nincs korlátozva a sikeresen teljesítők száma, nincs igazi versengés. (A »megütni a mértéket« általában kevésbé motivál.)”

Buda ezt a gondolatot továbbvezetve *standardra vonatkoztatott értékelésről* is ír, ahol szintén a követelmények szolgálnak alapul, ám ez ebben az esetben nem egyetlen kritériumból, hanem hierarchiába rendezett kritériumokból indul ki.

b) Normaorientált értékelés

A normára irányuló értékelés során a diák/hallgató valamilyen személyiségjegyet és/vagy tudását egy adott populáció jellemzőihez (átlaga és szórása) viszonyítjuk. Ennél a szemléletnél az elsajátítás mértéke fontos. Bár a megítélése kétségtelenül nem egyértelmű, mégis igen elterjedt az oktatásban, és bizonyos helyzetekben a teljesítmények szemléletes összehasonlítása motiváló lehet, természetesen kellő körültekintéssel alkalmazva. Buda (2011) az alábbiakban látja a szemlélet előnyeit:

- „Könnyen alkalmazható, mert meglévő teljesítményeket hasonlít össze és könnyen ki lehet választani a normát.
- Versengő tanulóknál motiváló ereje jelentős, hiszen a normatív értékelésnél az információ lényege a sorrend, a viszonyítás; a növendék tudja, hányadik a sorban, és ez ösztönző erő lehet.”

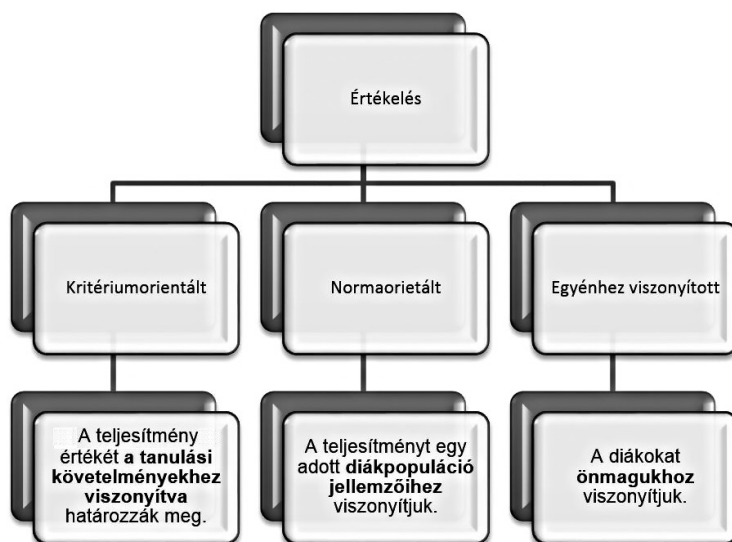
Noha kiemeli ezen szemléletmód jelentőségét, részletesen kitér alkalmazásának hátrányaira is:

- „Nem segíti kellően a tanulási folyamatot, mert nem eléggé informatív. A sorrendről tudósító információ ugyanis (ez vonatkozik az érdemjegy vagy az elért pontszám közlésére is) önmagában semmit nem mond arról, mi a jó és a rossz a teljesítményben, és mit kellene tenni a javulás érdekében, azaz nem csatolható vissza közvetlenül a tanulási folyamatba.
- Másrészt a sorrendiség arról sem informál, hogy a nyújtott (a normánál akár jobb teljesítmény) mire lenne elég egy versenyen vagy továbbtanuláskor. Tehát a normatív értékelés esetén a tanárnak gondoskodni kell arról, hogy megfelelő kiegészítő információval lássa el a növendékeket.
- A teljesítmények nem összehasonlíthatók sem különböző csoportok, sem ismételt mérések esetén, mert a normák folyamatosan változnak, illetve mindenhol más-mások” (BUDA 2011:16–23).

Ennél a lehetőségnél fontos felhívni a figyelmet a szemlélet veszélyére, miszerint mivel ezek a normák nem állandóak, nincsenek pontosan meghatározva, ugyanis a tanulási folyamat tapasztalatai alapján alakulnak ki. Ebből következik, hogy ugyanaz a tanulói teljesítmény más összetételű és képességszintű tanulócsoporthoz más lehet, valamint a normák „képlékenysége” szubjektív attitűdöket is kiválthat az értékelőnél. Ennek elkerülése érdekében lényeges a követelmények tagolása, a minimum megadása, illetve objektív mérések végzése.

c) Az egyéni fejlődéshez viszonyított értékelés

A diákokat önmagukhoz viszonyító értékelés során az kerül fókuszba, hogy a tanulási folyamat során a diák/hallgató teljesítménye a szakasz kezdetétől indulva önmagához képest mennyit



10. ábra. Az értékelés típusai a viszonyítás aspektusából

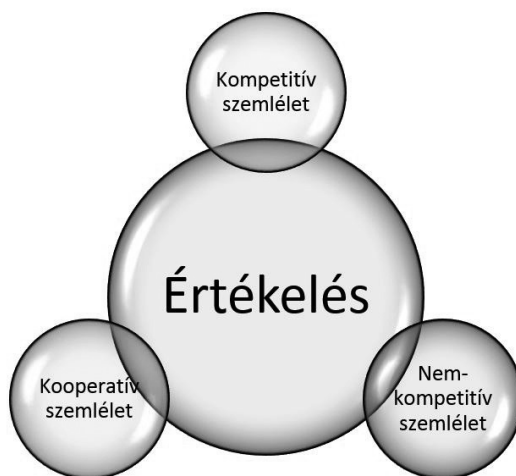
fejlődött. Eközben kiválóan nyomon követhető az egyéni fejlődés, és a személyre szabott értékelés motiválja a haladási folyamatot. Nem tekinthető azonban teljesen objektívnek, hisz nem ad arról információt, hogy a hallgató hogyan halad és teljesíti a követelményekhez, illetve a csoport teljesítményéhez képest, így nem tölthet be szelektív jellegű minősítő funkciót (10. ábra).

Bármelyik értékelési megközelítést alkalmazzuk is, az értékelés típusáról az értékeltet és az értékelés felhasználóit egyaránt informálni kell.

Az értékelés megközelítésének további aspektusai

Ebben az alfejezetben csak a hallgatók szempontjából releváns megközelítéseket emeljük ki, ugyanakkor a tartalmi koherencia megteremtése miatt megemlítjük, hogy az értékelésre vonatkozó szakirodalom természetesen több aspektusból is törekszik a klasszifikálásra. A további típusok felsorolásánál Buda (2001 és 2011) munkáit idézzük, azonban ezen a helyen nem fejtjük ki az egyes elemeket.

Annak függvényében, hogy az értékelésnek melyik funkciója jelenik meg markánsan, több értékelési filozófia különböztethető meg. Buda említett munkáiban három csoportot emel ki: a *kompetitív*, *nem-kompetitív* és *kooperatív* szempontú *értékelési filozófiákat* (BUDA 2011:31–42) (11. ábra).



11. ábra. Értékelési filozófiák

a) Kompetitív értékelési szemlélet

A szemlélet abból indul ki, hogy a verseny az élet természetes velejárója, és ebben az alapvetésben értelmezi az iskolát is, miszerint az iskola erre hivatott felkészíteni a diákokat. Ebből kiindulva az értékelés szerepe e kontextusban hangsúlyosan a diákok közötti sorrend meghatározása, a teljesítmények egymáshoz viszonyítása, valamint a minősítés.

b) Nem-kompetitív értékelési szemlélet

Ez a szemlélet a bátorításban, a törekvések jutalmazásában és a motiválásban jelöli ki az értékelés célját. Az egyén teljesítménye áll a középpontban, amit személyre szabottan értékelnek. A nem-kompetitív szemlélet elutasítja a versenyt és az összehasonlítást.

c) Kooperatív értékelési szemlélet

A kooperatív értékelési filozófia a munkáért viselt közös felelősségből indul ki. A tanulási folyamatot olyan közös munkaként értelmezi, amiben a hallgató/résztevő is felelős saját magáért, a teljesítmény közös produktum, nem válik szét élesen az értékelő és az értékelt szerepköre. Fontos sajátossága, hogy *nem csupán a diák/hallgató teljesítményét értékeli, hanem az értékelés kiterjed a különböző tanári tevékenységekre is*, úgymint felkészültség, módszertani jártasság stb. Másik hangsúlyos eleme, hogy *az értékelés folyamatába a hallgató/diák is bevonódik*, azaz részt vehet a célok meghatározásában (akár a követelmények, az értékelés aspektusainak meghatározásában is), a közös tevékenységek kidolgozásában, illetve magában az értékelés konkrét végrehajtásában.

Mindezeket figyelembe véve a kooperatív értékelési szemlélet nagymértékben alkalmas lehet a felsőoktatásban hallgatók eredményes tanulási folyamatának támogatására.

Az értékelés további dimenzióit Buda (2001) munkájából idézzük:

- *„Kognitív*

A kimeneti teljesítményre összpontosít, azaz a szelektáló, minősítő funkció a meghatározó.

- *Analitikus*

A tudástartomány elemzésére törekszik. Erőssége: az elemekre vonatkozóan pontos mérést tesz lehetővé. Gyengéje: kevésbé alkalmas a többféle tudáselem szintézisének mérésére.

- *Kvantitatív*

A teljesítményt számszerűsíti, összehasonlíthatóvá teszi a teljesítményeket egymással és egy optimummal. Érvényessége a mérőeszköz érvényességén múlik.

- *Humanisztikus*

A folyamatra összpontosít, figyelembe veszi a körülményeket is, a minőség és az eredményesség árnyaltabb megközelítését teszi lehetővé.

- *Holisztikus*

A tudás egészére és annak alkalmazására törekszik, ezért elsősorban komplex, életszerű feladatokat – pl.: projekt, esszé, előadás, érvelés stb. – alkalmaz. Erőssége: a komplex feladatoknál nő az érvényesség. Gyengéje: a komplex feladatokat nehéz értékelni.

- *Kvalitatív*

A teljesítmény szintjéhez rendel egy minősítő jelzőt. Érvényessége az értékelő hozzáértésén múlik” (BUDA 2001).

A felnőttoktatás megfontolásra érdemes javaslatai

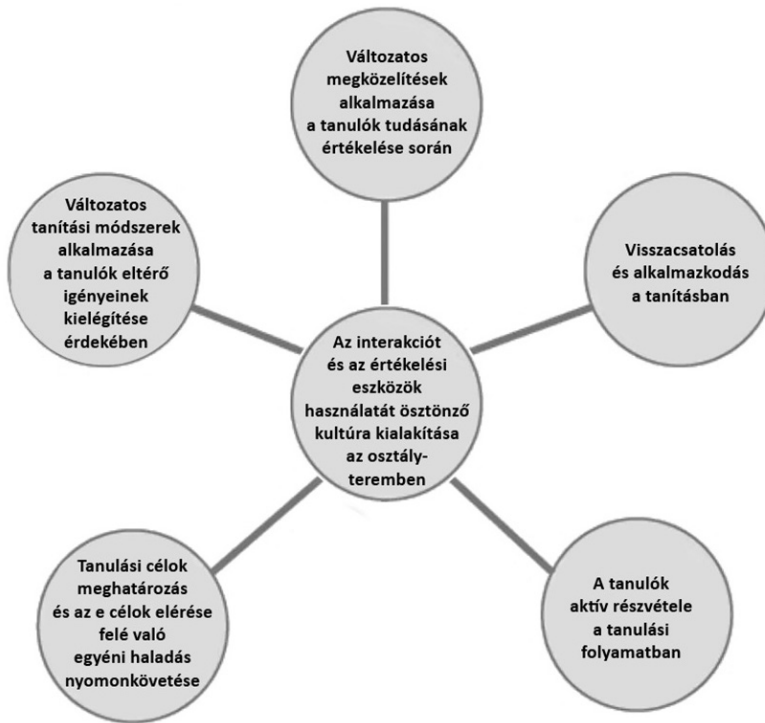
Kraiciné és Csoma (2012) felnőttoktatásra vonatkozó munkájában összegyűjtött néhány, értékelési szituációhoz kötődő tanácsot. Gondolatait mégis megfontolásra javasoljuk a felsőoktatásban, online kurzusok hallgatóinak értékelésénél is:

- Törekedjünk a külső változók hatásának minimalizálására.
- A vizsgázók kapjanak világos instrukciókat a vizsga menetéről: a feladatokról, a felhasználható eszközökről, a rendelkezésükre álló időről, az egyes feladatok megoldásának értékéről, illetve a vizsga körülményeiről.
- Az értékelés eredményét az értékelő tanárok, oktatók személyes viselkedése, kommunikációja, illetve a vizsga légköre is befolyásolhatja. Az értékelési szerep tudatos, célra irányított választott viselkedés, kommunikáció.
- Írásbeli vizsga esetén elengedhetetlen a feladatok egyértelmű megfogalmazása. Fontos, hogy a hallgató tudja, mit várunk el tőle.
- Az esszéfeladat megtervezésekor meg kell határozni, milyen műfajú, tartalmú, terjedelmű szöveg elkészítését várjuk a hallgatótól. Milyen tartalmi támpontokra támaszkodhat a munka elkészítésekor, használhat-e segédeszközt, illetve milyen szempontok szerint értékeli a dolgot.
- Tudásszintmérő tesztek esetén Csapó (2005) ajánlásai alapján járjunk el.

A fejlesztő értékelés

Komoly problémaként jelentkezik a felsőoktatásban, hogy a hallgatói teljesítményeket többnyire szummatíván értékeljük, azaz a szakasz végén kapnak összegző értékelést, mely egyben a minősítést is magában foglalja. A szelekciós funkciónak, minősítésnek ez kétségtelenül eleget tesz, ugyanakkor a hallgató számára már akkor történik a visszacsatolás, amikor az adott tárgyból lezárta a tanulási folyamatát, így nem nyílik lehetőség annak támogatására, az esetleges hibák és hiányosságok differenciált feltárására, korrigálásra, fejlesztésre. Mivel a felsőoktatásban több területen is komoly hallgatói lemorzsolódás tapasztalható, egyértelmű a feladat, hogy a hallgatóknak a tanév közben is folyamatos visszajelzést kell kapni a tanulási eredményességükről, segítséget és lehetőséget nyújtva a fejlődésre. Az is nyilvánvaló, hogy nem kizárólag az értékelés jelent megoldást a problémára, hisz a jelenség ennél sokkal komplexebb, ugyanakkor kétségtelen, hogy *a fejlesztő értékelés alkalmazása a felsőoktatásban hozzájárulhat a hallgatók eredményesebb tanulásához.*

A fejlesztő értékelés megvalósításának igénye napjainkban egyre erőteljesebben megmutatkozik az oktatás különböző szintjein, noha a fogalom már évtizedekkel ezelőtt megjelent a szakirodalomban. Bloom, Hastings és Maddaus 1971-ben fogalmazta meg, hogy az értékelést nem csupán „a tanulói teljesítmény minősítésére kell használni, hanem a tanárnak a tanítási szakaszokat követően fejlesztő értékelést is kell alkalmaznia. A tanítási periódus



12. ábra. A fejlesztő értékelés feltételei⁵

során visszajelzést kell adnia a diákoknak, és ki kell javítania a hibáikat, hogy a munkát helyes irányba terelje.”³

A fejlesztő értékelés szakirodalma egyre gazdagabb (pl. BRASSÓI–HUNYA–VASS 2005, LÉNÁRD–RAPOS 2009), ami elméleti és gyakorlati segítséget is nyújt az iskolákban tevékenykedő tanároknak és diákoknak egyaránt.

A fejlesztő értékelés fogalmának meghatározásában Brassói–Hunya–Vass (2005) definícióját tekintjük irányadónak, miszerint a fejlesztő értékelés „célja nem a minősítés, hanem a tanulási hibák és nehézségek differenciált feltárása, a tanulási folyamat – a tanuló – segítése, fejlesztése, a javítási lehetőségek számbavétele. Ez az értékelési mód nem a tudás egészét, hanem a részfolyamatokat, a tudás bizonyos elemeit értékeli, a tanuló számára nyújt visszajelzést erősségeiről és hiányosságairól, fejlődésének lehetőségeiről.”⁴

3 http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Fejleszto-I-3_fejezet (Letöltés ideje: 2014. március 15.)

4 <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Tobbek-Fejleszto.html> (Letöltés ideje: 2014. március 15.)

5 http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_szakmodszertan-konnyuipari_szakirany/tananyag/JEGYZET-29-5.1._A_tudasszint_ellenorzese.html (Letöltés ideje: 2014. március 25.)

Az iskolákban a *fejlesztő értékelés feltételei* között az alábbiak jelennek meg hangsúlyosan (BRASSÓI–HUNYA–VASS 2005):

- Olyan osztálytermi légkör kialakítása, melyben a diákok biztonságban érzik magukat.
- A tanulási célok meghatározása és az egyéni tanulói fejlődés lépéseinek követése.
- A tanítási módszerek sokfélesége.
- A tanulók haladásának, teljesítményének változatos értékelése.
- A tanulók aktív részvétele a tanulási folyamatban.

A pontokat nem fejtjük ki bővebben, hiszen ezek a szempontok elsősorban az alap- és középfokú oktatásra értendők, ugyanakkor érdemes megjegyezni a tanulási célok pontos megfogalmazásának, az egyéni fejlődési lépések meghatározásának, a változatos módszertani és értékelési repertoárnak, valamint a tanulók aktív bevonódásának jelentőségét.

A fenti lista kiegészül továbbá a reflektivitás és az adaptivitás gondolatával, mivel a visszacsatolás és alkalmazkodás a tanításban a fejlesztő értékelés lehetőségét tovább növeli (12. ábra).

A fejlesztő értékelés lehetőségei a felsőoktatásban

Az előzőekben már szó volt a fejlesztő értékelés megvalósítására alkalmas lehetőségek kapcsán a *vizsga-előkészítő tréningről*, valamint a *kooperatív értékelési szemlélet* kontextusában a *kooperatív szemléletű kurzustervezésről és értékelésről*. Az alábbiakban a fejlesztő értékelés felsőoktatásban történő, további megvalósulásának lehetőségeire térünk ki.

a) Értékelő megbeszélések

A szemináriumokon több gyakorlati kurzuson is lehetőség van a hallgatók *egyéni szóbeli munkájának értékelésére*, pl. egy témáról való prezentáció vagy *csoportos feladat* megoldása keretében. Utóbbi komplex értékelő megbeszélése több fázisból áll; a *csoport önértékelését a többiek véleményének meghallgatása* követi, majd a *tanár* értékeli a teljesítményeket.

Egyéni teljesítmények értékelésekor szintén javasolt az önértékelést követően a társak értékelésének a bevonása, természetesen a konstruktív szellem és légkör figyelembevételével, amit a tanár értékelése követ. Ez segítheti hozzá a hallgatókat a reális önértékelés kialakításához, miközben teljesítményük láttán is tudatossá válik, hogy hol vannak hiányosságai, mire van szükség a további fejlődéshez, illetve mik voltak a teljesítmény erősségei.

Online kurzusok esetében az elektronikus tanulási környezet lehetőséget nyújt a hallgatók számára egymás munkájának megosztására, értékelésére (lásd bővebben az *1.3. alfejezetben*).

b) Portfólió

A reflektivitást tárgyaló (2.2.) fejezetben már szó esett a portfólióról mint a reflektivitást támogató és fejlesztő módszerről, de itt, az értékeléssel kapcsolatos fejezetünkben is helyet kap, néhány kiegészítő gondolat erejéig. Az előző fejezet portfólióra vonatkozó szakirodalmi értelmezései között szintén olvashattuk, hogy a tanulást támogató portfólió mellett az

értékelési portfólió is fontos szerepet tölt be a felsőoktatásban, ahol egyre elterjedtebb az elektronikus portfólió használata. Az elektronikus forma lehetővé teszi a médiaintegrációt, így a szöveges tartalom és az állóképek mellett mozgókép, hang és animációk is megjeleníthetők, továbbá megosztható és feldolgozható lesz a tartalom. A *portfólió funkcióira* nem térünk ki újra, azonban kiemeljük azt a két területet – a *hallgató tanulási folyamatának támogatását és teljesítményének értékelését* –, ami a fejlesztő értékelés kapcsán jelentőséggel bír(hat).

A portfólió nemcsak ösztönzi a hallgatókat tanulásuk tudatos megtervezésére, hanem egyenesen meg is követeli. Ennek következtében:

- átfogó képet ad a képzés során végzett munkáról, és jól tükrözi az egyéni fejlődést,
- a tanulás egyéniesítésével differenciált képzési formát biztosít,
- az értékelési portfólió jól korrelál a hallgatók képzés során nyújtott teljesítményével.

Feladatok

A kooperatív értékelési szemlélet jegyében készítsen mentoráltjával közösen a kurzusához illeszkedő olyan komplex értékelési szempontsort, amely lehetővé teszi a fejlesztő értékelés megvalósulását! Az elkészült dokumentumot töltsék fel az e-portfólió felületére! Az anyagot vitassák meg a csoportban, majd a visszajelzések beépítése utáni véglegesített szempontsорт szintén helyezték el az elektronikus gyűjteményben!

Alkossa meg mentoráltjával a fejlesztő értékelés megvalósulásának lehetséges modelljét, a saját kurzusára vonatkoztatva!

Állítson össze mentoráltjának az egyéni fejlődését nyomon követő munkaportfóliójába illeszthető feladatsort, a kurzusához kapcsolódva!

Gondolják végig egy lehetséges egyéni fejlesztési terv feladatait, lépéseit, majd rögzítsék azokat!

2.4. A tanulási hatékonyság támogatása online környezetben

.....
A negyedik alfejezetben a felsőoktatási környezetben is értelmezhető, hatékony tanulási módokat, stratégiákat és környezeteket tekintjük át. Ennek nyomán értelmezzük az irányított önálló tanulás és az önszabályozott tanulás viszonyát, tanulásmódszertani ajánlásokat fogalmazunk meg, azonosítjuk a hatékony tanulási technikákat és stratégiákat, valamint tisztázzuk a metakogníció és az önreflexió szerepét a tanulásfejlesztésben. Mindezek után térünk rá a mentorok tanulástámogató feladataira, kiemelten az online környezetben történő tanulás támogatására.
.....

A 21. század kezdetére jellemző felgyorsult technikai fejlődés jelentősen megkönnyítette az információhoz való hozzáférést. Az internet megjelenése megváltoztatta a mindennapi élet tevékenységformáit, így a tanulást is. A netgeneráció tagjai számára sokkal tágabb lehetőségek állnak rendelkezésére az információk megszerzésére, kezelésére, mint az előző generációknak. Az oktatással kapcsolatos elvárások emiatt megváltoztak. A fiatalok körében egyre gyakoribb, hogy ha kérdésük van vagy valamiben elbizonytalanodnak, az interneten megkeresik a szükséges információkat, vagy a tanulói fórumokon egymástól kérdeznek. Emiatt az iskolán kívüli tanulási tapasztalatok száma megnő, és egyre fontosabbá válik az informális tanulás (TASKÓ–HATVANI–DORNER 2014, MOLNÁR 2011).

Az önálló információszerzés új típusú pedagógiai problémákat vet fel. A tanuló oldaláról a tanulás önállóságát feltételezi. Az információkeresés mellett szükség van a megszerzett információk megértésére, hatékony feldolgozására, és a meglevő tudásrendszerbe való beépítésére. Tanári oldalról nézve, a tanulási folyamatban a tudásátadó szerep helyett a tanulásirányító szerep válik hangsúlyosabbá. Ebben a megváltozott tanulási helyzetben különösen jelentős a hatékony tanulás, az eredményes ismeretszerzés képességének kialakítása. Hatékornak tekintjük a tanulást akkor, ha a tanuló a képességeinek megfelelően legjobb eredményt a legrövidebb idő és a legkevesebb energia-befektetés (az éppen szükséges erőfeszítés) mellett éri el (DÁVID 2004).

Az irányított önálló tanulás – a távtanulás

A távtanulás kifejezetten a tanulók/hallgatók által (ön)szabályozott tevékenység, ahol a tanári irányítás értelemszerűen kevesebb, mint az iskolarendszerű oktatásban. A távtanulást lehetővé tevő oktatás fontos jellemzői között szerepel az olyan tanulóközpontú pedagógia, amelyben a célcsoport igényei szerint kialakított képzés és tananyag a legcélszerűbb médiumokon keresztül jut el a tanulókhoz. A képző intézmény a tanulók/hallgatók számára folyamatos és személyre szabott segítségnyújtást biztosít, mindemellett kevés a személyes

találkozás a tanárral, tanulótársakkal, magas az önálló tanulási idő aránya, saját tanulmányaiért alapvetően a tanuló felelős, aki egyéni ütemben halad, és folyamatosan kell alkalmaznia az önellenőrzést (SZABÓ é. n.).

Az online tanulási környezetben való tanulás sok tekintetben eltér a hagyományos tantermi tanulástól. Ez legerőteljesebben abban jelenik meg, hogy a tanulónak saját magának kell szerveznie az egész folyamatot. Mindez nemcsak az időbeosztást érinti, hanem a tanulóhoz használt eszközök, stratégiák, célok, motivációs elemek szabályozását is. Ezért ezt is gyakorolni kell, ebben is jártasságot kell szerezni (PAPP-DANKA 2014).

A távtanulás egyik leggyakrabban választott formája a Massive Open Online Course (MOOC). Ezalatt olyan nyílt, online hozzáférhető kurzusokat értünk, amelyek nagyarányú interaktív részvételt igényelnek a hallgatótól. Jellemzőjük, hogy nem a forrásmegosztásra, hanem a tevékeny hallgatói részvételre épülnek. A kurzusok két típusa, az xMOOC és a cMOOC eltérő feltételeket teremtenek a tanulás számára. Az xMOOC úgynevezett instrukciós dizájnnal rendelkezik, felépítése hasonlít a hagyományos online kurzusok struktúrájára, és jobban illeszkedik az olyan hallgatói célcsoporthoz, ahol a digitális írástudás és a tanulásmódszertani képzettség alacsonyabb szintű. A nem strukturált cMOOC radikálisabb megoldásokat alkalmaz, így az ilyen típusú kurzusokban az önszabályozott tanulás képessége is elengedhetetlen. Empirikus kutatások eredményei szólnak amellett, hogy a MOOC-ban való hatékony tanulás feltétele a magas szintű digitális írástudás és a tanulásmódszertani képesség magas szintje. „Ugyanakkor a tanulók önreflektív és önszabályozó képessége a tanulás, tanítás folyamatában még kiaknázatlan” (MOLNÁR 2002:3–17). Az oktatási tevékenység során egyre többször tapasztalható, hogy a tanulói sikertelenség, eredménytelenség és lemorzsolódás mögött az áll, hogy nem tudják saját tanulásukat menedzselni (PAPP-DANKA 2014). A hazai oktatási intézményekben is találkozhatunk már tanulásmódszertani órákkal, kurzusokkal, mégis gyakran tapasztalhatjuk, hogy az egyetemi/főiskolai hallgatókat sem a köznevelés, sem pedig a felsőoktatás nem készítette fel kellőképpen a hatékony tanulásra, az önálló ismeretszerzésre.

A Massive Open Online Course-ok a konnektivizmus tanuláseméletére épülnek, mely a hálózatelméletek tanulásban és tudásmenedzsmentben való alkalmazását célozta meg. A konnektivizmus a tudásszervezés új paradigmája, mely alapján kompetenciáinkat a kapcsolatok felépítésével szerezzük. Az ügyfélközpontúság és a tanulói populáció átalakulása tette lehetővé e tanulóközpontú szemlélet elterjedését, amelyben az oktatást a tanuló autonómiáján túl az aktív, kreatív és kollaboratív tanulásra való ösztönzés jellemzi (KULCSÁR é.n.).

Az online tanulási környezet tágabb értelmezésben az alábbi jellemzők mentén írható le:

- „internetes csatlakozásra képes eszköz felhasználásával történik a tanulás,
- lényegi eleme a távolság, vagyis nem időhöz és nem helyhez kötött, akár a tanulási folyamat, akár a tanulási környezet elérése szempontjából,
- egyéni tanulási utakat és körülményeket (is) támogat, azaz erősen épít az önmeghatározott tanulásra és az önszabályozó tanulásra,

- a tanulási környezet kialakításában és a tanulás támogatásában jelen van a pedagógus, a tutor,
- ritkán függetleníthető teljes mértékben az offline tanulás körülményeitől” (PAPP-DANKA 2014:28).

Ebben a megváltozott tanulási–tanítási környezetben az önszabályozott tanulás szerepe felértékelődik, az élethosszig tartó és a hatékonyabb iskolai tanulás érdekében fejleszteni kell tanulók önszabályozott tanulási készségét.

Amikor egy képző intézmény táv tanulási lehetőséget biztosít a hallgatók számára, akkor a tanulástámogatás szempontjából figyelembe kell vennie a jelenléti képzések csökkenő arányából adódó nehézségeket, megoldandó problémákat és az újfajta környezetben való tájékozódás és hatékony tanulás segítségét. Oldani kell a tanulási környezet és a kapcsolattartás új formáinak jellegéből adódó személytelenséget, átgondolt módszertanon nyugvó, színvonalas tananyagokat, szolgáltatásokat kell biztosítani, ezek között meg kell szerveznie a hatékony és aktív mentorálást és tutorálást is (BUDAI–SZÁSZ é.n.).

Az Európa Tanács intervenciós szakpolitikája is olyan támogatási mechanizmusokat javasol az iskolaelhagyás kockázatának csökkentésére, amelyeket a személyes fejlődésre koncentráló egyedi szükségletekre lehet szabni annak érdekében, hogy növeljék a kockázatnak kitett tanulók ellenálló képességét, és ebben a támogatásban kiemelt szerepet kap a mentorálás.

„A mentorálás az egyes tanulók számára nyújt segítséget abban, hogy leküzdjék a tanulási, társadalmi vagy személyes problémáikat. Akár személyes kapcsolattartás útján (mentorálás), akár kis csoportokban (tutorálás), a tanulók célzott segítséget kapnak, amelyet gyakran az oktatószemélyzet, a közösség tagjai, illetve a társaik nyújtanak.”⁶

A hallgatók számára biztosított személyre szabott segítségnyújtás hozzájárul a képzések sikeréhez, és csökkentheti a hallgatói lemorzsolódást.

Az önszabályozott tanulás

A nemzetközi szakirodalomban az önszabályozott tanulást self-regulated learning-nek nevezik. Olyan komplex gondolkodási, érzelmi, akarati és cselekvési önfejlesztő képességet értenek alatta, amely szisztematikusan a saját cél elérésére irányítja a tanulási képességeket. Az önszabályozott tanulás feltételezi a tanulás során kitűzött cél elérése érdekében az állandó nyomon követést (monitorozást), a kontrollt és a szabályozást (SCHUNK–ZIMMERMAN 1994, idézi MOLNÁR 2002:3–17).

6 Az Európa Tanácsajánlását (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról lásd <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2011:191:FULL&from=HU> (Letöltés ideje: 2015. szeptember 22.)

Az önszabályozott tanulók jellemzői, hogy a tanulást maguk kezdeményezik, képesek személyes céljaik megfogalmazására, önállóak, és kitartanak feladataik végrehajtása mellett. Hatékony tanulási stratégiákat alkalmaznak, önreflektívek, a tanulásra vonatkozó metakognitív tevékenységet végeznek, saját képességeiket realisan ismerik, és a következmények jelentőségét felmérik. Kialakult érdeklődéssel és a tanulás iránt pozitív attitűddel rendelkeznek (TASKÓ 2011).

Az önszabályozott tanulás négy fő fázisra oszlik (MOLNÁR 2002:3–17):

- A *célkitűzés – tervezés – aktiválás* során a tanulási cél megfogalmazása, előzetes tudás aktiválása történik, és a feladat nehézségének megjósolása, a saját hatékonyság felbecsülése.
- A következő fázisban a cselekvések *monitorozása – figyelemmel kísérése* történik.
- A harmadik fázis, a *kontrollálás – szabályozás* a figyelemmel kísért cselekvések szükség szerinti korrekcióját, módosítását jelenti.
- Végül a negyedik fázisban az elvégzett tevékenységre vonatkozó *reakciók – reflexiók elemzése, visszacsatolása* történik meg. Ebben a fázisban a jó önszabályozással rendelkező tanulók összevetik a teljesítményüket a célkitűzésben megfogalmazott elvárásokkal, és önreflexiós bírálatot, értékelést fogalmaznak meg saját teljesítményükről. Ezek az önreflexiók adnak lehetőséget arra, hogy amennyiben a tanulás nem kellően sikeres, változtassanak tanulási szokásaikon, módszereiken.

Az önszabályozott tanuló felelősnek érzi magát azért, hogy saját tanulása hogyan alakul, metakognitívan és motiváltan irányítja ezt a folyamatot.

Vermunt (idézi PAPP-DANKA 2014) a tanulás szabályozásában külső es belső szabályozást különböztet el. Külső szabályozás esetében a tanuló a tanártól vagy a kijelölt tantárgyi tartalmaktól várja a szabályozást. Belső szabályozás esetében viszont (azaz az önszabályozott tanulás során) a tanuló maga dönt saját tanulásáról. Megválasztja annak célját, megtervezi a tanulási folyamatot, megkeresi az információforrásokat, és értékeli, hogy a tanulás eredményes volt-e vagy sem. A felsőoktatás hallgatóinak tanulását vizsgáló kutatások egy harmadik típust is leírnak, amikor teljes a bizonytalanság a tanulás szabályozásában. Nem értik a feladatot, nem tudják a követelményeket, mint ahogy azt sem, hogy kihez fordulhatnak, ha elakadnak, vagyis a tanulás szabályozásának hiánya jellemzi őket.

A mentorálás során törekedni kell arra, hogy az önszabályozott tanulás négy fő fázisának kialakulását facilitáljuk a tanulóknál/hallgatóknál. Elő kell segíteni, hogy megtervezzék a tanulásukat, hogy menet közben monitorozzák saját tevékenységüket, és ha szükséges, korrigáljanak. Törekedjenek a folyamat nyomon követésére, tanulásukat legyenek képesek önreflektíven elemezni, és ha szükséges, új tanulási szokásrendszert kiépíteni, új módszereket elsajátítani.

