

DEBRECENI EGYETEM BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
HUMÁN TUDOMÁNYOK DOKTORI ISKOLA
NEVELÉS- és MŰVELŐDÉSTUDOMÁNYI DOKTORI PROGRAM

**A TÉMACENTRIKUS INTERAKCIÓ (TCI) MÓDSZER HASZNÁLATA A
TANÍTÁSBAN – TANULÁSI STÍLUSJELLEMZŐK ÉS SZOCIÁLIS
KOMPETENCIAELEMELK VÁLTOZÁSA A TANULÓKBAN**

(doktori értekezés)

Témavezető:

Revákné Dr. Markóczi Ibolya

Készítette:

SÁPINÉ BÉNYEI RITA

Debrecen, 2020

***A témacentrikus interakció (TCI) módszer használata a tanításban:
tanulási stílusjellemzők és szociális kompetenciaelemek változása a tanulóknban***

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a neveléstudomány tudományágban

Írta: **Sápiné Bényei Rita** középiskolai tanár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola
(Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program) keretében

Témavezető: **Revákné Dr. Markóczy Ibolya** habilitált egyetemi docens
(olvasható aláírás)

Doktori szigorlati bizottság: elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 2020.

Az értekezés bírálói: Dr.

Dr.

Dr.

Bíráló bizottság: elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 2020.

Én, Sápiné Bényei Rita teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljeseek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot.

A jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be, és azt nem utasították el.

Debrecen, 2020.

Sápiné Bényei Rita

Köszönetnyilvánítás

Köszönetet szeretnék mondani értekezésem megírására biztató mentoromnak, Kurt Oetikernek, aki a témacentrikus interakció módszerének elemzésére vállalkozó témám kiválasztásában és kidolgozásában végig értő segítséget nyújtott.

Hálásan köszönöm témavezetőm, Revákné dr. habil. Markóczi Ibolya támogató, rendkívül motiváló segítségét, amivel tanulmányaim alatt és a dolgozat megírása során végigkísért. Köszönöm, hogy kutatói látásmódom szakszerű kialakításában részt vett, és fáradtságot nem ismerve, újra és újra pontosította, csiszolta munkámat a végső formába öntésig.

Disszertációm megírásában elvülhetetlen érdemei vannak a Doktori Program vezetőjének, prof. dr. Pusztai Gabriellának, aki befogadta és szakmai tanácsaival irányította munkámat. Köszönet illeti a Kutatások a diszciplináris didaktika területén kurzus keretében tanulmányaim során és az elővitámon nyújtott szakszerű tanácsaiért dr. Tóth Zoltánt, dr. Chrappán Magdolnát, Páskuné dr. habil. Kiss Juditot, dr. Csépes Ildikót és dr. habil. Vass Vilmost.

Kihagyhatatlan a felsorolásból a kérdőíves vizsgálat statisztikai feldolgozásának szakszerűségében segítő dr. habil. Máth János, valamint tudományos stílusom csiszolásában résztvevő prof. dr. Hoffmann István megemlézése.

Ezen kívül szemináriumi társaimnak, kollégáimnak, családomnak, és mindazoknak, akik biztattak és elviseltek engem, hogy munkám elkészüljön, köszönöm.

Tartalom

| | |
|--|-----|
| Bevezetés | 1 |
| 1. A <i>témacentrikus interakció</i> – TCI – módszere és elemei..... | 3 |
| 1.1. Az <i>ÉN</i> | 4 |
| 1.2. A <i>MI</i> | 6 |
| 1.3. A <i>TÉMA</i> | 13 |
| 1.4. A <i>GLOBE/KÖRNYEZET</i> | 16 |
| 1.5. Dinamikus egyensúly | 21 |
| 1.6. A TCI-koncepció axiómái | 23 |
| 1.7. A TCI mint csoportdinamikai módszer | 24 |
| 1.8. A TCI alkalmazásának kutatása és kritikái..... | 28 |
| 1.8.1. A TCI alkalmazásának kutatása | 28 |
| 1.8.2. A TCI-koncepció kritikája | 29 |
| 1.9. A TCI posztulátumai | 30 |
| 1.10. A TCI posztulátuma a kommunikációra vonatkozóan | 31 |
| 1.11. A TCI differenciálása; az oktatási koncepció..... | 31 |
| 1.11.1. Élő tanulás..... | 32 |
| 1.11.2. A TCI oktatási-pedagógiai alapjai | 38 |
| 1.11.3. A TCI mint professzionális oktatási koncepció | 42 |
| 1.12. A TCI az iskolai életben | 45 |
| 1.12.1. A TCI-tanfolyam programtervezete | 52 |
| 1.12.2. TCI-elemek a tanfolyamon | 53 |
| 1.12.3. Pedagógiai modell Pestalozzi nyomán..... | 54 |
| 1.12.4. A TCI – témaközpontú interakció (képzési anyag az erdei iskolák számára)..... | 56 |
| 1.12.5. Kollegiális tanácsadás – forgatókönyv-leírás saját kurzustapasztalataim alapján..... | 60 |
| 1.13. A TCI az anyanyelv tanításában..... | 61 |
| 2. Tanulás..... | 68 |
| 2.1. A tanulás fogalma..... | 68 |
| 2.2. A tanulás területei..... | 76 |
| 2.3. Tanuláselmélet | 79 |
| 2.3.1. Tanuláselméletek | 85 |
| 2.3.2. Információfeldolgozási elméletek..... | 87 |
| 2.4. Tanulási stratégiák, tanulási stílus..... | 94 |
| 2.4.1. Tanulási stratégia | 94 |
| 2.4.2. Tanulási stílus | 99 |
| 2.4.3. A produktív tanulás..... | 102 |
| 2.5. Kompetenciák..... | 105 |
| 2.5.1. Tanulói kompetenciák..... | 108 |
| 2.5.2 A szociális kompetencia fogalma és tényezői..... | 109 |
| 2.5.3. A szociális kompetenciát befolyásoló intézményi tényezők | 110 |
| 2.5.4. A szociális kompetencia mérésének lehetőségei, irányai..... | 112 |
| 3. Vizsgálat | 115 |
| 3.1. A TCI-re vonatkozó hatásvizsgálatok | 115 |
| 3.1.1. A témacentrikus interakció eredményességi mutatói a gazdasági, üzleti életben | 115 |
| 3.1.2. A témacentrikus interakció az oktatásban | 119 |
| 3.1.3. A témacentrikus interakció eredményessége az oktatásban - nemzetközi kitekintés..... | 120 |
| 3.2. A vizsgálat céljai és hipotézisei..... | 122 |
| 3.2.1. A vizsgált populáció..... | 124 |
| 3.2.3. A vizsgálat módszere | 126 |
| 3.2.4. A vizsgálat további nehézségei, korlátai | 128 |
| 3.2.5. A kérdőívek..... | 131 |
| 4. Eredmények | 143 |
| 4.1. A felvett kérdőívek megbízhatóságának vizsgálata..... | 143 |
| 4.2. A vizsgált diákok jellemzői a hagyományos társadalmi háttérmutatók szerint | 144 |
| 4.3. A TCI hatása a szociális kompetenciára és a tanulási stílusra | 151 |

| | |
|---|-----|
| 4.4. A kérdőívek második mérésének és a TCI-nek a kapcsolata..... | 152 |
| 4.4.1. Szociális kompetencia változók | 152 |
| 4.4.2. Tanulási stílus változók..... | 154 |
| 4.5. A két mérés különbségének és a TCI-nek a kapcsolata..... | 157 |
| 4.5.1. Szociális kompetencia változók | 158 |
| 4.6. Kitekintés; további eredmények a tanulási stílus témában | 160 |
| 4.7. Művészi kisfilmhez kapcsolódó vizsgálati eredmények..... | 161 |
| 4.7.1. Deák Kristóf Mindenki (2016) című kisfilmje értelmezésének kvantitatív felmérése | 161 |
| 5. Összegzés..... | 164 |
| Szakirodalom | 170 |
| Mellékletek | 192 |
| 1. Melléklet | 192 |
| 2. Melléklet | 207 |
| 3. Melléklet | 213 |
| 4. Melléklet | 214 |
| 5. Melléklet | 218 |
| 6. Melléklet | 219 |
| 7. Melléklet | 221 |
| I. Kiegészítő adatok | 221 |
| II. Mindenki (2016)..... | 223 |
| III. Tanulási stílus kérdőív | 225 |
| IV. Döntési, vitakészség, együttműködési, kommunikációs és önismereti kérdőív | 228 |
| V. Társas kapcsolati kérdőív | 229 |

Bevezetés

Az utóbbi években az oktatás eredményessége, a tanítás hatékonysága a magyar oktatáspolitikának is homlokterébe került (Lannert–Nagy 2006; Szemerszki 2015). A mai nemzetközi longitudinális mérések már nem arra irányulnak, hogy mit tanítanak a gyerekeknek, hanem arra, hogy mit és hogyan tanulnak meg a gyerekek az iskolában. A 2000-es PISA-vizsgálat sokkja után az OECD országok különböző megoldási javaslatokat dolgoztak ki a kompetenciák fejlesztésére. Magyarországon napjainkban centralizálódott az oktatásirányítás, és az állami irányítás hajlamos először jogi, pénzügyi kontrollban gondolkodni. A „tartalmi szabályozás, a minőségértékelés, a finanszírozás, a humán erőforrásokkal való gazdálkodás és a szakmai szolgáltató rendszer mind központosított mechanizmusok révén” valósul meg (Radó 2010: 584).

A nemzetközi tapasztalatok szerint az oktatásba befektetett pénzforrások növelése általában nem javítja feltétlenül a hatékonyságot. A tanári munka minőségének javulása viszont nagymértékben befolyásolja a tanulók eredményeit (Barber–Mourshed 2007). Ezek bizonyos esetekben sokkal jelentősebben hatnak a teljesítményre, mint az iskola pénzügyi helyzete vagy a menedzsment működése. Ezért véleményem szerint az iskolai ellenőrzésnek arra is ki kellene terjednie, hogy van-e minden egyes iskolában a tanári munka minőségének javítását szolgáló, azt támogató, folyamatosan működő rendszer. Az oktatáspolitikusok feladata, hogy a társadalom által támogatni kívánt értékekre épülő célkitűzéseket fogalmazzanak meg, majd pedig ezeket a célokat az oktatás szereplőivel együtt lépésről lépésre igyekezzenek elérni úgy, hogy közben hozzáértő kezeléssel reagálniuk kell az újabb és újabb kihívásokra. Magyarországon az oktatásra és az emberi erőforrások fejlesztésére irányuló figyelem jóval kevesebb, mint másutt, ezért kívánok csatlakozni azokhoz a kutatásokhoz, amelyek tanulásszervezési munkaformákat, módszereket vizsgálnak azzal a céllal, hogy a rendszer tartalmilag fejlődjön. Nézetem szerint az iskoláknak belső fejlődésükhöz helyileg kezdeményezett és kidolgozott fejlesztési stratégiákra is szükségük van. Ezek ugyanis figyelembe veszik az iskola környezetét, és a lehető legjobban alkalmazkodnak a helyi viszonyokhoz. Ha a tanárok a tanítást közvetlenül támogató eszközöket kapnak, akkor várható a hatékonyság növekedése. Ehhez a munkához kívánok dolgozatommal segítséget nyújtani. Egy

Magyarországon kevésbé ismert módszer, a *témacentrikus interakció* – TCI – (TZI 2018) tanári munkában való felhasználási lehetőségét és eredményességét mutatom be.

Munkám első részében a TCI módszertani modelljének lényegét, fogalmi keretrendszerét kívánom bemutatni, majd pedagógiai koncepcióként értelmezem a rendelkezésre álló – elsősorban német és angol nyelvű – szakirodalom alapján. Dolgozatomnak ebben a részében a módszer felhasználási területeiről, ezek nemzetközi tapasztalatairól, az oktatási dimenziók külföldi és magyar lehetőségeiről, a módszerről szóló kritikákról számolok be a falszifikáció és verifikáció elvének alkalmazásával.

Munkám második fejezetében a TCI módszerének tanuláselméleti hátterét vázolom fel, és megadom a tanulási stílusra és szociális kompetenciaelemekre vonatkozó fogalmak általam használt értelmezési bázisát.

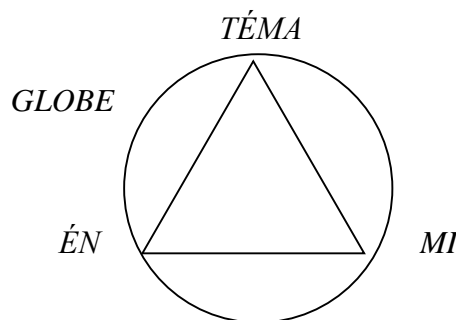
A dolgozat harmadik, vizsgálati részében először a TCI külföldi, elsősorban kvalitatív módszerű kutatási eredményeiről szólok, majd az általam kvantitatívan mérni kívánt tanulási stílus és szociális kompetenciaelemek fogalmainak méréséhez szükséges indikátorok és a mérendő fogalmak dimenzióit állapítom meg. Az elemzett oktatási kísérletben egy általam kidolgozott mérési eszközrendszerrel kívánom föltárni, mennyire hat pozitívan a TCI a szociális kompetenciák fejlesztésére.

A negyedik részben kutatási eredményeimet ismertetem, az ötödik fejezet összegzést és kitekintést tartalmaz.

1. A témacentrikus interakció – TCI – módszere és elemei

A TCI-módszer megalkotója, Ruth Charlotte Cohn Németországban született 1912-ben, Berlinben végezte középiskolai tanulmányait, és ott kezdett irodalmat és pszichológiát tanulni. Az egységes személyiség koncepcióját először Svájcban tanulta és gyakorolta, később az Egyesült Államokban fejlesztette ki a WILL (Workshop Institute for Living Learning – *Az Élő Tanulás Alkotóműhelyének Intézete*) módszerét, ami későbbi módszertana alapjául szolgált. A TCI a pszichoanalízis és a humanisztikus pszichológia elvein alapuló csoportmunka módszere, ami a gyakorlatban a holisztikus pedagógia egyik fontos építőelemének bizonyult. A TCI-módszer használatakor a vezető (tanár) a tanításban a tudás átadása mellett érzékeli és támogatja a tanulókat személyiségük minden vonatkozásában. A „tartalmi kérdésekkel úgy foglalkozik, a feladatokat úgy adja ki, hogy figyelembe veszi a csoport szükségleteit, kormányozza az egyes résztvevők igényeit, irányítja a résztvevők egymáshoz való viszonyát, a csoportnak mint egésznek a fejlődését, illetve a környezetet, ami a csoportra hat” (Sápiné 2017: 261).

„A TCI négy fő tényezője az *ÉN*, a *MI*, a *TÉMA* és a *KÖRNYEZET (GLOBE)* egymással szorosan összefügg. Ábrázolása egy átlátszó, több rétegű gömbben található egyenlő oldalú háromszög” (Sápiné 2017:261), ahogy az 1. ábrán: *A négyfaktoros modell* (Cohn 1975) látható.



1. ábra: *A négyfaktoros modell* (Cohn 1975)

„Ezeknek a tényezőknek a dinamikus egyensúlyban tartása, fejlesztése a TCI-csoportmunka és -vezetés alapja. Az *ÉN* az egyént jelenti; az INTERAKCIÓ (*MI*) a kapcsolatot a csoport tagjai között; a *TÉMA* a tartalmat, a tárgyat; a *GLOBE* a Földgolyót,

a *KÖRNYEZET*et szimbolizálja. A csoport működését mind a négy faktor befolyásolja” (Sápiné 2013 : 490).

1.1. Az *ÉN*

Az *ÉN* tényezőjét az egyes szám első személyű személyes névmással nevezzük meg, a TCI szerkezeti modelljében ez a négy kategória egyike. A TCI-irodalomban az *ÉN*-tényező fogalmát többen is magyarázzák (Farau–Cohn 1984; Klein 2002; Kroeger 1992; Langmaack 2001; Löhmer–Standhardt 2006; Matzdorf–Cohn 1992). Az *ÉN* az egyént, a személyt és kapcsolatait együttesen jelenti. Az *ÉN*t Ruth Cohn nem pontosította vagy ábrázolta írásaiban kompakt és elméleti módon, de számos oldalról bemutatta a gyakorlatban. A TCI-ről írott általános megjegyzéseiben többször hivatkozik saját tapasztalataira, valamint a saját személyes fejlődésére a szerző – például abban a funkcióban, amikor ő a csoport vezetője. A személyiség, az *ÉN* keresi a szerepét a csoportban: „Bemutatkozással hangot adok magamnak, egy bizonyos hangulattól, fejlődésemtől, saját belső valóságomtól függően, például mint terapeuta, egy nő, egy migráns, egy anya, egy barát.” (Cohn 1975: 100). Ruth Cohn számos írásában foglalkozott az *ÉN* értelmezésével, ezért szinte lehetetlen reprodukálni mindegyiket. Így a következőkben az *ÉN* fogalmát három antropológiai-filozófiai szinten mutatom be (Lotz 2017).

1. Az öntudatos *ÉN*re az autonómia és az egymásra utaltság egyaránt jellemző. Ernst Tugendhat (2003) szerint mi, emberek mind önálló *É*Nek vagyunk, akik egyedülállóan határozzuk meg magunkat. Az *ÉN* szó hangoztatása nem valami belsőre történő utalás, hanem önmagában létezését fejez ki. Pl.: „*Tegnap azt tapasztaltam, hogy valami nagyon furcsa volt*” – ebben a mondatban a következő jelentéselemek vannak: (1) »*ÉN*-közlő« állítás, (2) hogy valami olyasmit tapasztaltak (egy bizonyos időpontban), ami (3) furcsának mondható. Az „*én*-közlés/ az *én*-közlő” így bevezet saját belső életébe, azt ábrázolja háromdimenziós valóságban (a hangoztató, a helyzet, és a fogalom viszonylatában). Az „*én*-közlő” tehát összehasonlítja benyomásait más eddigi gondolataival és tapasztalataival; értékeli, és saját akcióira determinálja önreflexív helyzetben a különböző körülményeket, lehetőségeket, vágyakat és félelmeket. Az *ÉN*t magunkra vonatkoztatjuk, mint aki különbözik az összes többi egyéntől és dologtól. Minden

„*ÉN*-nyilatkozat” felfedi az *ÉN* legbensőbb érzéseit és kívánságait, céljait: „Ami az egyén érzelme, értelme, az szubjektíven a sajátja és senki másé; rajtam kívül senkinek nincsenek meg az én emlékeim és vágyaim, és nem tud döntéseket hozni helyettem” (Farau–Cohn 1984: 354). A saját közvetlen tapasztalat verbalizálása veleszületett képesség. A tudatosság azt jelenti, hogy amennyire komolyan vesszük magunkat és élünk a világban, annyira igényelhetjük, hogy mások is komolyan vegyenek bennünket (Tugendhat 2003, idézi Lotz 2017). Az egyidejű differenciálódás és integráció ezen perspektívája az első axióma eredetét jelzi az autonómia és az egymástól való függés tekintetében.

2. Az *ÉN* mint személy megtapasztalja magát egy kapcsolatban, a *MI*hez és társaihoz viszonyulásában. Az egyén oszthatatlan, élő entitás, aki saját lényén keresztül létezik, és saját maga választása szerint jár el. Az emberek önálló tudatuk egysége révén egyedek. Életünk különböző állapotai ellenére saját öntudatunk egységes gondolatvilágot biztosít számunkra (Lotz 2003). Ez világossá teszi, hogy – a különböző érzések ellenére – az egyén egységes jellege az önmagára vonatkozó tudásából fakad, ami bizonyos szintű tapasztalati objektivitást követel. Magabiztosságát az adja, hogy a „helyzetek felett és túl” és „önállóan, entitásként” létezik. Azonban a szubjektív perspektíva nem jelenhet meg önmagában, a másik egyéntől függetlenül: egy másik szubjektummal létrejövő, interszubjektív perspektíva tárja fel. Inkább azt mondhatjuk, hogy az emberek olyan társadalmi lények, akik autonómiát szereznek a társadalmi környezetben. Ez azt is jelenti, hogy az emberré válás olyan esemény, amely az emberi lények között valósul meg: „Én a Te kapcsolatodon keresztül válok énné. Minden való élet találkozik” (Buber 1984: 15). Személyek vagyunk, nemcsak a mi egyéni egyediségünkben, hanem a konkrét egzisztenciális helyzetekben lévő kapcsolatainkban is. „A személlyé vált embereket hármasság határoz meg: kapcsolatuk más személlyel, a világgal, és kapcsolatuk önmagunkkal” (Schleifheimer 2003: 154). A TCI ennek a hármasságnak az alkalmazásával ábrázolja a három tényezőt: *ÉN*, *MI* és *KÖRNYEZET* (és a negyedik elem, a *TÉMA*, ami egy „kis része vagy aspektusa a világ dolgainak és eseményeinek”) (Matzdorf–Cohn 1992: 72).
3. Az *ÉN* a humanista elvek szintjén az egyenlő, a szabad (független) és a felelős emberi méltóságot jelenti. Ezen a humanista etikán alapul a TCI koncepciója (vö.: Schleifheimer 2003). Az *egyenlőség* fogalma a TCI szerint azt jelenti, hogy különbözően jelenünk meg a mindennapi életben, és közben hajlamosak vagyunk

figyelmen kívül hagyni, hogy az *ÉN* gondolatai, érzései és cselekedetei az illető saját öntudatának egységéből fakadnak. Ha az az *ÉN* önállóságát, egyediségét nem támasztjuk alá, akkor figyelmen kívül hagyjuk a hitelességet. *ÉN* saját hitelességének függvényében *függetlenséget* érdemel, ami minden személy számára egyenlően adott. Ha a döntéshozó (*ÉN*) egy személy, aki igazolja saját viselkedését más személyekre való hivatkozással (*MI*), valamint azokra a dolgokra és feltételekre (*TÉMA/KÖRNYEZET*), amelyekért ő felel, akkor az így résztvevő autonóm/függő *ÉN* a kapcsolataiban nem képes az „élő tanulás”-ra. Ez akkor történik, amikor azért nem csinálunk meg valamit, mert a másik sem teszi; vagy a körülményekre hivatkozva felmentjük magunkat a cselekvés alól; ekkor az *ÉN* tényező ebben a folyamatban a személyes tanulásán, fejlődésén nem dolgozik, áthárítja a *felelősséget* a *KÖRNYEZET*re és a *MI*re. A TCI-vezető feladata ennek a helyzetnek a tudatosítása, hiszen biztosítani kell az *ÉN* számára a valódi célok szabad megvalósítását.

Több kritika érheti azt, ahogyan az *ÉN* a TCI megközelítésében megjelenik (Lotz 2017):

- filozófiai kritikája lehet, hogy az *ÉN*t minden esetben alkotó fikciónak tekinti;
- a pszichológiai kritika megjegyzi, hogy az *ÉN*nek alig van tere;
- a szociológiai kritika szerint az *ÉN* elvész a társadalmi változásokban;
- az idegtudomány szerint az ember egyetlen nyilvánvaló szabad döntésével egyenlíti ki a biokémiai meghatározottságot.

Egyet lehet érteni azokkal a kritikai felvetésekkel, amelyek rámutatnak, hogy az *ÉN* a körülmények és a külső hatások terméke; sérülékeny, sokszor meg kell újulnia; meg kell küzdenie a saját valóságával és az illúziók érzésével; sok esetben szenved saját önreflexiójától. Ám ha alkalmazza a TCI szemléletét, akkor képes önmagát képviselni másokkal és a környezettel való kapcsolataiban.

1.2. A *MI*

A *MI* tényezője az *ÉN* a *TÉMA* és a *KÖRNYEZET* mellett a TCI-struktúramodell négy kategórián alapuló aktív csoportelemeinek egyike. Ezt a tényezőt Ruth Cohn a következőképpen írta le: a „*MI*» nem egy pszichobiológiai szervezet, mint az »*ÉN*«,

hanem egy alakzat, amely a megfelelő »ÉN«-en és kölcsönhatásain keresztül jön létre. Mint minden más alakzat, több, mint a részek összege. Szigorú értelemben a fogalom jelentése: a »MI vagyunk« számos embert képvisel, akik a közös »TÉMA« köré csoportosulnak” (Farau–Cohn 1984: 354). Máshol a „közösség” vagy „a csoport” kifejezést használta a *MI* kifejezésre (Cohn 1975: 113). A *MI* tehát az egyének közös törekvésével jön létre: egy tananyaggal, egy feladattal vagy egy problémával való közös foglalkozás által. Mindazt, amin a közös törekvés alapul, a TCI négytényezős modelljében *TÉMÁ*nak nevezzük. A hangsúly a személyek találkozásán van, ami az egyének között létrejövő tudatos és tudattalan hatásokból fakad. A *MI* magában foglalja mindazokat a csoport egészét működtető dinamikus mentális folyamatokat, amelyek egy csoporton belül az egyének között, az *ÉN*-Te kapcsolatok teljes hálózatán keresztül hatnak. A szociálpszichológia szempontjából ez a csoportban lévő interakciót, a kommunikációt és az interperszonális kapcsolatokat jelenti, amit pedig a résztvevők és a vezető közötti kapcsolat határoz meg. A TCI közösségeiben ezek a kapcsolatok nyíltak, barátságosak, ezért általános, hogy a *MI*t egy pozitív „*MI*-érzéssel” azonosítják. Azt is mondhatnánk, hogy a közösséggé válás történéseit ragadja meg a TCI-csoport a *MI* fogalmával. Ezt tükrözi az a tény, hogy a csoportokban gyakran használják ezt a kifejezést arra a kellemes érzésre hivatkozva, ami a *TÉMÁ*n dolgozva felmerül. Ha a ragaszkodásnak ez az érzése hiányzik, akkor megfogalmazódik a következő kijelentés: „Ez a csoport nem egy *MI*.”

Ruth Cohn a személyes névmás jelentésénél sokkal szélesebb értelemben fogalmazza meg a *MI*t. Szerinte a *MI* növekedés eredménye, kvantitatív módon, minőségileg fejlődhet és változhat az interakciókban az egyes résztvevők közötti kapcsolatokon keresztül. Ruth Cohnnál a *MI* kifejezés kiválasztása egy fenomenológiai-egzisztenciális megközelítést jelent, amely különbözik a szisztematikus konstruktivista vagy a társadalompszichológiai megközelítésektől. A *MI* kifejezést találta a legmegfelelőbbnek, hogy megjelenítse a résztvevők (a vezetőt is magában foglalva) tapasztalatait és észleléseit. Ez magában foglalja azt is, hogy hogyan érzékelik a csoporttagok és az egész csoport a légkört: vagy távolinak, hidegnek, vagy melegnek és szívélyesnek. Ugyanakkor típusok szerint is jellemzi Cohn a közeli kapcsolatok minőségét: a közelség–távolság, a szeretet–visszataszító érzés, az idegenség–intimitás, a dominancia–függőség tekintetében. Ruth Cohn *MI*-felfogása csak részben egyezik azzal a „csoport” kifejezéssel, amit a

szociálpszichológia és csoportterápia használ. Az alábbiakban a TCI-megközelítésű *MI* és a többi *MI*-fogalom közötti hasonlóságokat és eltéréseket mutatom be (Schneider-Landolf 2017).

A csoport eszméje a szociálpszichológiai kutatások tárgyává vált, a TCI felemelkedése pedig ezzel egyidőben, párhuzamosan történt. Az 1960-as években Észak-Amerikában a csoportos folyamatokkal kapcsolatos szociálpszichológiai kutatás intenzív szakaszában az úgynevezett *T-csoport laboratóriumok* (Lewin 1948) csoportdinamikus szabályainak feltárásával foglalkoztak. A tudományos érdeklődés az érzékelésre, a társadalmi vonatkozásra, az interperszonális kapcsolatokra, a társadalmi hatalom forrásaira és hatásaira, a csoportokban betöltött szerepekre, illetve a struktúrákra gyakorolt hatásokra irányultak. Ruth Cohn *MI*-konceptiója minden bizonnyal magába foglalja ezeket a jelenségeket, de nem felel meg minden szempontból a *csoport* kutatási koncepciójának a szó szociálpszichológiai vagy szociológiai értelemben. Ruth Cohn szándékosan fenomenológiai megközelítést alkalmazott a kölcsönhatásokra és az interperszonális dinamikára; hangsúlyozta a csoportban élők és résztvevők szubjektív perspektíváját, ami viszont befolyásolja a *MI*-t. A *MI* különböző kölcsönhatásait és kapcsolatait a TCI-csoportban és egy kutatócsoportban résztvevők eltérő módon tapasztalják meg. Tapasztalatom szerint sokkal természetesebben megy végbe a *MI*-vé válás a *TÉMÁ*-val való foglalkozás közben egy TCI-csoportban, mint más munkacsoportokban.

A TCI összehasonlítását más csoportfelfogásokkal rendszerszintű megközelítésben Reiser (2004) végezte el. Megállapításai röviden a következők: A csoport saját dinamikával és saját szabályokkal rendelkezik. A szociálpszichológia ezt mint egy hatalmi struktúrát vizsgálja (pl. „Ki a felelős ebben a helyzetben?”); hierarchiáját, kölcsönhatási mintázatát szociogramon követi nyomon (Bales 1950); feladat- és szereposztást, csoportos normákat, illetve a kölcsönhatások stílusát határozza meg (Argyle 1969; Hofstätter 1973; Lindzey–Aronton 1969; Müller–Thomas 1974, idézi Schneider-Landolf 2017).

A TCI fejlődése szorosan összekapcsolódott az 1970-es években a pszichoterápiás csoportokban végzett újabb megközelítésekkel, a Humanista Pszichológiával (pl. Gestalt-csoportok, tranzakciós elemzés, pszichodráma, bioenergetika), amely további személyiségfejlesztést javasolt. Ruth Cohn személyes és csoportos tapasztalatai azonban nem korlátozódtak ezekre a területekre. Ő is foglalkozott feladatorientált tanulási

csoporthoz, munkacsoportokhoz (például kórházi csoportokhoz), teljes tantestületekkel és szemináriumokon prospektív pszichoterapeutákkal. Az ezekben megjelenő hierarchikus csoportokhoz képest a TCI-ben a *MI* mindig hármasságról szól: a személyről, a csoportról és feladról (vagy témáról). Ez lényegesen különbözik az előző csoportok modelljeitől, amelyekben sok esetben a hatalmi struktúrák a meghatározók.

A következőkben azokat a szempontokat mutatom be, amelyekben hasonlóság tapasztalható (Schneider-Landolf 2017). A csoportok pszichoanalitikus nézete a TCI fent említett egyértelmű pozicionálása szerint a humanista pszichológia csoportmozgalmából eredeztethető. A csoportfolyamatban levő interakció „Itt és most” jelene mellett a résztvevők megismerték a korai formáló éveket, a „Volt ott” jelenlétét a múlt fontosabb hatásaiban (Kroeger 1993, Reiser 1995, idézi Schneider-Landolf 2017). Úgy találták, hogy a biztonság, a nélkülözés és a félelem korai tapasztalatai befolyásolják azt, hogyan alakulnak a kapcsolatok a *MI*-ben”. A múltbeli érzelmek és viselkedési minták (öntudatlanul) átkerülnek a csoportban jelen lévő személyekhez (Rubner 1992). Azaz a csoportban lévő személyek múltjukból hozzák magukkal szüleikhez és testvéreikhez való viszonyulásukat. Néha olyan szeretettel vagy gyűlölettel, félelemmel vagy csodálattal közelednek a csoporttagok vagy a vezető felé, amelyek nem gyökerezhetnek a folyamatban lévő eseményekben. Véleményem szerint a tudattalan hatása és az átvitel (transzfer) jelensége egyértelműen a TCI *MI*-jéhez tartozik. A pszichoanalízis terápiás dyadikus kapcsolatával ellentétben azonban a TCI-ben a transzfer kifejezés nem a pszichoanalízisben, hanem szélesebb és átfogóbb értelemben, a csoporttagok közötti transzferek között van jelen. Cohn megközelítése az átadás jelenségére Carl Rogers (1969, 1974) elképzeléseire támaszkodva a humanista pszichológiában találta meg azt a koncepciót, amely eltér a pszichoanalízisben használatos csoportvezetői szereptől. A TCI-csoportok törekszenek arra, hogy a vezető kezdettől fogva szoros közvetlen kapcsolatban álljon a csoporttagokkal, és a lehető legkevésbé torzítsa irracionálisan. Az egyén életrajzából eredő transzfer továbbra is érvényes ugyan, de kevésbé lesz jelentős. A választott módszer nem arra irányul, hogy megerősítse a regressziót okozó tüneteket, a felmerülő helyzetekre közvetlenül kell reagálnia a csoportvezetőnek (vagy tanárnak). A transzfert az *itt és most találkozás* zavarának kell tekinteni, és a csoportvezető (tanár) reakcióján keresztül kell kezelni azt (Farau–Cohn 1984). Ez a reakció akkor válik lehetségessé, amikor a terapeuta (vagy csoportvezető a humanista pszichológia alapjain)

autentikus emberi viselkedést mutat (lásd Rogers 1961, 1969). Ruth Cohn azonban szűkíti Rogers azon szándékát, hogy minden szinten hiteles legyen a vezető. A TCI-ben a *szelektív hitelesség* kifejezés alkalmazásával szelektív nyitottságot ír le, amely tiszteletben tartja a helyzetet, és mások számára elfogadható módon reagál (Cohn 1974). A TCI-csoport vezetője aktív és érintett személyként vesz részt a csoportfolyamatban, minden erősségével és gyengeségével együtt, ez jelenti a részvételi vezetést, a résztvevő vezetést.

A TCI ideológiája úgy ítéli meg, hogy a kapcsolatok hatékony működéséhez fontos a találkozások minősége, ami egybecseng Paul Watzlawick (1969) kommunikációs pszichológiájával, aki elemzésében az egyének közötti kommunikációban különbséget tesz a tartalom és a kapcsolat szempontja között. A helyzet verbálisan közölt tényei (a TCI *TÉMA*) mellett jelen van a kapcsolat viszonya, amely általában nem a verbálissal analóg. Ez megmutatkozik az arckifejezésben, gesztusokban, testpozícióban és hangerőben, hangsúlyokban, azaz a nonverbális kommunikáció elemeiben. A kommunikációnak ez a nonverbális része az egyén tudatos vagy öntudatlan cselekvése, és ennek megfelelően félreértelmezhető. A TCI-ben a *MI* aspektus nagy hangsúlyt kap, hiszen elméletében az *ÉN*, *MI* és a *TÉMA* mind ugyanolyan fontosak. A segédszabályok irányelvei azt mondják, hogy nagy figyelmet kell fordítani a test jelzéseire, a nonverbális jelekre és mindig az *ÉNről*, nem pedig a széles körről, a *MI*ről kell beszélni. Ezt a kapcsolati aspektust, ha felmerül a TCI-ben, nyilvánvalóvá kell tenni. A *MI* antropológiai alapja, a TCI által *MI*nek tulajdonított jelentősége azon antropológiai feltevéseken alapul, hogy az *ÉN* nélkül nem lehet *MI*.

A gyermeknek megfelelő szellemi fejlődéséhez szüksége van egy „elfogadhatóan jó anya” érzelmi figyelmére. Ezen kívül a gyermek megköveteli a más emberekkel való interakció élményét, amit tükröz és modellként használ (Mead 1968). Ahogyan Martin Buber (1923) kifejezi, szüksége van kölcsönhatásokra egy „Te”-vel. Itt találjuk meg a kapcsolatot azzal, hogy egy emberi lény, aki szabad és független *ÉN*, valahol mélyen tudatában van függőségének. Az autonómia és az egymástól való függés közötti feszültség az, amit Ruth Cohn az antropológiai axiómájában fogalmazott meg, hozzátéve „Mindahány »*MI*«-ben minden egyéni »*ÉN*« tapasztalata nyomot hagy. Így az egymásra utaltság érzése mint külső (társadalmi) és mint egyetemes integráció egyéni szubjektivitásunk egyik alkotó pillanatában jön létre” (Matzdorf–Cohn 1992: 56). Az

emberek minden társadalmi helyzetbe beépítik saját megbecsülésük iránti igényüket, a tisztelet, a szimpátia, a társadalmi felértékelődés iránti vágyukat. Az összegyűjtött tapasztalatoknak megfelelően a csoporthelyzet is felkeltheti a félelmet: Szeretettel fognak fogadni? Elfogadnak engem? Ide tartozom? Ruth Cohn antropológiai feltevései a személyiség fejlődéséről (valamint az organikus értékrendszerrel) összhangban vannak, különösen Carl Rogers (1961, 1969) humanista pszichológiájával. „A közös szál ezekben a különböző megközelítésekben az, hogy a többi emberhez fűződő kapcsolat nem másodlagos az autonómiához képest, hanem a személyiség és az emberi én fejlődéséhez elengedhetetlen. „Csak a másokkal való kölcsönhatás során hozhatók létre fogalmakat magamról” (Kroeger 1992: 104). Lotz (2003) Honneth (1994) filozófusra hivatkozik, aki lebontotta a szükséges *pszichoszociális kapcsolatokat* az emberek között: az érzelmi figyelmet és a személyes státus elismerését a társadalmi megbecsülés révén különböztetjük meg.

A TCI-csoport vezetője (a tanár) egy célt, egy elképzelést képvisel azzal kapcsolatban, hogyan lehetne optimális *MI*t létrehozni. A kölcsönös megbecsülés légkörét, amiben mindenki fontos, a különbségek tiszteletben tartását, a nyílt kommunikációt tartja szem előtt mint a résztvevők közötti szoros kapcsolat zálogát. A TCI szerint a munkacsoportok és a tanulási csoportok célja az együttműködés (Cohn 1975). Ebben az értelemben a csoportfolyamat és a csoport dinamikájának fejlődése nem bízható a véletlenre, hanem a vezetőnek kell aktívan alakítani és befolyásolni azokat. A tanulócsoport vagy munkacsoport optimális fejlődésének biztosításához szükséges TCI-specifikus módszertani lépéseket Belz (1988), valamint Klein (1992) és Langmaack (1989) azonosította. Mindegyik csoport a saját „terve” szerint alakul, ami nem teljesen felel meg a pszichoanalitikailag orientált csoportfázisú modellek tipikus folyamatának. A TCI vezetője irányítja a folyamatot, és ebből a célból nagyon tudatosan alkalmazza a módszertani eszközöket, mint például a munkaformákat vagy a tematikus formákat, amelyek a kapcsolattartásra és a szociális szükségletekre koncentrálnak. A csoportban a visszacsatolásnak számos elérhető eszköze van – a metakommunikáció és a kollektív folyamat elemzések –, amelyek tovább erősítik a csoporton belüli kommunikációt. A *MI* mindezen aspektusai a TCI által formázott *TÉMA* részeként (a *MI* részeként) kerülhet megvitatásra.