A tanulni tudás képessége – a tanulásmódszertani felkészültség szerepe az online tanulásban

A tanulni tudás képessége hosszú időn keresztül, a tanulási feladatok végrehajtása közben alakul ki. Miközben tanulunk, magát a tanulást is tanuljuk. Tanulásmódszertani felkészültség alatt azt értjük, hogy a tanulók/hallgatók optimális tanulási szokásrendszert alakítottak ki a maguk számára, hatékony tanulási technikákat és stratégiákat alkalmaznak, ismernek mnemotechnikai eljárásokat, képesek tanulásukat tervezni és saját személyiségükhöz alakítani.

a) A hatékony tanulási szokásrendszer

A szokásszerű tevékenységek közös jellemzője, hogy rendszeresen ismétlődnek, s szinte már automatikusan végezzük őket. A hatékony tanulási szokásrendszer lehetővé teszi, hogy a rutinszerű tanulási tevékenységek (előkészületek a tanuláshoz, a tanulás helyének berendezése, a tanulási idők, pihenési idők váltakozása, a tanszerek ki- és bepakolása stb.) automatikusan lefussanak. Így a tanulás megszervezése nem terheli a mentális kapacitást, nem vesz el energiát a tanulótól, ugyanakkor gyors és eredményes lesz a végrehajtás. A hatékony tanulási szokásrendszerrel rendelkező tanuló/hallgató pontosan tudja, hogy mikor, hol, mit és hogyan tanuljon. Ahhoz, hogy a szokásszerű cselekvések kialakuljanak, rendszeresen kell végezni őket.

A tanulási szokások kialakításánál figyelni kell a tanulás optimális körülményeinek megteremtésére, a tanulás helyének elrendezésére. A mentorálás során érdemes beszélni arról, hogy a mentorált milyen körülmények között tanul, van-e a tanulásnak, taneszközöknek helye, milyenek a fényviszonyok, nem vonják-e el zajok a figyelmét stb. Az idő tervezésére és a megtanulandó tananyagrészek időbeli elosztására szintén gondot kell fordítani. Online környezetben történő önálló tanulásnál kulcsfontosságú, hogy a tanuló előre eltervezze, mikor, melyik anyaggal foglalkozik. Enélkül könnyen kicsúszik a határidőkből, nem teljesíti a kurzusokat és kimarad a képzésből. Törekedni kell a tanulási folyamat szokásrendszerének kialakítására is. Ez jelenti a tanulandó tárgyak sorrendjét, vagy akár hogy az írásbeli vagy a szóbeli feladatokkal kezdi-e a tanulást, felmondja-e magának a megtanultakat, ismételi-e.

b) Online tanulásához adható tanulásmódszertani tanácsok – hallgatók számára

- Az online tanulási folyamatot célszerű a tervezéssel kezdeni. A tervekészítés során figyelembe kell venni a kurzus időtervét és a saját időbeosztást, amiket egyeztetni kell.
- A tanulási periódus alatt célszerű végig követni az oktató által ajánlott haladási ütemet, és az általa előírt határidőkre időben fel kell készülni.
- Az online tanulási folyamat alatt érdemes rendszeres önellenőrzéseket végezni. Gyakori, hogy a kurzus is biztosít erre lehetőséget, online gyakorló tesztek formájában. Az önellenőrzési tevékenységek pozitívan befolyásolják az online tanulás eredményességét.

- Az online tanulási tevékenységekben szerzett tapasztalatok is javítják az online tanulás eredményességét, és az egyéb online (önszabályozási és időmenedzsment) képességeket is. Próbáljon meg minél több online tanulási tapasztalatot szerezni, nyitott kurzusokon vagy egyéb online tanulási szituációkban.
- Törekedjen a kurzuson belüli együttműködésre, vegyen részt a konstruktív kommunikációs helyzetekben. Azok a hallgatók, akik csoporttársaikkal együttműködnek az online tanulási helyzetben, jobb eredményeket érnek el.
- Érdeemes az online tanulásban a felfedezéssel tanulásra törekedni. A felhasználók saját maguk is felfedezhetik, hogy mire van lehetőség az online környezetben, mit, hol és hogyan lehet megtanulni. Azok a hallgatók, akik bátran fedezik fel a tanulási környezeteket, és nem jelent problémát számukra pl. a digitális eszközök és technológiák használata, eredményesebbek az online tanulásban.
- Próbáljon hinni abban, hogy az online környezetben teljesítendő feladatokat és tanulást is képes lesz végrehajtani. A magas önhatékonyság érzése pozitív irányban befolyásolja az online tanulási eredményeket. Ne adja fel a feladatokat, és akkor is oldja meg őket, ha azokat nehéznek vagy unalmasnak tartja.
- Ha nem biztos a digitális technológiák használatában, akkor a sikeres online tanulás érdekében először el kell sajátítani a magabiztos technológia-használatot. Javasolható, hogy amikor már tudni lehet, milyen technológiák, alkalmazások kapcsolódnak a kurzushoz, a tanúhoz, akkor még az online tanulás megkezdése előtt időt kell szánni ezek megismerésére, alkalmazására.
- Az online tanulás során törekedni kell a magolás helyetti értő tanulásra, az új ismeretek meglévő tudásrendszerhez való kapcsolására. Néha önkritikát kell gyakorolni, és elgondolkodni rajta, hogy valóban megértette-e a tananyagot, átlátja-e a tanulnivalót, és hogy az új ismeret hogyan kapcsolódik eddigi tudásához. Azok a hallgatók, akik gyakran élnek a metakognícióval, azaz gondolkodnak a saját tanulásukról, tudásukról, eredményesebben tanulnak online környezetben is.
- Használja a tanúhoz az online információforrásokat (Wikipedia, YouTube oktatóvideói, online szótárak, fogalom- és gondolatterképek stb.) (PAPP-DANKA 2014).

A hatékony tanulási szokásrendszer mellett az is fontos, hogy a tanulók/hallgatók eredményes tanulási technikákat és stratégiákat alkalmazzanak.

c) Tanulási technikák

Tanulási technikák alatt mindazokat a gondolkodási és cselekvési műveleteket értjük, amelyek a tanulás gyakorlati megvalósulását jelentik. Ezek a tanulási módszerek olyan apróbb fogások, lépések, amelyek elősegítik a tanulnivaló megértését, rögzítését, előhívását, egymással kapcsolatba hozását. *A tanulási technikák 3 fő típusaként az elemi, összetett és tantárgyspecifikus tanulási technikák említhetők (DÁVID 2006):*

Az elemi tanulási technikák a legalapvetőbb tanulási módszereket jelentik. Olyan tanulási fogások, amelyek elősegítik a tananyag megértését, megjegyzését és későbbi előhívását.

Simon Katalin tanulási mikrostratégiáknak nevezi az általunk elemi tanulási technikának hívott apró tanulási fogásokat, és az alábbi négy tanulási mozzanat köré csoportosítja őket: a tananyag olvasásával, a szöveg értelmezésével, a lényeg kiemelésével, a rögzítéssel és ellenőrzéssel kapcsolatos tanulási technikák (SIMON é.n.). Az elemi tanulási technikák közé olyan egyszerű módszereket sorolunk, mint a tanulnivaló áttekintése, a szövegek hangos és néma olvasása, beszélgetés a társakkal a tanult információról, egyes mondatok, szövegrészek átfogalmazása, saját szavakkal történő elmondása, kérdések feltevése stb. (BALOGH é.n.).

Az összetett vagy komplex tanulási technikák az elemi technikák kombinálását, együttes alkalmazását jelentik a tanulás során. Olyan tevékenységek sorolhatók ide, mint az ismeretlen szó jelentésének megkeresése, kulcsfogalmak kiírása, összefoglaló, jegyzet, vázlat, ábrák készítése a tanult anyagból. A tanultak táblázatba foglalása (pl. egy történelmi korszak főbb eseményeiről és évszámairól), „mind map” (gondolattérkép) készítése.

A tantárgyspecifikus tanulási technikák a különböző tantárgyak jellegzetességeinek megfelelő célszerű tanulási módszereket jelentenek. Ilyen például a matematikánál a szöveges példák megoldásának célszerű menete, az idegen nyelv tanulásánál a szótanulás módszerei, a földrajznál pedig egy ország jellemzésének menete.

Az ismeretfeldolgozás mélysége és a képességfejlesztés intenzitása szempontjából az egyes technikák más-más értéket képviselnek. Szerencsés, ha a tanulók/hallgatók sok tanulási technikát ismernek és alkalmaznak, mert így jól tudnak alkalmazkodni a különböző tantárgyak követelményeihez (BALOGH é.n.). A tanulási technikák fejlődésének alapja a gyakorlás, az aktív információkeresés és információ-feldolgozás.

d) Tanulási stratégiák

A tanulási stratégiák a különböző tanulási technikák együttes alkalmazását, kombinálását, a megfelelő lépések szekventálását igénylik. A tanulási stratégiára a tanulásra vonatkozó tervek, elhatározások rendszereként tekinthetünk, amelyek meghatározott célra irányulnak, bizonyos tartósság jellemzi őket (LAPPINTS 2002). A tanulási stratégiák elősegítik a teljes tananyag megtanulásának tudatos tervezését, a szöveg feldolgozását, az anyag egészének integrálását, megjegyzését.

A tanulási stratégiáknak több felosztása is ismert. Egyik leggyakrabban idézett felosztás a Kozéki és Entwistle (idézi BALOGH 2000) nevével fémjelzett három altípus: *a mélyreható, a szervezett és a mechanikus* tanulási stratégia.

A mélyreható tanulási stratégia révén a hallgató értelmes, logikus tanulásra törekszik. Fontos számára az új információk megértése, az összefüggések meglátása, az új ismeretek régiekhez kapcsolása, következtetések levonása.

A szervezett tanulási stratégiára jellemző a jó munkaszervezés, a rendszeres tanulás, a tananyagok jó beosztása, strukturálása.

A mechanikus tanulási stratégia a szó szerinti tanulást jelenti. A hangsúly az információk pontos megjegyzésére tevődik. A lényegkiemelés, az összefüggések feltárása e módszerben alig kap szerepet. Ennek a tanulási stratégiának az alkalmazása akkor indokolt, ha szó szerinti megjegyzésre van szükség (pl. verstanulásnál).

A tanulásmódszertani fejlesztés célja olyan tanulási stratégiák kialakítása, amelyek értelmese és hatékony tanulást tesznek lehetővé, ezért célszerű a mélyreható és szervezett tanulási stratégiák elsajátítására törekedni.

A *PQRST módszer* (ATKINSON és MTSAI 1994) olyan tanulási stratégia, amely nagyobb anyagrészek, teljes tankönyvek önálló feldolgozásának lépéseihez ad útmutatót. A mozaikszó az angol elnevezés kezdőbetűiből a következő módon értelmezhető:

Első lépés: „P” – Preview – Áttekintés. Ismerkedés az egész tananyaggal, kérdésfeltevés, ráhangolódás. A részletes tanulás megkezdése előtt célszerű megismerkedni az tananyag egészével, annak felépítésével. Ennek érdekében át kell lapozni/nézni a könyvet/online tananyagot, el kell olvasni a tartalomjegyzéket, a címeteket, illetve az ábrákat megtekinteni. Ha van összefoglalás, azt is célszerű elolvasni. Ez a pár perces művelet abban segít, hogy kialakuljon az összkép a megtanulandó tananyagról. Ez az összkép adja meg a tanulás tervezéséhez az alapvető információkat, hiszen a tanuló így átlátja a tananyag mennyiségét és szerkezetét.

Második lépés: „Q” – Question – Kérdésfeltevés. Az áttekintést követően érdemes a tanulónak kérdéseket megfogalmaznia. Mire lenne kíváncsi, mi érdekelné a tananyag tartalmára vonatkozóan? Ez a lépés az érdeklődést kelti fel, kíváncsivá tesz. Valószínű, hogy a tanuló az olvasás során keresi is a kérdéseire a választ, így sokkal jobban figyel a tananyagra. Csak az áttekintés és a kérdésfeltevés után érdemes fejezetenként elkezdni a tanulást. Az áttekintést és kérdésfeltevést követően célszerű *tanulási tervet készíteni*, amelyben a tanuló beosztja, hogy melyik nap melyik egységet dolgozza fel. Ahhoz, hogy a beosztás reális legyen, célszerű próbaolvasást végezni, percre pontosan megmérni, hogy egy alfejezet hosszúságú tananyagrészt mennyi idő alatt tud elolvasni úgy, hogy elsőként csak néma olvasással ismerkedik az anyaggal, míg a második olvasás során az anyagrész kulcsszavait keresi meg és írja ki. Ezt az időt szorozza be az alfejezetek számával. Erre az összesített időre kell tekintettel lennie a tanulás tervezésénél.

Harmadik lépés: „R” – Read – Olvasás – tanulás leckénként. A tanulásnál ismét célszerű az egész anyag gyors áttekintésével kezdeni. A tanulás során kis lépésekben érdemes haladni. Az áttekintés és a kérdések feltevése után figyelmesen el kell olvasni a tananyagot. Az első olvasás során még nem kell a lényegyet kiemelni, mert az egész szöveg ismerete nélkül ez valószínűleg nem lesz sikeres. A második olvasásnál érdemes megkeresni a szövegben a kulcsszavakat, és leírni vagy aláhúzni őket, de ezek száma ne haladja meg a szöveg 10–15%-át. Ezt követően lehet jegyzetet, vázlatot, táblázatot és/vagy „mind map”-et készíteni.

Negyedik lépés: „S” – Self recitation – Felmondás. Az elolvasást, lényegkiemelést, jegyzetelést követően fel kell idézni a tanultakat, némán vagy hangosan saját magunknak felmondani, a hiányokat pótolni, és az önellenőrző kérdések segítségével lemérni a tanulás eredményességét. A felmondás mindig az egyes anyagrészek megtanulása után történjen. Ha van a leckéhez kapcsolódó gyakorlati feladat, akkor azt is el kell végezni. A gyakorlati feladat tapasztalatait érdemes összevetni az elméleti részben olvasottakkal, és összefüggésbe hozni az elméletet a gyakorlattal.

Ötödik lépés: „T” – Test – A tudás leellenőrzése, tesztelése. A részletes tanulással leckénként haladva, a felmondással is ellenőrzi magát a tanuló. A tanulás végére azonban célszerű beiktatni egy átfogó ellenőrzést, amely az egész tananyagra vonatkozik. A tudás tesztelése a tanulás végén ezt a célt szolgálja.

A tanulási stratégia alkalmazásával a tanulás menete áttekinthetővé válik, a tanuló nyomon tudja követni, hogy hol tart, s milyen elvégzendő feladatai vannak még.

A metakogníció és az önreflexió szerepe a tanulásfejlesztésben

A tanulók saját tanulásukkal kapcsolatos tudása fontos szerepet játszik a tanulás hatékonyságában és eredményességében (Csíkos 2004:3–12). A tanulásfejlesztés szempontjából fontos a tanulásra és a tanulás során használt kognitív képességekre vonatkozó metakognitív tudás kialakítása. Az ily módon kialakuló tanulási önismeret teszi lehetővé a tanulás sikerességének és hatékonyságának növelését. A tanulási erősségek felismerésével a hatékony módszerek megszilárdítását, a tanulási hiányosságok felismerésével pedig a szükséges változtatások megtervezését és kivitelezését segítjük.

Lappints a metakogníció két alapvető jellemzőjeként az önreflexiót és a tudatosságot említi. A tanulásra vonatkozó önreflexió révén az egyén felismeri saját tanulására vonatkozó tapasztalatait, amit összevethet környezetének elvárásaival, és ennek megfelelően módosíthatja tanulási módszereit, szokásait, változtathat tanulási stílusán (LAPPINTS 2002).

Schraw (2001) (idézi REVÁKNÉ MARKÓCZI–MÁTH–HUSZTI–POLLNER 2013:221–241) két nagy területre osztja a metakogníciót: metakognitív tudásra és metakognitív szabályozásra. A *metakognitív tudás* segítségével saját gondolkodási stratégiáit ismeri fel és alkalmazza a tanuló (FLAVELL 1979:906–911). A *metakognitív szabályozás* révén pedig tervezi, nyomon követi és értékeli megismerő tevékenységét. A metakognitív tanulók ellenőrzésük alatt tartják a tevékenységeiket. Képesek előre tervezni cselekedeteiket, és előre számolni a következményekkel. A *metakognitív szabályozás fő lépései* gyakorlatilag megegyeznek az önszabályozó tanulás fő fázisaival:

- Az első lépés a *tervezés*, a célok meghatározása, a tanulási műveletek és a folyamatok tervezése, és az eredmények előrejelzése.
- A második lépés a *monitorozás vagy nyomon követés*, melynek során a cél szem előtt tartása mellett a tanulási folyamatban való előrehaladáson van a hangsúly. Tudatában van a tanuló, hogy mit végzett már el a tervezett feladatok közül, mi van még hátra, és hogy a kitűzött célt mikor éri el.
- A harmadik lépés az *ellenőrzés-értékelés*. Ez a lépés a tanulási folyamat végén található, az utólagos elemzést, és a tanulási stratégiák sikerességének felmérését jelenti. A hibák és a tévedések áttekintése, értékelése, is ebben a fázisban történik, lehetővé téve a hibák kijavítására, korrekciójára vonatkozó további tervezést.

A metakognitív szabályozás képessége meghatározó szerepet tölt be az önszabályozó tanulás és a problémamegoldás folyamatában (FISHER 2000).

A metakognitív szabályozás kialakulásához fontos a reflektív gondolkodási stratégia elsajátítása, amely biztosíthatja a tanulási tevékenységek folyamatos elemzését, ellenőrzését és fejlesztését (SZIVÁK 2010).⁷ Az önreflexió egyik eleme az önismeret, másik eleme pedig az ön-reagálás. Az önismeret révén az egyén áttekinti saját személyisége összetevőit, rálátással bír saját viselkedésére, az annak háttérében meghúzódó motívumokra, és helyesen ítéli meg szerepét az emberi kapcsolatokban (KEMÉNYNÉ PÁLFY 1989). A tanulásra vonatkoztatott önismeret azt jelenti, hogy a tanuló tisztában van tanulási szokásaival, tudja, hogy milyen tanulási technikákat, stratégiákat használ, világosan látja tanulása eredményességét, valamint azt, hogy ez milyen összefüggésben van saját viselkedésével. Az ön-reagálás pedig azt jelenti, hogy a személy az önismeret alapján levont következtetéseknek megfelelően tervezi és bonyolítja további viselkedéseit. Bandura (1995) (idézi MOLNÁR 2002:3–17) az önreflexivitás fázisában két folyamatot különböztet meg: az *önbírálatot* és az *ön-reagálást*.

Az *önbírálat* során a személy értékeli saját tevékenységét és szerepét a kialakult helyzetben, és háromféle következtetést von le, amelyek további háromféle viselkedést eredményeznek. A tanulásra vonatkoztatott következtetések az alábbiak lehetnek:

Az első az „önmegelégedés”. Amennyiben a tanuló az *önbírálat* során úgy látja, hogy tanulási viselkedése a helyzetnek megfelelő, sikeres, eredményes, akkor ugyanúgy tanul a továbbiakban is, mint eddig. A második a „védekező következtetés”, amikor (elsősorban az érvédelem miatt) nem szembesül a saját viselkedésének hiányosságaival, el akarja kerülni a jövő problémáit, és ezáltal kizárja a feladathoz, környezethez való alkalmazkodása sikerét. Ennek következményei például a segítségkérés elmulasztása, a halogatás, a feladatkerülés. A harmadik az „alkalmazkodó következtetés”, melynek során a tanuló felismeri, hogy mi vezethetett tanulási sikertelenséghez, megfogalmazza, hogy miben kell változtatnia, milyen erőfeszítéseket kell még tennie, és a későbbiekben eredményesebb lesz a további tanulási tevékenysége. Tipikus esetben a siker után pozitív, kudarc után negatív irányba mozdul el a személyes elvárások és célkitűzések rendszere (MOLNÁR 2002:3–17).

Az önszabályozás során az alkalmazkodó következtetés *a folyamatszabályozó megismerő tevékenységen* keresztül valósul meg, amely kétféle lehet:

Helyreállító (redresszív) önkontrollról beszélünk, amikor a tanuló észreveszi, hogy viselkedése eltért az általa tervezettől (pl. látja, hogy lassabban halad, mert többször belép az internetes közösségi oldalra), és szándékosan korrigál. Az átalakító, javító (reformatív) önkontroll pedig az életmódváltoztatást igénylő helyzetekben lép életbe (KULCSÁR 1998). Esetünkben ez a tanulási szokásrendszer átalakítását jelenti. Az átalakító önkontroll adaptív és kreatív megoldások kitalálását, és ezeknek a későbbi tevékenységekbe való

⁷ Idegen szavak gyűjteménye. Online szótár. <http://idegen-szavak.hu/reflexi%C3%B3> (Letöltés ideje: 2017. december 18.)

beépítését jelenti. Utóbbi önkontrollfunkció képezi a „*tanult leleményesség*” alapját, melynek elemei:

- a helytelen, nem hatékony tanulási viselkedés megfigyelése, tudatosítása, és a szándék a változásra,
- a jó megoldás kidolgozása, problémamegoldó stratégiák alkalmazása, annak megtalálása, hogy milyen viselkedésváltoztatást kell végrehajtani a sikeresebb tanulási magatartás kialakítása érdekében,
- érzelmszabályozó és más önkontroll stratégiák alkalmazásával az újonnan megtalált megoldás megvalósítása, a hatékonyabb tanulási viselkedés beépítése a tanulói szokásrendszerbe (KULCSÁR 1998).

Az önszabályozó tanulás fejlesztéséhez kiindulási pont az „aktív tanuló”, akinek legfőbb segítője a tanár, az „aktív tanulás” legfőbb színtere pedig elsősorban az iskola (NIEMI 2005:87–116).

Távtanulás esetében a mentoroknak kiemelt szerepük van abban, hogy a tanulók aktivitását kialakítsák és fenntartsák. Segítsenek nekik megfogalmazni a tanulással kapcsolatos problémáikat, támogassák őket a tanult leleményesség alkalmazására, segítsenek megtalálni a tanulási problémák leküzdésének módjait, a helyes önálló tanulási szokásrendszer kialakítását.

A tanulásra vonatkoztatott önreflexió segít a tanuláshoz szükséges tulajdonságok, szokásrendszer, alkalmazott módszerek, tanulási technikák áttekintésében, az erősségek és a gátló tényezők felismerésében és a szükséges változtatások megtervezésében.

A mentorok feladatai az online környezetben történő tanulás támogatása során

A tanulás támogatását különös gonddal célszerű megszervezni a felsőoktatásban. A hagyományos tanárszerepet érintő alapvető paradigmaváltásra van szükség a 21. század felsőoktatásában is, különösen a távtanulás esetében. „Az e-learning 2.0 a tudásszervezés új paradigmája. Az e-portfólió alakítása révén a Peter Smith által download generation-nek nevezett fiatalok ezrei fognak élni az új szemléletmód által nyújtott privilégiumokkal. A tudás új minősége jelenik meg, mely egyértelműen szegregálja majd a nemzedékeket. A tanulás tanítássá válik azáltal, hogy a diák maga hozza létre a tananyagot. A tanár többé nem a deklaratív tudás átplántálója, hanem a tudás módszerének trénera. Az oktatás célja nem a tárgyi ismeretek átadása, hanem egy olyan gondolkodásmód kialakítása, mely révén a tanuló képes az önálló problémamegoldásra, véleményalkotásra, tanulmányi felelősségvállalásra. Ebben a folyamatban a tanár elsősorban mentor, az oktatás a diák által kezdeményezett és művelt kutatói tevékenység. A hagyományos e-learning rendszereket (LMS) első körben kiegészítik, majd felváltják a tanuló-központú webes környezetek (PLE), melyek teret adnak az egyéni kibontakozás új lehetőségeinek. A portfólióalapú szemlélet háttérbe

szorítja a rugalmatlanná vált intézményes oktatási módszereket, a tanuláshoz soha nem sejtett perspektívája van kibontakozóban” (KULCSÁR 2009).

A jelenléti oktatás arányának csökkenésével megváltoznak a tanárok feladatai. Nem irányító, hanem mentoráló, a hallgatók tanulását támogató szerepbe kerülnek. Segítenek abban, hogy a hallgatók információkhoz jussanak, hatékonyan tudják alkalmazni a kurzusok elektronikus felületeit, kérdéseikre gyors és pontos választ kapjanak.

Fel kell készülniük arra, hogy egy elektronikus közege keresztül egyénre szabottan tudják kezelni a felvetődő problémákat. Fontos, hogy a többeket érintő kérdéseket a tantárgyi és mentori fórumokba terelve kisebb-nagyobb hallgatói csoportokat is képesek legyenek kezelni, diskurzusokat moderálni, illetve a tantárgyi fórumokban a közös munkát facilitálni.

A mentorálás fő kapcsolattartási módjai a *jelenléti szakaszok* (személyes találkozások, interakciók) és a *gépi úton történő mentorálás*.

a) A jelenléti szakaszok mentorálása:

A távtanulásban a jelenléti szakaszok olyan találkozási pontokat jelentenek, ahol az oktató és a hallgató időben és térben együtt van jelen, és közöttük interakció jön létre. Három típusa különíthető el:

- *szemléletformáló konzultáció*: általában a tananyag-feldolgozás kezdetén és a képzés fontosabb csomópontjain szervezik a képző intézmények. E konzultációk alatt leggyakrabban az történik, hogy az oktató szemléletformáló előadásokat tart a hallgatóknak;
- *gyakorlat*: a hallgatók a foglalkozásokon az elméleti tudást tanári támogatás mellett alkalmazzák a gyakorlati feladatok megoldására;
- *vizsga-előkészítő konzultáció*: az oktató rendszerezi a tanulók által megtanult ismeret-halmazt, megválaszolja a felvetődő kérdéseket, útmutatást ad a továbblépéshez, előkészíti és segíti az elméleti tudás gyakorlati alkalmazását.

b) A gépi úton történő mentorálás típusai (KOVÁCS 2006):

- *aszinkron rendszeren belüli mentorálás*: a mentor a hallgatói kérdéseket, fórumhozzászólásokat, e-maileket válaszolja meg, a beküldött házi feladatokat értékeli stb., a mentorált nincs jelen;
- *egyéni tanulást segítő szinkron mentorálás*: a mentor és a távkonzultáción résztvevő hallgató egyidőben van jelen, és kapcsolatban van egymással valamilyen infokommunikációs csatornán keresztül, pl. Skype, webkamerás videokonferencia;
- *csoportos tanulást segítő szinkron mentorálás*: a hallgatók egy csoportja és a mentor egyidőben konzultálnak valamilyen infokommunikációs csatornán keresztül;
- *távegyüttműködési munka mentorálása az interneten*: a hallgatók összetettebb, feladatok megoldását célzó közös munkáját a mentor figyelemmel kíséri, szükség esetén javaslatokkal, tanácsokkal támogatja, facilitálja. Ez a mentorálási forma lehet szinkron vagy aszinkron (BUDAI–SZÁSZ 2011).

A mentor feladatai az online tanulásirányítás (teletutoring) során (KOMENCZI 2007)

A távtanulás a tanuló részéről nagyfokú önállóságot igényel, az informatikai eszközök, alkalmazások gyakorlott használata mellett. Ezért a tanulók személyes tanulási környezetének kialakítására kell törekedni. Azokból a webes alkalmazásokból érdemes kiindulni, amelyeket az adott tanuló már gördülékenyen használ. A személyes tanulási környezet elemei, azaz a konkrét alkalmazások egyéntől függőek lesznek. A személyes tanulási környezetben a tanulónak a következőket kell menedzselnie: tanulási célok kitűzése; folyamatorientált tanulásszervezés; tanulási napló vezetése; saját produktumok megosztása; saját digitális könyvtár fenntartása; kommunikáció szakmai és magánéleti színtereken; személyes dizájn kialakítása. További alkalmazások lehetnek: naptár és tevékenységlista vezetése; hírolvasók használata; média-lejátszás és -felvétel; hálózatosodás, kollaboratív tanulási környezet létrehozása (KOMENCZI 2007). A PLE olyan környezetet, „keretet” biztosít a tanulóhoz, mely rugalmas és tanulóközpontú: a tanuló saját maga alakíthatja azt, a tanulási stílusának és egyéb tanulási jellemzőinek megfelelően, miközben ő maga válogathatja össze benne a tartalmakat és az azok feldolgozásában és menedzselésében hatékony alkalmazásokat (KOMENCZI 2007).

Online környezetben azzal tudjuk leginkább támogatni a tudáskonstruálás folyamatát, ha sok, különböző interakcióra adunk lehetőséget a tanulónak (tanuló–tanuló, tanár–tanuló, tanuló – tanulási környezet, tanuló–információ közötti interakciók), ezáltal némileg kikényszerítve azt, hogy a teljes tanulási folyamat kontrollja a tanuló kezében legyen. Az interakciók szintje, minősége és mennyisége meghatározó tényező a konstruktív online tanulásban (KOMENCZI 2007). Napjaink netgenerációja a tanulóközpontú, tudásépítő szemléletben érzi jól magát. Ebben a környezetben pedig egy IT elemeket alkalmazó tanár jelentős motivációval bír. Az a tanár, aki ismeri a web2 szemléletét és az e szemléletnek eleget tevő alkalmazásokat, már önmagában motiváló tényezőnek számít, különösen, ha ezeket az alkalmazásokat be is viszi az órára, a tanítási–tanulási munkába.

Az online tanulási környezetek felértékelik a csoportmunka lehetőségét. A mentornak törekednie kell arra, hogy a tanulócsoporthoz kollaboratív tanulás jöjjön létre. Az együtt tanulás eredménye a közös cél sikeres teljesítése. A kollaboráció olyan szervezett, szinkron tevékenység, mely egy adott problémára vonatkozó közös elgondolás kialakítására és fenntartására irányul. Csoportos tanulás esetén a csoporttagok kölcsönösen részt vesznek a munkában, mely egy közös probléma megoldására irányul, a munkamegosztás spontán. A kiosztott szerepek cserélődhetnek attól függően, hogy a tagok milyen tudáselemmel járulnak hozzá az adott munkafolyamathoz. Csoportos tanulás esetén a csoporttagok egymás között megosztják a feladatokat, ahol az egyes feladatok jól elkülöníthető részfolyamatok, és a csoporttagok ezeknek a részfolyamatoknak lesznek a felelősei. Kollaboratív tanulás esetén a csoportnak hálómintája lesz, melyet minden egyes csoporttag igyekszik a saját tudáshálózába illeszteni. Ilyenkor a csoport tudáshálóját érik reflexiók, így annak kialakítása, építése során könnyebben, rugalmasabban alakítható a szerkezete, és a személyes tudáshálóba

illesztése sokkal stabilabban, illetve az egyes tanulók számára sokkal egységesebb mintával történik (DUCHON é.n.).

A mentorálási tevékenységet a mentornak is terveznie kell. A mentori feladatokat a képző intézmény gyakorlatához, a mentorálás szervezeti kereteihez érdemes illeszteni. A mentorálási tervben a mentornak át kell gondolnia, hány jelenléti mentorálási alkalommal nyílik lehetősége a hallgatókkal találkozni, azokon az alkalmakon milyen fő témákkal fognak foglalkozni, valamint hogy a találkozások között a gépi úton történő mentorálás gyakorlatát hogyan alakítja ki. Az alábbi témákat mindenképp érdemes beépítenie a mentorálási tervbe: a képzés kezdetén szükséges foglalkozni a távoktatásra történő szocializációval, minek során áttekinthetők a távoktatás jellemzői, az adott intézmény oktatási specialitásai, a konkrét követelmények. Kialakítható a távoktatási intézményhez magához, illetve az ott dolgozókhöz való kötődés. Fontos tudatosítani a résztvevőkben, hogy mivel jár számukra a távoktatás, milyen előnyei, hátrányai vannak, milyen konkrét nehézségekkel kerülhetnek majd szembe a képzés során. Lényeges kérdés a kritikus sikertényezők feltárása, annak átgondoltatása a hallgatókkal, hogy konkrétan milyen ismeretekre, készségekre van szükségük ahhoz, hogy a távoktatásban hatékonyak lehessenek. Szükséges foglalkozni a mentoráltak időgazdálkodásával, az egyéni munka tervezésével, szervezésével, a napirend átgondolásának kérdésével, mert a napi 2-3 óra tanulás beiktatása komoly életvitel-átszervezést jelenthet a hallgatók számára (MÉSZÁROS 2015). A tervezés segíti a feladatok szervezését, strukturálását, a jövőbeli események, tanulási feladatok átgondolását. A jól felépített terv kezdőpontot ad, cselekedtet, megmutatja, hogy mi a teendő, és azt milyen sorrendben kell elvégezni. Nyomon követést kíván, működik-e a terv, mire kell emlékezni, és a feladatok befejezésekor értékelést, ellenőrzést kell végrehajtani (FISHER 2000). A tanulás tervezésének célja a tanulók által vezérelt önszabályozó tanulás kialakítása.

Célszerű figyelmet fordítani a hallgatók önismeretének fejlesztésére, a távoktatás szempontjából fontos tulajdonságok, képességek, készségek, szokások, személyes jellemzők átgondoltatására, az erősségek, gyengeségek tudatosítására, az önfejlesztés igényének és lehetőségének megteremtésére, valamint az önbizalom erősítésére is (MÉSZÁROS 2015). Különösen fontos a képzés szempontjából szükséges előzetes ismeretek áttekintése: hogy rendelkeznek-e a hallgatók azzal a tudással, mely kellő alapot teremt az új információk befogadására. Amennyiben jelentős ismerethiány jellemzi a mentoráltakat, érdemes megoldást keresni ennek kiküszöbölésére akár pótló kurzusok szervezésével, akár önszabályozó tanulócsoportok kialakításával. Ha a hallgatók felismerik, hogy miben erősek és miben szorulnak fejlesztésre, akkor realisabb a feladatvállalásuk, jobban tudják alakítani a hatékony tanulás külső feltételeit, vagy a belső változtatás kényszerének felismerése is hozzásegítheti őket ahhoz, hogy elindítsák saját önfejlesztésüket. A mentorálás elején a tanulási módszerek és készségek átgondoltatására, tudatosítására is szükség van. Amennyiben a hallgatónak a tanulási kudarcok megelőzése, illetve csökkentése érdekében konkrét tanulási módszerek, tanulást segítő technikák elsajátítására van szüksége, érdemes javasolni számára a tanulásmódszertani online kurzus felvételét.

Figyelmet kell fordítani a hallgatók egymás közötti kapcsolatépítésére, illetve az intézmény-hallgató közötti kapcsolatok kialakítására. A távoktatás során a jó teljesítményt

mindenképpen segíti az együttműködési készség fejlesztése, a tanulás során a felnőttekre jellemző kapcsolódási igény kielégítése és a távoktatás motivációs bázisának erősítése. Fontos a személyes kötődés érzésének megteremtése, a támogatás biztonsága (MÉSZÁROS 2015).