A TCI tipikus módszere a *MI* szempontjából az a mód, ahogyan a zavaró posztulátummal foglalkozunk. Néha a *MI* folyamatában az egyes csoporttagok reakciója, tapasztalata lesz az egyik aspektus, pl. valaki nagyon dühös, sírni kezd, másokat bánt, panaszkodik a vezetésre stb. Ha a csoport céljának szempontjából nézzük, ezek a megszakadások nem szerencsések, de a csoport belső működésének perspektívájából nézve ezek az események lehetnek a *MI* dinamikájának megnyilvánulásai. „A zavarok elsőbbséget élveznek” posztulátummal Ruth Cohn előmozdította, hogy az ilyen „szenvedélyes érzelmek” is nyíltan kerüljenek be a csoportfolyamatba. A zavarok minden csoporthoz hozzátartoznak, és a *MI* fejlődését tovább erősítik. Néhány zavar a korábban elhanyagolt csoportfolyamatok felidézésére szolgál, amelyek – ha nem tisztáztak és nem veszik őket figyelembe – válsággá válhatnak a kérdéses személy vagy az egész csoport számára. Schneider-Landolf (2017) szerint Rubner és Rubner (1992) pszichoanalitikus modellje hasznos lehet, különösen akkor, ha meg akarjuk érteni a csoportfolyamatokban a pszichodinamikát. Ez különösen igaz a konfliktus, a transzfer és a védelmi mechanizmusok pszichoanalitikus tételeire, amint azt a szerzők a csoportfolyamattal összefüggésben tárgyalják. A csoportok fejlődésének mechanizmusa és az egyéni fejlődéshez hasonló egymást követő fejlődési fázisok tudatában érezhető a felszín alatt lévő dinamika (lásd ebben a tekintetben Rubner 1992). Ez a megközelítés növeli a zavarokkal szembeni toleranciát, és csökkenti az intenzív érzelmeket; tisztelőtben tartja a konfrontációt, a disszociációt és a válság szükségességét. A humanista pszichológia által nyújtott ismeretek háttérében ma kijelenthető, hogy szükséges annak biztosítása, hogy egy csoport valóban továbbfejlessze tagjainak személyiségét (Rogers 1974). Ruth Cohn a TCI csoportfolyamatairól szóló széles körű tapasztalatai megosztásával és a TCI vezetési módszerével hozzájárul ahhoz, hogy különböző feladatokra létrejövő csoportokban „megfelelően fejlett *MI*t hozunk létre. A csoportvezetés TCI módszerét már egyre inkább alkalmazzák tanulási modellként az iskolai osztályokban. A kommunikáció javításának gyakorlati iránymutatásaiban a TCI módszertanának egyes elemei (például segédszabályai vagy a zavarok kezelése) megjelennek, bár sajnos az egész koncepció megfelelő megértésére és terjesztésre széles körben még nem került sor. Vannak sikeres implementációk a csapatfejlesztés területén is (Burkhardt–Schneider-Landolf 2009; Greimel 2003; Stahl 1998).

1.3. A TÉMA

A fogalom meghatározásakor újra abból kell kiindulni, hogy az *ÉN*, a *MI*, a *KÖRNYEZET* és a *TÉMA* a négyfaktoros modell négy tényezője. Első megközelítésben azt kell tisztázni, hogy a TCI-ben az *ES* (ném.) / *IT* (ang.) / *TÉMA* (magyar) tényező a dolgokra, a tartalmakra, a tárgyra vonatkozik, amivel például a tanításban foglalkozunk. A TCI kézikönyvi leírásában az *AZt*, a *TÉMÁt* különböző fogalmi tartományban használták. (A magyarban a mutató névmás használata a modell megértése szempontjából zavaró lehet, ezért a „*TÉMA*” megjelölés vált elfogadottá.) Abban viszont azonosak, hogy anyagát a természetből, a környezetből, a társadalomból veszik, ugyanolyan komolyan kezelik, mint az *ÉN* és a *MI* tényezőt. A TCI azon kevés átfogó társadalomtudományi irányzatok egyike, amely kiemelt jelentőséget tulajdonít a funkcionális kérdéseknek. Matthias Kroeger (1992) mutatott rá a TCI-nek arra az aspektusára, hogy felismeri az embereknek alapvető szükségletét, hogy akár önállóan, akár másokkal együtt valamilyen *TÉMÁval* foglalkozzanak. Ez a tényleges témaorientáció teszi lehetővé a TCI-vel dolgozó ember számára, hogy lehetőségei felhasználásával kibontakoztathassa adottságait.

Ezt a gondolatot a TCI koncepciója továbbviszi, és azt feltételezi, hogy az egyes projekteken dolgozó emberek e közös feladat végrehajtása közben fejlődnek. Tehát a *TÉMA* lesz az, ami képes az embereket összefogni és együtt tartani. Így ebben az értelemben a *TÉMA* olyan dolgot, tárgyat, feladatot jelent, amely számos embert összehoz a közös munkavégzés érdekében. Az emberek sokszor azért vannak együtt, hogy foglalkozzanak valamivel, amit meg kell tenniük. Ruth Cohn különleges érdeme, hogy rájött, hogy a közös érdek kohéziója aktív, strukturális tényezővé válik a csoportfolyamatokban. Az teszi a TCI-csoportot annyira egyedivé, hogy felismerte: *TÉMA* nélkül nincs csoport. Ez a szempont olyan fontos volt Ruth Cohn számára, hogy TCI-háromszögének egyik sarkára tette.

Ruth Cohn írásaiban számos szinonimáját használja a *TÉMÁnak*, pl.: „a dolgok és események világának apró része vagy aspektusa, amely körül egy csoport összegyűlik” (Matzdorf–Cohn 1992: 72; Farau–Cohn 1984: 355), vagy „a közös feladat” (Matzdorf–Cohn 1992: 70), illetve „a *GLOBE* apró részlete, amelyre egy csoport személyei vagy egy egész csoport irányítja a figyelmét” (Reiser 1987: 41, idézi Emme–Spielmann 2017). A *TÉMA* tehát annak fogható fel, ami egyesíti az egyéneket, és okot ad arra, hogy

foglalkozzanak valamivel. A *TÉMA* tartja együtt a csoportot, és mivel az ilyen csoport minden tagjának érdeke, hogy dolgozzon a szóban forgó ügyön, közösségépítő kapcsolat következik be, amely a cselekvésekben, a tanulásban minőségi fejlődést jelent.

Ruth Cohn számára a *TÉMA* elválaszthatatlanul kapcsolódik az axiómákhoz és a posztulátumokhoz. Tapasztalataiból arra a következtetésre jutott, hogy a négytényezőjű modellben azonos faktorstátuszt kell biztosítani mind a négy tényezőnek. Tanításaiban a TCI *TÉMA* fogalmát mindig *AZ* formátumban határozta meg. Újabb magyarázatok szólnak arról, hogy mi lehet az *AZ*. Úgy gondolják, hogy a jéghegy csúcsa lehet, ami illusztrálja a *TÉMA* sokoldalúságát. Ami a horizont felett látható vagy leírható, az kognitív értelemben vett szinonimákat, például munkakört, szempontot, dolgot, kérdést, tárgyat, projektet, tényszerű megállapítást, teljesítményigényt jelenthet. Ami a víz alatti rész, az rejtett terület, ennek Emme és Spielmann (2017) szubjektív, érzelmi jelentésű dimenziót adott. Szerintük érdekeket, feladatokat, aggodalmakat, kihívásokat vagy problémákat jelezhet. Valószínűnek látszik, hogy ez a mélyebb rétegekben lévő *AZ* a közösség tabuját, reményeit, ki nem mondott vágyait jelentheti. Bármit is tapasztal az ember életében, az rámutat, illetve megkérdőjelezi vagy tisztázza a megértést. Ezeket nagyon különböző módon látjuk, ezért a következőkben bemutatom, hogy szűkebb és tágabb értelemben mi tartozhat az *ES/IT/TÉMA* fogalmába (Emme–Spielmann 2017).

- A) Az „*EZ/AZ* (németül: *ES*, angolul: *IT*) egy többé-kevésbé előírt, adott *TÉMA*.” Ez „lehet valami, amivel egy csoport vagy egy csapat szembesül. Lehet valamilyen téma az iskolai oktatásban vagy az üzleti találkozókban. Itt a csoport valójában nem választja az *EZ*t, hanem inkább olyan *EZ*t kell kezelnie, amelyet valaki más (vagy valamilyen körülmény) biztosít számára. Ez a fajta „kényszercsoport” általában azokból a tagokból áll, akik nem saját szabad akaratuk alapján kerültek egy csoportba.
- B) Az *EZ* szabadon választható. A csoport azért jön össze, hogy meghatározza, pontosan mit csináljon ez a csoport: pl. „a kezdeményezés a közösségi tömegközlekedéssel foglalkozik”, „a projektcsoport előkészíti a színházi előadást”, „a csapat egy új termékre vonatkozó javaslatot dolgoz ki” stb. Az ilyen csoportok önként formálódnak és együtt dolgoznak egy *EZ*en, ami szintén a csoportkohéziót segíti.
- C) Az *EZ*t egy határon belül a csoport választja meg. Napjainkban sok szervezet használja a fent említett alternatívák variációit. Az *EZ* széles körben létezhet, és egyedi vagy csoportspecifikus kritériumok szerint határozza meg egy csoport a maga számára.

Olyan csoport, amely nem kizárólag saját szabad akaratából áll össze. Példa lehet egy olyan iskolai osztály, amely megadja meghatározott pontokon belüli fókuszpontjait, vagy olyan csapatokat, amelyek bizonyos iránymutatás alapján új stratégiákat készítenek egy cégnél.

- D) Az *EZt* a kommunikáció határozza meg (Lotz 2003). Értelmezése szerint azokban a helyzetekben, amelyben egyetlen konkrét téma nem írható elő, nincs egyértelműen meghatározott tárgy, és nincs általánosan kijelölt feladat, a résztvevőknek kell konszenzusra jutniuk egy közös *EZR*ről. A napi beszélgetések szintjén is meg lehet ragadni: ilyen, amikor egy adott témáról beszélgetünk. El kell különíteni attól a helyzettől, amikor beszélnek ugyan egymással az emberek, de nincs témájuk, mondanivalójuk egymás számára, csak csevegnek.

Álláspontom szerint a *TÉMA* jelentéstartományai lefedik mindazt a tartalmat, amit a TCI alapítója a háromszög egyik elemének szánt. A tanítás folyamatában a tanterv által előírt *TÉMA* fogalmával dolgozunk, de a diákok az órán megválaszthatják a tanár által adott struktúrában, hogy melyik csoporttal fognak munkálkodni. Így egyet kell érteni Lotz fejtegetésével, aki szerint a konkrét (ebben az esetben pedagógiai) helyzetekben, az *ES/IT* valóban *TÉMA*ként értendő.

A *TÉMA* fogalmát és az egyéb tényezők egyenlő súlyát kifejtő koncepciót kevés kritika érte. Ezek leginkább arról szóltak, hogy a TCI-tanfolyamoknak hosszú a gyakorlati ideje, illetve a csoportnak sokszor egyedi és életrajzilag orientált a *TÉMA*választása, így a természet, a környezet, a társadalom, a kultúra és a vallás ritkábban szerepel a *TÉMA*k között. A tanártovábbképzések hazai átlagos 30 órás idejét tekintve valóban szokatlanul hosszúnak látszik egy TCI-tanfolyam beillesztése. Ugyanis az alapképzés minimum két év alatt végezhető el, időtartamát 175 órában határozták meg (TCI.co.hu 2018). A tanárok 120 órás hétéves kötelező teljesítési periódusában azonban kivitelezhetőnek tartom a TCI-módszer használatának elsajátítását. A *TÉMA*hoz kapcsolódó másik kritika a tanítás szempontjából nem releváns, hiszen a tanítási folyamatban a tanterv által szabályozott a tananyag, és ez adja a tanítási óra csoportjaiban a *TÉMA*t.

1.4. A *GLOBE/KÖRNYEZET*

Az *ÉN*, a *TÉMA* és a *MI* mellett a *GLOBE/KÖRNYEZET* is a TCI szerkezeti modelljének négy eleméhez tartozik, ezek alkotják együttesen az aktív tényezők négy kategóriáját. A TCI a következőképpen írja le. „A *GLOBE* olyan emberekből és eseményekből áll, amelyek túlmutatnak az »Itt és most« csoporton. Ez a külső világ – a családi, a szakmai, a hierarchikus, az ökológiai aspektusok stb. – mindig egy csoporton belül működik, bár kívülről hat” (Farau–Cohn 1984: 354).

Ruth Cohn szerint az *ÉN–TÉMA–MI* háromszöget különböző aspektusaiban koncentrikus körökben vagy kagylókban határozza meg a *GLOBE/KÖRNYEZET*. Hangsúlyozza az *ÉN*, a *TÉMA* és a *MI* kapcsolatát a *KÖRNYEZET*tel: „Figyelniük kell arra, hogy a *GLOBE* milyen hatással van ránk, és mi milyen hatással vagyunk a *GLOBE*-ra. Máskülönben olyanok vagyunk, mint a hajó kapitánya, aki ismeri saját hajóját, de az óceán, a szél és a földrajzi viszonyok körülményeit nem. Ha ismeri a *GLOBE*-ot, akkor a *GLOBE* segíteni fog” (Farau–Cohn 1984: 355).

Ruth Cohn (1989, idézi Nelhiebel 2017) a *GLOBE* három értelmezését különböztette meg:

A *GLOBE* pragmatikusan egy kurzus, munkacsoport vagy tanítási óra környezetének tagjait jelenti: az érintetteket, az eseményeket és az intézményi körülményeket. Ezek befolyásolják a csoportot, a találkozásukat, az idejüket, a csoporttagok összetételét (társadalmi réteg, nem, életkor, iskolázottság stb.), ám jelenti a meglévő hierarchiakat is, amelyek meghatározzák a tanfolyamot, a tantervet, az operatív változásokat, az egyházi szolgáltatásokat vagy a politikai cselekvést. Ruth Cohn ebben a témában a következőket írja: „Ha nem ismerjük meg egy iskola, egy üzleti vagy egy ország gazdasági, politikai és társadalmi térképét, ha nem vesszük figyelembe a kiterjesztett környezetet a tervezésben és a döntésekben, akkor a szóban forgó cselekvések irrelevánsak vagy akár veszélyesek is lehetnek”(Farau–Cohn 1984: 356, idézi Nelhiebel 2017).

Második értelmezésben a *GLOBE* egy vállalat, egy város, egy ország, egy társadalom, iskola, aminek tagjai csoportban vannak. Polgár, alkalmazott vagy diák minden egyes tag. Ruth Cohn esetében ez a megjelölés nem semleges, azaz határozott politikai dimenziója is lehet. Schulz von Thunnal folytatott beszélgetése során a következőket mondta: „Az egész ember ebben a világban érdekelt fél, az én világomban élőlény. Akár tetszik, akár

nem, érintett vagyok, ami azt jelenti, hogy politikai feladatom van az életemben, azaz a közösség számára dolgozom.” (Cohn–Schulz von Thun 1994: 53).

Harmadszor, a *GLOBE* távolibb embereket, történelmet, bolygókat, csillagászati eseményeket is jelölhet. Ez magában foglalja a nyelvileg, szóban és írásban megfogalmazott dolgokat, a múltbeli és a jelen intézményeket, látható és láthatatlan elemeket, ismert és ismeretlen anyagi és intellektuális erőket. „A *GLOBE* kiterjeszti a kozmoszt. Mindenki kapcsolatban van minden mással, és mindenki máshoz is tartozik, amikor és ahol történik vagy meg fog történni valami” (Farau–Cohn 1984: 355). A *GLOBE* szó eredetileg a latin globus kifejezést jelentette, és a 15. századtól kezdve golyót, gömböt jelent, leginkább a gömb alakú Földet földrajzi vagy csillagászati értelemben. A globális jelző azt jelenti, hogy az egész világra vonatkozik, és jelentéstartalmában benne van a világméretű, átfogó jelentés is. A különböző folyamatokat befolyásoló tényezők bonyolultságát a négy tényező grafikai ábrázolása is jelzi, ami végül a gömb belsejében lévő háromszög lett (1. ábra).

A kritikai észrevételek közül ki kell emelni Schreyögg (1993, idézi Nelhiebel 2017) *Globe – die unbekannte Größe* című művét. Megjegyzi, hogy a TCI eredetileg az egyetlen cselekvési modell, amely nemcsak egyéni és kapcsolati tényezőket, hanem a kontextust, *GLOBE*-ot is figyelembe veszi. A TCI egyrészt oktató-terápiás, másrészt társadalmi megközelítésű cselekvési modell, amely alkalmazható a feladatalapú társadalmi rendszerek humanizálására. A *GLOBE* szerepét a TCI-ben az 1940-es évek óta a korszellemben bekövetkezett változások háttérével szemléli. Az ideális emberkép szerint az ember egyedülálló és egyéni lény. Élete folyamatos fejlődésben van, és ez túlmutat az intézményi beavatkozás határain. A másik oldalon az ember egy bürokratikusán strukturált munkakörnyezetben létezik, ahol az egyén gépiesen, előre beprogramozottan, együttműködő struktúrában működik.

Egyes szerzők (pl. Argyris 1975) úgy vélik, hogy egy ilyen környezet megfosztotta az embereket a megkülönböztethető egyéniségtől és elidegenítette őket. A *GLOBE* ebben az értelemben a közvetlen, emberi találkozásokat lehetővé tévő tényező, így az összes lehetséges kapcsolat szimbólumává vált. A menedzserek számára a 1980-as és 1990-es években a pozitív módszerek strukturálása, a munkafeltételek javítása lett a fő feladat, annak érdekében, hogy egyensúlyba kerüljön a munka és magánélet. A mai napig

továbbra is a szervezeti fejlesztés egyik fő célja, hogy egyensúlyt biztosítson a versenyképes szervezet és a munkavállalói elégedettség között (Becker–Langosch 2002). Schreyögg (1993) másik kritikai megállapítása szerint a *GLOBE* fogalmát pontosítani kell. Ennek érdekében az alábbiakban a kifejezés értelmezését más társadalomtudományi technikai kifejezések és a vonatkozó elméletek összefüggésében mutatom be. Felmerül a kérdés, milyen következtetéseket lehet levonni ezekből a megállapításokból, és ezek alkalmazhatóak-e a TCI *GLOBE* megértéséhez? Ruth Cohn *GLOBE* koncepciójának eredeti jelentése a környezetek, a helyzetek és a miliók jellemzőit is magában foglalta. Fontos ebben az esetben a helyzet, azaz a térbeli és időbeli strukturák komplex meghatározása, amely más körülmények között ágyazódik be a szociális kapcsolatokba. Ezek a determinánsok befolyásolják az aktív alanyt, aki adott helyzetben valamilyen módon viselkedik. A kérdés az, hogyan kapcsolódik a feladathoz, mi befolyásolja az adott személy viselkedését. Minden csoporttag és minden csoport egy-egy elemet képvisel számos különböző rendszerben (család, iskola, vállalat, város stb.). A *rendszer* kifejezés a szociológia alapvető kulcsszava, amelyet a kölcsönhatások vizsgálata során alkalmaznak, azaz hogyan viszonyul, miként viselkedik több egyén, csoport vagy szervezet egymással: ez a kölcsönös függő magatartás. Ez illik a *GLOBE* kifejezés második jelentéséhez (minden csoport tagja diák, munkavállaló, állampolgár stb.).

Minden rendszernek megvan a maga határa, és kölcsönhatásban van a környezetével. A *GLOBE*-elemzés első kérdései a következők: Milyen rendszerről vagy rendszerekről beszélünk itt? Melyek a releváns rendszerkörnyezetek, és milyen hatással vannak az adott rendszerre? A rendszerelmélethez képest, amely semleges álláspontot képvisel, Ruth Cohn politikai igényt támasztott. Úgy látta, hogy minden ember társadalmi kötelessége, hogy aktív legyen a közösségben, továbbá fontosnak tartotta az érzelmi dimenziót: „Mindenki együtt érez másokkal” (vö. Cohn 1989: 25).

A *GLOBE*-elemzés során fontos továbbá az a kérdés, milyen feladat vagy küldetés motiválja a csoport tagjait, és mi mozgatja őket? Minden rendszer bizonyos mértékű integrációt és koherenciát kínál elemeinek egymáshoz való viszonyában, azaz szerkezete van. A struktúra egy viszonylag stabil egység, amely a rendszer elemei között, annak fenntartására, szabályokat hoz létre. Szükséges megvizsgálni bizonyos struktúrák hasonló területeit, például a várakozásokat, normákat, pozíciókat, szerepeket, csoportokat, szervezeteket, intézményeket, rétegeket vagy osztályokat. A *GLOBE*-analízis eredménye

a struktúra feltárása, megmutatja annak a szövetét, amelyet az egyes csoporttagok vagy az egész csoport a saját rendszerében szőtt. Azt, hogy milyen értékek határozzák meg a rendszeren belüli műveleteket, az egyének, a csoportok vagy a szervezetek által megosztott vélemények alakítják. Ami a kívánatos vagy követendő a csoporttagok számára, az korlátozza és befolyásolja a lehetséges eszközöket és célokat. Milyen normák határozzák meg a viselkedést? Mit kell tenni vagy nem tenni? A normák általában olyan elfogadott magatartási szabályok, amelyek viselkedési igényeket támasztanak azokban, akik bizonyos társadalmi szerepű csoportban vannak. Szabályozzák, hogy egy társadalmi szervezet (csoport, osztály, szervezet, társadalom) egyes tagjainak hogyan kell egy adott helyzetben cselekedniük, vagy pedig az adott társadalmi entitás egy másik tagja irányába hogyan kell fellépniük. Ebben az értelemben a *GLOBE*-nak szabályozó, szocializáló funkciója van.

A *GLOBE* harmadik jelentése szerint kultúrának, interkulturalitásnak tekinthető. A kultúra ebben az esetben az emberi életformák, az irányadó elvek és az életkörülmények összességét jelöli, amelyek egy történelmileg és regionálisan körülírt időben és térben működnek. A kultúra magában foglalja a fizikai környezet minden olyan anyagi formáját, amelyet a korábbi generációk örököltek és további fejlesztésnek vagy változásnak vannak kitéve (épületek, szerszámok, gépek). A *GLOBE* jelentése kiterjed a jogrendszeren alapuló természetes folyamatok ismeretére és használatára, minden ötletre, értékre, eszmére és jelentésre, az emberi együttélés módszereire és intézményeire (Nelhiebel 2017).

A vállalati és a szervezeti kultúrák a *GLOBE*-elemzés szempontjából is relevánsak. A szervezeti kultúra a kulturális antropológia szerint átadja saját kultúraeszméjét a szervezeteknek. Ennek megfelelően minden szervezetnek saját kultúrája van, amely nagyrészt felelős a szervezet viselkedésért. Ez a kultúra olyan értékek, normák, attitűdök és paradigmák kölcsönhatásából adódik, amelyekben az alkalmazottak közösen vesznek részt. Ez a szervezeti kultúra formálja az életet a szervezeten belül és külső megjelenésében is. Fontos szerepet játszik a vállalati identitás kialakításában és a vállalat vagy szervezet vállalati tervezésében. A TCI kontextus alapú cselekvési modellje az ideális szervezeti fejlődés módszerét adja, illetve a rendszerelmélet szempontjából a *GLOBE* rekonstrukcióját.

A TCI módszertani megközelítést kínál az adott szervezet saját egyéni konstrukcióinak megvizsgálására, és ha szükséges, egyénileg és kollektív módon történő rekonstrukciójára. A TCI nem rendelkezik olyan modellel, amely szisztematikusan elemezné az adott *GLOBE* szerkezetét, és módszertani megközelítést hozna a változásokra. Egy ilyen modell hasznos lenne a gyakran tapasztalt gyengeségek elleni küzdelemben, amelyekkel a *GLOBE* körülményei között lehet szembesülni. Az egyetlen rendelkezésre álló lehetőség a kérdéseknek egy olyan katalógusa, amely a kezdeti helyzet elemzésének eszközeként használható. Langmaack (2001) és Greving (2003) ad ilyen példákat a különböző célközönségek számára. Ruth Cohn meg volt győződve arról, hogy „Az emberiségnek hatalmasabbá kell válnia a 20. században, mint valaha” (Cohn 1988: 5). Hozzáteszem, hogy ez a helyzet a 21. században sem változott, ezért a TCI-vel folytatott képzésnek és továbbképzésnek még nagyobb teret kellene szentelni.

Egyet kell érteni Nelhiebel (2017), aki szerint két szinten fejleszhető tovább a *GLOBE* és ezzel együtt a TCI modellje. Egyrészt elméleti szinten, ahol a *GLOBE* szerkezeti kapcsolatainak megértésével kellene foglalkozni, majd az elemek azonosítása után különböző – különösen a szociális kontextusokkal foglalkozó – rendszermodelleket lehetne építeni (Schreyögg 1993). E célból alkalmazhatóak a rendszerelméleti és a szervezetelméleti megközelítések. A 2008-ban tartott TCI elméleti műhely keretében a résztvevők Niklas Luhmann (1984) rendszerelméletének keretében tanulmányozták ezt a feladatot. Arra a megállapításra jutottak, hogy ezt az elméletet a szervezeti fejlődésekre is szükséges kiterjeszteni.

Második szinten a TCI számára kiemelten fontos gyakorlatban kell rendelkezésre bocsátani eszközöket egy jól megalapozott *GLOBE*-elemzés elkészítéséhez. Ezekkel a módszertanilag pontosan leírt eszközökkel be lehet avatkozni az egyes csoportokon túlmutató folyamatokba azzal a céllal, hogy lehetővé váljon pozitív irányba befolyásolni a szervezet egészének működését. Ha ezt a célt el akarjuk érni, akkor a szervezeti fejlődés helyét meg kell erősíteni a TCI-ben. A TCI legfontosabb elemei – a személyiségfejlesztés, az eredetiség, a felhatalmazás és az empátia, valamint az axiómákból származó küldetés – adják a TCI rendszerelméleti, tudományos megalapozottságát. Ha sikerül a TCI-ben egyesíteni ezeket a szervezeti változások folyamatainak ismeretével, akkor ez nagy előrelépést jelent a gyakorlati alkalmazás széleskörű elterjedése érdekében.

1.5. Dinamikus egyensúly

„A dinamikus egyensúly az életben nagyon általános fogalom: [...] az ellentétes pólusok bevonásának szükségességét jelenti [...]. Az életet ugyanis nem a statikus állapotok jellemzik, hanem a folyamatos átrendeződések. A dinamikus egyensúly eszméje az egyik módja annak, hogy megmutassuk, hogyan hozzuk létre az élő tanulást, tanítást” (Farau–Cohn 1984: 353).

A dinamikus egyensúly gondolati alapja olyan gondolkodási folyamat, amely felöleli az ellentéteket és a paradoxonokat. Feladata, hogy a perspektívát folyamatosan megváltoztassa. A dinamikus egyensúly eszméje az ellentmondó erők és tendenciák integrálása, valamint a különböző egyedi nézőpontok egyesítése (például: értelem és érzés, *ÉN–MI–TÉMA–KÖRNYEZET*). Ezen ellentétek feloldásának egyik lehetőségét Lotz (1995, idézi Spielmann 2017) a holisztikus gondolkodásban látja, ami megoldja az ellentétek és a különbségek közötti közvetítés problémáját azzal, hogy feltételezi: amikor a dolgokat dialektikusan tekintjük, akkor a dinamikus egyensúly létrejöttének pozíciójába kerülünk, és ezzel folyamatosan változtatjuk perspektíváinkat. Helmut Reiser (1995) álláspontja ehhez nagyon hasonló: a TCI módszertana megengedi a csoport tagjainak az ellentmondást, mert a csoporton belül az egyik operatív szabály a kapcsolatok kialakításában a különböző nézőpontok tiszteletben tartása. A sokféleség egysége dinamikus egyensúlyban szintetizálódik, mert minél jobban érzékelem a másik nézőpontjának autonómiáját, annál jobban el tudom fogadni azokat, és minél többet tudok a perspektívák kölcsönös függőségéről, annál inkább meg tudom találni a megfelelő nézőpontú megoldást.

A „*Törekedjünk a dinamikus egyensúlyban tartásra!*” utasítás arra utal, hogy a vezető folyamatos erőfeszítéseket tesz az *ÉN–MI–TÉMA–KÖRNYEZET* négy tényezőjének újbóli kiegyensúlyozására. A vezető feladata annak biztosítása, hogy a négy tényező egyenrangúsága ne okozzon stagnálást. Ez azt jelenti, hogy a folyamatok során egy ideig egyensúlyhiány lesz. Ruth Cohn (1984) megfogalmazása szerint egy csoportban az *ÉN*, a *MI* és a *TÉMA* elemeit egyenlőknek kell tekintenünk, Ez nem azt jelenti, hogy ezek a tényezők mindig egyenlő figyelmet igényelnek, hanem mindig az adott helyzettől függ, hogy melyiket hangsúlyozzuk, és éppen ez a dinamikus kölcsönhatás-változás az *ÉN*, a *MI*, a *TÉMA* és a *KÖRNYEZET* között adja a TCI-csoport hajtóerejét.

A folyamatosan változó perspektívák azonban nem csak a négy tényezőre utalnak. „Az egymás közötti holisztikus viszonyban álló pólusok, mint például a közelség–távolság, a részvétel–függetlenség, a biztonság–kockázatvállalási hajlandóság is a dinamikus változás elvéhez is tartoznak” (Matzdorf–Cohn 1992: 91). „Dinamikus egyensúly [...] más faktorokban is alkalmazható, például a biztonság iránti igényünk és a kockázatok fenyegetése között; az érzelmek és a gondolkodás között; vagy a feminin és a maszkulin között; az adás és az elfogadás között; a közelség és a távolság között; a hallgatás és a beszéd között; az aktív és a passzív élet között stb.” (Matzdorf–Cohn 1992: 74, idézi Spielmann 2017).

Az 1984-ben megjelent *Gelebte Geschichte der Psychotherapie* című kiadványában Ruth Cohn a fogalom kapcsán már szinkronikus dinamikus egyensúlyról beszélt, majd a Paul Matzdorffal együtt 1992-ben, a *Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion* című kiadványában a dinamikus egyensúly értelmezését tovább finomította, amikor a négy tényezőt (ÉN–MI–TÉMA–KÖRNYEZET) egymással diakronikus egyensúlyban kezelendő, egymást követő kölcsönhatások sorozatában ragadja meg.

A dinamikus egyensúly a TCI alapvető ötlete, és iránytűje a TCI-csoport minden munkamenetének. Ellentéte az egyensúlyhiány, amikor például túl sok vagy túl kevés időt szánunk egy feladatra, vagy valaki túlképzett vagy gyakorlatlan egy munkához.

A dinamikus egyensúlyt és a TCI-t egyrészt azzal vádolták kritikusai, hogy összemossa a világképeket. Hoffmann (é.n.) és Gores-Pieper (2005) szerint Cohn progresszív korai írásai és oktatási lendülete a későbbiekben eltért a TCI reflexív irányultságától, és feltételezhető, hogy a világegyetem látomását követve képzelte el a dinamikus egyensúly eszméjét. A TCI-modell ereje azonban éppen abban rejlik, ahogyan megközelíti az egymással ellentétes pólusokat, ahogyan a konfliktusokat produktívan kezeli és növekedési potenciált lát bennük.

A másik kritikai irány ezekről a produktív konfliktusokról úgy vélekedik, hogy az önkiegyenlítés csak azt jelenti, hogy megnézzük az érme másik oldalát (Osswald 1984). Azonban ebben a leegyszerűsített megfogalmazásban éppen az a magasabb szint hiányzik, amit a TCI gondolkodásra jellemző: nemcsak ismerem a másik gondolkodását, de hajlandó vagyok konstruktívan együttműködve végiggondolni és beépíteni a saját megoldási javaslataim közé. A legtöbb jelenség és jelkép Osswald (1984) szerint inkább

az egyensúly fenntartására, mint kiegyenlítésre törekszik: ez a számos kritika egyike, ami az egyensúlyi szinkron, a harmónia eszméjéhez kapcsolódik.

Reiser (1995) továbbmegy, azon a véleményen van, hogy a csoport harmonikus fejlődése inkább gátolja az autonómiát és a kölcsönös függőséget. Szerinte leállítja a csoportot, amikor az ellentéteket, kellemetlenségeket tapasztal; a humanista-holisztikus meggyőződést a TCI terminológiája a harmonikus egység létrehozásának igényével társítja. Tapasztalatom szerint az ellentétes oldalak nyílt azonosítása széthúzáshoz, érdekcsoportok kialakulásához vezet, ez pedig nem segíti a konfliktusok megoldását, hanem elmélyíti azokat.

Hartmut (1992) még kritikusan fogalmaz, amikor az egyensúlyt illúzióknak tartja. Számára ez igaz az *ÉN*, a *MI* és a *TÉMA* közötti egyensúlyra is. Nem vitatja, hogy van bizonyos mértékű egyensúly, de úgy gondolja, hogy értelmesebb, ha megfelelő nyugalommal megtanuljuk elfogadni a frusztrációkat. Ebből a célból szükségesnek látja egy olyan belső, barátságos álláspont kialakítását, amely lehetővé teszi mindenki számára, hogy kedves legyen magához, bátorítsa és vigasztalja magát, néha pedig még büszke is legyen magára vagy valami másra. Véleményem szerint a frusztrációt nem megengedni és elfogadni, hanem feloldani kell. Mindemellett nem zárom ki, a kedvesség, vigasz, büszkeség lehetőségeit az *ÉN* számára, de nem gondolom, hogy a stressz és csalódás ezekkel feloldható lenne.

A dinamikus egyensúly eszméje mindemellett rövid idő alatt elfogadottá vált. Dieter Craemer (1988) a természettudományokból ismert homeosztázis fogalmában a TCI dinamikus egyensúlyi elvét ismerte fel. A dinamikus kiegyenlítés eszméje a TCI-n kívül számos más megközelítésben és koncepcióban is felmerült, különösen az élet és munka egyensúlyáról beszélve.

1.6. A TCI-koncepció axiómái

Egzisztenciális-antropológiai: Minden személy autonóm, ugyanakkor az ember része az egésznek. Senki sem létezhet önálló egységként, hanem csak kölcsönös függőségben élhet. Minden személyiség pszichoszomatikus egész: észlelés, érzés, gondolkodás és cselekvés egysége. Egymástól kölcsönösen függünk élethelyzeteinkben, így a

tanulásban is egyre nagyobb szerepet kaphat az egymásra utaltság, a csoportban tanulás.

Etikai-szociális megbecsülés: „Az ember érték. Tiszteld az életet, a növekedést, mindenfajta élőlényt! Az inhumánus magatartás romboló, kerülendő” (Sápiné 2017: 262).

Pragmatikus-politikai: „Az ember meghatározott keretek között szabad döntéseket hoz” (Sápiné 2017: 261). A külső és belső határok a figyelem iskolázottsága révén folyamatosan bővíthetők, fejleszthetők. A kölcsönös függőség tudatosítása képessé teszi az embert arra, hogy felelősséget tudjon vállalni. Az ember autonómiája annál nagyobb, minél tudatosabban számításba veszi a külső és belső meghatározottságát. A szabad döntések az adott belső és külső határokon belül történnek. Az autonómia és az interdependencia egyszerre jellemzi. A három axióma egymásra épül és egymást feltételezi (Farau–Cohn 1984: 430).

1.7. A TCI mint csoportdinamikai módszer

„Lényege a saját élményű tanulás ösztönzése és segítése. A módszer gyökereit a pszichoanalízis, humanisztikus pszichológia, a csoportdinamika, különböző tanulási és kommunikációs módszerek adják. A TCI nemzetközi intézete, a *Ruth Cohn Institut for TCI International* Baselben működik” (Sápiné 2017: 261). A kanton oktatási bizottsága tanártovábbképzéseken támogatja a módszer terjedését. Több európai országban (pl. Hollandia, Németország, Románia, Luxemburg) kiépült szervezetük van. Magyarországon is szerveződött *Témacentrikus Interakció Egyesület* (MTCIE). Tréningeken saját tanulási folyamatok közben ismerhetnek rá a vezetők és a tanárok a demokratikus gondolkodás és viselkedés gyakorlatára, elsajátítására. Egy olyan vezetői módszer ez, ami hatékonyá teszi a csoportmunkát, motiváltabbá a csoporttagokat. Több kapcsolódási pont található a tanári munkával a tanár módszerei, a tanár személyisége, a tanárjelöltek képzése terén.

„A módszerben az egyirányú kommunikációt tudatosan minimálisra csökkentik. Csak akkor kerül középponti szerepbe, ha a csoport számára az előkészítésen van a hangsúly” (Sápiné 2017: 262). „A vezető ebben a rendszerben résztvevője a folyamatoknak. Mindig hiteles, szelektíven autentikus, azaz a helyzetnek megfelelően súlyozza megnyilvánulásait. Mindig az igazat mondja, de nem mond el mindig mindent

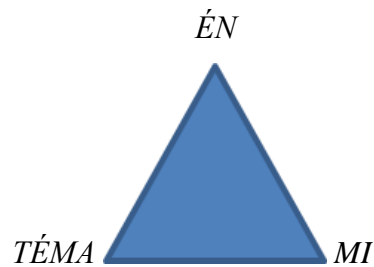
vezetőként. Nem manipulál, hanem motivál, teret ad. A vezető funkciói a csoportban: a témák, a struktúrák és a módszerek megválasztása, bevezetése; a kommunikációs szabályok érvényesítése; a diagnózis felállítása; a dinamikus egyensúly fenntartása; a csoportfolyamat és a munkafolyamat beindítása” (Sápiné 2013 : 490-491). A csoporttagok tevékenységei: az együttműködés, a személyes kompetenciájuk megtanulása, a csoportban való tanulás megtapasztalása.

A tanítás során a változást nem lehet csak a változtatni akarás révén elérni. Különösen akkor nem, ha a változás akarása csak a tanár részéről áll fenn, és sokszor együtt jár azzal, hogy a diák ellenáll. Minden változás kiindulópontja, Cohn szerint, önmagunknak és a diáknak az elfogadása. Hinnünk kell abban, hogy az emberi szervezet erői dinamizmusuk révén elkezdik kitermelni a saját változásukhoz és növekedésükhöz a szükséges energiát. A tanítást sok esetben az embereket megváltoztatni akaró attitűddel képzeljük el. A tanári identitás abból a beállítódásból ered, hogy vannak helyzetek, személyek, csoportok, amelyekben az emberek külső segítségre szorulnak. A szakember, a tanár álláspontja sokszor az, hogy ő felelős azért, hogy ezeket a helyzeteket megoldja. Módszertani szempontból ebben a módszerben azonban az oktatónak a diákra vonatkozó érzékelésére kell figyelnie, észlelnie problémáit, és a vele való foglalkozással segíteni őt problémái leküzdésében. Nem külsőleg adunk tanácsot, és irányítjuk, hanem abban támogatjuk, hogy a diák találja meg a helyzetekben adódó problémája megoldását.

Cohn (1975) metodológiájában központi szerepe van a kölcsönös függőségnek, amit az autonómiával állít párba. Ilyen fogalompárok módszertanában a szabadság és kötődés; az adás és elfogadás; a korlátok és fejlődés (növekedés); a múlt és jövő integrációja a jelen egymásra hatásában; valamint az egyensúly fenntartása a téma és a probléma között, az egyén és a csoport között.