A mentori tevékenység bonyolult, kognitív képességeket és szakmai személyiséget egyaránt igénybe vevő munka. A nehézségét és a szépségét az adja, hogy a mentor részese lehet a mentoráltak önfejlődésének, segítheti, facilitálhatja azt. A kapcsolat révén nemcsak a mentorált fejlődhet, hanem maga a mentor is.

Feladatok

Ismételje át az online tanuláshoz adható tanulásmódszertani tanácsok listáját, majd egy hallgatói csoporttal vitassák meg az ajánlásokat!

Az alfejezet alapján értelmezzék és vitassák meg egy hallgatói csoporttal a tanulási technikákat és stratégiákat, majd készítsenek problématérképet a vitáról!

Tekintse át A mentorok feladatai az online környezetben történő tanulás támogatása során című anyagrészt, majd készítsen táblázatot a felmerülő kihívásokról és a lehetséges megoldási módokról!

HARMADIK FEJEZET

A MENTORÁLT MOTIVÁCIÓINAK TÁMOGATÁSA

3.1. (Fiatal) felnőtt hallgatók a felsőoktatásban – a felnőttkori tanulás

.....
Az online kurzusokra ma jellemzően fiatal felnőttek, felnőttek jelentkeznek. Ez az életkori csoport sajátos élethelyzete a tanulással kapcsolatban jellegzetes problémákat vet fel, a kurzusokból való lemorzsolódás sokszor ezekből adódik. A fejezet első alfejezetében ezért a felnőttkori tanulást a fiatal felnőttekre, hallgatókra fókuszálva közelítjük meg. Áttekintjük a (fiatal) felnőttkor értelmezéseit, a fiatal felnőttek tanulását támogató és nehezítő tényezőket, az élettapasztalat és az előzetes tudás szerepét, az időgazdálkodást, a gyakorlatorientált tanulási motiváció hatásrendszerét, valamint a lemorzsolódás kockázatait.
.....

Kiket tekintünk felnőtt hallgatónak? A felnőttiség meghatározására számos megközelítés (jogi, naptári, biológiai, pszichés, szociális stb.) áll rendelkezésünkre. A szakirodalomban is többféle példát találunk arra, hogy kiket tartanak felnőtt hallgatónak (jellemzően pl. a 21, 23, 25 év fölötti hallgatókat sorolták a felnőtt kategóriába). Ebben a kérdésben igazából nincs teljes megegyezés, mert a felnőttiség nem csupán az életkortól függ (lásd ifjúsági korszakváltás).

Felnőtt hallgatók

A serdülőkor vége, az ifjúkor kezdete egyre inkább kitolódik, későbbre halasztódik a család-alapítás, illetve a munkába állás is. Többek között az Ifjúság 2012-es kutatás (SZÉKELY 2013) is kitér a biológiai, a pszichés és a társadalmi érettség vizsgálatára. Biológiai érettség például azokat tekintették, akik már szexuális életet élnek, pszichés értelemben érettség azokat, akik a pszichológiai érettség főkomponensének átlagértéke feletti értéket értek el: aki például az élete fontos kérdéseiben önállóan dönt; konkrét tervei vannak a jövőre nézve; mindig számol a döntései lehetséges következményeivel; felnőttnek érzi magát. Szociális értelemben érettség pedig azokat tekintették, akik megkezdték önálló életüket, azaz

házastárssal/élettárssal élnek, vagy van gyermekük, vagy külön élnek a szüleiktől, függetlenül a többi tényező teljesülésétől (DOMONKOS 2013). Ami a nagykorúság kérdését illeti, már a korai felnőttképzési szakirodalom is különbséget tett a nagykorú és a felnőtt ember között (lásd Durkó Máttyás munkáit). A kutatásban a fiatalok felnőttkorba való átmenetével kapcsolatban arra is felhívják a figyelmet, hogy a korábban egymással összefüggő törvényszerűségek is átalakultak (korábban pl. elvélte volt olyan hallgató, aki egyszerre volt gyermekes, nem házas, nappalis egyetemista és munkavállaló is) (DOMONKOS 2013).

Hogyan alakul a felsőoktatásban résztvevő hallgatók életkora? Nemcsak a részidős képzésekbe belépők száma, hanem a nappali képzésbe belépők életkora is nőtt, így egyre idősebb korosztályban igaz az, hogy a részidős (levelezős, esti tagozatos) hallgatók aránya meghaladja a nappali képzésen tanulókéét. 2005-ben a 25 éves korosztályban a nem nappali képzésben részt vevők voltak többségben, 2007 és 2009 között a nappali, illetve a részidős képzésekben tanulók aránya már a 26 éveseknél fordult meg. 2010-től pedig a 27 évesek között kerülnek először többségbe a nem nappali tagozatos hallgatók (lásd a többciklusú képzés pilléreit). A részidős képzéseket elsősorban azok választják, akik a második vagy többedik diplomájukat kívánják megszerezni, és a hallgatók sok esetben munka mellett vesznek részt ebben a képzési formában.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy az érettségi évében felsőoktatási intézménybe nem jelentkezőknek is több mint harmada tervez továbbtanulást, úgymond csak „szünetelteti” iskolai tanulását. Ezt az időt a fiatalok többnyire munkavállalásra, egyéb képzések elvégzésére, nyelvtanulásra, külföldi tapasztalatszerzésre stb. használják. A felsőfokú képzés elvégzése közben is jellemzőek a kisebb-nagyobb megszakítások, a halasztás képzési szinten belül vagy képzési szintek között, a képzés mellett pedig egyszerre lehet jelen a párhuzamosan végzett munkavállalás vagy gyakornokoskodás, vagy egy-egy félév külföldön történő eltöltése különböző ösztöndíjak révén (NYÜSTI 2013:99–100).

Egyes szerzők „nem szokványos hallgatónak” nevezik azokat, akik például felnőttkorukban jelentkeznek a felsőoktatásba, főként részidős hallgatóként, vagy „nem tradicionális” hallgatónak hívják a munka mellett tanuló hallgatókat, a tanulmányaikat megszakítókat, a többedik jelentkezésre felvételt nyerőket vagy a nem szokványos társadalmi rétegből érkezőket stb. *„Az 1990-es években a nem szokványos hallgatók új csoportjai jelentkeztek tömegesen az oktatásban: a dolgozók, felnőttek, idősek csoportjai. Az ő bevonásuk az oktatásba magát a hagyományos oktatást feszíti szét (permanens nevelés, élethosszig tanulás). A felnőttek olyan új hallgatói csoport, amely tömegesen most jelenik meg az egyetemek kapujában”* (FORRAY-KOZMA 2011:222).

Egy 2011-es, több hazai felsőoktatási intézményre irányuló kutatás (OFI 2011) során a felsőoktatásba a formális képzésben való részvétel szüneteltetése után belépő, tanulmányait megszakító, már munkatapasztalatot szerzett hallgatókat tekintették elsősorban felnőtteknek, amit az oktatók válasza is alátámasztottak: főként a levelező és az esti tagozatos hallgatókat tekintették felnőtteknek az életkor és a munkatapasztalat alapján. A megkérdezett oktatók azonban nemcsak az életkor, hanem az előzetes szakmai és élettapasztalatok, illetve a korábban megszerzett előzetes ismeretek alapján is különbséget tettek a hallgatók között.

Mindebből következően az utóbbi években, évtizedekben a hallgatók összetétele is megváltozott, s még inkább heterogénné vált: többek között az életkor, az élettapasztalat, az előzetes tudásszint, a munkaerőpiaci helyzet stb. szemszögéből. (Gondoljunk például a demográfiai változásokra, az „előbb a tanulás, azután a munkába állás” nem feltétlenül egymást követő sorrendjére, valamint a vissza-visszatérő tanulás jelenségére.) Mindeközben a munkaerőpiac oldaláról is folyamatosan formálódnak a munkavállalóval szembeni igények, elvárások, és változik az érvényesnek nevezett tudás is, amire tipikus példát nyújt az informatika területe. A felsőoktatásban tanuló hallgatók között különbséget tehetünk annak alapján is, hogy közvetlenül érettségi után („rendes korúként”, illetőleg esti tagozat után) vagy a formális képzésben való részvétel szüneteltetése után jelentkeztek a felsőoktatásba:

- közvetlenül érettségi után, nappali tagozatos képzésben vesz részt,
- közvetlenül érettségi után, részidős képzésben vesz részt,
- nem közvetlenül érettségi után, első diplomát szerző néhány év, akár évtized(ek) után jelentkező,
- többedik diploma megszerzése a célja, kisebb vagy nagyobb szüneteltetéssel.

Természetesen még tovább lehet differenciálni a hallgatókat az alapján, mennyire készültek tudatosan főiskolai/egyetemi tanulmányok folytatására, milyen előzetes tudásuk van stb. Továbbá mennyi élet- és/vagy munkatapasztalattal rendelkeznek a hallgatók, a tanulmányaik mellett folytatnak-e munkavégzést, illetve milyen munkakörben tevékenykednek, azonkívül munka és/vagy család mellett valósítják-e meg a tanulást stb.

Pusztai (2010:182–185) a hallgatókat akadémiai, felsőoktatási közösségbe való beágyazottságuk mértéke alapján tipizálta, szerinte ugyanis ez jelentősen meghatározza a tanulmányok folytatásához szükséges felsőoktatási szocializáció sikerét. A hallgatók akadémiai beágyazódásának típusait kapcsolathálójuk többdimenziós vizsgálata alapján azonosította, melynek nyomán a következő négy típust különítette el:

- Az intergenerációs, kollegiális beágyazottságú hallgató (28%) folyamatos és sokoldalú kapcsolatot ápol oktatóival. *„Az intergenerációs beágyazottságú kollegiális hallgatók között többségben vannak a tudásorientáltak, az akadémiai szereplőkben és a diák-szervezetekben bízó hallgatók. Az intenzív önkéntes szervezeti beágyazottságú hallgatók aktívan bekapcsolódnak az intergenerációs kooperáción alapuló extrakurrikuláris tevékenységekbe, a szakkollégiumok és nagyon gyakran a vallásos ifjúsági körök életébe (41%). Társadalmi háttérükről elmondható, hogy nem magas státusúak, időnként munkát is vállalnak. Noha a szüleik iskolázottsága és a gazdasági háttérük teljes mértékben megfelel az átlagosnak, valamivel több közöttük a falusi állandó lakhelyű (42%), egyötödük kisebbségi helyzetben él.”*
- A diákközösségi típus (21%) széleskörű kapcsolatrendszerrel rendelkezik, számára elsősorban nem a tanulmányi, hanem a szabadidős tevékenységek és a szórakozás, valamint a gyakorlati élet fontos. *„A kiterjedt intragenerációs kapcsolatrendszerrel rendelkező, diákközösségi beágyazottságú hallgatók csoportjában leggyakoribb*

a felsőfokú tanulmányok felnőtte válási moratóriumként való értelmezése. Tanulmányi munkájukban leginkább a szelektív és egoista morál szabályozza tevékenységüket, s az átlagnál árnyalatnyival jobban bíznak a hallgatói szervezetek munkájában. Az extrakurrikuláris tevékenységek közül előnyben részesítik a kortársakkal való versengésen alapuló feladatokat.

- E típusba tartozó hallgatók között található a legtöbb módosabb gazdasági státusú, s itt valamivel magasabb az átlagnál a szülők iskolai végzettsége (az apák egyötöde, az anyák majdnem egyharmada diplomás).”
- A mikroközösségi típus (37%) számára a barátság képezi a legfontosabb vonzerőt. „A szűk körű intragenerációs kapcsolathálóval rendelkező, mikroközösségi beágyazottságú hallgatók többnyire presztízsszerzési célból választották a felsőfokú tanulmányokat, s a tudásorientáltság áll a legtávolabb tőlük. Közelebb vannak az egoista hallgatói morálhoz, de leginkább sodródniak a tömeggel, s a bizalmuk az átlagosnál szűkebb kört fog át. Többségük a befektetés-minimalizáló extrakurrikuláris magatartást követi.
- Egyötödük bejáró, s a szülők iskolai végzettsége ebben a csoportban a legalacsonyabb (mindössze az apák egyhatoda, az anyák negyede diplomás).”
- A láthatatlan hallgató (14%) intézményes beágyazottsága a leggyengébb, mindössze instrumentális és alkalmi intragenerációs (hallgatók közötti) kapcsolatai vannak. „A felsőoktatási intézményben nagyon redukált kapcsolatokkal rendelkező, izolált hallgatók leginkább haladéknak vagy a felemelkedés eszközének tekintik a felsőoktatási tanulmányaikat, de legkevésbé akarnak továbbtanulni. Tanulmányaikat egoista normafelfogás szerint végzik, a legkevésbé bíznak az akadémiai világ szereplőiben, s legkevésbé szívesen vállalnak külön feladatot. Külső kötöttségeikre jellemző, hogy köztük van a legtöbb házaspár vagy élettársi kapcsolatban élő (minden nyolcadik), de gyermekről általában még nem kell gondoskodniuk, s majd egyötödük bejáró.”

A tanulás sajátos vonásai, támogató és nehezítő tényezői

a) Az élettapasztalat és az előzetes tudás szerepe

„A tanulási folyamatban alapvető szerepet játszanak azok a korábban megszerzett ismeretek, amelyek képesek kapcsolatba kerülni az új információval. Ezek a korábban megszerzett ismeretek »naiv elméletek«, világgép(ek), kidolgozott, tudományos alaposágú elméleti rendszerek, modellek, sémák vagy »forgatókönyvek« formájában léteznek a tanuló emberek tudatában” – írja Nahalka (2003). A konstruktivista elmélet a tanulási folyamatot a tudás konstruálásának, vagyis alapvetően aktív folyamatnak tartja (ez a megközelítés az élethosszig tartó, illetve a felnőttkori tanulásra nagy hatást gyakorolt), amelyben a leglényegesebb mozzanat, hogy a tanuló ember meglévő és rendszerekbe szervezett ismeretei segítségével értelmezi az új információt. „A konstruktivista tanulásszemléletben alapvető szerepet játszik a cselekvés: a belső képek, modellek, »naiv elméletek« ellenőrzése, ütköztetése a valósággal egy aktív folyamat, amelyben a tanuló ember öntevékenységének jut a legnagyobb

szerep: Az új ismeretet akkor fogadom be, ha valamely kognitív részrendszerem azt értelmezni tudta, ha el tudta helyezni saját értelmezési keretei közé” (NAHALKA 2003:93).

A felső- és felnőttoktatásnak építenie kell arra is, hogy sok hallgató kötődik a már meglévő véleményéhez, rögzült szokásaihoz. Ez esetben megtörténhet, hogy belső ellentmondás keletkezik a szerzett új ismeretek és a korábban kialakult gondolkodásmód között (MARÓTI 1993).

Gyakran előfordul, hogy az oktató saját struktúrája alapján magyaráz, és meglepetten tapasztalja a számára logikus felépítésű magyarázat sikertelenségét. Az is gyakran előfordul, hogy egy előadásból nem hall meg mindent a hallgató, amit az előadó mond, csak azt hallja meg, ami számára érthető, ami sémáihoz illeszkedik, vagy ami használhatónak és érdekesnek tűnik (BALOGH–VIDÉKINÉ 2009). Ez az egyik oka például annak, hogy az, amit az oktató mond, legtöbbször nem ugyanaz, mint amit a résztvevők saját struktúráiknak megfelelően meghallanak és megértene. Ezt nevezik a konstruktivisták a „félreértés normalitásának” (FEKETÉNÉ 2009).

Ha például az „én ezt nem értem” kijelentés kifejtését kérjük a résztvevőktől, kiderülhet, hogy:

- „az anyag túl terjedelmes, túl sok »újat« tartalmaz;
- a fogalomrendszer és/vagy az érvelés túl absztrakt;
- hiányoznak a kapcsolódási pontok az előismeretekkel és a meglévő tapasztalatokkal;
- nehéz a saját praxisba transzferálni az anyagot;
- a téma a résztvevők számára félelmet keltő vagy kényelmetlen” (FEKETÉNÉ 2002:38).

b) A korábbi (iskolai) és a felnőttkori tanulás közötti kapcsolat

A felnőttkori tanulás függ a korábbi (gyermek- és ifjúkori) tanulás tartalmától és formájától. Az iskolai (gyermek- és ifjúkori) tanulás teremti meg az alapokat a felnőttkori tanulásra. A tanulás minden előző „láncszeme” hatással van a következő „láncszemre”. Minél nagyobb a távolság a befejezés és az újakezdés között, az újbóli indulás annál több nehézséget okoz (CSOMA 2006). Tapasztalatok azt mutatják, hogy például a szervezett formában történő tanulást nem szívesen folytatják azok, akik korábbi tanulásuk során kudarcélményeket éltek át.

„Annyi valószínűsíthető, hogy a felnőttkori tanulás azoknak megy jobban, akiket kiskorukban rendszeresen és fegyelmezetten treníroztak (formális oktatás, elemi kultúrkézségek), és akiknek iskolai sikereik voltak. Az élethosszig tanulás – vagy egyszerűbben: a felnőttkori iskolába járás – annak természetes, aki a formális oktatásban hosszan és alaposan vett részt. Minél többet járunk iskolába, annál könnyebben és szívesebben kapcsolódunk vissza” (FORRAY–KOZMA 2011).

Tipikus (rendes)korú hallgatók és felnőtt hallgatók tanulásának összehasonlításakor azt találták, hogy mindkét hallgatói csoportban a korábbi intézményes tanulási tapasztalatok voltak leginkább hatással a felsőfokú tanulmányokra, azaz a korábbi intézményes tapasztalatok számítottak meghatározónak (KÁLMÁN 2009).

Czigler (2005) szerint az ötvenes korosztály teljesítménye néhány terület kivételével (pl. erős fizikai terhelés, hosszú figyelmet és gyors reagálást kívánó munkakörök) bizonyítottan nem rosszabb, mint a fiataloké. Feltételezhető, hogy aki fiatalabb korában tanulmányaiban sikeres volt, nagyobb valószínűséggel érhet el sikereket később is. A szóbeli képességek területén a teljesítmény a hetedik évtizedig szinte változatlan. „Ami az időskori tanulási képességeket illeti, valószínű, hogy az intelligencia-hányados, amelyet ebből a szempontból eléggé fontosnak szoktunk tartani, globálisan az életkor előrehaladtával elkezd csökkenni. Ezt az 1920-as évek vége óta a különböző intelligenciatesztek kapcsán tudjuk igazolni. Ezekkel az eljárásokkal azonban számos faktort lehet vizsgálni, amelyek viszont nem csökkennek. Nem csökken a szóbeli dolgoknak a megértése, sőt sok esetben a verbalitás még javul is. Ezt az idősök pontosan tudják, tehát ha beiratkoznak egy egyetemre, akkor nem nukleáris fizikára, hanem sokkal inkább olyan programokra jelentkeznek, amelyek általánosabb emberi dolgokkal foglalkoznak, olyasmikre, amelyekre nekik kialakult az intuitív tudásuk, amelyekben sokszor jobbak, mint a fiatalok. Többnyire ebbe a kategóriába tartoznak a társadalomtudományok” (CZIGLER 2003:44).

A negyven év felettiek a tanulmányaikat segítő tényezők között az életkorból eredő sokréttű tapasztalat fontosságát, szerepét emelik ki, mely különösen a gyakorlati jellegű, szakmai tantárgyak elsajátításában nyújt számukra segítséget (KERÜLŐ 2010).

c) Az idővel való gazdálkodás

A felsőfokú tanulmányok melletti munkavégzés nemcsak a részidős képzésben résztvevő hallgatókat érinti. A KSH szerint a nappali tagozaton tanuló 15-29 évesek 20%-a végzett már a tanulás mellett valamilyen munkát (KSH 2011), melynek hatásaival az oktatók többsége már találkozott. A 2015-ös tanév tavaszi félévének végén például, egy nyílt kurzus keretében, többek között arra is kerestük a választ, hogy milyen tapasztalatokkal, nézetekkel rendelkeznek a kurzuson részt vevő oktatók a hallgatók (kor)összetételének alakulásával kapcsolatban. Néhány részlet a rögzített anyagból: „A nappalis hallgatók aránya csökken, és az ő köreikben is visszaesett az óralátogatás iránti érdeklődés (pl. többen dolgoznak a tanulás mellett). A tanórai kommunikáció, a tartalom is rugalmasabban kezelendő. Az anyag feldolgozásának, rögzítésének módja is változott a hallgatók részéről (pl. jegyzetelés helyett lefényképezik a táblát). Ezen feltételek mellett fontosabbá vált a feladatok ütemezésének és a benyújtás módjának rugalmasabbá tétele (e-mailen beküldés, feltöltés moodle-be), ami ugyanakkor elektronikusan dokumentált, visszakereshető, így az oktató számára is biztonságot nyújthat esetlegesen kétséges helyzetekben (»De hát én betettem a tanárnő fakkjába...«).”

„A felnőttoktatásban – 15 éve vezetek egy multidiszciplináris másoddiplomás szakmérnök képzést – viszont valóban egyre sokszínűbb a hallgatóság korát, előképzettségét, tapasztalatait és érdeklődését tekintve is. Tapasztalataim szerint hatalmas előnnyel jár, ha a törzsanyag frontális átadása mellett sikerül aktivizálni a csoport közös tudását. Ebben nagy segítséget jelentenek a digitális eszközök. Szintén segítség ez a távolságok, a munkahelyi akadályoztatás stb. leküzdésében.”

Felnőtt hallgatók esetében, a tanulás idődimenzióival összefüggésben általában az egyik felmerülő kérdés az, hogy „vajon az időszerkezetek korlátozás nélkül átalakíthatók-e olyan mértékben, hogy a felnőttek tartós, kötött és teljes tanulási folyamatokat helyezhessenek el bennük? A másik kérdés arról szól, hogy az átalakított időszerkezetek képesek-e huzamosan megfelelni a tartós, kötött és teljes tanulási folyamatok igényeinek?” (CSOMA 2003:72). Amennyiben a tanulás munka és család mellett történik, ismét csak másfajta időbeosztást kíván a tanulási tevékenységet végző felnőttől. Mindez komoly, idővel való gazdálkodást jelent, főként a szervezett képzésben való részvételnél. Az időbeosztás függ a felnőtt tanuló élethelyzetétől, körülményeitől, képességeitől, tanulási szokásaitól, motivációjától, szorgalmától stb. (SINGER 2009).

d) Gyakorlatorientáltság

A felsőoktatásban és a felnőttkori tanuláshoz dominánsan jelentkezik az igény a gyakorlatban is alkalmazható tudás iránt. Igen gyakori elvárás, hogy az a munkaerőpiacon is kamatoztatható legyen, illetve a motiváltság aspektusából sem hagyható figyelmen kívül, hogy a felnőttek elkötelezettebbé válnak a tanulás iránt, ha számukra releváns, gyakorlatias problémák kerülnek feldolgozásra.

Veroszta (2010) munkájában felsőoktatási értékeket vizsgált hallgatók körében, három értékdimenzió (akadémiai, praktikus, illetve társadalmi felelősség) alapján. Többek között arra az eredményre jutott, hogy az ún. praktikus értékek közül (ide tartozik a széleskörű nemzetközi hallgatói mobilitás biztosítása, a munkaerőpiacon jól használható végzettség és a rugalmas képzési rendszer megteremtése) a hallgatók értékpreferenciájában különösen a végzettség munkaerőpiaci vonatkozásának és a képzés rugalmasságának tekintetében találhatók magas átlagértékek.

A tanulásközpontú és a tanulási eredményekre fókuszáló szemlélet mellett a munkaerőpiac elvárásai is tartalmaznak igényeket: a gazdaság és a munka világának átalakulásával ugyanis a munkaerővel szemben szintén egyre több igény fogalmazódik meg, és a munkaerőpiac főként a gyakorlatias kompetenciákra helyezi a hangsúlyt. (Pl. a gazdaság által elvárt főbb kompetenciák – HALÁSZ 2001 alapján – a rugalmasság és alkalmazkodóképesség; az önálló és társas tanulásra való képesség; a problémamegoldó képesség, kreativitás; az együttműködési és kommunikációs képességek, szociális kompetenciák; az információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége stb. Lásd bővebben a 11. táblázatban.)

A tanulás támogatásához kötődően a tanulási eredményekre építő megközelítés a munka világával áll kifejezetten szoros kapcsolatban: a képzések kimenetére és a hallgatók tanulási eredményére fókuszálva felértékelődnek azok a tanulási szituációk, melyek gyakorlatorientáltak, azaz az adott szakma gyakorlatához kötődnek.

A felnőttkori tanulás szempontjából különösen fontos, hogy a hallgatók tisztában legyenek saját tudásukkal, tanulási szokásaikkal és céljaikkal, hiszen sokszor az öndiagnózis és a reális célok hiánya vezet lemorzsolódáshoz (KRAICINÉ-CsOMA 2012). A tanulás sikeressége természetesen függ attól is, hogy mennyi időt és energiát fektetnek a tanulásba, mennyire motiváltak, mennyire tervezik, szervezik, ellenőrzik és értékelik a tanulási folyamataikat.

11. táblázat. A tanítás- és a tanulásközpontú szemlélet

Jellemzők	Tanítás- és tartalomközpontú tervezés	Tanuló- és tanulásközpontú tervezés
Az oktató alapkérdései	Mit tanítsak? Hogyan tanítsam?	Milyen felkészültséggel kell, hogy rendelkezzen a hallgató ahhoz, hogy a képzést követően megállhassa a helyét?
A hallgató alapkérdései	Mit kell megtanulnom? Mit tudok?	Miért tanulom? Hogyan tanuljam? Mit tudok?
A tervezés kiindulópontja és logikája	A bejövő hallgató feltételezett tudásából kiindulva lépésről, lépésre halad a cél eléréséig.	Kimenet felőli építkezés: a tanulási eredmények meghatározása, majd lebontása, tekintettel a hallgatókra
A tervezés fókusza	Tantervi tartalom, tanítási módszertan, tanári tevékenység	Kompetenciák, fejlesztési folyamat, tanulói tevékenység, a tanulás megszervezése
Az értékelés jellemzője	Szummatív	Formatív, diagnosztikus és szummatív

(Forrás: VÁMOS 2012:2)

Vannak olyan hallgatók is, akik bizonytalanok a tanulás szabályozásában, kevésbé képesek önállóan eredményesen tanulni. Az utóbbi időben megnövekedett a tanulási képesség fejlesztésének igénye is (KOPP 2013).

e) A tanulást nehezítő tényezők és körülmények, a lemorzsolódás lehetséges okai

A tanulás minden életszakaszban a korábbi életszakaszok tanulási tartalmaitól, formáitól és eredményeitől függ (CSOMA 2009). Egyes hallgatók bizonytalanok a tanulás önszabályozásában, számos problémával küzdenek tanulmányaik során, nem megfelelő tanulási technikákat alkalmaznak (lásd KÁLMÁN 2009, illetve a 2.4. fejezetet). Az előzőekben utaltunk már rá, hogy a hallgatói csoportok sokszínűségéből fakadóan olyan hallgatók is érkeztek a felsőoktatásba, akik például kevésbé képesek az önszabályozott tanulásra, ezért olyan támogató tanulási környezetre van szükségük, mely az eltérő hallgatói tanulási szükségleteket is figyelembe veszi (KOPP 2013).

Egy kérdőíves kutatás keretében első diplomát szerző, pécsi, debreceni és gödöllői levelező tagozatos hallgatókat (n=1094) kérdeztek meg. Három jellegzetes arculatú hallgatói csoportot különítettek el: értékörzők, törekvők, instrumentalisták, azonban sikerült azonosságokat is feltárni a hallgatói csoportok között. Mindhárom csoport elemzésekor egyezést találtak például abban, hogy a kutatásban részt vevők tanulási nehézségekkel küzdenek. A megkérdezettek első helyen az idővel való gazdálkodás nehézségeire, ezt követően a segédletek hiányára, majd a felsőfokú tanulmányok végzéséhez szükséges készségek és képességek hiányára panaszkodtak. A hallgatók között különbség mutatkozott abban is, hogy „sikert sikerre halmozó, folyamatosan képzésben részt vevő hallgatókról van-e szó, akik jól elsajátították az alapokat, évekig fegyelmezetten tanultak, formális oktatásban vettek részt, iskolai sikereik voltak, vagy »a vigaszágon haladnak« – mint megkérdezetteink általában” (FORRAY–KOZMA 2011).

Az oktatási környezet is forrása lehet a nehézségeknek: például az intézmény légköre nem támogató, nem rugalmasak az oktatásszervezés formái, a (felnőtt) hallgató tanulási jellemzőit figyelmen kívül hagyják stb. A külső tényezők hallgatókra gyakorolt hatása függ attól is, hogy a hallgatóknak milyen fejlett a nehézségekkel való megküzdési képessége. Számos elemzés irányul arra is, hogy a különféle előzetes tapasztalattal érkező hallgatók hogyan élik meg a felsőoktatás világát, különös tekintettel az elsőéves hallgatók első benyomásaira, hiszen tőlük a felsőoktatási környezet teljesen új helyzetben történő eligazodást kíván (KÁLMÁN 2013, lásd még MOGYORÓSI–VIRÁG 2015).

Az eredményes tanulást sok hallgatótól független külső körülmény is nehezítheti; ilyen például, amikor a tanulást nem támogatja a közvetlen családi vagy munkahelyi környezet. A munka mellett tanuló felnőttek fontos problémája az időbeosztás. A képzés alatt a munkahely és a munkaidő beosztása is jelenthet konfliktusforrást: nem engedik el a konzultációkra, vizsgák előtti szabadságra stb. Az időzavar nehezíti, sőt, néha ellehetetleníti a tanulást (LADA 2008).

Felnőtt hallgató esetében visszatartó erő lehet a képzésben való részvételben, ha azt tapasztalja, hogy nem felnőttként kezelik, hanem tanuló-szerepe miatt „gyerekszámba” veszik (LADA 2008, lásd még SZ. MOLNÁR 2009).

Lemorzsolódást okozhat az is, ha a csoportlégkör nem megfelelő vagy akár szorongást keltő (pl. túlzott teljesítménykényszer, esélyegyenlőtlenség) (LADA 2008, KOLTAI–ZRINSZKY 2008). (A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a részidős hallgatói csoportok sokszor erősebbek és összetartóbbak, mint a nappali tagozatos hallgatói csoportok, ezért a levelező tagozatos hallgatók esetében különösen megerősítő lehet a csoporttársak egymást segítő, támogató szerepe, lásd FORRAY–KOZMA 2011.)

A felnőttkori online tanulás támogatása

Az előzőekben vázoltak mutatták, hogy az oktatók tudásátadó szerepe mellett egyre inkább felértékelődik a segítő, tanulást támogató, mentori tevékenység is. A tanulás- és tanulóköz-pontú (résztevő-központú) oktatás pilléreit erősíti az egyéni élettapasztalat és az előzetes tudás képzésbe való beépítése; az oktatás tevékenységalapú és gyakorlatorientált volta, amihez rugalmas és változatos tanulásszervezés kapcsolódik, illetve a visszajelzés is folyamatos és személyes formában valósul meg (lásd formatív értékelés) stb.

A tanulóközpontú oktatás együtt jár az oktató folyamatos szakmai önreflexiójával is: például hogyan gondolkodunk a tanításról–tanulásról, saját oktatói tevékenységünkről és gyakorlatunkról, a tanulást mennyire tekintjük tevékenységalapúnak, konstruktívnak vagy részttevő-központúnak (lásd bővebben KÁLMÁN 2013).

Az eredményes online tanulási környezet jellemzőit Kopp (2013) munkája nyomán röviden az alábbi módon foglalhatjuk össze:

- Tanulóközpontúság: Az oktatás épít a résztvevők eltérő előzetes tudására, eltérő tanulási igényeire, szükségleteire, rugalmas és változatos a tanulásszervezés. A tanulási

folyamat kezdetén az egyes résztvevőket is bevonják a kurzus megvalósításának egyes lépéseibe, a tervezés és a szervezés folyamataiba, illetve a kurzus összhangban áll a résztvevők igényeivel, szükségleteivel.

- Tudásközpontúság: Problémaközpontú és gyakorlatorientált, a tanulási szituáció tevékenység alapú.
- Segítő, támogató értékelés: A szummatív értékelés mellett a formatív értékelés is egyre hangsúlyosabb szerephez jut, azaz a tanulási folyamat közben történő értékeléssel is elősegítik a tanulás támogatását.
- Közösségközpontúság: Épít az együttműködésre és az egymástól való tanulásra, mint például a hálózati munka esetében. Ilyen példa lehet, ha egy tanulócsoport egy problémaközpontú projektet nyílt formában, interneten megosztott tevékenységek alapján old meg.

Az időgazdálkodással és a technika fejlődésével összefüggésben a nemzetközi és hazai trendek, valamint a munkaerőpiac igényei azt mutatják, hogy a kevés kontaktórárt igénylő, illetve azt egyáltalán nem megkövetelő képzési formák még nagyobb szerephez fognak jutni a közeljövőben, főleg felnőtt hallgatók esetében. A felnőtt hallgatók és az oktatók is nagyon különbözőek az IKT eszközök használatával kapcsolatban. Buda András (2013:9–17) munkájában mindezt jól szemlélteti a digitális kompetencia és digitális világ iránt mutató különböző attitűdök alapján, miszerint vannak digitális remeték, digitális felfedezők, digitális nomádok, digitális telepések, digitális honfoglalók stb.

Végezetül a felnőttkori online tanulás támogatásához kötődő vonásokat foglaljuk össze:

- a felnőtt hallgató idővel való gazdálkodását sok tényező befolyásolja (munka, család stb.),
- különböző intenzitással megy végbe a tanulás, főleg a munka melletti tanulást folytatók esetében,
- a résztvevők az új ismereteket saját (élet- és munka)rendszerükben próbálják elhelyezni,
- gyakorlatorientáltak,
- megerősítést és visszajelzést igényelnek,
- egyértelmű meghatározásokat, követelményeket, közösen elfogadott ütemezést várnak,
- igény esetén konzultációs lehetőséget keresnek a tanulás bármely szakaszában,
- a tanulóközösséghez való tartozás megerősítő, ösztönző hatással bír,
- frusztráció, szorongás nélkül akarnak tanulni (felnőtt emberként kezeljék őket) stb.

Feladatok

Az alfejezetben megismerkedhetett a hallgatók akadémiai beágyazódásának négy típusával. Egy hallgatói csoporttal vitassák meg a tipológiát, majd foglalja össze a vita tanulságait a mentoráltak motivációja szempontjából!

A tanítás- és a tanulásközpontú tervezéshez kapcsolódó táblázat alapján gondolja végig a korábban már feldolgozott mentorálási feladatokat, és keressen közöttük kapcsolatokat, összefüggéseket!

Egy hallgatói csoporttal vitassák meg az alfejezetben tárgyalt eredményes online tanulási környezet jellemzőit, értelmezzék a fogalmakat és vessék össze mindennapi tapasztalataikkal, majd készítsenek problématérképet a vitáról!

3.2. A tanulás motivációs alapjai, a motivációt befolyásoló belső és külső tényezők

.....
Ahogy a 2.4. alfejezetben láttuk, online tanulási környezetben a hagyományos tanulási környezethez képest is nagyobb jelentősége van az önszabályozó tanulás képességének. Az önszabályozott tanulási stratégiák ismerete és fejlesztése önmagában kevés (BROADBENT–POON 2015), más tényezők is szerepet játszanak az önálló tanulási teljesítményben. A hallgató érdeklődése, elköteleződése, motivációja alapvető fontosságú az online tanulási környezetben végzett tanulás sikerességében. A 3. fejezet második alfejezetében ennek nyomán tisztázzuk a tanulási motivációval kapcsolatos alapfogalmakat, bemutatjuk a fontosabb releváns elméleteket, majd megkíséreljük ezeket a gyakorlatban is elhelyezni, s igyekszünk hasznos gyakorlati tanácsokat nyújtani a motiváció biztosításához.
.....

A motiváció fogalma

A motiváció Gósiné Greguss Anna és Bányai Éva megfogalmazásában (2006:321):

„olyan, a szervezeten belüli (pl. szükséglet, kívánság, vágy, érdeklődés, szokás, akarat) vagy a szervezetre kívülről ható erő (pl. elvárás, kényszerítés, vonzerő), ami a cselekvést aktiválja, irányítja és fenntartja.” A motiváció a mozgatórugója az emberek cselekedeteinek, és ez tartja fenn a viselkedést.

A homeosztázissal összefüggő (tehát a belső egyensúlyi állapotot fenntartó) biológiai motívumokon kívül az ember cselekedeteit számos szükséglet kielégítésének vágya motiválja. Vannak olyan humánspecifikus motívumok, amelyek csak az emberre jellemzőek, mint például az esztétikum iránti igény, vagy éppen a teljesítménymotiváció.

Extrinzik és intrinzik motiváció

Meg lehet különböztetni extrinzik (külső, eszköz jellegű) és intrinzik (belső, önjutalmazó) motivációt. Előbbi esetében a viselkedést valamilyen cél elérése vagy külső tényező, külső nyereség motiválja, ami lehet jutalom vagy büntetés is. Tulajdonképpen a cselekedet csak eszköz valaminek az eléréséhez, ami ezen a cselekedeten kívülálló, külső tényező. Például egy diák azért tanul, hogy később jól fizető munkája legyen. Utóbbi esetében a cselekvés motivációja a cselekvésben rejlő élvezet, azaz maga a tanulás, az ismeretszerzés okoz örömet a diáknak (SZABÓ 2004).

Vallerand (idézi SZABÓ–THALMEINER 2004) az intrinzik motiváció három típusát különbözteti el: a tudásra irányuló motiváció esetében maga a tudás megszerzése, a megértés; a fejlődésre és alkotásra irányuló motiváció esetében önmagunk meghaladása és a kreatív tevékenység; az ingerlés és élmények átélésére vonatkozó motiváció esetében pedig a kellemes élmények, érzések átélése motivál.

Korábban úgy gondolták, hogy az extrinzik és intrinzik motiváció viszonyára egymást kizáró jelleg jellemző, tehát nem adódnak össze, hanem egy cselekvés háttérében egyszerre csak az egyik jelenik meg. Számos kutatás bizonyította, hogy ha egy cselekvést külsőleg motiválunk – például jutalmazunk –, akkor a belső, intrinzik motiváció csökken. Például ha egy diák azért tanul, mert ezért valaki kézzel fogható jutalmat, mondjuk magas ösztöndíjat ad számára, akkor valószínűleg a tanulás iránti belső érdeklődése csökkeni fog. Így a külső jutalom későbbi megszűnése akár a lemorzsolódásnak is oka lehet.

Ugyanakkor azt is kimutatták (DECI 1993, idézi SZABÓ 2004), hogy a jutalomnak két funkciója lehet: a kontrolláló jutalmazás (amit a diák az ellenőrzés részeként él meg) csökkenti, az információs típusú (amit a diák a saját teljesítményéről való visszajelzéseként él meg) pedig növeli az intrinzik motivációt. A kontrolláló jutalom esetén a jutalmazott azt észleli, hogy a kontroll helye megváltozott, az már nem az övé, hanem valaki másé. Ha a személy azt gondolja, hogy jól körülhatárolható, külsőleg kontrollált oka van a viselkedésének, akkor nem is fog gondolkozni azon, hogy annak esetleg valamilyen belső oka is lehet. Az információs motiváció ezzel szemben a kompetencia és az öndetermináció érzését növeli.

Az a felfogás, miszerint a belső és külső motiváció kizárja egymást, napjainkban már finomodott: úgy gondoljuk, hogy a humánspecifikus motívumok nem extrinzikék vagy intrinzikék, hanem keveredik a kettő. Ennek ellenére a személyiségre jellemzőek lehetnek tartós motivációs struktúrák is, azaz az egyén tanulását döntően inkább az egyik vagy a másik motiváció jellemzi (SZABÓ 2004).

A motiváció kognitív nézőpontja a külső jutalmazást előnyben részesítő behaviorizmus-sal szemben az intrinzik motivációra helyezi a hangsúlyt, méghozzá a tudás és megértés vágyára. Bruner nevéhez fűződik a felfedezettő oktatás, melynek lényege, hogy a hallgató az érdeklődését felkeltő kérdések nyomán saját maga jöjjön rá bizonyos összefüggésekre. Az elképzelés Piaget elméleti alapvetésein alapul: ha az egyén fejében a kognitív egyensúly felborul, akkor annak visszaállítására törekszik egy magasabb szinten, úgy, hogy a sémáit

módosítja. Korlátja, hogy nehéz a kognitív egyensúly felborulását elérni tanári kérdésekkel, érdekes feladatokkal; különösen nehéz egyszerre több hallgatónál (TÓTH 2000).

Az intrinzik motivációk közül a kíváncsiságból, explorációból (környezet felfedezése iránti vágy) fejlődnek ki a következő intrinzik humánspecifikus motívumok: a kompetenciamotiváció és az elsajátítási motiváció, melyekről a következő alfejezetekben lesz szó (SZABÓ 2004).

Kompetenciamotívum/effektancia motiváció

A kompetenciaelmélet White (1959) nevéhez fűződik. A kompetencia fogalma mindnyájunknak ismerős, manapság igen gyakran használjuk. Lényegében White ugyanazt értette rajta, amit a mai köznyelv is: az embernek a környezetével való hatékony interakciós képességét. Szerinte az embert veleszületett motiváció jellemzi kompetenciája növelésére, ami az ember fejlődését, tanulását, alkalmazkodását segíti, és amit effektancia motivációnak nevez. White szerint az effektancia motívum állandóan jelen van, bár nem feltétlen mindig intenzív, így az erős biológiai késztetések átmenetileg háttérbe szoríthatják.

Úgy véli, ahogy az ember öregszik, az effektancia motívumra alapozva megjelennek a megismeréssel, az alkotással, a környezet feletti uralommal és a teljesítménnyel összefüggő motivációk. Ezek az élettapasztalatok hatására differenciálódnak, egyes motívumok megerősödhetnek, míg mások gyengülnek (JÓZSA 2002).

Harter (1981) továbbfejlesztette White elképzelését, amikor modelljében az effektancia motivációt három összetevőre osztotta: értelmi/kognitív (intellektuális kihívások keresése), szociális/társas (a szociális elfogadás, a társak, referenciaszemélyek kapcsolatának, támogatásának keresése) és motoros (fizikai erő kifejtésre, testi ügyességre irányuló kísérletek) összetevőre. Harter szerint az effektancia motiváció hátterében veleszületett és tanult tényezők egyaránt jelen vannak, így alakulásában a szocializációnak is fontos szerepet tulajdonít (JÓZSA 2002).

A felsőoktatásban való részvétel a kompetencia növelésének eszköze is lehet, leginkább a kognitív és a szociális, de sok esetben a motoros szinten is. A lemorzsolódást segítheti, ha a hallgató úgy érzi, hogy a felsőoktatásban való részvétel nem járul hozzá kompetenciái növekedéséhez, például azért, mert túl kevés új, izgalmas ingert biztosít, vagy azért, mert nem érzi, hogy a tanultak hozzájárulnának személyes kompetenciáinak növekedéséhez.

Az elsajátítási motiváció

A kompetenciamotívum mellett az elsajátítási motivációval is foglalkoznunk kell, ha a tanulási motiváció, és ezzel kapcsolatosan a lemorzsolódás kérdését vizsgáljuk. Ez egy örökletes alappal rendelkező motiváció, működése egész életen át megfigyelhető. Az elsajátítási motiváció mind az állatoknál, mind az embernél megjelenik, ráadásul az elsődleges biológiai drive-ok nélkül is: akkor is megfigyelhető a tanulás, megismerés, ha minden alapvető

szükséglet kielégített (Józsa 2002). „Elsajátítási motiváció alatt olyan motivációt értünk, mely bizonyos feltételek fennállása esetén elvezethet egy készség teljes, optimális elsajátításához, begyakorlottságához” (Józsa 2002:79).

Morgan és munkatársai (1990, idézi Józsa 2002) olyan pszichológiai mozgatóerőnek tartják, ami arra ösztönzi az egyént, hogy önállóan és kitartóan próbáljon meg valamilyen kihívást jelentő problémát megoldani. Dweck és Leggett (1988) (idézi Józsa 2002) azt emeli ki, hogy az elsajátítási motivációt a kihívások keresése mellett a kudarcok esetén is fenntartott törekvés jellemzi. Busch-Rossnagel (1997, idézi Józsa 2002) a készségek és képességek minden kézzel fogható külső jutalmat nélkülöző önfejlesztését érti az elsajátítási motiváció alatt. A jutalom maga az új tudás, a környezet uralása lesz. McCall (1995, idézi Józsa 2002) definíciója szerint olyan veleszületett diszpozícióról van szó, ami kicsit bizonytalan elérhetőségű célok esetében vezet kitartó próbálkozáshoz.

Barrett és Morgan (1995, idézi Józsa 2002) meghatározása ma a legelfogadottabb. Ők a korábbiaknál tágabban értelmezik az elsajátítási motivációt. Szerintük „az elsajátítási motiváció többdimenziós, intrinzik, pszichológiai ösztönző, amely arra készíti az egyént, hogy kitartó legyen olyan készségek elsajátításában, olyan feladatok megoldásában, amelyek legalább kisfokú kihívást jelentenek számára” (Józsa 2002:87). Mint összetett pszichikus rendszer, Barrett és Morgan szerint az elsajátítási motiváció két fő összetevőből épül fel:

- Az instrumentális vagy eszközjellegű összetevő, ami további három viselkedésben nyilvánulhat meg:
 - feladatokban,
 - szociális kapcsolatokban,
 - motoros tevékenységekben.
- Az expresszív vagy kifejező, érzelmi összetevő, melyek Barrett és Morgan szerint a következők lehetnek:
 - öröm
 - érdeklődés,
 - büszkeség,
 - frusztráció/düh,
 - szomorúság,
 - szégyenérzet.

A két összetevő természetesen szoros kölcsönhatásban áll egymással.

A kutatók nagy többsége egyetért abban, hogy az elsajátítási motívumokat intrinzik motívumoknak kell tekinteni. A fogalom szoros kapcsolatban van White kompetenciafogalmával. A kettőt McCall (1995) a következő módon különbözteti meg: „a szűken vett (kognitív, viselkedési) kompetencia alatt a cél eléréséhez szükséges ismeretek, képességek birtoklását, míg az elsajátítási motiváció alatt a kompetencia elérésére való törekvést érti. A kompetencia az, amit tudunk, az elsajátítási motiváció pedig annak megszerzésére való törekvés, amit nem tudunk” (Józsa 2002:98). Könnyű belátni, hogy ha az elsajátítási motívumok sikeresek, eredményesek, akkor a kompetencia is növekedni fog.

Az elsajátítási motiváció nem intenzív, az elsődleges biológiai motívumok könnyen háttérbe szoríthatják. Ugyanakkor ezzel ellentétes folyamatra is gyakran van példa: gondolkodjunk éhező művészekre, tudósokra vagy egy számítógépes játékba egész napra étlen-szomjan belefeledkezett fiatalra.

Felmerülhet az a kérdés is, hogy vajon az elsajátítási motiváció különböző helyzetekben más-más mértékű lehet-e, például egy hallgató különböző helyzetekben más-más szintjét mutathatja-e. Barrett és Morgan felveti, hogy ebben az esetben sem feltétlenül az elsajátítási motiváció mértéke, hanem inkább a helyzet bizonytalansága, a kihívás mértéke változhat (JÓZSA 2002).

Az elsajátítási motiváció mindaddig működik, míg a kihívás és a bizonytalanság fennáll; ha megvan a megoldás, a készség begyakorlódik, az adott helyzet már nem jelent kihívást, és az elsajátítási motiváció már nem működik. Hiszen ha már az egyén biztos a cél megvalósíthatóságában, nincs mit elsajátítania. A megoldási bizonytalanság két forrásból, a véletlenből és a gyakorlatlanságból származhat. Természetesen egy helyzetben egyszerre nemcsak az egyik tényező, hanem mind a kettő is jelen lehet. Az előbbi az egyén részéről befolyásolhatatlan, az elsajátítás során nem változik, míg az utóbbi igen.

Így a kismértékű bizonytalanság, amit az angol nyelvű szakirodalom „optimal challenge”-nek (FORD 1992; STIPEK 1993); „moderate uncertainty”-nek nevez, és amire Józsa Krisztián (2002) az „optimális kihívás” kifejezést javasolja, az elsajátítási motiváció működésének kulcsfontosságú feltétele. Az elképzelés alapja az arousal-szint elmélet és a Yerkes-Dodson törvény (JÓZSA 2002).⁸

Tanulási motiváció

Mindezek tárgyalása után térjünk át a tanulási motiváció fogalmára! A tanulási motiváció meghatározó jelentőségű az eredményes tanulásban gyakorlatilag az általános iskolától a felsőoktatásig. Fenntartása így a lemorzsolódás elleni küzdelemnek is jelentős tényezője lehet.

A tanulási motiváció Nagy (1998) szerint (idézi RÉTHY-NÉ 2003) komplex, multidiszciplináris fogalom, fiziológiai, pszichológiai, pedagógiai, szociológiai, etikai jelenség. „A tanulási motiváció olyan tanulásra készítető belső feszültség, amely energetizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulási tevékenységet” (RÉTHY-NÉ 2003:43).

A tanulási motiváció az egyik oka a tanulásnak. Felfoghatjuk a tanulás egyik előfeltételként, hiszen motiváció nélkül nincs tanulás, ugyanakkor következménye is a tanulásnak, hiszen a tanulás hatására maga a motiváció is megváltozhat. A tanulási motiváció belső és külső tényezők kölcsönhatásán alapul. Relatív tartós, az egyénre jellemző lehet, ugyanakkor

8 Ti. hogy fordított U-alakú görbe szemlélteti az aktivációs szint és a teljesítmény, illetve a szorongás és a teljesítmény közötti összefüggést, azaz egy darabig mindkettő növeli, de túl magas szintjük már csökkenteni fogja a teljesítményt.

természetesen függhet az adott helyzettől is, s különböző helyzetekben a mértéke változhat (RÉTHYNE 2003). Gondoljunk arra, hogy egy hallgatóra általában jellemző lehet, mennyire „szorgalmas” és elkötelezett a felsőoktatási tanulmányaiban. De a legmotiváltabb hallgató esetében is lehetnek olyan helyzetek, amelyek a tanulási motivációt (és így a teljesítményt) is rontják. Mindez fordítva is igaz: bizonyos helyzetekben a legmotiválatlanabb hallgatók is „szárnyakat kaphatnak”.

Réthyné (2003) a tanulási motiváció négy szintjét különbözteti meg:

- Belső, beépült, internalizált tanulási motivációról akkor beszélhetünk, ha a tanuló saját lelkiismerete, kötelességtudata miatt próbál megfelelni a követelményeknek.
- Belső, intrinzik tanulási motivációról akkor beszélhetünk, ha a feladat maga szolgál hajtóerőként, a tanulási tevékenység jelent örömet.
- Külső, extrinzik tanulási motivációról akkor beszélhetünk, ha a tanulás csupán eszköz egy külső – a tanulástól idegen – cél elérése érdekében.
- A presztízsmotiváció a belső és a külső motiváció között helyezkedik el. Belső érvényesítő tendenciák és külső versenyhelyzetek interakciója jellemzi. Ebben az esetben a személy az énjét próbálja a társas közegben minél jobban érvényesíteni, minek érdekében jellemzően a könnyen legyőzhető, gyors eredményekkel kecsegtető feladathelyzeteket keresi.

Miután a tanulási motiváció is külső tapasztalatokon alapul, annak kedvező irányú alakítása pedagógiai feladat lesz. Itt kell megemlítenünk azonban, hogy a tanulási motiváció nem egyenlő az iskolai motivációval, hanem annál szűkebb fogalom. Kerekes (2013) idézi Kozékit (1990), aki szerint „iskolai motiváción az iskola által támasztott követelményeknek történő megfelelést értjük” (KEREKES 2013:363). Mindez nemcsak új ismeretek, a tananyag elsajátítását jelenti, hanem az iskola elvárásainak, értékrendjének való megfelelés vágyát is.

Az iskolai motivációval kapcsolatban szeretnénk bemutatni Kozéki Béla háromdimenziós modelljét részint közismertsége miatt, részint pedig azért, mert megfelelő értelmezési keretet nyújt.

Kozéki (1986, 1990, idézi KEREKES 2013) három motivációs területet tételez fel:

- Az affektív-szociális motivációs terület a másoknak – szülőknél, pedagógusoknak, kortársaknak – való megfelelést jelenti.
- A kognitív-aktivitási motivációs terület egyrészt a tudásszerzést, másrészt a saját út követésének, az önállóságnak, énhatékonyaságnak vágyát jelenti.
- Az effektív, morális-önintegratív motivációs terület a mások igényeinek, értékeknek, normáknak való megfelelés belsővé tett készítését jelenti.

Kozéki ezenkívül egy negyedik, „nem motivációs” területet, a presszióérzést is fontosnak tartotta, ami a külső, pedagógusoktól, szülőktől érkező, a gyermek számára teljesíthetetlennek tűnő nyomást jelenti.

Egyértelmű, hogy a felsőoktatásban való részvétel során ugyanúgy, mint a közoktatásban, nemcsak a tanulási motiváció, hanem az iskolai motiváció is szerepet játszik, hiszen a hallgatókat nem pusztán egy tudományterület tanulmányozásának a vágya, hanem a szociális és a morális megfelelés is vezetheti. És természetesen az is elképzelhető, hogy bizonyos hallgatók erős külső pressziót éreznek, pl. szülei vagy oktatóik részéről, ami hosszú távon a lemorzsolódás okává is válhat.

A tanulási motiváció szempontjából lényeges elméletek

Tóth László (2005) szerint a tanulási motiváció szempontjából lényeges elméleteket alapvetően három csoportba lehet sorolni:

- a teljesítménymotiváció – az önbizalom fenntartására és növelésére irányuló késztetéshez és az önbecsülés igényéhez kapcsolódik,
- a kíváncsiság motívumcsoportja – a tudás és a megértés iránti igényhez kapcsolódik,
- a szociális motívumok csoportja – az érzelmileg kielégítő interperszonális kapcsolatok igényéhez kapcsolódik.

Természetesen bizonyos elméleteket nem lehet egyik vagy másik kategóriába sorolni, mivel egyes elemeik alapján több csoportba is beilleszthetőek. Nézzük meg tehát külön-külön is a fontosabb elméleteket!

a) A teljesítménymotiváció

A teljesítménymotiváció bármilyen teljesítmény, így természetesen az iskolai teljesítmény szempontjából is meghatározó jelentőségű, mivel ez készíti a személyt – többek között – a tanulási teljesítmény elérésére. Az elképzelést McClelland és munkatársai az ötvenes években írták le először, az elméletet Atkinson és kutatótársai fejlesztették tovább. Szorosan összefügg az igényszinttel, vagyis az önmagukkal szemben táplált elvárásokkal. A személy igényszintje természetesen a szociális környezet elvárásaival is szoros kapcsolatban áll (SZABÓ 2004).

„Az igényszint és a teljesítményszint viszonyára vonatkozólag azt tapasztalták, hogy az igényszint teljesítése, ill. túlteljesítése sikerélményhez vezet. Ha a teljesítményszint alatta marad az igényszintnek, kudarcot él át az egyén. Sorozatos sikerélmény hatására az igényszint emelkedik, kudarcszéria esetén pedig csökken” (SÉRA 1998:195).

A teljesítménymotivációnak két vetülete van: kifejeződik a siker elérésére való, de a kudarc elkerülésére való törekvésben is. Atkinson elmélete szerint a siker elérésére való készítés és a kudarc elkerülésére való törekvés egyaránt három-három dologtól függ:

- a sikerre irányuló motiváció vagy a kudarc elkerülésére irányuló motiváció,
- a siker vagy a kudarc szubjektív valószínűsége,
- a siker szubjektív vonzereje vagy a kudarc szubjektív kellemetlensége (GŐSINÉ GREGUSS–BÁNYAI 2006, Tóth 2000, 2005).

McClelland szerint a teljesítménymotívum a teljesítményszükségleten alapul, stabil és jellegzetes összetevője az ember személyiségének, így a sikerorientáció és a kudarcckerülés állandó személyiségvonássá válhat, amiről a következőkben lesz szó (SZABÓ 2004, GŐSINÉ GREGUSS–BÁNYAI 2006).

b) A teljesítménymotiváció attribúciós elmélete

Az attribúció oktulajdonítást jelent. A teljesítménymotiváció attribúciós elmélete arra vonatkozik, hogy az egyén a sikert vagy a kudarcot minek, milyen oknak tulajdonítja, és ez hogyan határozza meg további viselkedését. Az oktulajdonítások a következő dimenziók mentén szerveződnek:

- A kontrollhely. Azt jelenti, hogy az egyén mit gondol: vajon rajta múlik-e a siker vagy a kudarc (belső ok), vagy valami egyéb, rajta kívül álló tényezőn (külső ok)? A belső ok, amit feltételezünk, általában a képesség és/vagy az erőfeszítés, a külső ok a feladat nehézsége és/vagy a szerencse.
- A stabilitás. Arra utal, hogy az adott okot mennyire tekintjük az időben állandónak vagy változónak. A belső okok közül a képességet stabil, az erőfeszítést instabil oknak tekintjük. A külső okok közül a feladat nehézségét stabil (hiszen ez adott), a szerencsét pedig instabil oknak gondoljuk.
- Kontrollálhatóság. Arra vonatkozik, hogy az egyénnek mekkora a felelőssége, mennyire tudja az adott dolgot kontrollálni. A képességeink például nem rajtunk múlnak, az erőfeszítések viszont igen (TÓTH 2005).

A különböző oki dimenziók más-más pszichológiai érzelmi következménnyel járnak:

- A kontrollhely az értékeléssel kapcsolatos érzelmekkel jár együtt: az egyén büszke magára, ha a sikerét belső oknak tulajdonítja, és szégyent él át, ha a kudarcot tulajdonítja annak.
- A stabilitás a jövőbeli teljesítményre vonatkozó elvárásokkal kapcsolatos: változatlan helyzet esetén inkább várhatunk a jelenlegihez hasonló eredményt, mint amikor instabilak az okok.
- A kontrollálhatóság a felelősség kérdése. Emiatt fordulhat elő, hogy sajnálatot érzünk a gyenge képességű diák iránt, és dühösek vagyunk a lusta diákra, hiszen az előzőt nem tartjuk felelősnek a kudarcért, az utóbbit viszont igen (GYARMATHY 2006).

Természetesen adódik az a kérdés is, hogy honnan tudja az egyén, milyenek a képességei, az erőfeszítése vagy éppen a feladat nehézsége. Szerencsésnek kell-e éreznie magát az adott helyzetben, vagy sem? A tanárok iskolai, de akár a felsőoktatási helyzetben is gyakran adnak direkt és indirekt jelzéseket, amelyekből erre következtethetünk. Általában a tanuló erőfeszítéseire gyakran adnak direkt visszajelzéseket, míg a képességekre – főleg az alacsony képességekre – ritkábban. Indirekt jelzéseket azonban az alacsony képességekre is szoktak adni, például kéretlen segítséggel vagy a sajnálat kifejezésével. A tanulók, ha a tanár

a kudarc után sajnálatot fejez ki, hajlamosak azt a képesség hiányának, ha pedig dühöt, akkor az erőfeszítés hiányának tulajdonítani.

A dicséretből – szemben a semleges visszajelzéssel – magas erőfeszítésre következtek. Ez alapján könnyen érthető, hogy azt a diákot, akit a tanárok siker esetén dicsérnek, a kudarcért viszont nem marasztalnak el, alacsonyabb képességűnek ítéljük meg. Ez mind a külső megfigyelőkre, mind a diákra igaz (ő is alacsonyabb képességűnek tartja magát). Ugyanígy azt is feltételezzük, hogy a tanár inkább segít az alacsonyabb képességű diáknak, mint annak, aki kevés erőfeszítést tesz. Minél nagyobbak észleljük a diák erőfeszítését egy adott teljesítménynél, annál rosszabbnak fogjuk gondolni a képességét (GRAHAM 1999).

Az oktulajdonítást a sztereotípiáink és az előítéleteink egyaránt befolyásolják. Erre jó példa lehet, ahogyan a különböző nemű személyek tanulási teljesítményét ítéljük meg. A férfiak sikerét hajlamosak vagyunk belső állandó oknak, képességnek, a nők sikerét pedig külső vagy nem állandó oknak, a szerencsének vagy a sok gyakorlásnak, jelentős erőfeszítéseknek tulajdonítani. A kudarcot férfiak esetében gyakran külső vagy nem állandó oknak – balszerencsének vagy az erőfeszítés hiányának –, nőknél belső állandó oknak, például a képesség hiányának szokták tulajdonítani.

Ha oktulajdonításról beszélünk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tipikus önkiszolgáló torzításokat sem. Ezek olyan, a saját kudarcainkra és sikereinkre vonatkozó attribúciók, amelyek megvédhetnek bennünket a számunkra kellemetlen tényekkel való szembenézés-től. Eszerint az egyén hajlamos a saját sikerét belső, a kudarcát pedig külső oknak tulajdonítani (SZABÓ 2004).

c) A célorientációs elmélet

Ez az elmélet a tanulók motivációs jellemzői mellett a tanulási környezet hatását is figyelembe veszi, középpontjában a kettő kölcsönhatásának vizsgálata áll. Természetesen több tanulási motivációs elmélet is feltételez környezeti szocializációs hatásokat a tanulási motiváció mögött, de ennek szerepét korántsem hangsúlyozták annyira, mint a célorientációs elméletét. Ebben az elméleti keretben a tanulók jellemzői a tanulói célorientációk – röviden célok –, a környezetet pedig célstruktúrák jellemzik.

A tanulói célokat olyan rövidtávú célokként definiálhatjuk, amelyeket az egyén egy adott feladat esetén a teljesítményhelyzetben elérni igyekszik. A tanulói célok döntően kétfélek lehetnek:

- **Elsajátítási célok**, melyek alatt az új készségek, képességek elsajátítására, a tananyag megértésére, a kompetencia fejlesztésére, tulajdonképpen önfejlesztésre irányuló törekvéseket értjük.
- **Viszonyító célok**, melyek alatt a mások túlteljesítésére, az egyéni képességek kifejezésére irányuló törekvéseket értjük (FEJES 2011, 2013).

Könnyen belátható, hogy az elsajátítási célok a belső normákhoz, a viszonyító célok pedig a külső szociális környezethez igazodnak. A kettő különbségeit jól mutatja a 12. táblázat.

12. táblázat. Az elsajátítási és a viszonyító cél meghatározásai

	<i>Elsajátítási cél</i>	<i>Viszonyító cél</i>
<i>Siker</i>	Fejlődés, előrehaladás, elsajátítás, innováció, kreativitás	Jobb jegyek, másokhoz viszonyítva magasabb teljesítmény
<i>Érték</i>	Erőfeszítés, nehéz feladatok megoldásának kísérlete	Kudarccal elkerülése
<i>Elégedettség</i>	Fejlődés, elsajátítás	A legjobbnak lenni, a siker és erőfeszítés összevetése
<i>Munka/teljesítmény kontextusa</i>	Egyéni lehetőségek kiaknázása, tanulás	Teljesítményre épülő hierarchia megalapozása
<i>Erőfeszítés forrása</i>	Belső, a tevékenység személyes jelentősége	Az egyéni értékek demonstrálása
<i>Értékelési kritérium</i>	Abszolút, előrehaladás	Normák, szociális összehasonlítás
<i>Hibák</i>	Az előrehaladás része, információt hordoz	Kudarccal, az érték vagy képesség hiányának bizonyítéka
<i>Kompetencia</i>	Erőfeszítés által fejleszthető	Örökölt, állandó

(Forrás: MAEHR ÉS MEYER 1997:388, idézi FEJES 2011:29)

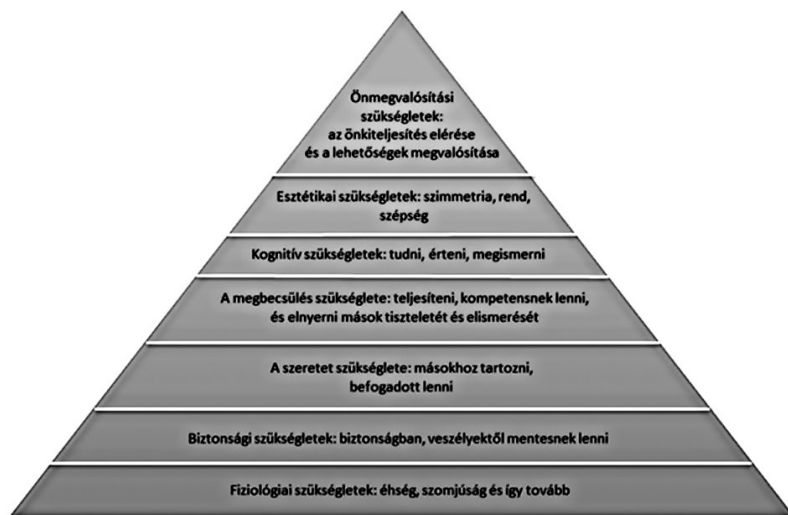
Arra vonatkozóan, hogy ezek a célorientációk mennyire tekinthetők stabil személyiségvonásnak, vagy mennyire függenek az adott helyzettől, a különböző elméletalkotók véleményei megoszlanak. Pedagógiai helyzetben érdemes az elsajátítási célok kialakítására törekedni, mivel attól kedvezőbb motivációs és kognitív folyamatok megjelenése várható, hiszen ebben az esetben a társas összehasonlítás okozta szorongás nem jelenik meg a kudarc esetén. Az elsajátítási cél a tanuló részéről növeli a befektetett energiát, a kitartást, és ebből a szempontból a tanulási készségeket. Hatására a tanuló pozitívabban ítéli meg érzelmi jólétét és énhatékonyságát, javítja a kortársi kapcsolatokat. Ezzel szemben a viszonyító cél növeli a felszínes tanulási stratégiák követésének valószínűségét, a kifogáskereső viselkedést vagy a csalást (FEJES 2011).

A tanulók részéről megjelenő célokat és célorientációkat a környezet oldaláról a célstruktúrák egészítik ki. A kettő kölcsönhatásban van egymással, hiszen a célstruktúrák alatt olyan, a környezetből érkező üzeneteket értünk, amelyek befolyásolják a tanulói célokat. Az eltérő tanulási környezetek eltérő célokat közvetítenek, melyek természetesen hatnak az egyén céljaira, ugyanakkor az egyéni célok visszahatnak a célstruktúrákra. A célstruktúráknál a célokhoz hasonlóan szintén megkülönböztethetünk elsajátító és viszonyító célstruktúrát:

- Elsajátító célstruktúra alatt az elsajátítást, megértést, a korábbi teljesítmény túlszárnyalását ösztönző környezeti hatásokat értjük.
- Viszonyítási célstruktúra alatt a különböző egyének teljesítményének társas összehasonlítását hangsúlyozó környezeti hatásokat értjük (FEJES 2011, 2013).

d) Humanisztikus nézőpont – Maslow szükségleti hierarchiája

Ez az elmélet Maslow közismert szükségleti hierarchiáján, vagy más néven motivációs piramisán alapszik. Az elképzelés lényege, hogy a különböző szükségletek egymásra épülnek, és ahhoz, hogy a magasabb rendű szükségletek megjelenjenek, az alacsonyabb rendű szükségletek valamilyen mértékű kielégítettsége szükséges. Az egymásra épülő szükségleteket a 13. ábra szemlélteti:



13. ábra. Maslow teljesítmény–szükséglet piramisája (ATKINSON ÉS MTSAI 1997 alapján)

Maslow a piramis első négy szintjét deficit- vagy hiányszükségleteknek, míg az utolsó három szintet lét- vagy növekedési szükségleteknek nevezi. A 90-es évektől egy nyolcadik szükségletet is szoktak emlegetni: a transzcendencia iránti szükségletet.

A deficit-szükségleteket kínzó hiányként, a növekedési szükségleteket pedig mint kellemes feszültséget éljük meg. A deficitigények kielégítése megkönnyebbüléssel jár, a növekedési vágyat kelt további kielégülésekre. A növekedési szükségletek csak akkor lépnek fel, ha a deficit-szükségletek legalább részben kielégítettek. Ebből következik, hogy a megértés és tudás iránti szükséglet – így a tanulási motiváció – csak akkor lép fel, ha az alatta levő szükségletek legalább nagyjából kielégítettek. Kivételes esetekben az is előfordulhat, hogy a piramis felborul, és a magasabb rendű szükséglet akkor is fellép, ha az alacsonyabb nincs kielégítve (GŐSINÉ GREGUSS–BÁNYAI 2006, TÓTH 2000); gondoljunk például éhezõ tudósokra és mûvészekre, vagy akár az éhségstrájkolókra.