A csoport szerepének hatása az egyén fejlődésében Moreno (1974) szociometriai és Lewin (1972) csoportdinamikai kutatásai kapcsán kerültek előtérbe. A csoportmunkával létrejött módszerek a csoport szerepét, a *MI* dinamikáját hangsúlyozták. Szerintük az egyén identitását a csoportban betöltött szerepe határozta meg. Ezen felfogások szerint a csoportfolyamatok az egyének interakciói révén jönnek létre, következésképpen a munkaformák közül az ilyen típusú csoportmunka ennek a módszernek az alapja. Azonban az egyént nem csak a csoport egyik tagjaként, hanem a csoportjával összefüggésben is lehet értelmezni. A csoport nemcsak az egyénektől függ, hanem a

csoporthelyzetektől is. Ha ugyanis az egyének identitását csak a csoport adná meg, elég lenne az egyének számára a megfelelő technika elsajátítása, megtanulása a cél elérése érdekében. A módszer használatának megtanulása azért hosszú, időigényes feladat, mert a csoporttól függetlenül nem értelmezhető, nem működtethető. Mindig az adott csoportban végbemenő interakciókat kell a vezetőnek, tanárnak érzékelnie, és a négy faktort egyensúlyban tartania. Mivel minden csoport dinamikája más és más, ezért a módszer használójának olyan jártasságra, rutinra és eszköztárra kell szert tennie a TCI képzési folyamatában és gyakorlatában, ami képessé teszi, hogy a csoportdinamikát érzékelje és megfelelő támogatást nyújtson. Cohn (1975) megfogalmazása szerint az emberi csoportban egyidejűleg három alapvető elem található meg: az *ÉN*, vagyis az egyén, a *MI*, azaz a csoport és a *TÉMA*, ami a feladat, az objektív elem, a probléma. A csoport élete is ebben a hármas keretben fejlődik. Grafikusán ábrázolva:



2. ábra: A témacentrikus interakció három pólusa

A csoportfeladat megoldása akkor lesz optimális, az egyén akkor fejlődik a módszer által, ha a három elem között megtalálják és betartják a megfelelő egyensúlyt. A csoportban a kölcsönös ráhatás során mindig jelen van e három tényező valamelyike. Ezek felismerése nem mindig kézenfekvő. A csoport fejlődése szempontjából a legfontosabb csoportvezetői feladat a csoportmunka elején az, hogy észlelje, tudatosítsa, azonosíthatóvá tegye ezeket a csoport számára. Ha valamelyik pólus feltűnően felerősödik, a megfelelő egyensúly kialakításáért a vezető a felelős. Úgy kell irányítania, hogy beavatkozása ne legyen erőszakos, de túlságosan gyenge sem. Tanárként ennek a gyakorlatban való megtapasztalása, az érzékenység fejlesztése, az éberség, az irányítás optimalizálása csak gyakorlással érhető el. El kell kerülni a három tényező statikusságát, mégpedig úgy, hogy figyelni kell a dinamizmusra, ami a csoportban bármikor változást eredményezhet. Konkrétan az egyik tényező helyébe a másik kerül. Például egy adott *TÉMA* feldolgozásakor először a *TÉMA* van a középpontban, de az *ÉN*, az egyén hozzáfűzheti a *TÉMA*hoz kapcsolódó tapasztalatait, problémáit. A vezető feladata, hogy

a csoportdinamikában ne tolódjon el a hangsúly a *TÉMÁ*ról az *ÉN* vagy a *MI* felé, csak annyiban, ami a fejlődéshez szükséges. Elméletben ezt nem lehet pontosan leírni, mindig az adott helyzetre kell reagálni.

Ennek a módszernek a jelentősége abban nyilvánul meg, hogy az egyént ugyan elődeihez hasonlóan a csoport tagjaival való interakciójában értelmezi, de bekerül a viszonyrendszerbe és a középpontban áll egy objektív elem: a *TÉMA*. A módszer használója a kölcsönös viszonyrendszerben végig szem előtt tartja a *TÉMÁT*, vagyis megőrzi az objektív nézőpontját. Az egyensúly fenntartásával a három tényezőt a csoportfolyamatba integrálja. A módszer kommunikációs, demokratikus és ökológiai jellegének ez a szemlélet az alapja. Az egyén és csoport érdekei nem állnak egymással szemben, és nincs egyik a másiknak alárendelve. Nincs se kisebbségi, se többségi diktatúra. Az előbbi, ha az egyén rákényszeríti akaratát a csoportra, utóbbi, ha csoportkényszer lép fel az egyénnel szemben, anélkül, hogy figyelembe venné az egyén érdekeit. Nem hagyja figyelmen kívül a módszer a csoport fizikai, időbeli, szociális kulturális körülményeit, hátterét sem. Grafikusan a háromszög köré rajzolt kör jeleníti ezt meg. Elnevezése a módszerben a negyedik elem: *GLOBE*, a *KÖRNYEZET* (lásd 1. ábra: *A négyfaktoros modell* (Cohn 1975: 5).

A grafikusán megjelenített kör jelenti mindazt a külső és belső környezetet, ami a csoport működésére hatással van. Az egyént és így a csoport működését a társadalmi tényezők, a szervezeti és kulturális struktúrák segíthetik vagy gátolhatják, és ezzel hatnak az egész csoport fejlődésére. Ezért fontos a módszer használatának bevezetésekor, hogy a folyamat indításakor mindenki először magára koncentráljon. Ezt kérdésekkel kell segíteni: hogyan érkeztek a csoportba, mi foglalkoztatja őket, milyen elvárásaik, félelmeik vannak? Az utóbbi kérdések már a *TÉMA* megfogalmazásához tartoznak. Ezután a tanár/csoportvezető a közös gondolkodást elindító javaslatokat fogalmaz meg: mit hozott eddig létre a csoport, mire emlékeznek, mi az üzenetük a *TÉMÁ*val kapcsolatban az egyéneknek/diákoknak. Ez az előkészítő, ráhangoló munka a későbbi objektív témára, problémamegoldásra, feladatra utal. A csoport tagjai közösen keresik a téma jelentőségét, értelmét a csoport és benne minden tag számára. A csoport vezetője figyel a három elem egyensúlyára, és fokozatosan adja át ezt a szabályozó funkciót a csoport tagjainak. Fontos a *TÉMA*, a probléma felvetésének pontosítása, mert a csoport tagjai mást és mást gondolnak róla. A csoportnagyság az iskolai osztály esetében adott, de a csoportvezető

befolyásolhatja kisebb csoportokra bontással. Ennek több szempontja lehet, például milyen a csoporttagok környezete, szociális, kommunikációs háttere. A csoportvezető nagy szakmai jártassága szükséges ahhoz, hogy a kezdeti bizonytalanságot jól kezeljék, és megfelelő légkör alakuljon ki, amiben a csoport fejlődni tud. Cohn humanisztikus módszere több országban elterjedt az üzleti életben, a pedagógiai munkában, iskolákban, oktatási központokban, szociális képzésben, felnőttoktatásban.

1.8. A TCI alkalmazásának kutatása és kritikái

1.8.1. A TCI alkalmazásának kutatása

A nemzetközi és hazai kutatások (többek között Hannen 20001) elsősorban kvalitatív módszer segítségével vizsgálták a TCI szervezetfejlesztésre gyakorolt hatását. További kutatások során vizsgálta Lumma (1988) és Gubser (1979) a kommunikáció hatékonyságát, Comelli (1985) a társadalmi kompetenciákat, Ebli (2000) a szociális kompetenciát, Birmelin (1985) az önmegvalósítást, Herrenbrück (1999) a nyitottságot és együttműködést, Korinek (1997) a személyiségfejlesztést, Dörfler (1998) az autonómiára és együttműködésre törekvést, illetve a kommunikációra gyakorolt hatást, Bauer-Sternberg és Schaper (1994) a tényleges részvételt és az egyedi támogatás mértékét, Buhmann és Moser (1995) az együttműködés, a személyiségfejlesztés, a komplex tanulás területén tapasztalható változást, Keese (1996) és Martens (1993) a személyes kompetenciák fejlődését, Jung, M. (1985) a stresszcsökkentés mértékét, Buhmann és Osselmann (1994) az önálló tanulás és az együttműködés szintjét, Gottschall (1976) az együttműködést és a kommunikációs képességet, Jung, H. (1995) és Hurtz (1999) az együttműködést, Motamedi (1999) a kommunikáció és az együttműködés fokát, Birker, G. (1987) a kommunikációra gyakorolt hatását, Gores-Pieper, (2001) a személyes kapcsolatok változását, Donnert (1998) az együttműködés és a hatékonyság mértékét, Vopel (1996) a munkacsoportok minőségére gyakorolt hatást, Comelli (1999) az együttműködésben és a kommunikációban elért eredményességet, Flammer (1997) a szabálykövetés mértékét, Becker és Langosch (1995) a kommunikációra gyakorolt hatást, Retter (2000) a megfontoltság mértékét, Flothow (1990) a tudás és megértés fokát, Stabenau (1992) a személyiségfejlesztésre és a társas tanulásra gyakorolt hatást, Treude (1979) a gondolkodás változását, Jungmann (1994) a személyiségfejlesztésben elért eredményeket, Birker, K. (2000) a hatékony, kreatív csoportmunkára gyakorolt hatást,

Hinterleitner (1997) a partnerségben beállt változást, Feine (2001) a kommunikációra és együttérzésre való képesség változását, Faßhauer (1997) a szociális készségek terén bekövetkezett változást, Kösel és Dürr (1995) a szociális képességek az érzelmek integrációjának fokát, Dombeck (1983) a szocializációra gyakorolt hatást, Schapfel-Kaiser (1997) a szociális kompetenciák változásának mértékét, Lumma (1988) a konfliktuskezelés hatékonyságát, Gottschall (1987) a kommunikáció és a produktivitás változását, Kamps és Tuners (1997) a kommunikáció eredményességét, Ewert (2008) az együttműködési képességek változását, Sápiné (2013, 2014) a megértés és a kommunikáció hatékonyságát, Sápiné és Revákné (2014) a tanulási kompetenciák fejlődését. Eredményeikben a TCI-módszer pozitív hatásairól számoltak be: a módszer használatával elsősorban az együttműködési, szociális kompetencia és személyes fejlődés terén elért eredmények javultak, különösen a nyílt és hatékony kommunikációban történt előrelépés és növekedett a társas tanulás eredményessége.

1.8.2. A TCI-koncepció kritikája

A kritikai megítélés eltérő mértékben és időben periodikusan érintette a TCI különböző területeit, más-más szintjét és részeit emelve ki. Az alábbiakban ezek három időszakát foglalom össze (Dlugosch 2017).

1. Az 1970-es és 1980-as években elsősorban a pszichoanalitikus Günther Bittner (1976) volt a csoportdinamikus terápiák egyik leghevesebb kritikusa. Úgy ítélte meg, hogy a TCI valójában nem járul hozzá semmilyen öntudatossághoz, és az érzelmekkel kapcsolatban túl „didaktikus megközelítésnek tartotta” (1976: 55). Ermann (1977) feltételezte, hogy a csoportvezető túl elfogadó megközelítése a konfliktusok elkerüléséhez és a pusztító hatások elfojtásához vezethet.
2. Az 1990-es években a TCI kritikai elemzésében Raguse (1992) úgy vélte, hogy a TCI egyensúlyi elvének normatív feltételezése veszélyes. Azt is javasolta, hogy Cohn vonja vissza a zavar és az ehhez kapcsolódó posztulátum eszméjét, és javasolta, hogy a TCI a csoportban jelen lévő rivalizálást ne ítélje el.
3. A kilencvenes évek vége felé Raguse és Reiser (1998) azon a véleményen voltak, hogy ha az elméletet nem vitatják meg kritikusan és nem fejlesztik tovább, akkor szükségszerűen leegyszerűsödik. Úgy látták, hogy a TCI-t túlbecsülik, amikor a társadalomkritikai vagy önálló terápiás módszernek tekintik. Reiser idézi Schreyögg

(1993a) álláspontját is, amikor javaslata szerint gazdagítani lehetne a TCI-t egy elméleti rész hozzáadásával.

Ezek után TCI-t használók a koncepció magrendszerét megtartva különböző területek sokaságán módosítottak, változtattak, például a *GLOBE* koncepcióját pontosították. A 2000-es évek kezdetén Vopel (2000, idézi Dlugosch 2017) úgy vélte, hogy csoportos módszerként a TCI stagnál, nem fejlődik. Véleménye szerint, ha a TCI túléli a következő időszakot, akkor frissíteni és javítani kell. Vopel különösen kritikusan ítélte meg a TCI-nek azt a tendenciáját, hogy ragaszkodik struktúráihoz és az eredeti módszerek vizsgálatához. Véleménye szerint a TCI-ből hiányzik a tanulás elméleti háttere, a tanulási célok, az értékelések és a módszertani eszközök megfogalmazása. Lührmann (2000) a fent idézett kifogások közül sokat megismételt, és megjegyezte, hogy a létező szellemi tendenciákon belül, amelyekben megkülönbözteti a fogalmi és gyakorlati szintet, nagy ellentmondások mutatkoznak.

A kritikus nézetekből látható, hogy a kifogások hosszabb időn keresztül ismétlődtek. Továbbra is rámutatnak a TCI elméletében megragadott hiányosságokra, valamint az általános koncepció éleesebb körvonalait kéri számon, és az idealizáló tendenciákat elutasítják. A harmonizáció és az idealizáció elutasításának igényét azonban nem lehet kizárólag az általános koncepció hibájának tulajdonítani, ez inkább az egyoldalú alkalmazás hibája lehet. A koncepció elmosódott és ellenőrizetlennek ítélt jellege szintén annak a ténynek tudható be, hogy a fogalmak – ellentétben a kifejezésekkel – általában funkcionális szerepet játszanak a problémák kezelésére szolgáló struktúra kialakításában, valamint az ellenőrzés, a hatékonyság és a nyitottság kombinálásában (Weisser 2005). Ha a TCI továbbra is létezni fog és módszerként komolyan veszik, akkor a tudományos elméletek irányába kell elmozdulnia, azzal a céllal, hogy tudományosan igazolja eredményességét, nem félreértett politikai mozgalomként, hanem koncepcióként (Dlugosch 2017).

1.9. A TCI posztulátumai

A TCI csoportdinamikai módszerének az axiómáiból következő meghatározó posztulátumai:

„*Légy önmagad szószólója!* Saját belső és külső valóságod tudatosítása után hozz”
(Sápiné 2017: 262) felelős döntéseket! Mindig tudatában kell lenned, hogy a

döntéseket te hozod. Légy önmagad főnöke! Vedd figyelembe a külső tanácsadókat, figyelj a „belső hangra”, de a döntés mindig a tied.

„*A zavaró tényezőknek mindig elsőbbségük van.* Ezek is a csoportfolyamat részei” (Sápiné 2017: 262). Nem lehet figyelmen kívül hagyni ezeket, mert megzavarják a csoporton belüli kommunikációt. Mindig figyelni kell arra, mi akadályozza a közös munkát az egyén és a közösség számára. Ezeket meg kell vizsgálni, az akadályokat el kell hárítani. Csak így folytatódhat az érdemi munka, a növekedés.

1.10. A TCI posztulátuma a kommunikációra vonatkozóan

A módszerben, mint már említettem, az „egyirányú kommunikációt tudatosan minimálisra csökkentjük. Ez csak akkor kerül középponti szerepbe, ha a csoport számára az előkészítésen van a hangsúly. A kommunikáció eredményességéhez a következő tanácsokat érdemes betartani: Mindig a magad nevében beszélj! Nem mi, nem általában az ember beszél, hanem konkrétan, egyértelműen és személyesen kell megfogalmazni mondanivalónkat. Hiteles, szelektív legyen a kommunikáció. Tisztázd, mit gondolsz, mit érzel, és utána dönts, mit mondasz, mit teszel! Ne a többiek elvárásaira figyelj, jogod van a saját véleményedhez. Ha beszélsz, mondd el, miért kérdezel! Kerüld az interjút! Saját interpretációdát közöld! Ne az előtted szóló mondandójára reagálj, ne másokat interpretálj! Arról beszélj, hogy rád hogyan hat valami! A zavaró tényezőket tudatosítsuk, tegyük szóvá, beszéljük meg! Csak egy ember beszéljen egyszerre! Figyelj az érzésekre! (Magadnál és másoknál is. Az érzések nem mindig jók, de mindig vannak.) A testbeszéd értelmezése mindkét fél részéről fontos. Ebben a módszerben pozitív energiaként állítjuk a csoportképzés szolgálatába a csoporttagok autonómiáját” (Sápiné 2017: 262-263).

A vezető tehát nem irányítója, hanem résztvevője a kommunikációs folyamatnak. De példájával mindig hitelesen, szelektíven autentikus, azaz a helyzetnek megfelelően súlyozza megnyilvánulásait. Feladata a „kommunikációs szabályok érvényesítése; a dinamikus egyensúly fenntartása; a csoportfolyamat és a munkafolyamat beindítása” (Sápiné 2013: 490).

1.11. A TCI differenciálása; az oktatási koncepció

A modell ismerői a TCI felhasználását a következő területeken különítették el: *oktatási koncepció* (Reiser 2006); *négyfaktoros modell* (Zitterbarth 2001); *kommunikációs teória*

(Scharer–Hilberath 2008); *életmód* (Röhling 2005); *generatív, transzformatív vezetési koncepció* (Callens 2007). Témám szempontjából az oktatási koncepció megismerése a legfontosabb, ezért részleteiben erre térek ki.

1.11.1. Élő tanulás

Az *életen át tartó tanulás* egy olyan módszer vagy hozzáállás, amelyet Ruth Cohn (1975) vezetett be a TCI-ben. Egyrészt világossá teszi, hogy a TCI-módszer a tanulási folyamatokkal foglalkozik, másfelől pedig nem hiszi, hogy a hagyományos tanulási / oktatási beállítódások hatékonyan működhetnek tovább. A progresszív nevelés és a tapasztalati nevelés értelmében Ruth Cohn a humanista pszichológia eszméit vetette fel az olyan tanítási gyakorlat nehézségeinek leküzdésére, amely kizárólag a „steril információ” beillesztésére és tesztelésére irányul. A tanulás és a tanítás csak úgy lehet eredményes, ha nem unatkoznak a diákok, vagyis érdeklődnek mind a fiatalabb, mind az idősebb tanulók, az órák nem tisztán tájékoztató jellegűek vagy kognitív módon orientáltak. Az élő tanulás Cohn szerint több az eddigieknél: holisztikus tanulás, mert figyelmet szentel az érzelemnek, a testnek, a gondolatoknak és a tanulói aktivitásnak. Az élet a mozgást jelenti. A statikus rögzítés (kötelező csendben a helyén maradnia a diáknak) és az oszlopokba ültetés szokása nem kedvez az élő tanulásnak. A nyugalom és a mozgás, a koncentráció és a relaxáció ritmusa elősegíti a vitalitás megteremtését és az élethez szükséges kreatív készségek kialakulását. Az *élő tanulás* egyrészt a tanulás és a tanítás egy speciális módja az iskolai és szakmai környezetben, ami egy nagyobb oktatási koncepció része (Matzdorf 1993; Reiser–Lotz 1995), másrészt a TCI által vezetett csoportokban zajló tanulási folyamatokat jellemzi, még akkor is, ha nem hívnak össze valamilyen csoportot (pl. munkacsoport, projektcsoport, terápiás csoport találkozója). A folyamat *élő* lesz, ha a jelenlévők, beleértve a vezetőt, az egész személyiségükkel vesznek részt a munkában, hajlandók találkozni a többi résztvevővel, valamint foglalkoznak a *TÉMÁ*val.