Mindez a lemorzsolódás szempontjából is fontos lehet, hiszen ha a hallgató deficit-szükségletei nincsenek kielégítve, a növekedési szükségletek nem jelenhetnek meg, vagy megszűnnek, ami a deficit-szükségletek kielégítésére koncentráló diák lemorzsolódásához vezethet.

e) „Áramlat-élmény” (flow) elmélet – érdeklődésteoretikus elmélet

Ha tanulási motivációról beszélünk, nem mehetünk el szó nélkül Csíkszentmihályi flow (áramlat) fogalma mellett sem. Már csak azért sem, mert jól köthető a Maslow-féle piramis csúcsán álló önmegvalósítás fogalmához. Maslow szerint az önmegvalósítás csak rövid pillanatokra valósulhat meg, amit csúcselménynek nevez. „A tökély és a cél elérésének egy időleges, nem mások ellen irányuló és nem écentrikus állapota” (idézi ATKINSON 1997:406).

Ehhez hasonló a flow-élmény is. A flow vagy áramlat-élményt olyan holisztikus érzésként definiálhatjuk, amelyet a tevékenységben való teljes elmélyedés, belefeledkezés, a figyelem beszűkülése egy konkrétabb témára, az öntudatosság hiánya, a saját cselekvés és a környezet ellenőrzése jellemez.

Csíkszentmihályi így fogalmaz: „Az ember valamilyen tevékenységbe annyira belefeledkezik, hogy nem érzékeli az idő múlását, nem érez fáradtságot, és minden mással megszűnik a kapcsolata, csak magával a tevékenységgel van elfoglalva” (CSÍKSZENTMIHÁLYI-RATHUNDE-WHALEN 2010:30).

A flow állapotában az egyén számára olyan fontossá válik a feladat, hogy nagyon nehéz őt attól eltéríteni. Más cél és jutalom nem szükséges, mint az érdeklődés kielégítése, a cselekvés maga. Az áramlat-élmény csak olyan erőfeszítésmentes tevékenységekben keletkezhet, ahol világosak a célok és egyértelműek a feladatok. Pontos visszajelzés van a feladatvégzésről, ezenkívül a képességek próbára tétele és maximális összpontosítás jellemzi (RÉTHY-NÉ 2003, SÉRA 2010).

Az áramlat-élmény a Maslow-i csúcselményhez hasonlóan csak rövid ideig tartható fenn, azonban a tanulás során is előfordulhat. Törekedni is kell rá, ugyanis a lemorzsolódás esélyét növeli, ha a tanuló unatkozik, nem érdekes számára a tanulás. A tanulási tevékenységbe való mély bevonódás ugyanakkor csökkenti a lemorzsolódás valószínűségét (SHERNOFF ÉS MTSAI 2003). Csíkszentmihályi (1997) és az ő nyomán több más kutató (pl. SHERNOFF ÉS MTSAI 2003) is vizsgálta a tanulás alatti flow-élmény létrejöttének körülményeit. Kutatásaik szerint a tanulási folyamatba való mély bevonódást elősegítő tényezők a következők: ha a feladat erős kihívást jelent a tanuló számára, de ezzel összhangban a képességeit elegendőnek érzi a kihívásnak való megfeleléshez; a tanulási feladat pontos és releváns instrukciókat tartalmaz; a tanulási környezetet a tanuló ellenőrzése alatt tudja tartani. Az egyéni, illetve csoportos tanulási tevékenység erősebb bevonódást eredményez, mint az előadás hallgatása, és az is növeli a flow kialakulásának valószínűségét, ha a tevékenység közben pozitív érzelmeket élnek át a tanulók.

Nem várhatjuk, hogy hallgatónk tanulmányai során folyamatosan a flow állapotában legyenek. Ugyanakkor érdemes segíteni az élvezettel történő tanulás élményét, mert akinek sikerül ezt megtapasztalnia tanulmányai során, valószínűleg később is szeretné újra átélni, és így a lemorzsolódás ellen is jobban védve van.

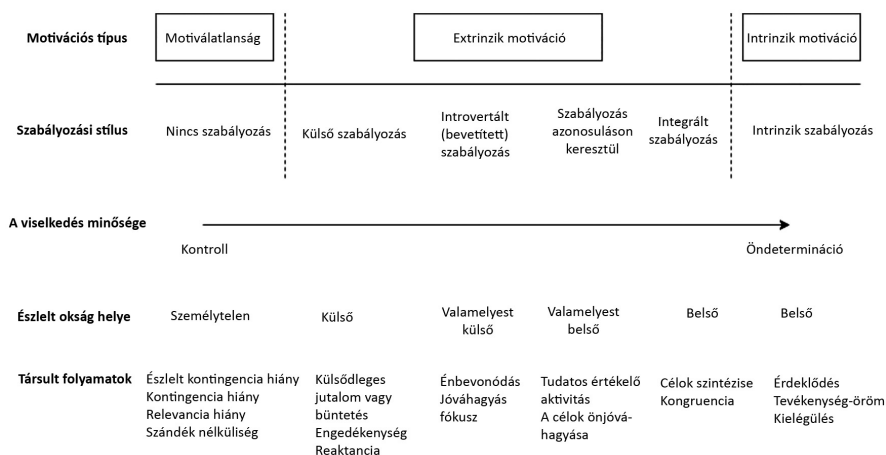
f) Az öndeterminációs elmélet

Az öndeterminációs elmélet Deci és Ryan nevéhez fűződik, akik ennek keretein belül értelmezték újra az extrinzik és intrinzik motiváció korábbi fogalmát.

Maslow piramisánál láthattuk, hogy humanisztikus pszichológiai modellje az önmegvalósítást helyezi a csúcsra. Deci és Ryan ehhez hasonlóan abból indul ki, hogy az egyén

önmegvalósításra, aktív önfejlődésre képes élőlény. Mindehhez szükséges, hogy veleszületetten jellemezzék a következők: a kompetenciamotiváció, a kapcsolatszükséglet és az autonómiaigény, az önrendelkezés vágya (utóbbi kettőt egynek tekinthetjük). Mind a három akkor elégűlhet ki, ha a diák öndeterminációra, önmeghatározásra vonatkozó pozitív attitűddel rendelkezik. Deci és Ryan (1991, idézi McCOMBS 1999) szerint az önmeghatározás azt jelenti, hogy az egyén felismeri, tudatában van annak, hogy hatóerejének és személyes kontrolljának a forrása saját maga. A hatóerő nem más, mint a self veleszületett tendenciája arra, hogy „létrehozza a viselkedést, összekapcsolja és társítsa az eseményeket, és bizonyos szinten megismerje és kontrollálja a környezetét. Ebből a nézőpontból az önmeghatározás alapját a hatóerő tudatosulása képezi, ez a selfnek a kogníción túlmutató, alapvető motivációs folyamata” (McCOMBS 1999:63). Deci és Ryan tehát a self magjában intrinzik növekedési motivációt, energetizáló elemet tételez fel: „A valódi self akkor működik, amikor az egyén az integritás és a kohézió révén összhangba kerül saját cselekedeteivel” (McCOMBS 1999:63). Ha ez teljesül, motiváltak, produktívnak és boldognak érzi magát.

Ryan és Deci szerint az ember akkor is lehet öndeterminált, ha extrinzik motiváció jellemzi a viselkedését. Az extrinzik motiváció ebből a szempontból nem csak egyféle lehet: aszerint, hogy milyen fokú öndetermináltság jelenik meg a külső motiváció mellett a cselekvésben, több kategóriába sorolható (RYAN–DECI 2000, VARGA–OSVÁT 2013). Elméletüket a 14. ábra foglalja össze:



14. ábra. Az emberi motivációk típusai a szabályozási stílusok és az okság észlelt helyének szempontjaival (RYAN ÉS DECI 2000, idézi SÉRA 2010)

Az ábrán láthatjuk, hogy a motiválatlanság állapotából hogyan lehet eljutni a belső motivációig. A modell a külső motiváció négy szintjét különbözteti meg, amelyek egymásra épülnek az öndetermináltság legalacsonyabb szintjétől annak legmagasabb szintjéig:

- Külső szabályozás szintje: lényegében a külső jutalom és büntetésen alapul. Ezen a szinten mindig a jelen lévő külső motivátor elismerésének elnyerése a viselkedés igazi oka.

- Introjektált (bevetített) szabályozás: a külvilág elvárásait tükröző jutalmak és a büntetések már beépültek, a külső motivátorral való kapcsolat már nem jellemző. A viselkedés motivációja lényegében belsővé vált, de külső eredetű szabályozást követ. Tipikusan az önbecsülés fenntartása, önmagunk értékességének érzése a viselkedés oka.
- Szabályozás az azonosuláson keresztül: a személy azonosul a szabályozással, sajátjának érzi azt, a viselkedésnek személyes jelentőséget tulajdonít. A személy tudatosan értékeli az adott cselekvés jelentőségét, fontosságát egy felsőbbrendű cél szempontjából.
- Integrált szabályozás: a külsőleg motivált viselkedés legautonómabb formája. Ezen a szinten már a személyiség, a self integrált részévé válik a szabályozás, a személy értékeivel és szükségleteivel összhangban állóként értékeli az adott viselkedést. Ugyanakkor még mindig extrinzik motivációnak tekinthető, mivel az integrált szabályozás által motivált viselkedés esetén nem maga a cselekvés a fontos és értékes, hanem annak várható következményei más vonatkozásokban (RYAN–DECI 2000).

A tanulási motivációt meghatározó egyéni tényezők

Az előző, elméleti rész ad némi támpontot ahhoz, hogy hogyan értelmezhetjük a tanulási motivációt. A tanulás eredményességét azonban nem csak a motiváció befolyásolja, hiszen a tanulási motivációra számtalan egyéni faktor hat. Ebben a részben összegyűjtöttük azokat a tényezőket (személyiségvonásokat, képességeket és stratégiákat), melyeket a kutatások eredményei alapján a leggyakrabban összefüggésbe hoztak a tanulás eredményességével, a tanulási motivációval. Érdemes tekintetbe venni, hogy ezek a faktorok is szerepet játszanak a tanítási–tanulási folyamatban.

a) Sikerorientáltság és kudarckerülés

Az egyik legközismertebb személyiségvonás, amely bármilyen teljesítményünket – így a tanulási teljesítményünket is – jelentősen befolyásolja, a sikerorientáltság–kudarckerülés személyiségdimenziója. A fogalompár Atkinson és munkatársai teljesítménymotiváció elméletéhez kapcsolódik, melyről az alfejezetben korábban már szoltunk.

A sikerorientált személyt a feladathelyzetben a siker elérésére való törekvés, ezzel szemben a kudarckerülőt kizárólag a kudarc elkerülése motiválja. Ez meghatározza, hogy feladathelyzetben (legalábbis azokban, amit saját maguk választhatnak) milyen célokot fognak kitűzni maguk elé. A sikerorientáltakra a közepes nehézségű feladatok preferálása jellemző: olyan feladatokat részesítenek előnyben, ami kihívást jelent, ugyanakkor a sikerre jó esély mutatkozik. Ez érthető, hiszen a túl könnyű feladat megoldása nem jelent sikerélményt, túl nehéz esetén pedig kicsi az esély, hogy sikerül a megoldás. A kudarckerülők ezzel szemben általában vagy nagyon könnyű, vagy nagyon nehéz feladatokat választanak. Előzőt azért, mert „biztosra mennek”, s nagyon kicsi a kudarc esélye, utóbbit pedig azért, mert bár nem valószínű, hogy teljesíteni tudják, a feladat nehézsége miatt azonban ezt már nem élik meg kudarcként (hiszen valószínűleg másoknak sem sikerül) (GŐSINÉ GREGUSS–BÁNYAI 2006).

Ez a felsőoktatásban részt vevő hallgatók esetében ugyanígy igaz: elképzelhető, hogy egy kudarckerülő hallgató azért lesz sikertelen a felsőoktatásban, és morzsolódik le, mert rendszeresen a képességeinek nem megfelelő feladatokat választ.

Ha az attribúciókat (oktulajdonítást) nézzük, a sikerorientált diák hajlamos a kudarcait az erőfeszítés hiányának, sikerét pedig a képességeinek és erőfeszítéseinek tulajdonítani, ami természetesen növelheti a későbbi kihívásokkal kapcsolatos optimizmusát is. Ezzel szemben a kudarckerülő diákok hajlamosak a sikert a véletlennek, a kudarckokat pedig az erőfeszítések és a képességek hiányának tulajdonítani, így nyilván pesszimisták a jövőt illetően. Ebből következik, hogy a sikerorientált személyek sokkal büszkébbek a teljesítményükre, mint a kudarckerüők, viszont a kudarc is kevésbé tölti el szégyennel, szorongással a sikerorientált személyeket, mint a kudarckerülőket (TÓTH 2005).

A sikerorientáltság és a kudarckerülés Atkinson véleménye szerint nem függ az intelligenciától, kialakulásában inkább a korábbi nevelői hatásoknak, tapasztalatoknak van nagy szerepe (SZABÓ 2004). Tehát az, hogy valaki sikerorientált vagy kudarckerülő lesz, nem annyira a korábban megtapasztalt sikertől vagy kudarcától, hanem inkább a nevelői hozzáállástól függ. Így az a diák, aki szüleitől és tanáraitól sikerek esetén szeretetet és elismerést, kudarc esetén pedig segítséget és együttérzést kap, inkább válik sikerorientálttá, míg az a diák, akinek a teljesítményét semlegesnek vagy magától értetődőnek tekintik, kudarcait pedig büntetik, nagyobb valószínűséggel válhat kudarckerülővé (SZABÓ 2004, RÉTHYÉ 2005).

Covington 1996-ban ezt a modellt továbbfejlesztette, és a sikerhez, illetve kudarchoz való viszonyulás alapján négy jellegzetes típust állapít meg (idézi SZABÓ 2004), amint a 13. táblázat mutatja:

13. táblázat. A kudarchoz való viszonyulás típusai

		siker elérésének motívuma	
		alacsony	magas
kudarc elkerülésének motívuma	alacsony	kudarctűrő	sikerorientált
	magas	kudarckerülő	túlbugzó

(Forrás: COVINGTON 1996, idézi SZABÓ 2004)

Az eredeti elmélethez képest két további típust is említhetünk, melyek közül a túlbugzó (overstriver) személyre az jellemző, hogy keményen dolgozik, ugyanakkor nagyon szorong, és ezért nagyon érzékeny a visszajelzésekre, például az osztályzatokra. A kudarctűrő személy ezzel szemben közömbös a teljesítményhelyzetre, „kivonul” azokból. Ennek oka lehet az érdeklődés hiánya, esetleg valamivel – például az iskolával, szülőkkel – szembeni dac. Utóbbinál, ha el is jut netán a felsőoktatásig, nagy a lemorzsolódás veszélye.

Számolni kell azzal is, hogy a kurzusokon valószínűleg kudarctűrő, illetve kudarckerülő hallgatókkal lesz dolgunk. Fontos a siker elérésének vágyát növelni a hallgatókban,

ami ebben az esetben nem problémamentes. A gamifikációs (játékos) elemek bevezetésével, kis lépések jutalmazásával és a teljesítmény folyamatos visszajelzésével lehet a siker iránti vágyat felkelteni.

b) Az önbecsülés

Covington a teljesítménymotivációt az önbecsüléssel köti össze (COVINGTON 1984; 1992, 2000 idézi SÉRA 2010). Az önbecsülésre vonatkozó motivációt mint a pozitív énkép kialakítására és fenntartására való törekvést értelmezhetjük. Nyilván a közoktatásban tanuló számára az iskolai környezet nagyon fontos, így az iskolai kompetencia szoros kapcsolatban van az önbecsülésével. Ugyanígy a felsőoktatásban résztvevő hallgatók számára a főiskolai, egyetemi tanulmányokkal kapcsolatos kompetencia érzése lehet az önbecsülés alapvető eleme.

A kudarckerülő diákok a valódi teljesítményhelyzetet (a reális, kihívást jelentő feladatokat) elkerülve próbálhatják fenntartani önbecsülésüket, a kudarckerülő stratégia mögött a képesség észlelését megóvó, az önbecsülést fenntartó stratégiák állhatnak. Hiszen ha nem vállal reális kihívást jelentő feladatot, nem teszi ki magát annak a veszélynek, hogy esetleg kedvezőtlen információ birtokába jut a képességeit illetően. Ezek a stratégiák gyakran a halogatással, mentegetőzéssel, a kihívások kerülésével járnak, és természetesen leginkább magának a diáknak okoznak hátrányt (SÉRA 2010).

c) Külső – belső kontrollos attitűd

A teljesítménymotiváció attribúciós elméleténél volt már szó a kontrollhely fogalmáról abban az értelemben, hogy rajtunk kívül álló, külső, avagy rajtunk múló, belső okokat feltételezünk a siker vagy kudarc okaként. Azt, hogy a velünk történt dolgoknak külső vagy belső okot tulajdonítunk, nemcsak a teljesítményünkre, hanem az életünk minden területére kiterjed, s viszonylag stabil jellemzője az embernek.

Rotter (idézi PECK-WHITLOW 1983) ennek alapján külső és belső kontrollos embert különböztet meg. A belső kontrollos emberekre jellemző, hogy mind saját viselkedésüket, mind azokat a dolgokat, amelyek velük történnek, úgy tekintik, mint ami elsősorban tőlük függ, s amit ellenőrzésük alá vonhatnak. Úgy gondolják, képesek önmagukat, környezetüket megváltoztatni, befolyásolni. A külső kontrollos ember ezzel szemben úgy véli, mindez a véletlen vagy valami külső (racionális, pl. főnök, vagy irracionális, pl. isten) hatalom szeszélyén múlik (PECK-WHITLOW 1983).

A külső kontrollos személyekre kudarc esetén jellemző lehet a tanult tehetetlenség, ami a feladást, a feladattal való leállást jelenti (SÉRA 2010). A tanuló ilyenkor meg sem próbálja elvégezni feladatát, abban a hiszemben, hogy az úgysem sikerülhet. Ez adott esetben természetesen szintén a lemorzsolódás kockázatával járhat, amin a hallgatót át kell tudni segíteni.

d) Teljesítménykeresés és teljesítménykerülés

A tulajdonságpár a célorientációs elmélethez kötődik, és a 14. táblázat szemlélteti:

14. táblázat. A célok teljesítménykereső és teljesítménykerülő formái

	Teljesítménykereső	Teljesítménykerülő
Elsajátítási cél	A teljes elsajátításra, megértésre fókuszál Viszonyítási pontként az egyén saját fejlődése, a tananyag megértésének mélysége szolgál	A hiányos elsajátítás, megértés elkerülésére fókuszál Viszonyítási pontként a feladathoz, önmagához mért gyenge teljesítmény elkerülése szolgál
Viszonyító cél	Mások túlteljesítésére fókuszál Normatív viszonyítási pont jellemzi, a legjobb osztályzat, teljesítmény elérése az osztályban	Másoknál alacsonyabb teljesítmény elkerülésére fókuszál Normatív viszonyítási pont jellemzi, a legrosszabb osztályzat, teljesítmény elkerülése az osztályban

(Forrás: LINNENBRINK ÉS PINTRICHS 2001, idézi FEJES 2011)

Trash és Elliot (2001) (idézi FEJES 2011) szerint a teljesítménykereső–teljesítménykerülő dimenzió elsősorban a befektetett energia mennyiségét, míg az elsajátítási és viszonyító cél a viselkedés irányát határozza meg.

A kutatók általában az elsajátítási célt tekintik pozitívnak a tanulási motiváció szempontjából. Ugyanakkor a teljesítménykereső viszonyító cél kedvező lehet az önjutalmazó motívum, az énhatékonyság vagy az önszabályozás területén, ellenben a teljesítménykerülő viszonyító célt illetően a vizsgálatok csak negatív következményekről számoltak be (FEJES 2011).

e) A kíváncsiság és az érdeklődés

A kíváncsiság már az állatoknál is megjelenik, az explorációs, kutató viselkedés alapjaként. Berlyne 1983-ban (idézi TÓTH 2005) az explorációs viselkedés két fajtáját különböztette meg: a specifikus explorációt, melynek célja az információszerezés, illetve a szórakoztató explorációt. (Természetesen ez utóbbit is a tanulás szolgálatába lehet állítani.) A kognitív motivációról korábban már volt szó; a környezet felé irányuló megismerő, információszerező viselkedését értjük alatta. A kíváncsiság, a kognitív motiváció az arousal-szint elmélettel magyarázható: ha az idegrendszer izgalmi szintje az optimális alá csökken, az ingerkereső kíváncsi magatartás emelheti újra a megfelelő szintre (GŐSINÉ GREGUSS–BÁNYAI 2006).

Mivel a kíváncsiságot bizonytalan, újszerű és ellentmondásos helyzetek váltják ki, amelyeket a hallgató nem teljesen ért még, de igyekszik megérteni, így ezeket a helyzeteket, problémaszituációkat a felsőoktatás-pedagógiában is fel lehet használni a tanulási motiváció érdekében (TÓTH 2005). A kíváncsiság minden emberre jellemző, de az, hogy ki, mire kíváncsi és mennyire, egyénenként változik. Így jutunk el az érdeklődés fogalmához, ami többdimenziós motivációs fogalom, affektív és kognitív összetevőkkel. Az érdeklődés kapcsolódhat az adott helyzethez vagy a személyiséghez is (HIDI 1990; AINLEY ÉS MTSAI 2002, idézi SÉRA 2010).

A személyes érdeklődés viszonylag állandó, valamilyen személyes jelentőséggel bíró téma iránt, ami értéket képvisel az egyén számára, és pozitív érzelmek kísérik. A szituációs érdeklődés egy adott tevékenységhez vagy feladathoz kötődik. Harmadik lehetőség,

hogy a személyes és a szituációs összetevők együtt jelennek meg, például, amikor valamilyen olvasott (vagy a médiában látott) téma vált ki erős érdeklődést – ennek mind személyes, mind szituációs összetevői is lehetnek.

A felső- és a közoktatásban az érdeklődés megjelenhet közvetlenül valamilyen tantárgy tartalma iránt, de közvetve, a jövőbeli hivatásra készülés motívuma által kiváltott tantárgyi érdeklődésként is. Az érdeklődés pozitívan korrelál a belső motivációval, a cselekvés-centrikussággal, az autonómiaigénnyel, a mély megértést segítő tanulási stratégiákkal és a flow-élménnyel egyaránt (RÉTHYÉ 2003).

f) Tanulási szándék, akarat, elköteleződés

A motiváció szoros kapcsolatban áll a szándékkal és az akarral, ami az önszabályozó tanulás feltétele. Maga a motiváció nem elég a célirányos cselekvéshez, annak szándékká kell válnia.

A motivációkutatás cselekvésvezérléses megközelítése elemzi az akarat kérdését. Heckhausen és munkatársai (idézi RÉTHYÉ 2003) használják a Rubikon-metaforát, miszerint a folyó „innenső partján” helyezkedik el a cselekvésre irányuló vágy, kívánság, mérlegelés, választás fázisa, a „túlparton” pedig az elhatározás, döntés, szándék, cselekvés. Az első a motivációs, a második az akarati fázis, míg a folyó az akarati küszöböt jelképezi. Így a vágy a célhoz rendelt érték, amiből megfelelő hatóerő és hasznosságérték esetén lesz akarat. Az akarat szándékká válhat, amennyiben megfelelő alkalom, eszköz, idő áll rendelkezésre. Cselekvéssé akkor válik, ha megfelel az adott helyzetnek (RÉTHYÉ 2003). Gollwitzer (1999, idézi RÉTHYÉ 2003) a motivációkutatás intencióelméleti kutatójaként két intenciót különböztet meg: a szándékot és az elhatározást. „A szándék, a célorientáció egy meghatározott végállapot elérésére irányul, feladata a pusztán kívánságok átalakítása kötelező célokká. A szándék kötelességérzethez vezet. Az elhatározás a szándéknak alárendelt, és a célrealizálás tervének rögzítésére vonatkozik, összeköti a jövőbeli eseményeket a kivitelezendő célokhöz vezető tettekkel” (RÉTHYÉ 2003:38).

g) Szorongás

A tanulóval kapcsolatosan, ha a tanuló személy jellemzőit vizsgáljuk, fontos foglalkoznunk a szorongás jelenségével is. Mindenkinnek vannak olyan élményei az iskolai pályafutásához köthetően, melyek a félelemhez, szorongáshoz kapcsolhatók.

A félelem és a szorongás nehezen különböztethető meg egymástól, legtöbb szerző úgy próbálja mégis elkülöníteni, hogy a félelemnek konkrét tárgyat tulajdonít, míg a szorongást valamilyen elővételezett, elképzelt veszéllyel hozza a kapcsolatba. Epstein 1972-ben (idézi URBÁN 2004) a kettőt úgy határolta el, hogy míg a félelem a veszély megszűntetésére irányuló viselkedésre serkent (pl. küzdelemre, menekülésre vagy éppen segítségkérésre), addig a szorongás akkor jön létre, ha ezek a próbálkozások akadályozottak.

Az oktatásban gyakori a teszt-szorongás, ami azoktól a teljesítményhelyzetektől való szorongást jelenti, mely nyilvános megmérettetéssel jár. A teszt-szorongás erősen debilizáló, teljesítményromboló hatású lehet. A teszt-szorongás sokszor a túl magas szülői elvárások vagy nyomás, a gyakori kudarcok és iskolai értékelések hatására alakul ki. A másik, iskolában gyakran

megfigyelhető szorongás – bármilyen furcsán is hangzik – a sikerfélelem. A kutatók elsősorban nőknél, lányoknál figyelték meg, háttérben a szociális elutasítástól való félelmet, a nőiesség elvesztését, a nőkkel szemben elvárt társadalmi normáktól való eltéréstől történő félelmet feltételeznek. Sikerfélelem természetesen fiúknál is felléphet: mindkét nemnél problémát jelenthet, ha a közösség, ahova tartoznak, nem preferálja a teljesítményt, esetleg „kiközösítik” a jó tanulókat (URBÁN 2004, SÉRA 2010). Mindez a felsőoktatásban is megjelenhet: bizonyos hallgatói közösségben „strébernek” számíthat a rendszeresen készülő, jó jegyeket szerző hallgató.

A szorongás hatása a teljesítményre lehet debilizáló, teljesítményt gátló, de facilitáló, teljesítményt serkentő is. Mindenki ismer olyan diákokat, akik vizsgahelyzetben „leblokkolnak”, a gondosan begyakorolt dolgokat is elrontják, míg másokat a szorongás magasabb teljesítményre sarkall, s „az is eszébe jut, amit meg sem tanult”. Az, hogy a szorongás debilizál vagy facilitál, függ a személyiségtől, de függ a szorongás mértékétől is – itt újra az arousal-szint elméletre és a Yerkes-Dodson törvényre kell utalnunk (TÓTH 2005).

Megkülönböztethetünk állapot- és vonásszorongást. A szorongást ugyanis a helyzet is kiválthatja, bizonyos szituációkban mindenki szorong (állapotszorongás). Ugyanakkor a szorongás mint személyiségvonás az egyénre is jellemző lehet, hisz vannak „szorongóbb” alkatú személyek (vonásszorongás) (TÓTH 2005).

Kimutatták azt is, hogy a szorongás szintje és a diák által preferált tanítási stílus között összefüggés van. Az erősen szorongó tanulóknak általában magasabb a függőségi igényük, ezért a „tanárközpontú” tanítási stílust kedvelik. Akkor érzik komfortosan magukat, ha a tanár pontosan meghatározza számukra a teljesítendő feladatot és a teljesítés módját is. A kevésbé szorongó diákok ezzel szemben a „tanulóközpontú” tanítási stílust preferálják, ami az aktív, önindította tevékenységre épít. „Bizonyítékok sora mutatja, hogy az erősen szorongó tanuló akkor teljesít a legjobban, amikor a tanár »szájbarágós« módszereket alkalmaz, azaz következetesen tartja magát a didaktikai lépésekhez, míg az alacsony szorongású akkor, ha »tanulóközpontú« tanítási feltételek mellett kell teljesítenie, például megvitatják vele a problémát, vagy önálló bűvárkodást várnak el tőle” (TÓTH 2005).

Korábbi tanulási tapasztalatok, szociokulturális tényezők

Mindezek mellett természetesen a korábbi tanulási tapasztalatok, illetve a tanulót körülvevő szociokulturális környezet is jelentősen meghatározhatja a felsőoktatásban való részvétel sikerességét, s a kettő szoros összefüggésben van egymással.

Józan ésszel is könnyen belátható, hogy azok, akiknek korábbi pozitív tanulási tapasztalatai voltak, valószínűleg később is motiváltabbak lesznek, mint azok, akiknek negatívak a tapasztalatai. A pozitív vagy negatív tapasztalat jelentősen függ attól, hogy korábban sikert vagy kudarcot élt át a személy. Viszont abban, hogy mi számít sikernek vagy kudarcnak, hogy egy adott teljesítményt milyennek él meg az egyén, a szociális környezet – mind a család, mind az iskola – visszajelzései döntőek lehetnek. Ez hozzájárul az egyén énképéhez, önbizalmához, ahhoz, amit személyes hatékonyságáról gondol (RÉTHYNE 2003).

A gyerekkori tapasztalatok akkor tekinthetőek kedvezőnek, ha gyerek a sikerek után szeretetet, elismerést kapott, kudarc esetén pedig büntetés helyett segítséget. Mint korábban láthattuk, ez a sikerorientált attitűd kialakulásának a feltétele. Ha a gyereket zömmel sikerélmények érik, az hozzájárul az egészséges önbizalom, a pozitív önértékelés és a jövőorientáltság fejlődéséhez. A korábbi sikerek növelik az önbizalmat, így az egyén könnyebben vág bele egyre nehezebb, kihívást jelentő feladatokba. Ugyanakkor a kedvezőtlen tanulási tapasztalat önbizalomhiányt, kudarckerülést, negatív énképet és a szorongás fokozódását okozhatja (RÉTHYÉ 2003).

A szociokulturális tényezők közül a család szerepét szükséges kiemelni. A család társadalmi pozíciója, anyagi helyzete, a lakóhely, a szülők iskolázottsága, kulturális státusza mind-mind befolyásoló tényező. Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül az iskola és a család viszonyát sem: amennyiben a család elfogadja az iskolában közvetített értékeket, támogatja a gyermek tanulmányait, úgy várhatjuk a legjobb eredményt (RÉTHYÉ 2003).

Gottfried, Flaming és Gottfried (1998) (idézi FEJES–JÓZSA 2005) azt vizsgálta, hogy közoktatásban résztvevő tanulóknál a család szocioökonómiai státusza és az otthoni intellektuális ingerek hogyan befolyásolják az iskolai tanuláshoz kapcsolódó intrinzik motivációt. Eredményeik szerint az intellektuális ingerek befolyása meghatározó, míg a szocioökonómiai státusz csak áttételes kapcsolatban áll a motivációval, oly módon, hogy a magas szocioökonómiai státuszú családokban nagyobb az intellektuálisan ösztönző otthoni környezet valószínűsége. Stevenson és Baker 1992-ben úgy találta, hogy a magas szocioökonómiai státuszú diákok az iskolán kívüli „árnyék oktatásban”, második iskolában nagyobb valószínűséggel szereznek pozitív tanulási tapasztalatokat, ami esetükben hozzájárulhat a magasabb továbbtanulási szándékhoz és kedvhez. Természetesen a család elvárásai a hallgató felé, valamint támogatása mind erkölcsi, mind anyagi értelemben nagy hatással van a felsőoktatásban való részvételre, illetve az esetleges lemorzsolódásra.

Tovább nehezíti azonban jelen kurzusok hallgatói motivációjának alakulását, ha már egy sikertelen tanulási tapasztalat áll mögöttük. Ez a tapasztalat pozitív és negatív irányba is változtathatja a tanulási motivációt: eleve a sikertelenséget elővételezve kezdenek hozzá a tanuláshoz, vagy a tanulmányok befejezésének esélye új lendületet adhat a tanulási kedvnek. Nagyon fontos szerepe van a mentornak abban, hogy pozitív irányba fordítsa a tanulási motivációt.

A tanuló életvezetése

A felsőoktatásba való bekerülés számos változást hoz az egyén életébe: a felnőtté válást, a családtól való függetlenedést, az önállóságot. A tanulmányi követelményeknek természetesen úgy tud megfelelni, ha képes a megváltozott feladatokhoz illeszkedő életvezetés kialakítására.

Ha életvezetésről esik szó, nem mehetünk el a konstruktív életvezetés fogalma mellett. Bábosik (2006) olyan életvitelt ért alatta, ami szociálisan értékes és egyénileg eredményes.

Ez tulajdonképpen konstruktív magatartás- és tevékenységrepertoárból épül fel. „A konstruktív életvezetésnek két funkcionális komponense van:

- a közösségfejlesztő, vagy morális komponens, és
- az önfejlesztő, tehát az életvezetés sikerét biztosító összetevő.

A szociális és individuális szempontból egyaránt teljesértékű életvezetéshez mindkét összetevő kifejlesztése elengedhetetlen” (BÁBOSIK 2006:17).

Természetesen számos útja létezik a konstruktív életvezetésnek, tartalmában az egyénileg jelentősen eltérő életutak is konstruktívak lehetnek. Mindenkinek a saját egyediségéből fakadó lehetőségeit kell kihasználnia, és a saját személyiségének megfelelő tevékenységrepertoárt kifejlesztenie. Mindez akkor igazán konstruktív, ha nem külső kényszerből fakad, hanem autonóm, belső meggyőződésből történik (BOROSÁN–BUSI é.n.).

Nyilván a pedagógusok célja a konstruktív életvezetés kialakítása a fiataloknál, hiszen a destruktív életvezetés mind a társadalomra, mind az egyénre nézve romboló jellegű.

Az önfejlesztő komponenshez Bábosik (2006) szerint a következő magatartás- és tevékenységformák tartoznak, melyek mind egyformán fontosak:

- Intellektuális-művelődési tevékenység. Ide tartozik a tanulás, az ismeretek bővítése, megújítása iránti nyitottság, az élethosszig tartó tanulás elfogadása, az állandó önképzés, a pozitív tanulási motiváció. Ez teszi lehetővé a változó élethelyzetekhez való rugalmas alkalmazkodást.
- Esztétikai tevékenység. Ide tartozik részint az egyén önmagára, részint a környezetére vonatkozó esztétikai tevékenysége. Társadalmunkban mind a személyes, mind a környezeti esztétikumnak fontos szerepe van a szociális kapcsolatok kialakításában és fenntartásában.
- Az egészséges életmód normáit követő magatartás. Ide tartozik minden, az egészség fenntartására, megőrzésére vonatkozó törekvés.

Természetesen más tevékenységformákat is föl lehet sorolni, de ezek a legfontosabbak az életvezetés stabilitása és konstruktivitása szempontjából.

A stabil életvezetés, az életvezetés szabályozása a szokásokon, az életvezetési modelleken (példaképek, eszményképek, ideálok, életcélok) és a meggyőződéseken alapul. A szokások a begyakorlás révén szükségletté vált magatartás- és tevékenységformák, az életvezetési modellek a meghatározott magatartási-tevékenységi modellek követésének szükségletei, míg a meggyőződések szükségletté vált normák, elvek, eszmék (BÁBOSIK 2006).

A tanári elvárások hatása – a Pygmalion-effektus

Mint korábban említettük, a tanár indirekt módon, nem szándékosan is hat a diákokra. Ennek egyik legjobb példája, amikor a tanár elvárásai révén befolyásolja tanítványait. Biztos mindenki találkozott tanulmányai során a „beskatulyázás” jelenségével: amikor a tanár

akár valamilyen előzetes információ (pl. a kollégák véleménye), akár saját előítéletei, akár a diákról szerzett első benyomások alapján kialakít egy adott elvárást a diákkal szemben, amit annak későbbi, tényleges teljesítménye csak igen nehezen tud megingatni.

A Pygmalion-effektus lényege, hogy az elvárások, amellyel egy másik személyhez fordulunk, önbeteljesítő jóslattá válhatnak: a másik személy – nem feltétlenül tudatosan – megpróbálhat megfelelni az elvárásainknak.

Rosenthal és Jacobson 1968-as kísérlete jól bizonyítja az önbeteljesítő jóslatok létét: tanároknak hamis – a valósnál jóval pozitívabb – visszajelzést adtak tanítványaik intelligenciateszten elért eredményéről. Később újra vizsgálták a tanulókat, és azt tapasztalták, a jó intellektusúnak mondott tanulók teljesítménye javult (TÓTH, 2000).

Későbbi kutatások kimutatták, hogy a pozitív tanári elvárás a pozitív tanulói énkép esetén függ a tantárgyhoz kapcsolódó érdeklődéstől és erőfeszítéstől, ha ez hiányzik, a Pygmalion-hatás is hiányzik. A pozitív tanári elvárás, ha a tanuló énképe negatív, kevésbé pozitív hatású: a tanuló attól tarthat, hogy csalódást fog okozni a tanárnak, ami szorongást válthat ki benne. A negatív tanári elvárás a pozitív énképű diák esetében rövid távon ugyan növelheti a teljesítményt, de hosszú távon mindenképpen kedvezőtlen hatású, mivel ronthatja a diák önképét. A negatív tanári elvárás negatív énképű diákoknál teljesen tönkretelheti a diák maradék önbizalmát is, ily módon semmisítve meg minden tanulói törekvést (RÉTHYÉ 2003).

A társak hatása a tanulási motivációra

Nem feledkezhetünk meg a kortársak motivációban betöltött szerepéről sem. A szakirodalomban régóta ismert tény, hogy kamaszkor után a tanulók számára a kortársaknak való megfelelés, a kortársak véleménye egyre meghatározóbbá válik (TÓTH 2000). Így a tanulási motiváció szempontjából nem elhanyagolható az osztályközösség tanuláshoz való hozzáállása sem. „A pozitív osztályklíma, az elfogadó közösség, a társas támogatás és buzdítás a motivált tanulás háttértényezői” (SÉRA 2010:16).

A közoktatásban résztvevő diákok számára az osztálytársak, a felsőoktatásban a csoporttársak vonatkoztatási csoporttá válhatnak. A vonatkoztatási csoportnak Merton után azokat a csoportokat nevezzük, amelyekhez az ember viszonyítja magát, amiknek meg akar felelni (SZABÓ 1994). Így az adott csoport elvárásai ezen a téren is döntő jelentőségűek lehetnek.

Az online kurzusok teljesítésének hatékonyságát, a tanulmányi eredményt pozitívan befolyásolják a tanulói közösségek (lásd pl. PAPP-DANKA 2014), ezért kifejezetten ajánlatos online kurzusok esetén is a közösségek, csoportok kialakítása, a hálózatban való tanulás, illetve ezekhez lehetőségek biztosítása fórumfelületek, Facebook-csoportok, csoportosan megoldandó feladatok létrehozásával.

TARGET dimenziók

A TARGET dimenziók a tanulási környezet tanulási motivációval összefüggő leglényesebb jellemzői. Elméleti kerete hat dimenziót különböztet meg (az angol megfelelők első betűje összeolvasva adja a TARGET mozaikszót), melyek a következők (KAPLAN–MAEHR 2007, idézi FEJES 2013:46):

- Feladat (Task): Mit kérnek a tanulótól? Mi a végeredmény? Milyen lehetőségei vannak a tanulónak a feladat befolyásolásra? Mennyire tűnik hasznosnak, jelentéssel bírónak a feladat az egyén számára?
- Irányítás (Authority): Mennyire van az egyénnek beleszólása abba, hogy hogyan és mikor végezze el feladatait? Meg lehet-e változtatni a szabályokat? Ki és hogyan vesz részt a döntéshozatalban?
- Elismerés (Recognition): Milyen eredménnyel és viselkedéssel foglalkozunk, és milyen eredményt és viselkedést ismernek el?
- Csoportalkotás (Grouping): Melyek a csoportba rendezés kritériumai? Milyenek a csoporton belüli interakció normái, szabályai?
- Értékelés (Evaluation): Mit közvetít a feladat értékelése a feladat céljairól? Hogyan zajlik az értékelés?
- Idő (Time): Milyen az idővel való gazdálkodás? Mennyire rugalmas a menetrend? Mi az üzenete az időkorlátoknak?

Motiváló környezet: az oktatási intézmény lehetőségei a tanulási motiváció fokozásában

A felsőoktatásban és a közoktatásban egyaránt megváltoztak a tanár motiváló szerepére vonatkozó elképzelések. Egyre inkább előtérbe kerül, hogy a legfontosabb feladat az önszabályozó tanulásra való motiválás, felkészítés. Cél az, hogy a diák tartós személyiségjegyévé váljon a folyamatos tanulás igénye, az erőfeszítés képessége, a tanulás ellen ható tényezők leküzdése.

Réthyiné a következőképpen fogalmaz a tanár megújult feladataival kapcsolatban: „A tanár informál, orientál, támogat, egyre önállóbbá tesz, kialakítja a tanítványaiában az autonómiát és szabadságot, miközben meghatározókká válnak a mentálhigiénés szempontok is. E folyamatban igen nagy szerepe van a metakogníciónak, a »saját gondolkodásról való gondolkodásnak«. A megoldási stratégiák keresése (emlékezeti előhívás a feladat analízise), saját koncepció felállítása (a feladat énesítése, a probléma egyeztetése a gondolkodási műveletekkel), s eközben emocionális (stressz kikerülése, egyéni interpretációk, a váratlan új szituációkra felkészülés) és tevékenységi (személyes cél, önreguláció, aktivitás, mentális folyamatok összekapcsolása, kezdeményezés, kitartás, felszabadulás, hatékonyság megélése, erőfeszítés) kontrollmechanizmusok kifejlesztése, felhasználása kap pedagógiai jelentőséget” (RÉTHYNÉ 2003:78).

Motiváció online környezetben végzett tanulás esetén

Joggal merül fel a kérdés, hogy más motiválja-e a tanulást online környezetben, valamint figyelembe lehet-e ugyanazokat az alapelveket venni a hallgatók motivációjával kapcsolatban, mint hagyományos tantermi környezetben. A tanár személyes varázsa például csak a korlátozott számú kontaktórákon tud megjelenni, illetve a megosztott tananyagon keresztül tudja motiválni hallgatóit. Összességében sokkal inkább magára van hagyva a hallgató, így még kifejezettebb szerepe van a tanulás iránti belső motivációnak, elköteleződésnek a tanulás sikere szempontjából. A tanulók online környezetben való motiválásának sajátos kihívásairól és lehetőségeiről a következő, 3.4. *alfejezetben* szólnunk.

A motiválás feladatai a tanári munka különböző szakaszaiban

Réthyné (2003) felhívja a figyelmet arra, hogy a tanári munka különböző szakaszaiban más-más feladatai vannak az oktatóknak, s különböző szempontokat kell végiggondolniuk ahhoz, hogy munkájuk – a motiválás szempontjából is – minél hatékonyabb legyen:

- A tanári munka felkészülési-tervezési szakaszaiban a következőket kell figyelembe venni, átgondolni:
 - A tanulók egyéni különbségeit érdemes számba venni (pl. az eltérő tudásszintet, képességszintet, érdeklődést, motivációt, kulturális, szociális érzelmi hátteret).
 - A fentiek alapján a differenciálás szempontjait is végig kell gondolni, hogy a diákok közötti különbségeknek megfelelő speciális feladatokat adassunk.
 - Végiggondolni azt, hogy maga a tanítási anyag hogyan ösztönözhetné a diákokat, hogyan lehet a feladat struktúrájában, a tananyag vonzerejében rejlő lehetőségeket kiaknázni, az érdeklődést felkelteni.
 - A tevékenységi formák elemzését (pl. a csoportszervezés szempontjait, a tanulói csoportok közötti mobilitást, a munkafeladatok felosztását, a tanári visszajelzés, értékelés-megerősítés formáit).
 - A szituációtól függő ösztönzéseket, az egyéni aktivizálás módját. Mivel a csoport stressz- és szorongásmentes légkörét elősegíti, érdemes a versengés helyett a társak közti kooperációt fejleszteni.
 - Érdemes végiggondolni, milyen kognitív ösztönzők kapcsolhatók az anyaghoz, hogyan lehetne a tanulást tanítani, a metakogníciót fejleszteni.
 - A morális ösztönzők tervezése: pl. a szabályok rögzítése, betartatása, a csoportnormák tudatosítása, a kötelességtudat ösztönzése.
- A szervezési, lebonyolítási fázisban a következőket kell figyelembe venni:
 - Hogyan lehet tanulásra kész lelkiállapotot kialakítani a diákoknál, hogyan lehet az érdeklődésüket és a kíváncsiságukat felkelteni, stressz- és szorongásmentes légkört kialakítani?

- Fontos lehet a közeli és távoli tanulási célok tudatosítása, összhangban a tanulókkal együtt megfogalmazott, és a tanulók által önállóan kitűzött célokkal.
- Az oktatási folyamat motiváló modelljeinek tudatos alkalmazása. Kiválasztásuk természetesen függ a tanár, a tanuló személyiségétől és tananyagtól is.
- A differenciálás és az individualizáció fokozott érvényesítése. Egyrészt a feladatokban kell differenciálni, hiszen sem a túl könnyű, sem a túl nehéz feladat nem motivál. Fontos, hogy azok a feladatok, amelyeknél a tanulás önrányítású, kockázat- és fenyegetés-nélküliek legyenek, hiszen az ilyen helyzeteket a tanulóknak maguknak kell kontrollálniuk. Érdeemes a különböző motiváltsági szinten álló diákok között is differenciálni. Gyenge motiváltságú diákoknál az oktatás adekvát, változatos módszerereit, külső, színes motivációjú helyzeteket érdemes „bevetni”, mivel ezek növelhetik kompetenciaérzését. Mint korábban is láthattuk, a dicséret és a biztatás a már kialakult gyenge motivációs állapoton nem segít, itt irányított tevékenységre van szükség. A közepes motiváltságú diákokat már összetettebb tevékenységre lehet biztatni, az önálló gondolkodás, a megismerés és érdeklődés fokozatos fejlesztése a cél. A magas motiváltságú diákoknál egyéni és csoportos kutatómunka is adható, a legjobbak esetében ez a tanórai kereten is túlmutathat.
- Fontos figyelembe venni, hogy az önszabályozó tanulás kialakításához elengedhetetlen, hogy a diák emocionálisan biztonságban érezze magát.
- A tanári–tanulói, a tanulói–tanulói interakciók optimális szervezését is célszerű végiggondolni. A tanulók teljesítménymotivációja növekszik meleg, támogató osztálylégtérben. Mint arról a Pygmalion-effektus kapcsán már volt szó, a tanár tanulókkal szembeni pozitív elvárása növeli a tanulói teljesítményt.
- A megfelelő tanítási anyagok és eszközök biztosítása. Ezek hassanak az újdonság erejével, legyenek többértelműek, mozgassák meg a tanulók fantáziáját, képezzenek problémahelyzetet, legyenek provokatívák, izgalmasak, érdekesek, humorosak, kreativitásra serkentők, vitára készítőek, hordozzanak alternatív megoldásokat, illetve adjanak lehetőséget autonóm megoldásra.
- Ajánlatos a differenciált teljesítményértékelésre is gondolni. A jó értékelés nem ítél hosszú távon, valamint a képességek, a tehetség, a szociokulturális háttér és a szorgalom mellett olyan instabil okokat is figyelembe vesz, mint betegség, szerelem, esetleg a saját tanítási mód hiányosságai. Okkal és nem uniformizáltan dicséri, kiemeli a jó és önálló megoldásokat, serkenti a problémamegoldó gondolkodást, és méltányolja az erőfeszítést még akkor is, ha az sikertelen. Büntetés nem javallt, részint mert gátolja a büntudat kialakulását (hiszen megvan a külső büntetés), részint mert szorongást kelt (a fejlesztő értékelésről lásd bővebben a könyv 2. fejezetét).
- Az elemző, kiértékelő, korrigáló fázisban rendkívül fontos a tanár önreflexiója.

Konkrét tanácsok oktatók számára

Végezetül íme néhány megfontolandó elv, konkrét tanács az oktatók számára, melyek elősegíthetik a hallgatók tanulási motivációjának erősítését, és ezzel a lemorzsolódás valószínűségének csökkentését:

- Ha visszaemlékszünk a korábban már tárgyalt célorientációs elméletre, eszünkbe juthat az is, hogy a célstruktúrák jelentős hatást gyakorolnak az egyéni célokra, így törekedjünk olyan tanulási környezet kialakítására, amit az elsajátítási célt, és nem a viszonyító célt hangsúlyozó célstruktúra jellemez. „Az elsajátítási célstruktúra az elsajátítást, megértést, a korábbi teljesítmény túlszárnyalását ösztönzi az osztályteremben, míg a viszonyító célstruktúra a teljesítmények társas összevetését hangsúlyozza” (FEJES 2013:45). „Például ha a tanulók úgy érzik, hogy a befektetett erőfeszítések mennyiségének növelésére, a tananyag megértésre ösztönöz az iskola, akkor nagyobb valószínűséggel adoptálják az elsajátítási célt, míg inkább viszonyító célokat követnek, ha az iskolai környezet a tanulók képességeinek összehasonlítására fókuszál” (FEJES 2010:7).
- Az előző fejezetben volt már szó az öndeterminációs elméletről. Ez az elmélet kiemeli az autonómia, önirányítás vágyát. Ebből következik, hogy ha a tanár bátorítja a diák autonómiáját, és nem kontrollálja a feltétlenül szükségesnél jobban, elősegítheti a belső motiváció, a kíváncsiság kialakulását (SÉRA 2010).
- Figyeljük arra, hogy a belső, önjutalmazó motivációt nemcsak a külső kontroll csökkenteni, hanem a hallgató kompetenciájára tett negatív visszajelzések is. Viszont azok a pozitív visszajelzések, dicsérek, amelyek a hallgató kompetenciaérzését növelik, fokozhatják a belső motivációt is (SÉRA 2010).
- A teljesítmény visszajelzésénél maradva, a szimbolikus jutalom általában nem okoz motivációcsökkenést, de a feltűnő, elvárt, magas jutalom igen. A szigorú büntetés kilátása is tevékenységre serkentheti a diákot, de ez csak külső motiváció, a belső motiváció ilyenkor elvész. Az intrinzik motivációt növelő jutalom tehát legyen szimbolikus, ne legyen rutinszerű és ne függjön össze látványosan a teljesítmény nagyságával (SZABÓ 2004).
- A jutalmazással kapcsolatosan érdemes figyelembe vennünk a Festinger nevéhez köthető kognitív disszonancia elméletet. Eszerint ha az ember fejében lévő különböző tudattartalmak ellentmondásosak, disszonánsak, akkor feszültséget él át, amit úgy próbálhat csökkenteni, hogy megkísérli – egyik vagy másik tudattartalom megváltoztatásával – a köztük levő egyensúlyt helyreállítani. Ebből következik, hogy a feladattért azt a lehető legkisebb, éppen még elégséges jutalmat kell felajánlani, amiért még hajlandó megcsinálni az egyén a feladatot. Az az ellentmondás, ami a nagyon kicsi jutalom és aközött a tény között van, hogy mégis megcsinálta, úgy oldható fel, ha az illető belső motivációja nő, meggyőzi magát arról, hogy valójában a feladat érdekessége miatt, és nem a külső jutalomért cselekedett (ARONSON 1980).
- Segíthet a csoportképzés is: akár a képesség, akár az érdeklődés alapján feladatmegoldásra szervezett csoportok javítják a motiváltságot és így a teljesítményt is (TÓTH 2000).

- Az önként jelentkezés: tartózkodó, visszahúzódo diákok motiválására nagyon alkalmas lehet olyan feladatok adása, amit önként választhatnak. Természetesen ez csak akkor hat, ha sikerül a hallgatók számára vonzó célokat találnunk (TÓTH 2000).
- Az egyéni haladást lehetővé tevő interaktív tananyagok, amelyek tanári segítség nélkül is használhatók, lehetővé teszik a diákok számára, hogy saját ütemüket követhessék. Nyilván ehhez előzetes elszántság szükséges. A jobb képességűek gyakran unalmasnak tartják ezeket a tananyagokat, ugyanakkor a gyengébbeknek vonzerőt jelenthet, hogy nem kell szégyenkezniük a lassúságuk miatt (TÓTH é.n.).
- Az indirekt, rugalmas, differenciált és nem kényszerítő stratégia segíti, a direkt szabálykényszerítő pedig növeli a kudarcból való félelmet és csökkenti az önszabályozó tanulás valószínűségét (RÉTHYÉ 2003).
- Bizonyos esetekben a humor is segíthet azáltal, hogy élénkíti a figyelmet, illusztrál, motivál. Csökkenti a feszültséget, és elősegíti, hogy a tanár közvetlenebbnek tűnjön (SÉRA 2010). Természetesen ezekre a pozitív hatásokra csak addig számíthatunk, amíg a humor nem a diák ellen irányul, és nem tűnik a másik feletti gúnyolódásnak, „kizikizésnek”, ami viszont a szorongást erősíti bennük, hiszen nem lehet tudni, ki lesz a következő „áldozat”.
- Fontos azt is figyelembe venni, hogy a diák milyen mentális állapotban van. Természetesen ez nem mindig könnyű, főleg nagy létszámok esetén. De mindenképp hasznos lehet, ha arra törekszünk, hogy a diákokat segítsük abban, hogyan tudja a stresszt, a szorongást és a negatív gondolatokat csökkenteni tanulmányaival kapcsolatban (RÉTHYÉ 2003).

Feladatok

Az alfejezetben részletesen olvashatott az extrinzik és intrinzik motiváció típusairól. Online mentorálást végző kollégáival vitassák meg a mentorálási folyamatban tapasztalható motivációs problémákra vonatkozó tapasztalataikat!

Az alfejezetben megismerkedhetett a tanári munka különböző szakaszaiban felmerülő motivációs feladatokkal és lehetőségekkel. Gondolja végig, milyen problémákkal szembesülhet az egyes feladatok esetében, ezt követően pedig keressen gyakorlati megoldásokat az Ön által megjelöltekre!

Ismételje át a hallgatók tanulási motivációjának erősítésére vonatkozó tanácsok listáját, majd egy hallgatói csoporttal vitassák meg az ajánlásokat! Vessék össze mindennapi tapasztalataikkal, majd készítsenek problématérképet a vitáról!

3.3. Tanulók motiválása online környezetben

.....
A harmadik alfejezetben az online tanulást kísérő lemorzsolódás okaira keressük a választ. Elsőként az online tanulás motivációs szerkezetének értelmezéseire fókuszálunk, ezt követően pedig a tanulóinkról való tájékozódás motiválásban betöltött szerepét tisztázzuk. Bemutatjuk az eltérő tanulási tapasztalatokkal érkező hallgatók sajátos tanulási motívumait, majd megvitatjuk, hogy milyen tényezők, játékok segítik online környezetben a tanulási motívációt.
.....

Milyennek kellene lennie a tanulóknak online környezetben? Ideális esetben függetlennek, belsőleg motiváltak, a tanulás iránti pozitív attitűdökkel rendelkezőnek és a tanulótársakkal való együttműködés készségével bírónak. Ugyanakkor felmerül az a kérdés is, hogy valóban jellemezhetőek-e ezekkel a sajátosságokkal az online környezet tanulói. Nehme (2010) szerint erre sok esetben nemmel kell felelnünk. Álláspontja szerint az ok a közoktatásban keresendő, a legtöbb középiskolás diáknak ugyanis egyedüli feladata az, hogy memorizáljon és elismételjen olyan jegyzeteket, melyek a tanártól származnak, azonban a felsőoktatásban (vagy akár az e-learning környezetben is) már nemcsak az anyag „visszaadása” a cél, hanem az is, hogy azt kritikai módon elemezzék és értékeljék a tanulók.

A hagyományos és az online tanulás motívációi

Felmerül az a kérdés is, hogy vajon az online vagy a hagyományos tanulási környezet-e az előnyösebb a motiváció szempontjából. Online környezetben az IKT-eszközök használata miatt egyébként is motiváltabbak lehetnek a tanulók. Akkor miért ilyen nagy a lemorzsolódás online környezetben? Mivel magyarázható mindez, ha nem a motiváció hiányával? Donald Clark (2002) szerint a hagyományos tanulási környezetben is ugyanakkora a lemorzsolódás aránya, a különbség csak abban van, hogy utóbbi nem olyan látványos, hiszen nem jár együtt a tanulási környezetből való fizikai kilépéssel, a tanuló csak mentálisan „jár máshol”. Egy kutatásban valóban nem találtak direkt kapcsolatot a tanulók motiváltsága és a lemorzsolódás között, így a kutatók szerint a lemorzsolódásért más személyes és környezeti tényezők tehetők felelőssé (GIESBERS-RIENTIES-TEMPELAAR & GIJSELAERS 2013).

Vagyis az online környezet önmagában nem biztos, hogy jobban vagy kevésbé motiváló, mint a hagyományos tanulási környezet, ugyanakkor egyértelmű, hogy más motivációs stratégiákat igényel, mint amelyeket a hagyományos tanulási környezetben alkalmaznánk, hiszen online környezetben eltérő kihívások jelenhetnek meg a tanulókkal kapcsolatban. Online tanulás esetén jobb időmenedzsment képességekre van szükség, jobban fókuszálniuk kell lenni, szükséges az egyéni munkára való képesség, és a megfelelő motíváció (OTT 2011).

A tanulók megismerésének motiválásban betöltött szerepe

Nehme (2010) kutatásában felnőtt hallgatók online tanulásának motivációs összetevőit vizsgálva online tanulási környezetek fejlesztésére irányuló módszertani ajánlásokat tesz, melyekben a tanulók megfelelően motiválhatók. Szerinte a motiválást elősegíti, ha ismerjük a tanulók igényeit, kulturális és szociális tapasztalatait, mivel így jöhetünk rá, hogy nem motiválható minden diák ugyanúgy. Emellett alapvető, hogy tisztában legyünk azzal is, hogy az online környezetben tanulók sokszor felnőtt személyek, akiknek munkája, családja van. Mindez befolyásolja tanulásukat, így számukra a tanulás sokkal rugalmasabb módjára van szükség.

Barabási (2013) kiemeli, hogy a felnőtt tanulók sokszor jobban motiváltak a tanulásra, erőteljesebb belső motivációval rendelkeznek, mint a fiatalabb életkorú diákok, ugyanakkor a külső tényezők gyakran negatív, gátló hatással vannak erre a motivációra. Például ha a képzés nem veszi figyelembe a hallgató igényeit, nem felnőtt-specifikusan kezeli a tanulás során előállt problémákat, a tanulmányi rend nem veszi figyelembe a tanuló életkörülményeit vagy családi háttérét (nem kellően rugalmas), könnyen alááshatja még a legmotiváltabb tanulók tanulás iránti elkötelezettségét is (BARABÁSI 2013).

A tanulók elvárásainak feltérképezése a kurzus megkezdése előtt fontos lehet az elérendő célok meghatározásában (DIRKSEN 2012). Nehme (2010) szerint az igények, a tanulói háttér megismerésére online kérdőívet tölthetünk ki a hallgatókkal, és az adott kurzust előző félévekben látogató hallgatók adatait is megtekinthetjük előzetes tájékozódásként.

Dirksen (2012) a fentiek mellett fontosnak tartja, hogy legyen tudásunk hallgatóink olyan készségeiről is, melyek hiányában szorongás léphet fel bennük, gátolva tanulási motivációjukat. Ilyen lehet online környezetben a technológia használatának készsége, aminek alacsonyabb szintje esetén hasznos lehet kiegészítő, rövid online tanfolyamot ajánlani ezen készségek javítására, vagy fórumot szervezni, ahol segítséget kérhetnek akár egymástól, akár a tanártól, ezzel is csökkentve szorongásukat, a kurzushoz kapcsolódó stresszt (DIRKSEN 2012, NEHME 2010).

De nem feltétlenül azért szorongáskeltő az online környezet a hallgatók számára, mert technikai tudásuk nem megfelelő. Az is szorongást eredményezhet, ha a tanulás online formájával most találkozik először a hallgató, hiszen egy olyan helyzet, környezet, amellyel kapcsolatban még nincs tapasztalatunk, szorongást kelthet bennünk. Hasznos lehet tehát olyan segítségnyújtó üzenetek elhelyezése az e-learning oldalon, amelyekből a tanuló információt kaphat arról, hogyan kell használni az oldalt, hol találja meg a szükséges információkat, mi minden segít az eligazodásban (NEHME 2010).

Végül szorongást okozhat az is, hogy az online térben személytelenebb környezetben zajlik a tanulás, mint hagyományos környezetben: itt elsősorban a képernyőn megjelenő szavak teremtenek kapcsolatot a tanulók között, illetve a tanulók és tanárok között, ami az egyedüllet érzéséhez vezethet. A kapcsolatteremtés lehetőségét érdemes facilitálni, pl. diskussziós tábla, fórumok elhelyezésével. Másokkal való kommunikáció révén a tanulók tudatában lesznek annak, hogy nemcsak ők az egyedüli résztvevők, hanem vannak társaik, akik

akár segíteni is tudnak nekik, ha szükséges. Kommunikációjuk révén rájöhetnek, nincsenek egyedül a problémáikkal, mások is hasonló módon küzdenek. Mindez segíthet fenntartani tanulási motivációjukat (NEHME 2010).

Különböző típusú tanulási környezet, eltérő előzetes tudással rendelkező tanulók számára

Nemcsak a technikai tudás, az igények, hanem a témával kapcsolatos szakértelem tekintetében is érdemes tájékozódni a hallgatóságról. Nem mindegy ugyanis, hogy ugyanazt a kurzust egy, az adott témában teljesen járatlan „kezdő”, vagy egy, a témát behatóbban ismerő „szakértő” végzi-e el. Ugyanaz a típusú tartalommegjelenítés, feladattípus, instrukciós vezetés ugyanis lehet, hogy egy, az adott témában és online környezetben teljesen újoncnak számító személy esetében motiváló, de egy nagyobb előzetes tudással és szakértelemmel rendelkező személy számára már inkább a tanulási motiváció ellenében hat.

Mindez nemcsak azt befolyásolja, milyen tartalmat jelenítünk meg a kurzusban, hanem azt is, hogy hogyan. Így egy adott témában járatosabb személy számára hatékonyabb, ha nem alkalmazunk az adott tartalom megjelenítésekor redundáns információkat. Például ha egy ábrát illesztünk be, a témában kezdő tanulók számára hatékonyabb, ha az ábrához magyarázó szöveget is csatolunk. Ha egy ábra önmagában is érthető lenne, ugyanakkor az ábrába integrált magyarázó szöveget is tartalmaz, az a témában járatosabb hallgatók számára a teljesítmény csökkenésével, míg a kezdők számára teljesítményük növekedésével jár. Előbbi csoportnak az integrált szöveg redundáns, a figyelem megosztásához, a figyelem koncentrálásának megzavarásához, ezáltal a mentális erőfeszítés növekedéséhez vezet, míg utóbbi csoport számára éppen ez jár együtt a mentális erőfeszítés csökkenésével, hiszen nekik így könnyebb az ábra értelmezése (KALYUGA 2009a, 2009b).

Abban is különbség lehet, hogy milyen típusú feladatokat célszerű adni a kezdő és a tapasztaltabb tanulóknak. Az adott témában kevésbé járatos tanulók többet tanulnak az olyan feladatokból, amelyek lépésről lépésre demonstrálják a probléma megoldását, lépésről lépésre vezetik a tanulót. A témában járatosabbaknak ugyanakkor előnyösebb a feltáró tanulói környezet biztosítása, vagyis a relatíve kevés instrukciós vezetés. Ez az „újoncok” számára kognitívan megterhelő lehet, nagyobb mentális erőfeszítéssel jár, míg a „haladók” számára éppen az jár nagyobb mentális erőfeszítéssel, ha mindenhez instrukciót biztosítunk számukra (KALYUGA 2009a). Természetesen, mivel a szakértelem kialakulása sem egyik pillanatról történik – akár egy témával, akár az online tanulási környezetek kezelésével kapcsolatban – fokozatosság szükséges abban is, hogy az instrukciós vezetés mennyire teljes körű (CLARK–MAYER 2011). Ide kapcsolható az a kérdés is, hogy mennyi vezetést biztosítsunk online környezetben; tapasztaltabb tanulók esetén ugyanis a tanulói kontroll eredményesebb tanuláshoz vezetett, mint kezdőknél. A kezdők számára viszont előnyösebb, ha nem ők kontrollálják online tanulásuk minden lépését (CLARK–MAYER 2011).

Végül a tapasztalatok arra a különbségre is rámutatnak, hogy animációkat vagy statikus ábrákat érdemes-e alkalmazni a tananyagban. Az animációk, dinamikus vizualizációk előnye, hogy nagyon motiválóak, figyelemfelkeltőek lehetnek a tanulási környezetben, azonban a komplex animációk gyors változásai által a munkamemória könnyen túlterhelhetővé válhat, pl. ha elvonják a tanuló figyelmét a tanulás szempontjából releváns információtól, így hatékonyabb lehet az adott témában, illetve tanulási környezetben a járatosabb, tapasztaltabb tanulóknál. A statikus ábrák esetén ugyanakkor a tanuló tartja a saját kontrollja alatt a prezentáció sebességét: az ilyen ábrák a tanuló figyelmét a fő komponensekre és lépésekre képesek irányítani, ami hatékonyabb lehet az adott témában és tanulási környezetben kevésbé járatos tanulók esetében (KALYUGA 2009b).

Tanulói motivációt segítő tényezők online környezetben

Nehme (2010) szerint online környezetben a motivációt a következő feltételek segítik: legyen a tananyag figyelemfelkeltő és -fenntartó, a prezentált tananyag releváns a tanuló számára, elégedettség alakuljon ki a tanulóban a kurzussal kapcsolatban és legyen megfelelő önbizalom azzal kapcsolatban, hogy sikeresen teljesíti a kurzust (HÉJJA-NAGY 2015).

Az első terület a figyelem felkeltése és fenntartása. Dirksen (2012) szerint előnyös olyan tanulási környezetet teremtenünk, ahol rövid szüneteket iktatunk be egy-egy új anyagrész feldolgozását követően. Ez segíti az új anyag beépülését, előzetes tudáshoz kapcsolását, valamint figyelmi rendszerünk tehermentesítését. Nagy probléma lehet ugyanakkor a multitasking lehetősége, hiszen ilyen esetben a tanulási környezetünk a számítógép – vagy más elektronikus eszköz –, melyen egyetlen pillanat alatt „elcsúszhatunk” más, érdekesebbnek tűnő tevékenység felé. Számos kutatásban kimutatták, hogy multitasking környezetben a tanulás felületesebb, az új ismeret kevésbé jól integrálódik a meglévő tudásbázisunkba, szemben az egyszerű feladatmegoldással (COURAGE-BAKHITAR-FITZPATRICK-KENNY-BRANDEAU 2015, SCHUUR-BAUMGARTNER-SUMTER-VALKENBURG 2015). Fontos tehát, hogy online környezetben olyan stratégiákat alkalmazzunk, amelyek alkalmasak a figyelem fenntartására. Erre megfelelőek lehetnek a különböző, tananyagba helyezett audio, videó- és vizuális anyagok. Ugyanakkor fontos, hogy ne öncélúan alkalmazzuk ezen eszközöket, hanem mindig a tanulókat alátámasztása érdekében (pl. csak olyan képet használjunk, mely a tananyaghoz kapcsolódik, azt támasztja alá), ellenkező esetben a beépített anyagok csak zavaróak lesznek a tanuló számára, eltávolítják őket a tartalomtól (BOEKAERTS-MARTENS 2006, NEHME 2010).

A második tényező, melyet szem előtt kell tartani a tanuló motiválásában, a tartalom relevanciája. Ahogy korábban, a 3.1. alfejezetben tárgyaltuk, felnőtt hallgatóknál különösen fontos arra is tekintettel lennünk, ha online környezetben prezentálunk valamilyen tanulási tartalmat, hogy az hogyan alkalmazható a való életben, mi a haszna a tanuló számára. Erre alkalmas lehet a gyakorlati példák bevezetése. Ha a tanuló érzi, hogy a mindennapi életben is alkalmazható, gyakorlati tudást sajátít el, nő a megelégedettsége és ezáltal a motivációja is (JOO-JOUNG-KIM 2013).

A harmadik elem a tanuló elégedettsége, amihez nagyban hozzájárulhat, ha a hallgatók folyamatos visszajelzést kapnak online aktivitásukra, részvételükre vonatkozóan (NEHME 2010).