„Tanulj valamit a találkozásról, ami ad valamit neked [...]. Vegyünk egy példát: mindketten megfigyeljük egy festő festményét. Ebben a pillanatban legalább három különböző elképzelés létezik a képen: a festőé, a tiéd és az enyém. Ha mi háromszor kicseréljük a benyomásait, akkor a tudásunk e kép fölé nő” (Cohn 1989: 16, idézi Stollberg–Schneider-Landolf 2017). Ez a TCI-specifikus aspektus a csoporton belüli

interakcióval történő tanulás során már az 1970-es évek tipikus találkozócsoportjaiban megtalálható. Az ilyen csoportok elsődleges célja a személyiségfejlesztés volt, és a résztvevők még további fejlesztést igényeltek. Ma a tanulás fogalmát érzelmi tanulásnak és társadalmi tanulásnak tekintik, amelynek célja a személyes kompetenciák, az érzelmi kompetencia és a szociális kompetencia fejlesztése (Korte 1999).

Ruth Cohn számára a találkozások megértése azt is jelenti, hogy megértsük azokat az interakciókat, amelyek a csoport tagjai között zajlanak. Az élő tanulás egyik konkrét újdonsága az volt, hogy a csoport *Mi*jét használjuk (abból a szempontból, hogy új betekintést gyűjtünk a csoportos interakcióba), hogy megismerjük egymást a függőség és a függetlenség dialektikájában. Eredetileg Ruth Cohn 1975-ben egy német nyelvű kiadványban írta le először a *lebendiges Lernen* (élő tanulás) kifejezést. A teljes kifejezés *élő tanulási találkozás* volt (Cohn 1971). Cohn szerint a New York-i WILL Intézetben Norman Lieberman, az intézet egyik alapító tagja volt az első, aki használta ezt a kifejezést. A szövegelemzés világosan megmutatja, hogy ez a kifejezés az élethez (a test és a lélek tapasztalataihoz) kapcsolódó sajátos tanulás, találkozás a tanuló és a tanár között (Stollberg–Schneider-Landolf 2017).

Közelebbről megvizsgálva az *élő tanulás* ellentéte a *holt tanulás*, régóta kritizált tanulási mód. Ez utóbbi a deformált típusú tanulás, amelyet a történelem során jellemzően elutasítottak a felvilágosult tanárok. Elég a már az ókorban ismert *non scholae sed vitae discimus: nem az iskolának, az életnek tanulunk* elvére gondolnunk, vagy a modern időkben a reformista pedagógusok humanista mozgalmára, vagy éppen Comenius és a klasszikus pietizmus tanításaira, vagy Pestalozzinak *a fej, a szív és a kéz tanulására*, a progresszív oktatókra a XX. század elején, A. S. Neill tekintélyelvű tanítást elítélő mozgalmára és végül a tapasztalati pedagógia képviselőire.

Ruth Cohn az élő tanulás fogalmát nem elsősorban más pedagógiai mozgalmak megközelítéséből eredeztette, hanem a tanítás során összegyűjtött sokféle saját tapasztalatából. A New York-i Bankstreet Iskolában először tanárként, később pszichoterapeutaként végzett munkájában ismerte meg azt a *progresszív oktatást*, amit megkedvelt. Ezt a fajta tanítást a pszichoanalízis észrevételeinek beillesztésével az amerikai pragmatikusok dolgozták ki. Ott tanulta meg az önálló tanuláshoz való radikális jogot. Megértette, hogyan lehet a legjobban megőrizni és fenntartani a gyermek természetes lelkesedését a spontán tanulás iránt. „A Bankstreet Iskolában a gyerekek

voltak igazán fontosak, nem oktatási tárgyakként kezelték őket [...]. Visszatekintve látom, hogy a Bankstreet az élő tanulás forrása volt számomra” (Cohn 1994: 327). A pszichoanalitikus intézet későbbi tanítási tevékenységeiben érzékelték a különbségeket a tanulási folyamatok vitalitása között, például az egyetem hagyományos előadásait túl merevnek találta (Cohn 1994: 325–333). E különbségek okainak feltárása készítette arra, hogy megfogalmazza az *élő tanulás*sal kapcsolatos meglátásait.

Nagyon hasonlít Ruth Cohnnak az egyetemen a személyiségközpontú pszichoterápiás kutatásból szerzett ismeretei alapján megfogalmazott elgondolása Carl Rogers (1974) tanulási koncepciójához. Egyidőben párhuzamosan értekeztek arról, hogyan lehet a legjobban tanítani és tanulni az iskolában. Mindkettőnek alapvetően optimista hozzáállása volt a tanulókkal kapcsolatban, mélyen bíztak a gyerekek kíváncsiságában és tanulási hajlandóságában. Mindketten bírálták a szabályozott tanítási stílus irányelvét, amely a tanulókat a passzivitás felé vezetheti.

A TCI tanulási koncepcióját leghatározottabban a vallási és állami felnőttoktatás és az egyetemi oktatás valósította meg (Kroeger 1973; Stollberg 1982; Matzdorf 1993, idézi Stollberg–Schneider-Landolf 2017). Az elméleti és gyakorlati alapú tanítás, valamint a *tanári személyiség* fejlesztésének hasznossága a pedagógusképzésben és a pedagógus-továbbképzésben vált ismertté. Különösen a pszichológia-, a pedagógia- és a didaktikaszakos hallgatók gyakorolják Svájcban, Ausztriában és Németországban a TCI-t tanfolyamaikon és szemináriumakon, valamint alkalmazzák a csoportos órák és a szociális tanulás fejlesztésének módjaként is. Továbbá már korán felismerték, hogy a TCI hasznos eszköze lehet az elemzés és a gondolkodás tanítása során az osztálytermi tanítás értékelésének a tanárképzés második fázisában (*tanulók tanítása az osztályteremben*) és fejlesztőleg hat a pedagógusképzésben.

Cohn (1992) koncepciója szerint először az *Ecole d'Humanité*-ben, egy svájci bentlakásos iskolában tanítottak ezzel a módszerrel, majd más bentlakásos iskolák is (*Landerziehungsheime*) követték ezt. A további iskolák listáját Cohn és Terfurth közli (1993). Az egyetemi szintű oktatásra az *élettanulás* TCI-koncepciójának oktatási és didaktikai vitája kevés hatással volt, lásd Stollberg (1982, 1995) és Gudjons (1995) írásait. Leginkább az együttműködésen alapuló tanulásban és kutatásban, valamint a szociális kompetencia fejlesztésének modelljében valósítható meg a produktív csoportmunkának ez a hatékony módszere (Stollberg–Schneider-Landolf 2017). Talán az oktatástudomány

új, releváns kiadványai, például Reiser és Lotz (1995) és Ewert (2008) *Freiheit und Engagement: Personenzentriertes Lehrer und Lernen (Szabadság és kötelezettségvállalás: személyközpontú tanár és tanulás)* címen jelentettek meg, tovább fogják ezt terjeszteni. Több éven át a Bernben, Bázelen és Dillingenben tartottak a bajor tanárképzőknek az *élő tanulás* TCI koncepciójáról továbbképzést. A német tanárképzésről Költze (1993), a pedagógusképzés TCI-alapú fogalmát illetően Osswald (1995) és Schneider-Landolf (1996) művei adnak tájékoztatást, valamint a Cohn és Terfurth szerkesztette *Lebendiges Lehren und Lernen (Élettanítás és élettanulás)* (1993) tartalmaz megfelelő áttekintést. Az oktatási gyakorlatban a TCI-vel szerzett tanári tapasztalatok tudományos kutatását Ewert (2008) végezte el.

A TCI-vel tanító tanárok a kognitív tanulási folyamatokat hangsúlyozó, elavult és élettelen elméleti konstrukcióval szemben a minden érzékszervvel való tanulást, a testi gyakorlatok és interakciós játékok használatát hangsúlyozzák a tanításban, azaz a tapasztalati tanulás alternatív modelljét látják a módszerben. A TCI-tanítás témájában további tudományos publikációkat és empirikus kutatásokat szorgalmazznak.

Az oktatási reformok sokaságának áttekintésekor felvetődik a kérdés: Mennyire eredeti a TCI *élő tanulás* módszere? Erre az a válaszunk, hogy a TCI pedagógiai koncepciója, a négy tényező modellje, valamint mind a négy tényező egyenlő fontosságú hipotézise világos elméleti keretet biztosít a tárgy (*TÉMA*), a tanulást végző személy (*ÉN*) számára. A tanulási csoport (*MI*), amibe beletartozik a tanár is, a csoportfolyamatban egyenrangúan vesz részt a módszerek megválasztásában. Ez feltételezi a tanárról a kezdeti helyzet gondos előzetes elemzését olyan kulcskomponensekkel együtt, mint a feladat, a tanterv és az időbeli hatások (*KÖRNYEZET*). A TCI-specifikus módszertan elemei a következők: a *TÉMA* igazodik a tanulást elősegítő munkamódszerek és munkaformák alkalmazásával a tanulók (*ÉN*, *MI*) érdeklődéséhez. A téma megfogalmazása irányítja a csoport figyelmét a *TÉMÁ*ra, a választott munkaformákra és a munkamódszere, valamint ez irányítja a csoportfolyamatot. Serkenti az önreflexiót és a folyamatban való gondolkodást. Az elnöki posztulátum és a zavaró posztulátum figyelembevételére lehetővé teszi a tanulók számára, hogy a kezdetektől fogva kifejthessék hatásukat, formálják a csoportmunkát, és így felelősséget vállaljanak a tanulási folyamat folytatásáért.

A TCI komplex oktatási koncepciót kínál, amely nyitott sok más tanítási módszer irányába (beleértve azokat is, amelyek egy bizonyos területre vonatkoznak). A TCI átfogó keretet kínál mind a tanulói helyzetek, mind a tanulási folyamatok tervezéséhez és elemzéséhez. A helyzet függvényében hangsúlyt kaphatnak bizonyos ténybeli tartalmak: az oktatási célok, valamint a személyiségfejlesztés vagy a szociális tanulás megismerésére irányuló célok. Az *élő tanulás* elképzeléséből nem hagyható ki az *ÉN*, a *MI* és a *TÉMA* három tényezőjének egyike sem. Az egyenértékűség hipotézise szerint a három szempont dinamikus kiegyensúlyozása az, ami lehetővé teszi az élő tanulás lehetőségét: a tananyag, a tanuló és a csoport mind a tanítási-tanulási rendszer elemei, és kölcsönösen befolyásolják egymást. Mind a három tényező (valamint a *KÖRNYEZET* mint a negyedik tényező, amelyet szintén figyelembe kell venni) ösztönözheti, támogathatja vagy gátolhatja az *élő tanulás*t. A TCI által képzett tanár a megfelelő módszertan kiválasztásával, a beavatkozásokkal, valamint saját személyiségének hozzáadásával formálja és támogatja ezt a folyamatot. Ennek eredményeként létrejön a tanár résztvevő vezetése.

Végül következzen az *élő tanulás* elképzelésének tíz legfontosabb jellemzője:

1. *Bizalom az ember tanulási igényében*: A tanár bízik abban, hogy természetes kíváncsiságukból adódóan mind a gyermekek, mind a felnőttek szeretnének tanulni. Ha megengedjük, hogy az emberek megtanulják, ami érdekli őket, akkor önállóan tanulnak; akkor, és csak akkor kell mesterségesen motiválni őket, ha olyan dolgokat kell megtanulniuk, amelyek nem érdeklik őket. A tanár nem azt kérdezi: Hogyan motiválhatom őket? A tanár megkérdezi: Hogyan találhatom meg diákjaim motivációját?
2. *Az élő tanulás célja az önálló és autonóm tanulás*. Ezt a tanulási helyzet szisztematikus feltárásával és figyelembevételével végzi el, úgy, hogy az előírt tantárgy bemutatásakor a tanár arra törekszik, hogy meghatározza a kapcsolatot a diákok jelenlegi élethelyzete és a tananyag között. Ez egyéni és differenciált ajánlatokat tesz szükségessé (pl. kis csoportok alkalmazása különböző fókuszokkal), amelyek igény szerint választhatók.
3. *Az élő tanulás a tapasztalatokra irányul*, a mindennapi életben átélhető közvetlen tapasztalatokra (pl. gyakorlatok, kísérletek, interaktív játékok, szerepjáték stb.), és a diákok jelenlétére a tantárgyak megértésében, valamint a saját gyakorlati és szakmai tapasztalataik figyelembevételére.

4. *Az élő tanulás a viselkedés irányába mutat.* Ez olyan feladatok köré összpontosul, amelyeket a tanulóknak meg kell oldaniuk a mindennapi életben vagy a szakmai életben (pl. a folyamatos oktatásban) a tanulási helyzetekben (problémamegoldás), vagy olyan új tanulási helyzeteket kínálnak, amelyek kipróbálásra, kísérletezésre vagy gyakorlásra valók.
5. *Az élő tanulás a csoportot a tanulás forrásaként kezeli.* Személyes találkozásokkal és interakciókkal ösztönöz a megfelelő munkaformákon keresztül (pl. kisebb csoportok vagy plenáris ülések). Az autonómia és a többi résztvevőtől való függőség folyamatosan elősegíti vagy megkérdőjelezi, illetve megszilárdítja vagy megszünteti a résztvevő saját álláspontját.
6. *Az élő tanulás emancipál az önálló vezetés és a tanulási folyamat iránti felelősségvállalás támogatása révén.* Támogatja a tanártól való függés csökkentését a témára való koncentráció érdekében.
7. *A tanárnak két fő feladata van: tanítás és vezetés.* A tanár tárgyának egyidejűleg oktatója és szakértője, valamint a tanítási helyzet szervezője és a csoportfolyamat tagja. Ez utóbbit a feladatot is magában foglalja, hogy dinamikus egyensúlyt teremtsen az *ÉN*, a *MI* és a *TÉMA* között. Ezért tervezője is a folyamatnak.
8. *A csoport életképessége akkor bizonyosodik be, amikor kiszámíthatatlan folyamatok zajlanak,* valamint a téma és a tervezett módszer kombinálódnak a tényleges résztvevő tagok kölcsönhatásaival. A folyamat akkor kezdődik, amikor a témával és egymással kezdenek foglalkozni.
9. *A TCI szerint az élő tanulás eredménye ezért csak részben megjósolható.* A módszer ösztönözhető és továbbfejleszhető, de soha nem lehet teljes mértékben célirányosan ellenőrizni. *Az élő tanulás* egy meghatározott *TÉMA* jelenlétében minden helyzetben és minden új csoporttal eltérő folyamatot eredményez. Így a tanár számára, ha a téma ugyanaz is marad, tele vannak meglepetésekkel a tanulási helyzetek, és ez ösztönözheti az adott tanulási folyamatot.
10. *A TCI-tanárok mindig tanulók is:* ez teszi az egész folyamatot annyira érdekessé. Két dolgot ritkán találnak a TCI által képzett tanároknál: tantervekhez való szigorú ragaszkodást és kiégést. A TCI szerint a tanulás az, ami életben tartja a tanárokat (Stollberg–Schneider-Landolf 2017).

1.11.2. A TCI oktatási-pedagógiai alapjai

Ruth Cohn elsősorban nem az oktatástudományi vitákból és elméletekből, hanem kísérletileg és intuitív módon dolgozta ki a TCI pedagógiai fogalmát a csoportterápiában összegyűjtött tapasztalataiból, számos terápiás munkájából, valamint ezeknek a napi társadalmi, kulturális és politikai életre gyakorolt kölcsönhatásaiból. Életrajzi szövegeiben ezt a fejlődést olyan folyamatként írja le, amely az egyik feladattól a másikig bontakozott ki. Ennek állomásai: pszichoanalitikusok képzése, szociális munkások és vezetők felügyelete, a szervezeti fejlődés problémáinak megoldása, a közösségi munkákkal kapcsolatos feladatok vizsgálata, az iskolai környezetben a tanárokkal való együttműködés (Cohn 1975). Voltak kollégái, akik a meglévő érdeklődésüknek köszönhetően tudományos igénnyel foglalkoztak a TCI-vel. A TCI oktatási háttérének fejlesztése így egy évekig tartó tanulási folyamat eredménye volt.

A következőkben bemutatom Ruth Cohnnak a TCI oktatási-pedagógiai alapjairól vallott nézeteit, viszonyát azokhoz az oktatási-pedagógiai feladatokhoz, amelyek TCI alapelveinek eredményeként jöttek létre. Majd rátérek a többi oktatási-pedagógiai megközelítés és a TCI alapelveinek kapcsolatára, utalva az *élő tanulás* modelljére. Először tehát – a teljesség igénye nélkül – az 1970-es évek elejétől vázolom fel Cohnnak az oktatási gyakorlatban szerzett és a TCI-t megalapozó elméleti háttérét (Reiser 2017).

1. A 70-es évek időszakának a kiválasztása azért indokolt, mert a tanárok és az oktatással foglalkozó tudósok figyelme ekkor fordult a TCI felé. Ez volt az a korszak, amikor Myron Gordon TCI-ről szóló könyve először megjelent (1972), megalapították a WILL Europe-t, Ruth Cohn Svájcba költözött, és 1974-ben Landschulheimben a nemzetközi *Ecole d'Humanité*-ben kezdett dolgozni. *A pszichoterápia történetében* (Farau–Cohn 1984) Ruth Cohn egy egész fejezetet szentelt a *pedagógiatörténet élő tanulási elvének*. Számos olyan helyzetet írt le, amelyekben oktatási feladatokkal szembesült. Előbb a pszichoanalitikus hallgatók tanításakor tűnt fel neki a külső rend és a belső szervezés ellentmondása. Az oktatási tapasztalatok szerzésének következő fázisa a New York-i Bankstreet School volt, ahol a *progresszív nevelést* gyakorolta, amikor tanárként dolgozott (1941–1942). Kiemelte, hogy ott a gyerekeket valóban fontos emberekként kezelték és nem az oktatási folyamat tárgyaként. „Amikor visszanézek, látom, hogy Bankstreet az élő tanulás forrása volt” (Farau–Cohn 1984:

327). Felfigyelt arra, hogy a felnőtteknek szinte természetellenes igénye, hogy a gyermekek legyenek kedvesek, de semmilyen iránymutatást nem adnak ahhoz, hogy hogyan tartsák tiszteletben őket a diákok akkor, ha nem képesek belső stabilitást nyújtani számukra. Úgy gondolta, hogy a csoportos élmények között csendes szünetet is kell tartani, hogy az autonómia és a kölcsönös függőség érzése letisztuljon és tudatosuljon. A gyerek fejlődésének reális szemlélete azonban nemcsak az intuitív feltételezéseken, hanem tudományos kutatásokon is alapult. Néhány évvel később, miközben egy antológiába összefoglaló tanulmányt és recenziót írt, újra foglalkozni kezdett a gyermekkori pszichoanalitikus kutatásokkal, és ráismert, hogy nézeteit ezek alátámasztják: „150 különböző tanulmányt olvastam, mintegy 100-at összefoglaltam, és megtanultam csaknem mindent, ami a gyermek fejlődéséről ismert a születés előtt és után” (Farau–Cohn 1984: 333, idézi Reiser 2017). Ruth Cohn emlékirataiban megemlíti a *Pedagógiai élettörténet* egy másik színterét, az *anya élő tanulását* (Farau–Cohn 1984: 329), azt, amit a saját gyermekeitől tanult. A következő lépés az az év, amikor oktatási feladatokkal kapcsolatos munkájában, a pszichoanalitikusok képzése felé fordult. 1949-től a gyermekfejlesztés pszichoanalitikus elméletét tanította (Löhmer–Standhardt 1995).