Azonnali visszajelzésre adnak lehetőséget a tanulási környezetben megjelenő tesztek, kvízek, ugyanakkor, ha a tanulók olyan feladatot kapnak, amely részletesebb kidolgozást igényel (pl. esszét kell írniuk, prezentációt készíteniük), a tanárnak, mentornak szükséges egy erre megfelelő oldalon visszajelzést adnia a tanuló megoldott feladatáról. A visszajelzés legfontosabb jellemzői, hogy jelenjen meg benne a tanuló megoldásának erőssége, és az abban megjelenő hiányosságok is; legyen egyéni, személyre szóló; legyen motiváló, vagyis legyen pozitív; adjon lehetőséget, útmutatást a hibák javítására; legyen direkt kapcsolatban a feladat követelményeivel, céljaival. Bár a közvetlen visszajelzés mindezek figyelembevételével igen nagy időráfordítást igényelhet a tanárok részéről, hatékony módszer a tanulók motiválására (HATZIAPOSTOULOU–PARASKAKIS 2010). Fontos továbbá, hogy a tanulók online környezetben is érezzék a tanár jelenlétét, és a tanártól kapott visszajelzés formájában kapjanak megerősítést arról, amit tudnak, vagy korrekciós javaslatot arra vonatkozóan, amit félreértettek (JOO ÉS M TSAI 2013).

Egy kutatásban a résztvevő személyek online kurzussal kapcsolatos elégedettségét vizsgálták. Az eredmények szerint a személyek elégedettségére negatívan hatottak a technikai problémák, az értékelési problémák, a visszajelzés hiánya (jobban szeretnék volna, ha a mentorok aktívabban használják a bejelentő/eredményhirdető rendszereket), a tanítással kapcsolatos tervezési problémák, az instrukciós tartalom hiánya, az időhiány (időmenedzsmentre vonatkozó vezetést szeretnék volna az instruktoroktól), a túl intenzív tanterv, a használhatóság/interfész (nehezen használható, nem felhasználóbarát felület). A faktorok csökkenő sorrendben jelentek meg, vagyis leginkább a technikai problémák okoztak elégedetlenséget a tanulók között, a legkevésbé pedig az, hogy az oldal nem felhasználóbarát. Az elégedettség megítélésére pozitív hatással voltak az instruktorral/mentorokkal kapcsolatos pozitív tapasztalatok (érdekes előadási mód/tananyag, az oktató megfelelő kompetenciái, az instruktor akadémikus tapasztalata), az instrukciós anyagok változatossága, vagyis a különböző formákban megjelenített tartalom (ILGAZ–GÜLBAHAR 2015).

Végül a motiválásban fontos szerepet játszó utolsó elem a tanulók önbizalma a kurzus teljesítésével kapcsolatban, pozitív elvárásaik sikerességüket illetően. Az önbizalom növelésére az online környezet egyébként is alkalmasabb lehet azoknál a személyeknél, akik a szemtől szembeni kommunikációban csendesebbek, visszahúzódnak. Az önbizalomhoz kapcsolódhat az énhatékonyság érzése is, ami növelhető a célok pontos megfogalmazásával, a célok elérése felé vezető út monitorozásának, akár részcélok felállításának lehetőségével, mivel egy cél elérése növeli az énhatékonyságot, s ezáltal a motivációt is (NEHME 2010). Online környezetben a személyes énhatékonyság érzése mellett megjelenik a számítógépes énhatékonyság fogalma, valamint a számítógép-használattal kapcsolatos kontrollhely elvárás is. Előbbi jelentése annak feltételezése, hogy képesek vagyunk a számítógépet vagy az IKT-eszközöket megfelelően, adekvátan használni. Utóbbi arra vonatkozik, hogy a személy vagy úgy érzi, ő maga tartja kezében a számítógép- és IKT-eszköz használatát (belső kontroll), vagy annak sikeressége, adekvát volta valamilyen rajta kívül álló, külső tényezőtől függ (külső kontroll) (BROOS–ROE 2006). Online tanulási környezet esetében ezen önbizalommal kapcsolatos tényezők mindegyike befolyásolhatja a tanulók motivációját.

Egy másik kutatás eredményei szerint online tanulási folyamatban a magas énhatékonyságú tanulók nagyobb kihívást jelentő tanulási tevékenységet választottak, és tovább maradtak abban benne, szembenéztek a problémákkal, illetve magas tanulmányi célokat értek el. Magasabb szintű énhatékonyság magasabb önszabályozással és tanulmányi teljesítménnyel, hatékonyabb tanulással járt együtt. A hatékonyabb tanulók nagyobb valószínűséggel tanultak keményen, és nem igényeltek asszisztenciát tevékenységükhöz. Kognitív és metakognitív stratégiákat használtak a megértés növeléséhez. Az énhatékonyság kapcsolatban volt az érdeklődéssel, a tanulás értékével, hasznosságával, illetve a pozitív érzelmi válasszal a tanulók részéről (PELLAS 2014).

A negyedik elemhez kapcsolódhat még a tanulók teljesítménymotivációjának támogatása is, melyet úgy lehet elérni, hogy egyéni haladást biztosítunk számukra, valamint lehetővé tesszük a különböző egyéni fejlődési célok elérését (HÉJJA-NAGY 2015). Nehme (2010) ugyancsak kiemeli ezeket, s a négy említett tényezőt kiegészíti a kollaborációval, a tanulók közötti együttműködés szerepével a motiváció fenntartásában.

Oktatási célú játékok motivációs összetevői

Ahogy korábban említettük, online tanulás esetén a játékok lehetősége eltávolíthatja a tanulót az oktatási tartalomtól, elcsábulhat „kis kikapcsolódásképpen” egy-két játszma erejéig. Ugyanakkor a játékok be is építhetők a tanulásba, tanulási tartalommal tölthetők meg. Oktatási céllal készült játékok esetében a játékok motivációs és jutalmazó jellegét használhatjuk ki úgy, hogy azokat a megfelelő tanulási tartalmak elsajátításának szolgálatába állítjuk. Így aztán a tananyagban belül is lehet játszani.

A hagyományos játékok tipikus példák a belsőleg motivált cselekvésekre, vagyis azokra, melyeket önmagukért, a tevékenység örömeért végzünk. Kérdés, hogy az oktatási célú játékok esetében hogyan lehet ezt előmozdítani. Malone már 1981-ben összegyűjtötte a belsőleg motiváló játékos oktatási környezet jellemzőit, s a következő tényezőket azonosította:

- Képességeink szempontjából nem túl nehéz, és nem is túl könnyű feladat, mely optimális kihívást jelent számunkra.
- A játékban fantáziaelemek jelennek meg.
- A játék felkelti és fenntartja a játékos kíváncsiságát.

E tényezők mellett fontosnak tartotta még, hogy a tanulók külső nyomás nélkül maguk választhassák meg tevékenységüket (vagyis ők kontrollálják azt), illetve kiemelte a társakkal való együttműködés és versengés mint fontos motiváló tényezők szerepét.

A tananyagba épített játékok által könnyebben elérhető a korábban már tárgyalt flow-élmény (CSÍKSZENTMIHÁLYI 2010), amely az intrinzik módon motiváló tevékenység példája lehet. A flow-élmény alapja a megfelelő távolság képességeink és a feladat által támasztott kihívás között, együtt jár a figyelmünk tökéletes, az adott tevékenységre irányuló fókuszával, illetve teljes belemerülést eredményez. Hamari és munkatársai (2016) a tanulás eredményességét

a flow-élmény és az elkötelezettség tükrében vizsgálja. Az elkötelezettség három fajtája a viselkedéses (tevékenységre irányuló fenntartott koncentráció), kognitív (érdeklődés a tevékenység iránt) és érzelmi (élvezzük a tevékenységet) elkötelezettség. Az elkötelezettség akkor a legmagasabb, ha mindhárom összetevő jelen van. Kutatási eredményeik szerint a játék érzékelt kihívása a tanulást direkt módon és a megnövekedett elköteleződés révén is befolyásolta, sőt kivételesen erős előrejelzője volt a tanulmányi teljesítménynek. A flow feltételei (képesség és kihívás optimális távolsága) és az elköteleződés pozitív kapcsolatban volt a tanulással, vagyis a tanulási célú játékok a flow élményen keresztül hatnak pozitívan a tanulásra.

Többen kiemelik a társak közötti interakció és versengés jelentőségét az intrinzik motiváció növelésében (LEE-CHEUNG-CHEN 2005, LIU-LI-SANTHANAM 2013, MALONE 1981, PHILLIPS-POPOVIC 2012). Phillips és Popovic (2012) szerint a társak közötti együttműködés motiváló lehet a diákok számára, ha például egy adott területen jobban teljesítő diák nyújt segítséget a témakör szempontjából rosszabbul teljesítő társának, ami a szociális tanulás szempontjából is hatékonyá teszi az oktatási célú játékokat. A tanuló társak közötti együttműködés motiváló hatását a játékot nem alkalmazó online tanulási környezetekben is fel lehet használni, versengésre azonban leginkább a játékok adnak lehetőséget. Liu és munkatársai (2013) egyetemi hallgatókat vizsgálva azt tapasztalták, hogy a résztvevők az egymással való versengés során akkor fejtettek ki több erőfeszítést (vagyis többet játszottak, hosszabb ideig), ha versengő társukkal azonos készség szinten voltak, szemben azzal a helyzettel, amikor a másik alacsonyabb vagy magasabb készségekkel rendelkezett. Az első esetben tehát a felek optimális kihívást jelentettek egymás számára. A kutatás további eredményei alapján a személyek akkor is versengenek, ha nincsenek szimbolikus nyeremények, tehát a tevékenység önmagában jutalomértékű, a játék hatékony módja lehet a motiválásnak.

Phillips és Popovic (2012) cikkükben összegyűjtötték az oktatási célú játékok előnyeit is, a tradicionális tanulási környezetekkel szemben:

- A jó játékot újra és újra akarjuk játszani, hiszen bevonja az embereket. A játékok stimulálják az agy jutalmazó rendszerét, a jutalmazó tapasztalat pedig arra ösztönzi a tanulókat, hogy jobban fókuszáljanak az adott tevékenységre és több időt töltsenek vele. Az iskola általában külső motivációt alkalmaz, viszont a játékokban belső motiváció jelenik meg, élvezetes tapasztalatokba vonva be a diákokat.
- A játékok növelik a kitartást, pl. a jutalmazó tapasztalat révén vagy azért, hogy csak úgy léphetünk bennük egyik szintről a következőre, ha az előzőt teljesítettük, a kitartás növelésével pedig az élethosszig tartó tanulás képességét alapozzuk meg.
- Azonnali és személyre szabott visszajelzést tesz lehetővé. A játék azonnal megmutatja a tanulóknak, miben teljesítenek jobban, miben kevésbé jól, és ez utóbbiak esetén lehetőséget ad a játékos feladatok megismétlésére a jobb teljesítmény érdekében. A játék a tanárok számára is azonnali visszajelzést ad a tanuló előrehaladásáról, ami lehetővé teszi a diákoknak adott differenciált instrukciót, visszajelzést és fejlesztést. A tanár azonnal láthatja, melyik tanuló miben teljesít gyengébben a társainál, s mire kell odafigyelni vele kapcsolatban.
- A tanárok sokkal komplexebb képességek mentén tudják értékelni a diákok teljesítményét, így sokkal világosabb képet kapnak arról, mit tudnak valójában a diákok.

Az online térben való tanulás fontos motivációs összetevője lehet az oktatási játékok alkalmazása, ugyanakkor ebben az esetben is nélkülözhetetlen a tanár szerepe, aki a játékban szerzett tapasztalatok tanulási tapasztalatokká való átalakításában nyújthat segítséget. Ha a tanár mentori szerepét a játék során tanultak, esetleges hibázások és korrekciók lehetőségek tanulókkal való megbeszélésére is kiterjeszti, azzal jelentősen hozzájárulhat ahhoz, hogy valóban jelentésteli legyen a tanulás (GARRIS–AHLERS–DRISKELL 2002).

Összegzés

Az online környezetben történő tanulás sok tekintetben eltér a hagyományos tanulási környezetekben megjelenőtől, így más motivációs stratégiákat kell alkalmaznunk a tanulók motiválása érdekében is.

Fontos, hogy tudatában legyünk a tanulóink tanulását befolyásoló esetleges külső tényezőkkel, az online környezetben előforduló lehetséges szorongásaikkal. Alapvető, hogy online tanulási környezetekben zajló tanulás esetén is tisztában legyünk tanulóink előzetes tapasztalataival – akár a témával, akár az online tanulással kapcsolatban –, hiszen a gazdag vagy szegényesebb előzetes tapasztalatok esetén más megjelenítésre, instrukciós vezetésre, más típusú kontrollra van szükség ahhoz, hogy a tanulók megtartsák motiváltságukat. Végül lényeges, hogy tudatosan alkalmazzuk online környezetben a tanulói motivációt fokozó eszközöket, amelyek alkalmasak a tanulók figyelmének felkeltésére és fenntartására, a releváns tudásátadásra, valamint a tanulók önbizalmának, elégedettségének növelésére.

Online környezetben különösen motiválóak lehetnek a különböző oktatási céllal készült játékok, ugyanakkor ezek alkalmazásakor is fontos szem előtt tartani, hogy a tanulás szempontjából csak akkor lesznek igazán hatékonyak, ha a jelentésteli tanulást lehetővé tévő környezetbe ágyazódnak, ami segíti az elsajátított tartalmak feldolgozását.

Feladatok

A tanulóink megismerésének motiválásban betöltött szerepével kapcsolatos anyagrészt alapján ismételve át az előző fejezetekhez kapcsolódó, releváns feladatokat, majd ezek fényében gondolja végig, hogyan ismerné meg a felnőtt tanulók motivációit a gyakorlatban!

Egy hallgatói csoporttal vitassák meg, hogyan alakítható ki az eltérő előzetes tudással rendelkező tanulók számára alkalmas valós és online típusú tanulási környezet, majd gyűjtse össze az előző fejezetekben olvasottakból az erre vonatkozó legfontosabb ajánlásokat!

Az alfejezetben megismerkedhetett az oktatási célú játékok motivációs összetevőivel. Bízva meg egy hallgatói csoport tagjait, hogy készítsenek olyan prezentációkat, amelyekben bemutattják az általuk ismert játékok motivációs jellegzetességeit!

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. <i>ábra</i> Felfedező közösség modell	30
2. <i>ábra</i> Reflektív gondolkodás modellje	33
3. <i>ábra</i> A személyes információmenedzsment modellje	44
4. <i>ábra</i> Kapcsolatháló-elemzéskor használt ábra	47
5. <i>ábra</i> Tyler értékelési modellje	83
6. <i>ábra</i> Az értékelés funkciói	84
7. <i>ábra</i> Az értékelés folyamata	86
8. <i>ábra</i> Az értékelés típusai	89
9. <i>ábra</i> Az értékelés típusai a tanulási folyamatban betöltött szerep szerint	89
10. <i>ábra</i> Az értékelés típusai a viszonyítás aspektusából	92
11. <i>ábra</i> Értékelési filozófiák	93
12. <i>ábra</i> A fejlesztő értékelés feltételei	96
13. <i>ábra</i> Maslow teljesítmény-szükséglet piramisa	135
14. <i>ábra</i> Az emberi motivációk típusai a szabályozási stílusok és az okság észlelt helyének szempontjaival	137

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat A mentori kapcsolat fejlődésének szakaszai.....	18
2. táblázat A szociális jelenlét interakcióinak elemzési kategóriarendszere	32
3. táblázat A kognitív jelenlét interakcióinak elemzési kategóriarendszere.....	34
4. táblázat A tanári jelenlét interakcióinak elemzési kategóriarendszere.....	36
5. táblázat A tanulásmenedzsment-rendszer és a személyes tanulási környezet közti különbségek.....	39
6. táblázat A hagyományos és a reformirányú pedagógiai kommunikáció.....	55
7. táblázat Nem ritualizált és ritualizált tanári kommunikáció.....	59
8. táblázat A reflektív folyamat időbeli dimenziói	74
9. táblázat A reflektivitás munkanaplója	77
10. táblázat A portfóliókészítés főbb lépései.....	79
11. táblázat A tanítás- és a tanulásközpontú szemlélet.....	122
12. táblázat Az elsajátítási és a viszonyító cél.....	134
13. táblázat A kudarchoz való viszonyulás típusai.....	139
14. táblázat A célok teljesítménykereső és teljesítménykerülő formái.....	141

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Profillap

Profillap sablon – Mentorált

Fénykép

Nem: nő férfi

Név:

Állandó lakcím (irányítószám, helység, utca, házszám):

Értesítési cím (irányítószám, helység, utca, házszám):

Intézmény, ahol jelenleg tanul:

Kar:

Szak:

Évfolyam:

Telefonszám:

E-mail cím:

Rövid, lazább – informális bemutatkozó szöveg: foglalja össze néhány mondatban, amit a legfontosabbnak tart magáról!

Miért választotta ezt a kurzust?

.....

.....

Melyek a kedvenc szabadidős tevékenységei?

Szakmai érdeklődési területek?

Álommunka – milyen jövődő hivatást tudna elképzelni magának?.....

Kérjük, fejezze be az alábbi mondatokat!

A három legnagyobb sikerem az elmúlt években

A három legnagyobb kihívásom az elmúlt években.....

Három dolog, amiben fejlődni szeretnék.....

Öt ok, amiért sikeresen elvégzem ezt a kurzust

Profillap sablon – Mentor

Fénykép

Nem: nő férfi

Vezetéknév:..... Keresztnév:.....

Elérhetőség (MeMOOC e-mail):.....

Végzettség:

Szakmai tapasztalat:

Rövid, lazább – informális bemutatkozó szöveg:

Mentorálási szerződés

A jelen megállapodás az alábbi pontokban létrejött XY mentor és XY mentorált között. Az következő pontokban megfogalmazottakkal mindkét fél egyetért és elfogadja azt.

Megállapodások:

a.

b.

c.

d.

e.

stb.

A szerződésben résztvevők megegyeznek, hogy a szerződésben megfogalmazottakat igyekeznek betartani. Amennyiben az elfogadott pontokban módosításra van szükség, azt közös beleegyezéssel fogják elvégezni.

Dátum:

mentor

mentorált

Mit szeretnék elérni? Mihez kérek segítséget?

Kérjük, fejezze be az alábbi mondatokat!

1. A program segítségével szeretném elérni, hogy

.....

2. Legjobban arra vágyom, hogy

.....

3. Ezt úgy segíthetem elő, hogy.....

.....

4. Amit magamban leginkább megváltoztatnék, az az lenne, hogy.....

.....

5. A képzésben arra fogok törekedni, hogy.....

.....

6. A mentortól azt várom, hogy

.....

Dátum:

mentor

mentorált

4. melléklet. Fejlődési terv

Előlap egyéni mentorálási tervhez

Kurzus megnevezése	
Képzés ügyletkódja	
Kurzusra járó neve	
Születési hely, év, hónap, nap	
Lakcím	
Telefonszám	
E-mail cím	
Mentor neve	
Első kapcsolatfelvétel időpontja	

Nyilatkozom, hogy a fenti adatokat önkéntesen adtam meg.

Aláírással vállalom, hogy a programban való részvételem alatt a mentorral az „Egyéni mentorálási tervben” foglaltak megvalósítása érdekében együttműködöm.

Dátum:

mentorált

Fejlődési terv

Miben akarok fejlődni?	Mit teszek érte?	Milyen segítségre lenne szükségem?

Dátum:

hallgató

mentor

Mentorálási ütemterv

A mentorálás kezdete:

A mentorálás vége:

Mentor:

Mentorált:

A mentorált modul neve:

Csomópontok	Időpont és időtartam	Tevékenységek, feladatok	Résztevők	Online mentorálási tevékenységek	Offline mentorálási tevékenységek
Előkészítési fázis					
Mentorálási fázis					
Lezárási fázis					
Egyéb megjegyzések					

Esetnapló

Mentor neve	
Kurzus	

Esetnapló megnyitva: 20.....

mentor

szakmai vezető

Szakmai beszámoló és Esetnapló leadva: 20.....

mentor

szakmai vezető

I. Kurzusadatok összesítése

Kurzus megnevezése	
Kurzus indulási időpontja	
Kurzus befejeződésének időpontja	

II. Létszámadatok és lemorzsolódás összesítése

Csoport induló létszáma	fő
Végzetek létszáma	fő
Összesen lemorzsolódott	fő
Lemorzsolódottak aránya (%) az induló létszámhoz képest	%

III. Dokumentálás

Szervezéssel, lebonyolítással kapcsolatos információk, megjegyzések
Kimaradások okai
Egyéni esetkezelés (probléma leírása, kezelés módja, bevált módszer, „jó gyakorlat”)

Mentorok értékelése

.....
mentor

Időtartam:

Dátum:

A mentorált kurzusának megnevezése:

A képzés ügyletkódja:

1. A mentor összesítő értékelése

Kérjük, húzza alá a megfelelő válaszokat!

Milyen mértékben volt felkészült a mentor?	Egyáltalán nem – kicsit – teljes mértékben
Milyen mértékben volt segítőkész a mentor?	Egyáltalán nem – kicsit – teljes mértékben
Mennyit tudott tőle tanulni?	Egyáltalán nem – kicsit – nagyon sokat
Mennyire tartja hasznosnak a mentor szerepét?	Egyáltalán nem – kicsit – teljes mértékben
Online elérhető volt-e a mentor az Ön számára?	Egyáltalán nem – néha – mindig
Offline elérhető volt-e a mentor?	Egyáltalán nem – néha – mindig
Ön szerint rátermett-e a mentor erre a feladatra?	Egyáltalán nem – kicsit – teljes mértékben
Ajánlaná-e őt mentorként másnak is?	Igen – nem – talán
Szívesen dolgozna-e vele a jövőben is?	Igen – nem – talán

2. A mentor részletes értékelése a mentorálási folyamat során

	Megnevezés	Gyenge		Megfelelő			Kiváló			
		1	2	3	4	5	6	7		
A mentorálás során érzékelt benyomások	Összbenyomás	Összes elérhető:							Elért:	Megjegyzések:
	Magabiztosság	1	2	3	4	5	6	7		
	Nyíltság/Nyitottság	1	2	3	4	5	6	7		
	Érdeklődés	1	2	3	4	5	6	7		
	Természetesség	1	2	3	4	5	6	7		
	Beszéd-, ill. íráskészség	1	2	3	4	5	6	7		
	Hitelesség	1	2	3	4	5	6	7		
	Problémaérzékenység	Összes elérhető:							Elért:	Megjegyzések:
	Figyelem	1	2	3	4	5	6	7		
	Koncentrációkészség	1	2	3	4	5	6	7		
	Reakciókészség	1	2	3	4	5	6	7		
	Motiváltság, lelkesedés	1	2	3	4	5	6	7		
	Elkötelezettség	1	2	3	4	5	6	7		
	Felelősségtudat	1	2	3	4	5	6	7		
	Problémaérzékenység	1	2	3	4	5	6	7		
	Megoldás-orientáció	1	2	3	4	5	6	7		
	Kreativitás (problémamegoldás vonatkozásában)	1	2	3	4	5	6	7		
	Hitelesség	1	2	3	4	5	6	7		
	Magabiztosság	1	2	3	4	5	6	7		
	Meggyőzőerő	1	2	3	4	5	6	7		
	A mentorált visszajelzéseinek észlelése	1	2	3	4	5	6	7		

Szociális készségek	Szociális készségek	Összes elérhető:							Elért:	Megjegyzések:
	Nyitott kommunikáció	1	2	3	4	5	6	7		
	Információadás	1	2	3	4	5	6	7		
	A mentorált szükségleteinek figyelembevétele	1	2	3	4	5	6	7		
	Egyéni sajátosságok figyelembe vétele	1	2	3	4	5	6	7		
	Problémaérzékenység	1	2	3	4	5	6	7		
	Bizalomépítés	1	2	3	4	5	6	7		
	Aktív hallgatás képessége	1	2	3	4	5	6	7		
	Kooperációkészség	1	2	3	4	5	6	7		
	Koordinációs készség	1	2	3	4	5	6	7		
	Motiválás	1	2	3	4	5	6	7		
	Empátia	1	2	3	4	5	6	7		
	Tolerancia	1	2	3	4	5	6	7		
	Visszacsatolás	1	2	3	4	5	6	7		
	Rugalmasság	1	2	3	4	5	6	7		
	Konfliktuskezelés	1	2	3	4	5	6	7		
	Szolidaritás	1	2	3	4	5	6	7		
	Hitelesség	1	2	3	4	5	6	7		
Egyéb	Egyéb szempontok	Összes elérhető:							Elért:	Megjegyzések:
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		

3. Összegzőlap

Megnevezés	Összesen elérhető pontszám	Pontszám	%
Összbenyomás			
Problémaérzékenység			
Szociális képességek			
Összesen			

A MENTORÁLT ÉRTÉKELÉSE

.....
mentorált

Időtartam:

Dátum:

A mentorált kurzusának megnevezése:

A képzés ügyletkódja:

A mentor neve:

1. A mentorált értékelése a mentorálási folyamat során

	Megnevezés	Gyenge		Megfelelő			Kiváló			
		1	2	3	4	5	6	7		
A mentorálás során érzékelt benyomások	Összbenyomás	Összes elérhető:							Elért:	Megjegyzés:
	Magabiztosság	1	2	3	4	5	6	7		
	Nyíltság/Nyitottság	1	2	3	4	5	6	7		
	Érdeklődés	1	2	3	4	5	6	7		
	Természetesség	1	2	3	4	5	6	7		
	Beszéd-, ill. íráskészség	1	2	3	4	5	6	7		
	Hitelesség	1	2	3	4	5	6	7		
	Problémaérzékenység, szociális készségek	Összes elérhető:							Elért:	Megjegyzés:
	Figyelem	1	2	3	4	5	6	7		
	Koncentrációkészség	1	2	3	4	5	6	7		
	Reakciókészség	1	2	3	4	5	6	7		
	Motiváltság, lelkesedés	1	2	3	4	5	6	7		
	Elkötelezettség	1	2	3	4	5	6	7		
	Felelősségtudat	1	2	3	4	5	6	7		
	Kreativitás (problémamegoldás vonatkozásában)	1	2	3	4	5	6	7		
	Hitelesség	1	2	3	4	5	6	7		
	Magabiztosság	1	2	3	4	5	6	7		
	A mentor visszajelzéseire adott reakciók, válaszok	1	2	3	4	5	6	7		
	A mentor problémamegoldó javaslatainak elfogadása	1	2	3	4	5	6	7		
	Együttműködési hajlandóság	1	2	3	4	5	6	7		
	Nyitott kommunikáció	1	2	3	4	5	6	7		
	Információadás	1	2	3	4	5	6	7		
	Kooperációkészség	1	2	3	4	5	6	7		
Koordinációs készség	1	2	3	4	5	6	7			

Egyéb	Egyéb szempontok	Összes elérhető:							Elért:	Megjegyzés:
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		
		1	2	3	4	5	6	7		

2. A mentorált összesítő értékelő lapja

Megnevezés	Összesen elérhető pontszám	Pontszám	%
Összbenyomás			
Problémaérzékenység, szociális készségek			
Egyéb:	-	-	-
Összesen			

FELHASZNÁLT IRODALOM

Első fejezet

- AKYOL, Z. – GARRISON, D. R. (2008): The Development of a Community of Inquiry Over Time in an Online Course: Understanding the Progression and Integration of Social, Cognitive and Teaching Presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 12(3–4). 3–22.
- AKYOL, Z. – GARRISON, D. R. (2011): Understanding Cognitive Presence in an Online and Blended Community of Inquiry: Assessing Outcomes and Processes for Deep Approaches to Learning. *British Journal of Educational Technology* 42(2). 233–250.
- ANDERSON, T. – ROURKE, L. – GARRISON, D. R. – ARCHER, W. (2001): Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Environment. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 5(2). 1–17.
- ARBAUGH, J. B. (2007): An Empirical Verification of the Community of Inquiry Framework. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 11(1). 73–85.
- AVVISATI, Francesco (report prepared) (2015): *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD, Paris.
- BARABÁSI, Albert László – ALBERT, Réka (1999): Emergence of Scaling in Random Networks. *Science* 286(5439). 509–512.
- BENEDEK András (szerk.) (2012): *Digitális pedagógia 2.0*. Typotex, Budapest.
- BUDA András (2013): Pedagógusok az információs társadalomban. In: LÉVAI Dóra, SZEKSZÁRDI Júlia (szerk.): *Digitális pedagógus konferencia 2013 – Konferenciakötet*. ELTE PPK, Budapest. 9–16.
- CASQUERO, O. – OVELAR, R. – ROMO, J. – BENITO, M. (2015): Reviewing the Differences in Size, Composition and Structure Between the Personal Networks of High- and Low-Performing Students. *British Journal of Educational Technology* 46(1). 16–31.
- CHATTI, M. A. – AGUSTIAWAN, M. R. – JARKE, M. – SPECHT, M. (2012): Toward a Personal Learning Environment Framework. In: THOMAS, M. (ed.): *Design, Implementation, and Evaluation of Virtual Learning Environments*. IGI Global, USA. 20–40.
- CSAPÓ Benő (2003): Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása. *Iskolakultúra* 13(8). 107–117.
- CsÍKOS Csaba (2010): Problémaalapú tanulás és matematikai nevelés. *Iskolakultúra* 20(12). 52–60.

- DÁVID Mária (2014): A mentorálás módszertana. In: DÁVID Mária – GEFFERTH Éva – NAGY Tamás – TAMÁS Márta: *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. 103–120.
- DÁVID Mária – GEFFERTH Éva – NAGY Tamás – TAMÁS Márta (2014): *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- DIRCKINCK-HOLMFELD, L. – HODGSON, V. – McCONNELL, D. (eds) (2011): *Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning*. Springer-Verlag, New York.
- DORNER, Helga (2010): *Online Instructor Roles and Effects of Online Mentoring in CSCL Environments in Communities of pre- and in-service Teachers*. Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- DORNER Helga – KONYHA Rita (2015): Esettanulmány alapú online kollaboratív tudásépítés vizsgálata – a tudásépítő interakciók kapcsolatrendszere az elégedettséggel és az eredményességgel. *Magyar Pedagógia* 115(3). 157–181.
- DÖMSÖDY Andrea (2010): Tanárjelölt és pályakezdő pedagógusok támogatása, mentorálása. Szemletanulmány a 2005–2009. közötti magyar szakirodalom alapján. In: M. NÁDASI Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületei előkészítése*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 29–44.
- DUCH, B. J. – GROH, S. E. – ALLEN, D. E. (2001): *The Power of Problem-based Learning. A Practical „how to” for Teaching Undergraduate Courses in any Discipline*. Stylus Publishing, LLC.
- ENSHER, E. A. – HEUN, C. – BLANCHARD, A. (2003): Online Mentoring and Computer-mediated Communication: New Directions in Research. *Journal of Vocational Behavior* 63. 264–288.
- ETELÄPELTO, A. – LAHTI, J. (2008): The Resources and Obstacles of Creative Collaboration in a Long-term Learning Community. *Thinking Skills and Creativity* 3(3). 226–240.
- FEJES J. B. – KASIK L. – KINYÓ L. (2009): Bevezetés a mentorálás kutatásába. *Iskolakultúra* 5–6. 40–52.
- GARAS, A. – GARCIA, D. – SKOWRON, M. – SCHWEITZER, F. (2012): Emotional Persistence in Online Chatting Communities. *Scientific Reports* 2. Article 402.
- GARRISON, D. R. (2003): Cognitive Presence for Effective Asynchronous Online Learning: The Role of Reflective Inquiry, Self-direction and Metacognition. In: BOURNE, J. – MOORE, C. J. (eds): *Elements of Quality Online Education: Practice and Direction* 4. 47–58.
- GARRISON, D. R. (2011): *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice* 2. Routledge, New York.
- GARRISON, D. R. – ANDERSON, T. – ARCHER, W. (1999): Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education* 2(2–3). 87–105.
- GARRISON, D. R. – ANDERSON, T. – ARCHER, W. (2001): Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *American Journal of Distance Education* 15(1). 7–23.

- GARRISON, D. R. – ARBAUGH, J. B. (2007): Researching the Community of Inquiry Framework: Review, Issues, and Future Directions. *The Internet in Higher Education* 10(3). 157–172.
- GARRISON, D. R. – CLEVELAND-INNES, M. – FUNG, T. S. (2010): Exploring Causal Relationships among Teaching, Cognitive and Social Presence: Student Perceptions of the Community of Inquiry Framework. *The Internet and Higher Education* 13(1–2). 31–36.
- GEFFERTH É. (2014): Mentorálás a gyakorlatban. In: DÁVID Mária – GEFFERTH Éva – NAGY Tamás – TAMÁS Márta: *Mentorálás a tehetség gondozásban*. Magyar Tehetségfejlesztők Szövetsége, Budapest. 153–160.
- GLOOR, P. A. (2006): *Swarm Creativity: Competitive Advantage through Collaborative Innovation Networks*. Oxford University Press, Oxford.
- HAKKARAINEN, K. – PALONEN, T. – PAAVOLA, S. – LEHTINEN, E. (2004): *Communities of Networked Expertise: Professional and Educational Perspectives*. Elsevier, Amsterdam.
- HECKMAN, R. – ANNABI, H. (2005): A Content Analytic Comparison of Learning Processes in Online and Face-to-Face Case Study Discussions. *Journal of Computer-Mediated Communication* 10(2). Article 7.
- HOSTETTER, C. – BUSCH, M. (2006): Measuring Up Online: The Relationship Between Social Presence and Student Learning Satisfaction. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning* 6(2). 1–12.
- HÜLBER László (2012): Az online projekt munka és megvalósításának eszközei. Az oktatási célú közösségi hálózatok használatának praktikus kérdései. *Információs Társadalom* 12(3). 78–91.
- JARCHE, H. (2012): *Seek Sense Share*. http://www.jarche.com/wp-content/uploads/2012/09/seek_sense_share.pdf (Letöltés ideje: 2014. október 21.)
- JASPERS W. M. – MEJEIR P. C. – PRINS F. – WOUBBLES, T. (2014): Mentor Teachers: Their Perceived Possibilities and Challenges as Mentor and Teacher. *Teaching and Teacher Education* 44. 106–116.
- KANG, Myunghye – RAN YOO, Young – PARK, Young (2012): Analyzing Online Mentoring Process and Facilitation Strategies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46. 5158–5162.
- KÁPLÁR-KODÁCSY Kinga (2016): E-mentoring. A reflektív és önreflektív mentorálás korszerű lehetőségei a tanárképzésben. In: HÜLBER László (szerk.): *II. Nyílt Oktatás Konferencia, Absztraktkötet*. Líceum Kiadó, Eger. 32–34.
- KÁRPÁTI Andrea – MOLNÁR Gyöngyvér – TÓTH Péter – FÖZŐ Attila (szerk.) (2008): *A 21. század iskolája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KRAM, K. E. (1983): Phases of the Mentor Relationship. *The Academy of Management Journal* 26(4). 608–625.
- LIPMAN, M. (1991): *Thinking in Education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- LOWENTHAL, P. R. (2009): Social presence. In: ROGERS, P. – BERG, G. – BOETTCHER, J. – HOWARD, C. – JUSTICE, L. – SCHENK, K. (eds): *Encyclopedia of Distance and Online Learning*. IGI Global, Hershey, PA. 1900–1906.

- M. NÁDASI Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- MERCER, N. – LITTLETON, K. (2007): *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. Routledge, London.
- MOLNÁR Pál (2016): *Hálózatos technológiával segített kutatásalapú tanulásban részt vett tanulóközösségek interakciós és kapcsolathálói, valamint a közös vizsgálódás hatásai felsőoktatási kurzuskörnyezetben*. Doktori értekezés, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- MOLNÁR Pál (2009): Számítógéppel támogatott együttműködő tanulás online közösségi hálózatos környezetben. *Magyar Pedagógia* 109(3). 261–285.
- MORAN, S. (2010): Creativity in School. In: LITTLETON, K. – WOODS, C. – STAARMAN, J. K. (eds): *International Handbook of Psychology in Education*. Emerald Groups, Bingley. 319–360.
- NEMESKÉRI Gy. – PATAKI Cs. (2003): *A mentor feladatai. Módszertani füzet*. ErgoFit System, Budapest.
- NÉMETH András (2002): A tanterem és berendezésének története. *Iskolakultúra* 12(9). 18–28.
- OLLÉ János (2012): *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- OLLÉ János – KOCSIS Ágnes – MOLNÁR Előd – SABLÍK Henrik – PÁPAI Anna – FARAGÓ Boglárka (2015): *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. Líceum Kiadó, Eger.
- OLLÉ János (2014): *Information Sharing and Interaction in the Online Learning Communities*. Habilitációs előadás. 2014. június 5. Budapest.
- OLLÉ János (2015): *Nyílt oktatás – a MOOC kultúrája, jelene és jövője*. Előadás. <https://www.youtube.com/watch?v=MrBiHfOViQ0> (Letöltés ideje: 2015. augusztus 22.)
- PAWAN, F. – PAULUS, T. M. – YALCIN, S. – CHANG, C. F. (2003): Online Learning: Patterns of Engagement and Interaction Among In-Service Teachers. *Language Learning and Technology* 7(3). 119–140.
- PENA-SHAFF, J. B. – NICHOLLS, C. (2004): Analysing Student Interactions and Meaning Construction in Computer Bulletin Board Discussions. *Computers and Education* 42. 243–265.
- PICCIANO, A. G. (2002): Beyond Student Perceptions: Issues of Interaction, Presence, and Performance in an Online Course. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 6(1). 21–40.
- PRICE, M. A. – CHEN, H. H. (2003): Promises and Challenges: Exploring a Collaborative Telementoring Programme in a Preservice Teacher Education Programme. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 11(1). 105–117.
- RAB Árpád (2012): A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép-és felsőoktatásra. *Oktatás-Informatika* 1–2.
- RAINIE, L. – WELLMAN, B. (2012): *Networked: The New Social Operating System*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- REDMOND P. (2015): Discipline Specific Online Mentoring for Secondary Pre-Service Teachers. *Computers and Education* 90. 95–104.

- RHODES, J. E. (2002): *Stand by Me: The Risk and Rewards of Mentoring Today's Youth*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- RICHARDSON, J. C. – SWAN, K. (2003): Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students' Perceived Learning and Satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 7(1). 68–88.
- ROURKE, L. – ANDERSON, T. – GARRISON, D. R. – ARCHER, W. (1999): Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education* 14(2). 51–70.
- RUSO, T. – BENSON, S. (2005): Learning with Invisible Others: Perceptions of Online Presence and their Relationship to Cognitive and Affective Learning. *Educational Technology and Society* 8(1). 54–62.
- SCHRIRE, S. (2006): Knowledge Building in Asynchronous Discussion Groups: Going Beyond Quantitative Analysis. *Computers and Education* 46(1). 49–70.
- SIEMENS, G. (2004): *Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age*. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (Letöltés ideje: 2015. október 20.)
- SO, H-J. – BRUSH, T. A. (2008): Student Perceptions of Collaborative Learning, Social Presence and Satisfaction in a Blended Learning Environment: Relationships and Critical Factors. *Computers and Education* 51(1). 318–336.
- STERNBERG, R. (ed.) (1999): *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SWAN, K. (2001): Virtual Interaction: Design Factors Affecting Student Satisfaction and Perceived Learning in Asynchronous Online Courses. *Distance Education* 22(2). 306–331.
- SWAN, K. – SHIH, L. F. (2005): On the Nature and Development of Social Presence in Online Course Discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 9(3). 114–136.
- SZIVÁK J. – LÉNÁRD S. – RAPOS N. (2011): Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton. Módszertani ajánlás. In: M. NÁDASI Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése III. köt. A mentorképzés tartalmáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 17–37.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- WENGER, E. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, Cambridge.

Második fejezet

- ATKINSON, R. L. – ATKINSON, R. C. – SMITH, Edward E. – BEM, Daryl J. (1994): *Pszichológia*. Osiris–Századvég, Budapest.
- BÁBOSIK István (2012): A formáló-segítő értékelés alkalmazása a felsőoktatásban. In: SÁRDI Csilla (szerk.): *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században. Problémák és megoldási javaslatok*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 201–207.

- BALOGH László (2000a): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- BALOGH László (2000b): A tanulók egyéni tanulási módszerei fejlesztésének pszichológiai háttere. In: BALOGH László, TÓTH László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0026/balogh_pedpszich0026.html (Letöltés ideje: 2015. október 3.)
- BÁRDOSY Ildikó és mtsai (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs–Budapest.
- BARKLEY, E. F. – CROSS, K. P. – MAJOR, C. H. (2005): *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. Jossey–Bass, San Francisco.
- BÁTHORY Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest.
- BRASSÓI Sándor – HUNYA Márta – VASS Vilmos (2005): A fejlesztő értékelés. Az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle* 55(7–8). 4–17. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Tobbek-Fejleszto.html> (Letöltés ideje: 2015. augusztus 10.)
- BUDA András (2011): *Értékelési filozófiák és pedagógiai mérés*. Re-pe-t-ha könyvek, Debrecen. http://repeha.detek.unideb.hu/media/documents/online_rtkelsi_filozfik_s_pedaggiai_mrs.pdf (Letöltés ideje: 2015. augusztus 10.)
- BUDA András (2001): *Pedagógiai eredményvizsgálatok*. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. <http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Tanarkepzes/meres.htm> (Letöltés ideje: 2015. augusztus 30.)
- BUDAI Attila – SZÁSZ Antónia (2011): *E-kompetencia: Új technológiák és pedagógiai feladatok az internetes távoktatásban. A tutorálás, mentorálás módszertana és gyakorlata a Gábor Dénes Főiskolán*. http://iliaskozosseg.hu/goto_iliaskozosseg_file_166.html (Letöltés ideje: 2015. július 20.)
- CSAPÓ Benő (2005): *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*. Kutatási zárótanulmány. NFI, Budapest. http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/CSB_ElozetesTudas.pdf (Letöltés ideje: 2015. augusztus 27.)
- CSÍKOS Csaba (2004): Metakogníció a tanításban és a tanulásban. *Iskolakultúra* 2. 3–12.
- CSÓKÁS Adrienn (2015): Riasztó a lemorzsolódás a felsőoktatásban. *Magyar Nemzet Online*, 2015. október 28. http://mno.hu/oktatas_es_neveles/riaszto-a-lemorzsolodas-a-felsooktatásban-1311100 (Letöltés ideje: 2015. november 3.)
- DÁVID Mária (2004): *Tanulási hatékonyság fejlesztése a felsőoktatásban csoportos tanácsadás módszerével*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem Multidiszciplináris Bölcsészettudományi Doktori Iskola, Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- DÁVID Mária (2006): A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. *Alkalmazott pszichológia* 8(1). 51–63.
- DUCHON Jenő (2010): Csoportos tanulás online környezetben. *Tani-tani Online. A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma* 2. http://www.tani-tani.info/102_duchon (Letöltés ideje: 2015. szeptember 25.)

- EURÓPA TANÁCS (2011): Az Európa Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról (EGT-vonatkozású szöveg) (2011/C 191/01). *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2011. július 1. <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/HU/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2011:191:FULL&from=HU> (Letöltés ideje: 2015. szeptember 22.)
- FALUS Iván (1998): A pedagógus. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 96–116.
- FALUS Iván – KIMMEL Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- FISHER, R. (2000): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- FLAVELL, J. H. (1979): Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist* 34(10). 906–911.
- FÓRIS-FERENCZI Rita (2008): *A tervezéstől az értékelésig*. Abel Kiadó, Kolozsvár.
- GAÁL Gabriella (2015): *Tervezés és értékelés*. EKF, Eger. <http://digitar.uni-eger.hu/adatlap/tervezes-es-ertekeles> (Letöltés ideje: 2015. szeptember 30.)
- GOLNHOFER Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 334–359.
- Idegen szavak gyűjteménye. Online szótár*. <http://idegen-szavak.hu/reflexi%C3%B3> (Letöltés ideje: 2015. július 30.)
- KEMÉNYNÉ PÁLFY Katalin (1989): *Bevezetés a pszichológiába*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- KNAUSZ Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. Iskolafejlesztési Alapítvány, Miskolc. <http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm> (Letöltés ideje: 2015. augusztus 10.)
- KOMENCZI Bertalan (2007): *Tananyagfejlesztés elektronikus tanulási környezetekben*. EKF Médiainformatika Intézet, Eger. http://www.hefop.ektf.hu/anyagok/tananyagfejlesztés_elektronikus.htm (Letöltés ideje: 2015. augusztus 17.)
- KOPP Erika (2013): Tanulásközpontú programfejlesztés. *Felsőoktatási Műhely* 2. 39–56.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária – CSOMA Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. ELTE, Budapest.
- KULCSÁR Zsuzsanna (1998): *Egészségpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- KULCSÁR Zsolt (2009): *Az integratív e-learning felé*. Kulcsár Zsolt, Budapest. <http://mek.oszk.hu/06600/06695/06695.pdf> (Letöltés ideje: 2015. augusztus 17.)
- LAPPINTS Árpád (2002): *Tanuláspedagógia*. Comenius, Pécs.
- LÉNÁRD Sándor – RAPOS Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó – ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- LUKÁCS István – PÁLVÖLGYI Krisztián – SINTÁR Márton – SZÖLLŐSI Tímea (2013): *Fejlesztés és tanulás, fejlesztésből tanulás. Egy programfejlesztési projekt története a felsőoktatásban*. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2013_2/femu2013_2_57-75.pdf (Letöltés ideje: 2015. szeptember 30.)
- MÉSZÁROS Aranka (2015): Tréningek a felsőoktatási gyakorlatban. A tréning, mint módszer felhasználási lehetősége a távoktatásra történő felkészítésben. In: TORGYIK Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. International Research Institute, Komárno. <http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/61MeszarosAranka.pdf> (Letöltés ideje: 2015. október 25.)

- MOLNÁR Éva (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia* 109(4). 343–354.
- MOLNÁR Éva (2002): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra* 12(9). 3–17.
- MOLNÁR Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány* 172(9). 1038–1047.
- NIEMI, H. (2005): Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban. *Pedagógusképzés* 3(3). 87–116.
- PAPP-DANKA Adrienn (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. http://www.elteader.hu/media/2015/01/Papp_Danka_A_Online_tanulasi_READER.pdf (Letöltés ideje: 2015. október 24.)
- PUSZTAI Gabriella (2015): Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In: PUSZTAI Gabriella – KOVÁCS Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium – U. M. K., Nagyvárad–Budapest. 79–97.
- REVÁKNÉ MARKÓCZI Ibolya – MÁTH János – HUSZTI Anett – POLLNER Kitti (2013): A természettudományos problémamegoldás metakogníciójának mérése a felsőoktatásban. *Magyar Pedagógia* 113(4). 221–241.
- SIMÁNDI Szilvia (2016): *Fiatal és felnőtt hallgatók a felsőoktatásban. A felnőttoktatás módszertani vetületei és kihívásai*. Líceum Kiadó, Eger.
- SIMON Katalin (2010): *Módszertan Tanulásmódszertan c. tárgyból kooperatív technikák kompetencia alapú módszer felhasználásával*. Győr-Moson-Sopron megyei Pedagógiai Intézet, A TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0006 pályázat támogatásával. http://pszk.nyme.hu/downloads/TMOP%204.1.2/Kooperativ%20oktatsi%20mdszereket%20alkalmaz%20elektronikus%20tananyagok/kooperativ_modszerek_tanulasmodszertan_simon_katalin.pdf (Letöltés ideje: 2015. szeptember 3.)
- SZABÓ József (2003): A távoktatás lehetőségei az iskolarendszerű felnőttoktatásban. In: MAYER József – SINGER Péter (szerk.): *A tanulás kora. Felnőttoktatási Akadémia, Gyula, 2002. október 16–19*. Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest. <http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/tavoktatasi-lehetosegei> (Letöltés ideje: 2015. október 25.)
- SZABÓ László Tamás (1999): Reflektív tanítás. *Educatio* 3. 500–506.
- SZIVÁK Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- SZIVÁK Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- SZIVÁK Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- TASKÓ Tünde Anna (2011): *A tanulás tanításának elmélete és gyakorlata különös tekintettel a természettudományok oktatására*. EKF Líceum Kiadó, Eger.
- TASKÓ Tünde Anna – HATVANI Andrea – DORNER László (2014): Az IKT használat jellegzetességei 5–12. évfolyamos tanulók körében. *Oktatás–Informatika* 4(1). 27–39.

- VÁMOS Ágnes (2012): *Tanulási eredmények*. http://413.hu/files/Tanulasi_eredmeny_2013_04_10.pdf (*Letöltés ideje: 2015. augusztus 30.*)
- ZSEBE Márta (ford.) (2005a): A fejlesztő értékelés elemei. Az esettanulmányok megállapításai és az azokat alátámasztó kutatások. In: *Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://ofi.hu/3-fejezet-fejlesztzo-ertekeles-elemei-az-esettanulmanyok-megallapitasai-es-az-azokat-alatamaszto> (*Letöltés ideje: 2015. július 30.*)
- ZSEBE Márta (ford.) (2005b): A fejlesztő értékelés mellett szóló érvek. In: *Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://ofi.hu/1-fejezet-fejlesztzo-ertekeles-mellett-szolo-ervek> (*Letöltés ideje: 2015. július 30.*)

Harmadik fejezet

- ARONSON, E. (1980): *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- ATKINSON, R. L. – ATKINSON, R. C. – SMITH, E. E. – BEM, D. J. (1997): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- BÁBOSIK István (2006): Nevelés és társadalom – nevelés az Európai Unióban. In: BÁBOSIK István – BASKA Gabriella – SCHAFFHAUSER, FRANZ: *Történelem, társadalom, nevelés*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 16–31. <http://mek.oszk.hu/05400/05451/05451.pdf> (*Letöltés ideje: 2015. augusztus 28.*)
- BALOGH Andrásné – VIDÉKINÉ REMÉNYI Judit (2009): Új módszerek. In: HENCZI Lajos (szerk.): *Felnőttoktató: A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 313–324.
- BARABÁSI Tünde (2013): Tanulási stílusok és modellek. A felnőttkori tanulás eredményességét meghatározó tényezők. In: JUHÁSZ Erika – PETE Nikoletta (szerk.): *Tréningek a tehetség gondozásában*. Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged–Debrecen. 61–64.
- BARNARD-BRAK, L. – LAN, W. Y. – OSLAND PATON, V. (2010): Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 11(1). 61–80.
- BOEKAERTS, M. – MARTENS, R. (2006): Motivated Learning. What is it, and How Can it Be Enhanced? In: VERSCHAFFEL, V. – DOCHY, F. – BOEKAERTS, M. – VOSNIADON, S. (eds): *Instructional psychology: Past, Present and Future Trends: Sixteen Essays in Honour of Eric de Corte*. Elsevier, Oxford. 113–131.
- BOROSÁN Lívია – BUSI Etelka (2004): *Pedagógiai személyiségértelmezések*. ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológia Központ – Apertus Közalapítvány, Budapest. http://edutech.elte.hu/multiped/ped_02/ped_02.pdf (*Letöltés ideje: 2015. augusztus 28.*)
- BROADBENT, J. – POON, W. L. (2015): Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education* 27. 1–13.

- BROOS, A. – ROE, K. (2006): The Digital Divide in the Playstation Generation: Self-efficacy, Locus of Control and ICT Adoption Among Adolescents. *Poetics* 34 (4–5). 306–317.
- CLARK, D. (2002): Psychological Myths in E-learning. *Medical Teacher* 24(6). 598–604.
- CLARK, R. C – MAYER, R. E. (2011): *E-learning and the Science of Instruction*. Pfeiffer, San Fransisco.
- COURAGE, M. L. – BAKHTIAR, A. – FITZPATRICK, C. – KENNY, S – BRANDEAU, K. (2015): Growing up Multitasking: The Costs and Benefits for Cognitive Development. *Developmental Review* 35. 5–41.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihály (1997): Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. In J. J. Bass (ed.): *Teaching Well and Liking it: Motivating Faculty to Teach Effectively*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD. 72–89.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2010): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. – RATHUNDE, K. – WHALEN, S. (2010): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- CSOMA Gyula (2003): A felnőttkori tanulás idődimenziói. In: MAYER József – SINGER Péter (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló. Felnőttoktatási Akadémia*. Budapest, OKI Integrációs Fejlesztési Központ. 63–84.
- CSOMA Gyula (2006): Tud-e az ember felnőttkorban tanulni? In: KOLTAI Dénes – LADA László (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*. NFI, Budapest. 9–16.
- CSOMA Gyula (2009): *Az andragógiai elmélet kialakulása és alapproblémái*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://ofi.hu/csoma-gyula-az-andragogiai-elmélet-kialakulasa-es-alapproblemai> (Letöltés ideje: 2015. szeptember 20.)
- CZIGLER István (beszélgetés résztvevő) (2003): Kerekasztal-beszélgetés az időskori tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle* 53(9). 41–48.
- CZIGLER István (2005): Hogyan küzdünk meg az életkorral a megismerés terén? *Magyar Tudomány* 50(11). 1328–1335.
- DIRKSEN, J. (2012): *Design for How People Learn*. New Riders, Berkeley.
- DOMONKOS Tamás (2013): Magyar fiatalok és a demográfiai átmenet. In: SZÉKELY Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012*. Kutatópont, Budapest. 9–37.
- FARAGÓ Boglárka (2015): Tanulásemélet, tanulásmódszertan. In: OLLÉ János – KOCSIS Ágnes – MOLNÁR Előd – SABLÍK Henrik – PÁPAI Anna – FARAGÓ Boglárka: *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. Líceum Kiadó, Eger. 15–26.
- FEJES József Balázs (2013): A tanulási környezet motivációs szempontú vizsgálata a célemélet alapján felső tagozatos tanulók körében. *Iskolakultúra* 23(11). 44–57. http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2013_Celok.isk.pdf (Letöltés ideje: 2015. augusztus 11.)
- FEJES József Balázs (2010): A tanulási motiváció fejlesztésének lehetőségei a célorientációs elmélet alapján. In: VAJDA Zoltán (szerk.): *Bölcsész-műhely 2009*. JatePress, Szeged. 43–53. http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_2010_Cel.BTKkarinap.pdf (Letöltés ideje: 2015. augusztus 11.)

- FEJES József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: A célorientációs elmélet. *Magyar Pedagógia* 111(1). 25–51. http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes_MP1111.pdf (Letöltés ideje: 2015. július 29.)
- FEJES József Balázs – JÓZSA Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia* 105(2). 185–205. http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Fejes-Jozsa_2005_Hatranyos.motiv.MP.pdf (Letöltés ideje: 2015. augusztus 11.)
- FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2009): A felnőttképzés didaktikai alapelveiről. In: HENCZI Lajos (szerk.): *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 276–284.
- FEKETÉNÉ SZAKOS Éva (2002): Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? *Iskolakultúra* 9. 29–42.
- FORRAY R. Katalin – KOZMA Tamás (2011): Felnőttek a felsőoktatásban. In: BIRÓ Zsuzsanna Hanna (szerk.): *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 220–235.
- GARRIS, R. – AHLERS, R. – DRISKELL, J. E. (2002): Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model. *Simulation and Gaming* 33(4). 441–467.
- GIESBERS, B. – RIENTIES, B. – TEMPELAAR, D. – GIJSELAERS, W. (2013): Investigating the Relations Between Motivation, Tool Use, Participation, and Performance in an E-learning Course Using Web-videoconferencing. *Computers in Human Behavior* 29(1). 285–292.
- GŐSINÉ GREGUSS Anna – BÁNYAI Éva (2006): A motiváció. In: OLÁH Attila (szerk.): *Pszichológiai alapismeretek*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 321–369. <http://mek.oszk.hu/05400/05478/05478.pdf> (Letöltés ideje: 2015. november 8.)
- GRAHAM, S. (1999): Tantermi motiváció attribúciós megközelítésben. In: O'NEILL, H. F. – DRILLINGS, M. (szerk.): *Motiváció: Elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 41–60.
- GYARMATHY Éva (2006): *A tehetség: Fogalma, összetevői, típusai, azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- HALÁSZ Gábor (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. OKKER, Budapest.
- HAMARI, J. – SHERNOFF, D. J. – ROWE, E. – COLLER, B. – ASBELL-CLARKE, J. – EDWARDS, T. (2016): Challenging Games Help Students Learn: An Empirical Study on Engagement, Flow and Immersion in Game-Based Learning. *Computers in Human Behavior* 54. 170–179.
- HATZIAPOSTOULOU, T. – PARASKAKIS, I. (2010): Enhancing the Impact of Formative Feedback on Student Learning Through an Online Feedback System. *Electronic Journal of e-Learning* 8(2). 111–122.
- HÉJJA-NAGY Katalin (2015): Tanulási stratégiák és a tanulói aktivitást befolyásoló egyéni feltételek online környezetben. In: LÉVAI Dóra – PAPP-DANKA Adrienn (szerk.): *Interaktív oktatásinformatika*. ELTE Eötvös Kiadó, Eger. 33–49.

- ILGAZ, H. – GÜLBAHAR, Y. (2015): A Snapshot of Online Learners: e-Readiness, e-Satisfaction and Expectations. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 16(2). 171–187.
- JOO, Y. J. – JOUNG, S. – KIM, E. K. (2013): Structural Relationships among E-learners' Sense of Presence, Usage, Flow, Satisfaction, and Persistence. *Educational Technology and Society* 16(2). 310–324.
- JÓZSA Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia* 1. 79–104. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1021.pdf (Letöltés ideje: 2015. augusztus 4.)
- KÁLMÁN Orsolya (2009): *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása*. Doktori értekezés. ELTE PPK, Budapest. http://www.kalmanorsolya.hu/sites/default/files/Kalman_Orsolya_A_hallgatok_tanulasi_disszertacio.pdf (Letöltés ideje: 2015. augusztus 1.)
- KÁLMÁN Orsolya (2013): Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely* 2. 15–22. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2013_2/femu2013_2_15-22.pdf (Letöltés ideje: 2015. augusztus 13.)
- KALYUGA, S. (2009a): *Cognitive Load Factors in Instructional Design for Advanced Learners*. Nova Science Publishers, New York.
- KALYUGA, S. (2009b): *Managing Cognitive Load in Adaptive Multimedia Learning*. Information Science Reference, New York.
- KEREKES Noémi (2013): Tehetséges fiatalok motivációjáról és szocializációs, társas jellemzőiről. In: KARLOVITZ János Tibor – TORGYIK Judit (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. International Research Institute, Komarno. 361–370. <http://www.iris-ro.org/pedagogia2013januar/0413KerekesNoemi.pdf> (Letöltés ideje: 2015. január 10.)
- KERÜLŐ Judit (2010): A felnőttkori tanulás gondjai és örömei. In: JUHÁSZ Erika – SZABÓ Irma (szerk.): *Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 218–227. <http://www.kulturasz.hu/letoltes/kotet.pdf> (Letöltés ideje: 2015. augusztus 10.)
- KOLTAI Dénes – ZRINSZKY László (2008): A tanulás az andragógiai pszichológiában. In: Zachár László (főszerk.): *Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása. Andragógiai ismeretek*. NSZFI, Budapest. 17–84.
- KOPP Erika (2013): Tanulásközpontú programfejlesztés. *Felsőoktatási Műhely* 7(2). 39–56.
- KRAICINÉ SZOKOLY Mária – CSOMA Gyula (2012): *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. ELTE, Budapest.
- KSH (2011): *A fiatalok munkaerő-piaci helyzete. A munkaerő-felmérés alap, illetve a 2010. IV. negyedévi kiegészítő felvétele alapján*. KSH, Budapest. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ifjusag_munkaero_piac.pdf (Letöltés ideje: 2015. augusztus 10.)
- KSH (2014): *Felnőttoktatás, felnőttképzés*. <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/felnottoktatas13.pdf> (Letöltés ideje: 2015. január 30.)
- LADA László (2008): Andragógia a felnőttkori tanulás-tanítás tudománya. In: SZABADOS Lajos (szerk.): *Pedagógia és/vagy andragógia: A 2008. évi VII. Nevelésügyi Kongresszusra készülé tudományos tanácskozás*. SZIE, Jászberény. 25–55.

- LEE, M. K. O. – CHEUNG, C. M. K. – CHEN, Z. (2005): Acceptance of Internet-based Learning Medium: The Role of Extrinsic and Intrinsic Motivation. *Information and Management* 42(8). 1095–1104.
- LIU, D. – LI, X. – SANTHANAM, R. (2013): Digital Games and Beyond: What Happens When Players Compete? *MIS Quarterly* 37(1). 111–124.
- LOCKE, E. A. – LATHAM, G. P. (1999): Célkitűzés-elmélet. In: O'NEILL, H. F. – DRILLINGS, M. (szerk.): *Motiváció: Elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 23–40.
- MAGYAR Kitti (2013): *Hatékony Időgazdálkodás*. Vision and Shine, Budapest. <http://visionandshine.hu/wp-content/uploads/2013/06/Hat%C3%A9kony-id%C5%91gazd%C3%A1llkod%C3%A1s.pdf> (Letöltés ideje: 2015. augusztus 28.)
- MALONE, T. W. (1981): Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction. *Cognitive Science* 5(4). 333–369.
- MARÓTI Andor (1993): Van-e didaktikája a felnőttek tanításának? *Iskolakultúra* 3(7). 83–89.
- McCOMBS, B. L. (1999): A motiváció mérésének és növelésének stratégiái: szempontok az önszabályozott tanulás elősegítéséhez és a teljesítmény fokozásához. In: O'NEILL, H. F. – DRILLINGS, M. (szerk.): *Motiváció: Elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 61–82.
- MOGYORÓSI Zsolt – VIRÁG Irén (2015): *Iskola a társadalomban – az iskola társadalma*. Elektronikus tananyag. http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/15_iskola_a_tarsadalomban/ (Letöltés ideje: 2015. január 30.)
- MOLNÁR Anna, Sz. (2009): A tanuló felnőtt. *Pedagógusképzés* 7(2–3). 199–220.
- MOLNÁR Éva, D. (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: BUDA András – GOLNHOFER Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Tanulás és környezet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 29–54.
- NAHALKA István (2003): A tanulás. A tanulásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 134–153.
- NEHME, M. (2010): E-Learning and Students' Motivation. *Legal Education Review* 20(1–2). 223–239.
- NOESGAARD, S. S. – ØRNGREEN, R. (2015): The Effectiveness of E-Learning: An Explorative and Integrative Review of the Definitions, Methodologies and Factors That Promote e-Learning Effectiveness. *Electronic Journal of E-Learning* 13(4). 278–290.
- NYÜSTI Szilvia (2013): Oktatási helyzetkép. In: SZÉKELY Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012*. Kutatópont, Budapest. 90–126.
- OLLÉ János (2009): A képzés minőségét befolyásoló oktatás- és tanulásszervezési kérdések a felsőoktatásban. In: DRÓTOS Gy. – KOVÁTS G. (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula Kiadó, Budapest. 149–162.
- OFI (2011): „Minőségfejlesztés a felsőoktatásban” *Felsőoktatási andragógiai – pedagógiai elemzés*. http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/femip_andragogia_v.pdf (Letöltés ideje: 2015. január 30.)
- OTT, K. D. (2011): Technology and Adult Learning: Understanding E-Learning and the Lifelong Learner. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society* 7(3). 31–36.

- PAPP-DANKA Adrienn (2011): Az online tanulási környezet fogalmának értelmezési lehetőségei. *Oktatás-Informatika* 3(1–2). 43–49.
- PAPP-DANKA Adrienn (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- PECK, D. – WHITLOW, D. (1983): *Személyiségelméletek*. Gondolat, Budapest.
- PELLAS, N. (2014): The Influence of Computer Self-efficacy, Metacognitive Self-regulation and Self-esteem on Student Engagement in Online Learning Programs: Evidence from the Virtual World of Second Life. *Computers in Human Behavior* 35. 157–170.
- PHILLIPS, V. – POPOVIC, Z. (2012): More than Child’s Play: Games have Potential Learning and Assessment Tools. *Phi Delta Kappan* 94(2). 26–30.
- PUSZTAI Gabriella (2010): *Kollegiális kezek a felsőoktatásban: Az értelmező közösség hatása a hallgatói pályafutásra*. Akadémiai doktori értekezés. Budapest. Kézirat. http://real-d.mtak.hu/455/4/dc_43_10_doktori_mu-1.pdf (Letöltés ideje: 2015. június 30.)
- RÉTHY Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- RÉTHY Endréné (2005): A különböző tanári teljesítményvisszajelzések hatása a tanulók személyiségfejlődésére és tanulmányi teljesítményére. In: BALOGH László – TÓTH László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest. http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0024/balogh_pedpszich0024.html (Letöltés ideje: 2015. augusztus 24.)
- RYAN, R. M. – DECI, E. L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1). 54–67.
- SCHUUR, W. A. van der – BAUMGARTNER, S. E. – SUMTER, S. R. – VALKENBURG, P. M. (2015): The Consequences of Media Multitasking for Youth: A review. *Computers in Human Behavior* 53. 204–215.
- SÉRA László (1998): *Általános pszichológia*. Comenius Bt., Pécs.
- SÉRA László (2010): *Mit ér a tehetség motiváció nélkül?* Előadás az Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központban, Pécs. 2010. november 10.
- SHERNOFF, D. – CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. – SCHNEIDER, B. – SHERNOFF, E. (2003): Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. *School Psychology Quarterly* 18(2). 158–176.
- SIMÁNDI Szilvia (2016): *Fiatal és felnőtt hallgatók a felsőoktatásban*. Líceum Kiadó, Eger.
- SINGER Péter (2009): A gyorsuló idő sodrában – avagy a szabadidő dilemmái. <http://ofi.hu/tudastar/idofelhasznalas/gyorsulo-ido-sodraban> (Letöltés ideje: 2015. január 30.)
- SZABÓ István (1994): *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZABÓ Mónika (2004): Motiváció. In: KOLLÁR Katalin, N. – SZABÓ Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 169–191.
- SZABÓ-THALMEINER Noémi (2014): Az iskolai motiváció vizsgálata 5–12. osztályban. *Pedacta* 4(1). 17–29. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_4_1_3.pdf (Letöltés ideje: 2015. március 4.)

- TÓTH László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- TÓTH László (2005): A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: BALOGH László – TÓTH László (szerk.): *Fejezetek pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest. http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0024/balogh_pedpszich0024.html (Letöltés ideje: 2015. augusztus 6.)
- URBÁN Róbert (2000): Az érzelem és motiváció pszichológiája. In: OLÁH Attila – BUGÁN Antal (szerk.): *Fejezetek a pszichológia alapterületeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 157–187.
- URBÁN Róbert (2004): Érzelmek. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest. 95–118.
- VARGA Katalin – OSVÁT Judit (2013): Az ingerszükséglettől a tudásszükségletig: Kognitív motiváció. In: BÁNYAI Éva – VARGA Katalin (szerk.): *Affektív pszichológia. Az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina, Budapest. 237–262.
- VÁMOS Ágnes (2012): *Tanulási eredmények*. http://413.hu/files/Tanulasi_eredmeny_2013_04_10.pdf (Letöltés ideje: 2015. augusztus 30.)
- VEROSZTA Zsuzsanna (2010): *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása*. Doktori értekezés, BCE, Budapest. phd.lib.uni-corvinus.hu/506/1/veroszta_zsuzsanna.pdf (Letöltés ideje: 2015. július 30.)

A tanulástámogatás felsőoktatási lehetőségeit és a mentorálás gyakorlatát bemutató kézikönyv abban nyújt segítséget az olvasónak, hogy a rohamosan fejlődő infokommunikációs technikai környezetben olyan tanítási és tanulási utakat találjon, amelyeken járva továbbra is a felsőoktatás hagyományos misszióját, a tudományos tudás közösségi gyarapítását szolgálhatja.

A kötet szerkezete tudatosan vállalja az oktatás klasszikus megközelítését, így a tanulástámogatás folyamatát egy hármass viszonyrendszerben, a mentorálás, a mentor és a mentorált közötti kapcsolati hálózatban értelmezi. Ennek nyomán az első fejezet a mentorálás hagyományos és online folyamatára fókuszál, a második fejezet a mentor valós és virtuális tanulástámogató szerepkörét és feladatait értelmezi, a harmadik fejezetben pedig a mentorált hallgatók tanulását inspiráló értelmezések és technikák kerülnek sorra.

A kötetet azoknak ajánljuk, akik – legyenek tanári, oktatói, tanulói vagy hallgatói szerepben – a megismerés élményét is érteni és értetni akarják; akik a tudást nem elsősorban megszerezni, hanem megtartani, gazdagítani és felajánlani szeretnék; és nem utolsó sorban azoknak, akikben nem szűnik a megismerő ember iránti eleven kíváncsiság.

ISBN 978-615-5297-77-9



9 786155 297779