Ruth Cohn szerint a TCI születése 1955-ben, pszichoanalitikus képzése során történt (Cohn 1969). A többi kollégájával közösen egy sor nem terápiás műhelyt indított a pszichoterápiából eredő témákkal kapcsolatban. A kórházi csoportos pszichoterápiás tevékenységei vezették a csoportdinamika, a csoportok irányításának kérdéseire. „Mivel ezekben a témaközpontú interaktív műhelyekben a résztvevők szakképzettséggel rendelkeztek, elkezdtem kipróbálni és továbbfinomítani a módszert különböző más témákhoz, csoportokhoz és célokhoz [...]” (Farau–Cohn 1984: 111). Ezek a kérdések a felügyelet, a csapatmunka, a szervezeti fejlődés, a politikai nevelés és az öntudatosság problémái voltak. 1969-ben *The Journal of Group Psychoanalysis and Process* folyóiratban megjelent cikkében Ruth Cohn megkérdezte: „A csoportos terápiás szituáció működésére irányuló szenvedélyes érdeklődés átkerülhet-e az iskolai osztályra?” (Cohn 1969/70, idézi Cohn 1975: 112). Ekkor még anélkül hangsúlyozta az érzelmek fontosságát a tanulási folyamatban, hogy az iskolai helyzetre összpontosított volna. A szövegelemzések azt mutatják, hogy az iskola és a tanítás témái csak később kerültek a TCI-be. Az oktatási környezet és a TCI közötti

rezonancia akkor jelentkezett, amikor a TCI-t Európában és Németországban jobban megismerték. Egy lábjegyzet (Cohn 1975: 152) szerint az első olyan cikk, amely részletesen foglalkozik az iskolai tárgyak és a TCI kapcsolatával *Humanisierung der Schule* (Az iskola humanizálása) címmel jelent meg, Gerd Iversen 1973-ban közölte folyóiratában a szöveget. Kanyargós úton a TCI végül a német pedagógia termékeny talajára hullott.

Amikor Ruth Cohn visszatért Európába, kezdeti érdeklődése továbbra is a csoportterápia témájához vonzotta, különösen a bécsi (1968), bonni (1969) és lindai (1970–1972) kongresszusokon. Később (1973–1974) néhány hónapon át Vlothóban tevékenykedett, a serdülők, tanárok és családok oktatására létrehozott *Westfalia Kooperatív Modellben* (*Westfälischen Kooperationsmodell WKM*), és így kifejezetten innovatív pedagógiai környezetbe került. 1974-től Svájcban élt és dolgozott, az *Ecole d'Humanité*ben, Goldern am Haslibergben. Armin Lüthi és Natalie Lüthi-Peterson (Lüthi és munkatársai 1995) és Ruth Cohn (Farau–Cohn 1984) írásaiból tudható, hogy az ő feladata az volt, hogy támogassa és felügyelje az iskola fejlődését. Az eredmény többek között az egyenlőtlenségek csökkentése, a kellemes légkör kialakítása, a felnőttek tudatos autonómiája, a hierarchia csökkentésének módja és a partnerség megfelelő fejlődésének biztosítása volt. Ruth Cohn kíméletes és békítő hangon nyilatkozott meg az éles társadalmi kritikák ellenére. Német zsidóként hazatért a száműzetésből, és ennek, valamint személyes karizmájának hazájában igen pozitív fogadtatása volt.

A TCI pedagógiai megközelítése a gyermek és általában az ember fejlődésének koncepciójára épült, amely a pszichoanalízis humanista felfogásán alapult. A fejlődést az autonómia és a kölcsönös függőség párhuzamos létezésének gondolatában elhelyezve sokan logikusabb és kiegyensúlyozottabb megközelítésnek látták, és ennek megfelelően alkalmazták a progresszív pedagógusok. Ruth Cohn tisztában volt az oktatásra vonatkozó változások végrehajtásának szükségességével, és azzal, hogy a TCI az autonómiának és az egymástól való függőségnek paradoxikus kombinációját javasolja. 1994-ben azt írta: „Engem lenyűgöz a paradoxonok (vagy a látszólagos paradoxonok) elfogadása” (Cohn 1994: 367). Ezután bemutatja az egyik paradoxont: „Nagyon kevés időnk van, ezért lassan kell eljárnunk” (Cohn 1994: 328). Ez a gondolkodás megfelel a tanítás napi tevékenységének. Az emberi kapcsolatok

szintjén megtaláljuk a közelség és távolság paradoxonát, amelyet nem két pólusnak kell tekinteni a spektrum ellentétes végein, hanem dialektikus párként: távolabb kell kerülni tőled, hogy közelebb jussunk hozzád. Ez világossá teszi, hogy a TCI-ben Ruth Cohn elsősorban az észlelésünk élesítésével foglalkozott. Ha észleljük, mi történik belülről és azon kívül, akkor az tudatossághoz és szabad döntések meghozatalához vezet. A hatások fontos szerepet játszanak az egyének és a *MI*-folyamatok által hozott döntésekben. A dolgozat céljai nemcsak abból a szempontból rendhagyók, hogy egy gyakorlati módszer (a TCI) magyarországi pedagógiai adaptációjával szándékozom meggyőzni az olvasót arról, hogy van közvetlen átjárás a pszichoterápia és a tömegoktatás osztálykeretei között, hanem azért is, mert a TCI-módszer adekvát pedagógiai módszertanát is bemutatom. Különleges a helyzet abból a szempontból is, hogy e módszer keretében az oktatók fizikai-érzelmi-kognitív tapasztalatai közvetlenül érvényesülhetnek a pedagógiai gyakorlatban, tekintet nélkül az oktatástudományi-elméleti háttérre. Ennek ellenére meg lehet határozni, hogy mely elméletek és fogalmak kompatibilisek a TCI-vel és melyek nem. Mindazonáltal a következő részben a német oktatáseméleti szakirodalomból szemlélve mutatok rá oktatási-pedagógiai megközelítésekre, amelyek a TCI alapelveivel és az *élő tanulás* modelljével harmonizálnak (Reiser 2017).

- 2a) A TCI-t általában *progresszív oktatási* koncepciónak (*Living Learning*) lehet felfogni, aminek elméletét Martin Buber (1925) a *Reden über Erziehung (Beszéd a nevelésről)* című művében fejti ki először. Cohn a későbbiekben többször hivatkozik rá (Cohn–Terfurth 2007), mert úgy ítéli meg, hogy a TCI és a progresszív oktatás elméletei között sok figyelemre méltó párhuzam van.
- 2b) A TCI kapcsolódási pontokat mutat a Gestalt-pedagógia elveivel (Reiser 1983).
- 2c) Klafki (1997) úgy látja, hogy a TCI *TÉMA* elve párhuzamba állítható több oktatási elmélettel.
- 2.d) Schulz (1980) szerint a TCI tanulás-elméleti didaktikai alapját a hamburgi modell képezte.
- 2e) Mások a tanulói orientációra és a kapcsolatok dinamikájára utalnak, amit más tanuláselméletben is felismernek (Miller 1997).
- 2f) Reiser (2006) a TCI-t pszichoanalitikus, rendszerszintű koncepcióként írja le, így elméleti alapjait is ezzel azonosítja.

Megállapítható tehát, hogy a hetvenes években a német pedagógia emancipációs és progresszív oktatási céljai egyesültek, ezzel előkészítették az utat a TCI-ből eredő impulzusoknak, az egyenlőség, a társadalmi igazságosság és a partnerség által támogatott társadalmi és politikai eszméknek, amelyek a TCI-vel tanított diákokban erősebben vannak jelen. Azok az oktatási elméletek és megközelítések azonban, amelyek nem jelzik az autonómia és a kötődés közös fejlődését, vagy fogalmaik között nem szerepel a mentális és interakciós önszabályozás, összeegyeztethetetlenek a TCI-vel.

Ruth Cohn életének tapasztalatainak és az eddig bemutatott további tényezőknek alapján megfogalmazhatjuk a TCI által orientált pedagógia alapelveit.

1.11.3. A TCI mint professzionális oktatási koncepció

Helmut Reiser (1987) meghatározása a TCI-t professzionális oktatási koncepciónak vagy szakmai cselekvési koncepciónak nevezi. Ez azt jelenti, hogy a TCI olyan irányítási rendszernek tekinthető, amely minden típusú oktatási helyzetben megvalósítható. Véleményével egyetértek, és azt állítom, hogy a TCI-koncepció többet jelent, mint egy csoportvezetési módszer, amelynek célja a csoportfejlesztés előmozdítására irányuló kölcsönhatások létrehozása. Ezen túlmutatóan jelenti azt is, hogy ezzel az oktatási koncepcióval dolgozó pedagógusok megteremthetik a TCI törekvéseinek, hatókörének és hatásainak valódi megértését, és ezzel új területen használjuk a TCI felfogását. Ez az oktatási koncepcióként való azonosítás lehetővé teszi, hogy a TCI-t más professzionális pedagógiai fogalmakhoz, például pszichoanalitikus pedagógiához, szisztémás pedagógiához, humanisztikus pedagógiához és olyan oktatási irányzatokhoz hasonlítsuk, mint a Montessori- vagy a Waldorf-pedagógia stb. A TCI képes teljesíteni egy oktatási koncepció szakmai jellemzőit és követelményeit.

Kron (1999: 77) A *Wissenschaftstheorie für Pädagogen (Tudományelmélet pedagógusoknak)* című kötetében a *modell* és a *fogalom* kifejezést vizsgálta az elmélet és a gyakorlat közötti kölcsönhatás tekintetében. Itt írja le a *fogalom* meghatározását a pszichológiában és a természettudományokban betöltött szerepe szempontjából. Egyrészt a fogalmak olyan eszközök, amelyek segítenek a mentális világosság megteremtésében, másrészt ezek a módszerek a lehetséges cselekvési utak feltárására valók (Kron 1999: 78). „A gyakorlatorientált irodalomban [...] a fogalom ötlete nagyon különleges szerepet játszik, és szimbolikusan ábrázolt kapcsolatként” értelmezhető (Kron 1999: 78). Ha a

TCI-re mint oktatási koncepcióra gondolunk, akkor a *fogalom* eszméje hosszú távú, átfogó, mentális áttekintéssé, míg a cselekvésorientáció az *elképzeléssel* egyenértékűvé válik. A második, professzionális elemet általában *magas színvonalúnak* tekintjük, szemben az *amatőr* vagy a *középszerű* kifejezéssel. Mégis, amikor *professzionális oktatási koncepcióról* beszélünk, akkor ezzel a népszerű jelentéssel nem élünk. Ez egy olyan szakmai cselekvési koncepció, amit a szakértő tanárok (Hattie 2012 elnevezésével élve) tudatosan vagy – bizonyos elemeit – ösztönösen használnak. A *szakmai* itt a szakma cselekvési kompetenciáját jelöli a pedagógusszakma elmélete szempontjából. A neveléstudomány fontos feladatokat lát el tudományos szempontból, saját szabályozott, magas színvonalú képzéssel és etikai normákkal rendelkezik, hasonlóan a klasszikus orvosi és jogi szakmákhoz. Az oktatás gyakorlatában dolgozó szakember képessége abban áll, hogy átadja a tudást, és az adott helyzethez igazodó döntéseket hoz. Az oktatás esetében feltételezhető, hogy meglehetősen nagy különbség van az elmélet és a gyakorlat között, amelyet nem lehet hatékonyra tenni a tudományos ismeretek alkalmazásának figyelmen kívül hagyásával. Az elmélet és a gyakorlat közötti átmeneti térben pedagógiai koncepciók valósulnak meg, ezek „a gondolkodási szabályok egy speciális fajtájával mentális gondolkodási mintákat hoznak létre, terjesztenek ki és módosítanak. Ebben a fázisban ezek a gyakorlatban még nem terjedtek el széleskörűen és még nem tudományosak. A tiszta tudományos elemzéshez képest ebben a térben alacsonyabb komplexitást találunk. A normatív, részben axiomatikus feltevések alapján elvégzett igazolások még előnyben részesítik ugyan az esetenkénti magas szintű önkényességet, szemben a tiszta tudományos kutatással. De ezek a valóságként megvalósított pedagógiai koncepciók, az interszubjektív megalapozottság felé mutatnak a szakmai környezetben” (Reiser 2006: 44). Az ilyen interszubjektív, gyakorlati alapokból építkező és (pl. a jelen dolgozatban) a tudományosság igényével vizsgált koncepciók közé tartozik a TCI is.

Helmut Reiser és Walter Lotz párhuzamos munkát végeztek, egymástól független tevékenységet folytattak a saját oktatási területükön, de állandó párbeszédben álltak, hogy előmozdítsák a TCI-oktatás körül kialakult vitát (Reiser 2017). Ennek eredményeként Reiser *professzionális* fogalomnak, míg Lotz *szakmai akciótervezésnek* tekintette a TCI-t. A *TCI als Pädagogik (TCI mint oktatási módszertan)* című könyv (Reiser–Lotz 1995) a szerzők írásos eszmecseréjét tartalmazza a TCI konceptualizálásáról, a TCI elmélete és gyakorlata közötti kapcsolatról, valamint a TCI módszereiről és megközelítéseiről. Lotz

ezeket a gondolatokat a szakmaelmélet alkalmazásával folytatta, azzal a céllal, hogy bevonja a társadalompedagógiai megközelítést (Lotz 2003). Ezt az irányt a *TCI társadalmi kapcsolati alapja*” című munkájában mutatta be. A TCI-t úgy látta, mint egy „középszintű absztrakciót”, amit „fogalmi gondolkodási szintnek” nevezett (Lotz 2003: 30). Reiser egy másik irányt választva további kutatásokat végzett a speciális nevelési igényű diákok oktatásáról (Dlugosch 2003, 2005), és ezen szakmák elméleti megállapításairól ír (Reiser 2005, 2006).

A vitából lezűrhető, hogy a TCI elmélete nyitott mindenfajta filozófiai, társadalmi és humanista elmélet irányába, beleértve a csoportvezetés sokféle egyéni technikáját, a tanácsadást, a kölcsönhatások ellenőrzését stb. – amennyiben nem ellentétesek az alapvető TCI-értékrenddel és -rendszerrel. Ez a megközelítés logikus abban az esetben is, ha egy szakmai oktatási koncepció szerkezeti elemeként vizsgáljuk. „A professzionális fogalmak bizonyos referenciatudományokra irányulnak, még akkor is, ha saját orientációs irányításuk szerint alkalmazzák azokat saját operatív szabályaik szerint. Annak érdekében, hogy az oktatási feladatok és struktúra minden szubjektív, ellentmondásos, bizonytalan és paradox helyzetét azonosítsák (anélkül, hogy azonnal feloldanák ezeket az ellentmondásokat), a TCI értelmezési szabályait kínálják az egyéni, eseti értelmezésekhez, megközelítések, kategóriák, példák és összetevők szerint” (Reiser 2006: 49). A TCI-ben alkalmazott módszertani megfontolások elvi szinten nagymértékben különböznek működési szekvenciákban és más technikákban talált szabályoktól. A vezetés négyfaktoros modellje és a dinamikus egyensúly hangsúlyozása a csoportvezető magas szintű gondolkodását, egyéni értelmezését és döntéshozatalát követeli meg. Az egyéni szakmai fejlődés olyan élethosszig tartó feladat, amely magában foglalja a személyes és szakmai identitást. Mindez része a szakmai képzési koncepció egyik megközelítésének. A TCI-t áthatja a személyiségfejlesztés eszméje. A *megközelítés* és a *módszer* ugyanazon érme két oldala.

A TCI további különleges jellemzője, hogy operatív szabályai axiómákra épülnek. „Ez a megközelítés a professzionális koncepció tervezési elvét tárja fel. Más professzionális fogalmak tudományosan megbízható igazságokra hivatkozhatnak, de itt ezek az igazságok szubjektív módon szükséges döntésekre korlátozódnak” (Reiser 2006: 53). Ezzel a TCI azt az orientációt kínálja az oktatóknak, hogy „a tartalom legyen tájékozódásuk kiindulópontja, ez irányítsa őket.” Ez a megközelítés az ellentétek

dialektikus egységére összpontosít, valamint egy olyan perspektívára, amely megváltozhat, amint az elmélet egy gondolatból kifejlődik. Az első axiómával összefüggésben a fejlődés a növekvő autonómia és a növekvő egymásrataltság kölcsönös átjárhatóságának tekinthető. A következő tartalmakat kínálják: a tudatosság növelése, a személyes értékre vonatkozó döntések szükségessége és a belső és külső határok kiterjesztése” (Reiser 2006: 55, idézi Reiser 2017).

Lotz úgy véli, hogy a cselekvési koncepció „olyan alapvető elemek vázlata, amelyek képesek a viselkedés viszonylatában cselekedni, és a helyzethez nyitott hozzáállással viszonyulni” (Lotz 2003: 251). Négy olyan elemet azonosít, amelyek szükségesek a szakmai feladatok és problémák lebontásához és végrehajtásához: a *helyzet értelmezése*, a *meglátás*, a *megközelítés* és a *módszer*. Ez a négy elem a jelen van TCI koncepciójában. Lotz munkáiban részletesen foglalkozik a TCI iránymutatásaival, és arra a következtetésre jut, hogy a TCI a négyfaktoros modell használatával nagyon konkrétá teszi ezeket a szempontokat: Az *ÉN-TÉMA* kapcsolatban az *oktatás* (Lotz 2003: 65), az *ÉN-MI* kapcsolatban a *találkozás* kerül a látótérbe (Lotz 2003: 74); a *MI-TÉMA* kapcsolat az *együttműködés* eszméjét jelenti (Lotz 2003: 86); és a *GLOBE*-on a felelősség eszméjét érti (Lotz 2003: 63). Állítása szerint „olyan analógiák léteznek a pedagógusszakma elemei között, amelyek megfelelnek a TCI javaslati rendszerének” (Lotz 2003: 117).

Lotz a későbbiekben a TCI-vel érintett társadalmi kapcsolatokkal, míg Reiser (2006) inkább a TCI-n alapuló oktatással és oktatás támogatásával foglalkozik, és továbbfejleszti elméletét, ami a TCI oktatási akciótervének elemeit és dimenzióit vizsgálva a TCI-t a folyamatlemezés modelljévé kívánja alakítani (Lotz 2007b).

A kérdés az, hogy a TCI-nek az elmúlt években egyre inkább előtérbe került szakmai oktatási munkája valóban kiterjed-e az TCI összes elemére, vagy más fogalmakra is szükség van még ahhoz, hogy leírassák és koncepcionálják a TCI működését, például a TCI-t mint életmódot meghatározó felfogást.

1.12. A TCI az iskolai életben

A TCI az iskola számára olyan fejlesztési keretet kínál, amely lehetővé teszi, hogy hatékonyabb módon kapcsolódjanak az emberek, a feladatok és a rendszerek azokban az intézményekben, iskolákban, ahol a módszer által javasolt értékek szerint tanítanak.

Először azokról a 19–20. századi iskolareformok indukálta változásokról lesz szó, amelyek a TCI-koncepció iskolába kerülését előkészítették, majd a szakirodalmi áttekintés bemutatja, hogy az iskolafejlesztés három klasszikus területén – a tantervfejlesztés, a személyzeti fejlesztés és a szervezeti fejlődés – milyen lehetőségeket ad a változásra a TCI-modell alkalmazása (Arndt 2017).

A 19. század végén és a 20. század elején Európában és Észak-Amerikában végbemenő iskolai reformmozgalmak olyan fokozatosan megvalósított oktatási és osztálytermi célokat javasoltak, amelyek később integrálódtak a TCI oktatási alapképzésébe. A tömegkultúra és az oktatáskritika azonban abban az időben a különböző hangsúlyok ellenére nagyon hasonló értékekhez vezetett.

Igény mutatkozott a formális nevelés és az élettapasztalat közötti szakadék leküzdésére, a tanulók aktív polgárrá válásának elősegítésére, és nemcsak az intellektuális tudást várták el, hanem az individualizációt, az erőszakos alárendelés gyengítését, a közösségi felelősségvállalást, a tevékenységek és érdekek támogatását, azaz a kognitív, a kétkezi és a szociális tanulás összekapcsolását, ami az *élő tanulás* koncepcióval foglalható össze. Az oktatási reformerek megkérdőjelezték a hagyományos iskolai és osztálytermi struktúrákat, ahol a tanulók indoktrinációs folyamatok tárgyát képezték, és így kevés személyes kapcsolatuk alakult ki a tanítással (Pothoff 2003). A tanuló szerepének átalakítása egyidejűleg megváltoztatta a tanárok szerepét, akik immár arra ösztönözték a gyerekeket, hogy működjenek együtt. A tanárok feladatává az vált, hogy dolgozzanak ki egyénre szabott tanulási folyamatokat.

Ezeknek a reformoknak egy része Németországban a *Landerziehungsheime* (magániskolák) létrehozását eredményezték, amelyeket olyan személyek alapítottak, mint Hermann Lietz és Paul Geheeb. 1910-ben Geheeb elindította az Odenwald iskolát, és igazgatója volt mindaddig, amíg 1934-ben kénytelen volt elmenekülni az országból. Az iskola örökösét Geheeb és felesége Svájcban alapította meg: ez az 1946 óta Bernben található *Ecole d'Humanité*. Ruth Cohn 1974-ben költözött Goldernbe, és az *Ecole d'Humanité* tanácsadó pszichológusává vált, és ebben az intézményben ugyanazokat az értékeket és célokat ismerte fel, mint amelyek a TCI-ben is léteztek (Cohn 1984). Így itt a TCI-t bevezették az osztályterembe, a közösségi életbe és a szervezet felépítésébe. A TCI bevezetését az *Ecole*-ba iskolai fejlesztésnek neveznénk, amely még ma is fontos irányítúje és katalizátora az iskola fejlődésének (Bernsau–Walter; www.ecole.ch).

Az 1970-es években megkezdett oktatási reformmozgalom új iskolai kereteket (átfogó iskolai, középiskolai reformot) hozott létre német nyelvterületen egy közelgő oktatási katasztrófa elkerülése érdekében. Az iskolai struktúrát ekkor új és más nézőpontból, pszichoanalitikus és szociológiai szempontoktól kérdőjelezték meg (Fürstenau 1984; Wellendorf 1973). Az interakciós oktatás publikációi azzal foglalkoztak, hogy a társadalmi viselkedést milyen mértékben lehet tanítani és tanulni (Fend 1975; Fritz 1975; Geißler 1979; Grundke 1975; Krappmann 1975; Schwäbisch–Siems 1974). Az iskolai csoportképzés biztosította ezeket az új módszertani kísérleteket (Fritz 1975).

Tausch és Tausch (1965) az Észak-Amerikában is folyó vitában felvetette az a vezetési stílus problémáját, és megbeszéléseket kezdeményezett a konfliktusok és a zavargások terápiás kezeléséről. Általánosan és konkrétan egyaránt fontos szempontként merültek fel az oktatásban az osztályteremben megjelenő érzelmi szempontok, mivel az önfejlődést, megbecsülést és a teljesítményt olyan változóknak tekintették, amelyek kölcsönösen feltételezik egymást (Oerter–Weber 1975, idézi Arndt 2017).

A TCI és iskolai fejlesztés kapcsolatát bemutatva Cohn először 1973-ban beszélt arról egy tanári műhelymunkában, hogy az iskolákat teljesen átjárja a versenyelv. Javasolta, hogy ezt helyettesítsék humanisztikus és együttműködő megközelítésekkel. E célból a *témaközpontú interakció* reális lehetőséget kínált (Cohn 1975).

Ruth Cohn 1975-ben mutatta be a TCI modelljét, amelyet a pszichoanalízissel, a csoportterápiával és a tapasztalati neveléssel szerzett gyakorlati ismereteiből, valamint az aktív és kreatív tanulás alkalmazásának új módjairól szerkesztett. Ez volt a válasza a pedagógusok közötti produktív bizonytalanságra és érzékenységre. A TCI-vel felajánlotta a rendszerelvű koncepción alapuló orientációt, amely az iskolai és napi tanítási gyakorlat komplexitását a négyfaktoros modellben és a dinamikus egyensúlyban mutatta meg. Ez a rendszer nyitott az új módszertani megközelítésekre, konstruktív kommunikációra vonatkozó utasításokat adott, segített a felmerülő zavarok kezelésében – és mindezt a humanisztikus értékrend alapján tette. Ruth Cohn felismerte, hogy az érzelmi és kognitív tanulás azonos értékű, továbbá szükséges a módszereket és a vezetői kompetenciákat is tanítani.

Az iskolafejlesztésben a TCI használata ma három különböző cselekvési területen valósul meg: 1. Tantervfejlesztés, 2. Személyzeti fejlesztés, 3. Szervezeti fejlesztés.

A *tantervfejlesztésről* szóló kötet *Lebendiges Lehren és Lernen – TZI macht Schule (Élettanítás és élettanulás – Cohn–Terfurth 2007)* számos példát mutat arra, hogyan lehet a TCI által orientált tanítást és módszereket megvalósítani mind a közoktatási rendszerben, mind egyetemi szinten és a tanárképzésben. A *Didaktik zum Anfassen* című könyvében Gudjons (2003, idézi Arndt 2017) úgy tekinti, hogy a TCI az indoktrináló hagyományos tanítás ellenpontja, és esélyét látja általa az iskolarendszer és az osztályterem humanizálásának és demokratizálásának. A TCI az egyénnek a csoportokban folyamatosan tanulási egyenlőséget ad, és emellett egyértelműen állást foglal az értékek tekintetében is. Minden egyes ember (ÉN) ugyanolyan fontos, mint a csoport, a csoportdinamika (MI) és a szóban forgó közös dolog (TÉMA).

Figyelembe kell venni, hogy a tanulási környezet (GLOBE) mennyiben teszi lehetővé vagy akadályozza meg az ilyen tanulási folyamatokat. Ezt a TÉMA megválasztásával lehet elvégezni, lehetővé téve a belső részvételt és együttműködést, valamint támogatni az egyén felelősségvállalását. Először is a meglévő tudást kell figyelembe venni, azaz amivel a tanulók már rendelkeznek, valamint az egyéni készségeket és az osztálytermi események alakításában a közösségi struktúrát. A viselkedés alapvető formája a csoportban a tisztelet, amely nemcsak a szavak megválasztásában van jelen, hanem abban is, hogy mindenki számára lehetővé teszi, hogy csatlakozzon és részt vegyen az interakcióban és a munkamódok gondos kialakításában. Az objektív célok átláthatósága biztosítja, hogy értékelési normái szerint az egyéni teljesítményt is megfelelően értékeljék (Reiser 2006). Az osztályteremben zajló interakciókra tekintettel Reiser kifejlesztett egy TCI szerinti modellt a feltételek elemzésére (Reiser–Lotz 1995). Ebben a TCI elemeinek megfelelően rendezte az általános didaktika meglátásait.

A négyfaktoros modellnek és a TCI interakciós irányvonalainak fontosságát hangsúlyozta Gerl is (1985), a szorongás csökkentése és az érdeklődés növelése érdekében. Véleménye megegyezik Cohnéval, miszerint a szerkezetnek, folyamatnak és a bizalomnak megfelelőnek kell lennie a csoportban (Cohn 1975). A bizalom alapja az, hogy komolyan veszik és bevonják az egyéni tapasztalatokat, mert ez meghatározza az egyén motivációját és bátorságát, hogy felelősségteljesen járjon el. A másokkal való kölcsönhatásunk – amely magában foglalja az érzelmeket is –, igényli az egyértelmű struktúrákból származó támogatást, mert ez biztonságot, impulzusokat ad, és javítja a tanulási folyamatot. A TCI szerint az iskolai oktatás mindig az egyén megerősítését jelenti: a saját pozíció

megtalálására és védelmére tanít, úgy téve lehetővé az együttműködést, hogy az egyén észlel és támogat másokat. Ezek segítségével több tudást adunk és készségeket fejlesztünk. A csoport munkájának és tanulásának értékelési folyamata szabja meg, hogy a tantervet szükséges-e módosítani, vagy változatlanul kell hagyni. Erre a célra a TCI számos iránymutatással szolgál, megalapozva a folyamatok értékelését, ami pedig a további tervezés kiindulási pontja lehet (Arndt 1996).

A személyzeti fejlesztés területén a TCI-re orientált iskolai interakciós kultúra alapja a megfelelő munkakörnyezet és a tanárok elégedettségének biztosítása (Fleischer 1990). Ez gyakran szembekerül az iskolákban meglévő szervezeti struktúrával, amely a valódi együttműködés ellentéte is lehet. Javaslatként fogalmazódik meg a személyek között TCI megállapodás, bejegyzéssorozat készítése. Schratz (1996) a TCI négy tényezőjében látja biztosítva a sikeres csapatmunkát és az elvárt személyes és szociális kompetenciák fejlesztését. Miller (1997) munkájában a TCI-t prototípusos modellnek nevezi, ami alkalmas az iskolai környezet kölcsönhatásainak megismerésére. Továbbá úgy látja, hogy nagy igény mutatkozik a TCI-tanárok iránt, ez pedig szerinte tükrözi a TCI modell minőségét és hatékonyságát.

A tanári személyiség hatékonyabb képzését is megvitatták. Kialakult az a konszenzus, hogy a TCI-vel stabil önképzési szintet tudnak biztosítani a tanulási folyamatok ellenőrzése érdekében (Gudjons 2003, idézi Arndt 2017). Reiser felveti, hogy a TCI-vel a csoportos felügyelet és az ellenőrzés is hatékonyan megvalósítható (Reiser–Lotz 1995). A *Themenzentrierte Supervision (Témaközpontú szupervízó)* című antológiája tartalmaz arról cikkeket, hogyan lehet megérteni a TCI-felügyeletet, és hogyan kell azt megvalósítani az iskolákban (Hahn és mások 1998). Kullmann (2000) az iskola önálló felügyeletéről szóló könyvében úgy tekinti a TCI-t, mint ami meggyőzően testesíti meg a csoportok számára a megfelelő csoportmunka munkakörülményeit. Friedrich Ewert a *Themenzentrierte Interaktion (TZI)* és a *Lehrerinnen und Lehrern* (2008) című műveiben a tanárok oktatási professzionalizmusának kvalitatív kutatásában életrajzi interjúkat használt fel annak bemutatására, hogy a TCI által orientált tudás és magatartás hosszú távú pozitív hatással van az osztálytermi tanítás megtervezésére és a tanár saját szerepére egyaránt a holisztikus tanulási légkör kialakításában.

A szervezetfejlesztés az iskolafejlesztési folyamatok professzionális részévé válik (Klein 1997). Az iskolai tanácsadásról szóló kötetében a szerző úgy látja, hogy a TCI-szemüveg

használata határozottan felgyorsíthatja az innovációs folyamatokat. A TCI koncepciója nagymértékben hozzájárul az innováció szempontjából döntő fontosságú elemek és folyamatok szabályozásához, alakításához. Egyet kell érteni azzal, hogy az elfogadottság, a megbízhatóság, a magas szintű felelősségvállalás és részvétel az iskolarendszer fejlesztésének legfontosabb elemei, és ezek megvalósítása érdekében a négyfaktoros modell irányítúként szolgálhat. Tapasztalható, hogy a TCI modellje alkalmas a változás folyamatát ellenállással fogadók meggyőzésére és a zavarok konstruktív megközelítésére is, mert a zavarok kezelésére irányítja a figyelmet. A zavar megszüntetésében a négy tényezőnek kitüntetett szerepe van, a személyes zavar (*ÉN*), a csoportfolyamat válsága (*MI*), a célok és értékek közötti nézeteltérés (*TÉMA*) és a szerkezeti korlátozások (*GLOBE*) azonosításával (Langmaack 2004, idézi Arndt 2017). A zavarok minden szinten komoly problémákhoz vezethetnek a mindennapi iskolai életben és az iskolai fejlesztési munkában, míg a konstruktív megközelítés – mint például a részleges felhatalmazás a változási folyamatok során – a feszültség enyhítésére szolgálnak.

A gyakorlati végrehajtás egyik példája a svájci Bazelben indított iskolafejlesztési program. A tanárok számára kínált szemináriumokon a TCI-t irányítúként használták a bázeli iskolarendszer reformjában, valamint a reform előkészítésében és követésében. „A TCI szerepének érvényesítése, és mint eljárást támogató és szervezetfejlesztő eszköznek az alkalmazása fontos tervezési elveket adott számukra az élő iskolai környezetben” (Cohn–Terfurth 2007: 214; Osswald 2001: 265). Az *orientációs iskola* nevű új telephelyet a nyolcvanas években tervezték Bazelben, és működését 1989-ben a város népszavazáson hagyta jóvá. A középiskolák korábbi háromoldalú módszerét a hároméves orientációs fázis váltotta fel. Osswald az *OD-TZI* elnevezésű folyamat számára fejlesztette ki ezt a koncepciót, amelyben a TCI négy meglévő tényezőjéhez három további tényezőt kapcsol az iskolafejlesztéshez: az iskola irányát, az iskolai struktúrákat és megfogalmazza a főbb víziókat, célokat. Erre az iskolai minőségirányításból ismert szempontokat alkalmazta (Osswald 2001).

A PISA tanulmány eredményeinek közzététele a diákok alapkészségeinek nemzetközi összehasonlításáról (PISA 2000) az iskolák és a tantervek megszervezésére új lehetőséget teremtett. A TCI számos javaslatot tesz, és választ ad régi és új kérdésekre:

- Milyen mértékben befolyásol az iskolai struktúra (a tantárgyak kiválasztása, tanterv, időstruktúra stb.)?

- Mi adja a tanulási folyamatok sikerét?
- Mi a kapcsolat az iskolai tanulás és a tanulás sikere között?
- Mi a szerepe az iskola vezetésének a megreformált iskolában?
- Mely tanulási készségek képesek az önálló, fenntartható tanulás ösztönzésére?
- Milyen együttműködési formák és módszerek támogatják a fenntartható tanulást?
- Hogyan javíthatjuk az irányítás orientáltságát az iskolai fejlesztésben?
- Hogyan tudjuk megfelelően kezelni az ellenállást és a zavarokat?
- Milyen formák és tartalmak szükségesek a tanárképzésben és tanártovábbképzésben az együttműködésre, a konfliktusok kezelésére, módszertani és reflektív készségek fejlesztésére?

A PISA-eredmények nyomán kialakuló politikai és oktatási viták gyorsan szembesítették az érintettek körét azzal a kérdéssel, hogyan lehet jobb eredményeket elérni az ilyen összehasonlító vizsgálatokban. Ulrike B. Meyer és Karl Platzer-Wederwille (Themenzentrierte Interaktion, Issue 2/2004) szerint a TCI által orientált oktatás a PISA-eredmények megjelenése után egyre fontosabb szerepet játszhat az iskolák fejlődésében. Az iskolafejlesztésekben különösen nagy ellentmondás feszül a hagyományos minták és az új ötletek között. Az iskolafejlesztés heterogén csoportokra épülő tudatosítási folyamat, amely eufórikus, zavaró és konstruktív fázisokkal rendelkezik. Ez azt jelenti, hogy újra és újra ismétlődnek az elméletek és a magatartásformák. Az iskolai fejlődés mindig az értékelési döntéseken alapul. Olyan irányítási alapelvek és iskolai programok alapján, amelyek végrehajtása után gyakran gyorsan találkoznak a létszám és a benne rejlő ellenállások korlátozásával. A TCI a dinamikus egyensúly megértésével és a zavar posztulátumával alkalmas lehet a diagnózis felállítására, és eszköze lehet az iskolafejlesztési folyamatoknak. Megakadályozhatja az elhamarkodott megoldási javaslatokat, és a meglévő ambivalenciákat a változás motorjaként használhatja. Hozzájárulhat a *GLOBE* által jelentkező probléma kielégítő kezeléséhez, azaz a hagyományos tantervek, az osztályméretek, az egyének közötti megosztottság megoldásához (Arndt 2017).

A külföldi szakirodalom alapján be lehet mutatni, a TCI hogyan valósítható meg a tanítás gyakorlatában. TCI-vel dolgozó tanár például Eberhard Bolay (2001), aki harminc éve gyakorló pedagógus Németországban. 2002-ben dolgozta ki a természettudományoknak a TCI alapjain nyugvó oktatását. Jelenleg tanácsadói, felügyeleti és tanárképzési munkát

végez Kölnben és Stuttgartban. A mai napig a TCI koncepciójának elterjesztésén dolgozik az iskolák, diákok és tanárok körében. Elkötelezett a fenntartható fejlődés iránt is. 2001-ben vette át a Környezeti Oktatási Központ pedagógiai irányítását (*Landesforstverwaltung*) Baden-Württemberg tartományban, és létrehozta az *Erdők házát* Stuttgartban, ahová évente több mint 35 000 látogató érkezik. 5000 csoport többnyire iskolai órákra, mintegy ezer látogató pedig a központ tanfolyami képzéseiben részesülő iskolai multiplikátor. Ezekben a pedagógiai tanfolyamokon a TCI szerint dolgoznak. Van egy többnapos kompakt tanfolyami programjuk, amelyben a TCI-vel való tanítás, oktatás koncepcióját közvetítik. A program újdonsága, hogy gyakorlati kidolgozása során Pestalozzi pedagógiai megközelítéseit integrálták a TCI modellbe: holisztikus tanulást hirdetnek, amit „*fejjel, szívvel és kézzel*” végeznek csoportjaikban.

Eberhard Bolay és kolléganője, Gisela Maier (2006) jelentette meg közösen kidolgozott TCI-tanfolyamuk szakmai anyagát *Mit der TZI unterwegs im Wald Vermittlung der TZI in der Fortbildung zum Waldpädagogin* címmel. Minden részletre nem térnek ki a leírásban, de a TCI alapjaira épülő munka az alábbi ismertetésükből jól kitűnik:

1.12.1. A TCI-tanfolyam programtervezete

1. nap

Érkezés, szobafoglalás, a vezetés bevezetése, a tanfolyam fogalma.

Téma: „Bevezetjük egymást, közösen megbeszéljük a csoportban, hogy mi a fontos a *Waldpädagogik* számára, és mik az aggodalmaink a témával kapcsolatban.”

ebédidő

Az első modell bevezetése: holisztikus tanulás *fejjel, szívvel és kézzel* csoportokban: „Vannak-e csoportspecifikus prioritások? Hol tudnánk ezeket a *fejjel, szívvel, kézzel* háromszögbe elhelyezni?”

Megadjuk a *második modellt* az *élő tanulás TÉMA, ÉN és MI koncepciója szerint*.

Csoportmunka: Oktatási modellem és én: „Utazás a TCI-háromszögben az erdei iskolákban. Mi segít nekem a tervezésben, a végrehajtásban és a gondolkodásban?”

este szünet

2. nap

Csoportok: A gyakorlati nap előkészítése; módszertani és pedagógiai nap arról, hogyan lehet használni a két modellt (TCI és Pestalozzi) a pedagógusi gyakorlatunkban.

A 2 csoport *bemutakozása*; mindegyik csoport plenáris ülésen vitázik, közösen gondolkodik, majd rögzítik megállapításaikat.

ebéidő

Prezentációk a plenáris ülésen (legfeljebb) 2 csoportból, vitával és elmélkedéssel.

este szünet

Csoportmunka: „Pedagógiai modellek alkalmazása az erdei iskolák pedagógiai gyakorlatában.

Reflektálás a modellek alapján: „Mit terveztünk, és mi lett belőle?”

3. nap

A TCI axiómáinak értelmezése: „Hogyan értem az axiómákat, és milyen impulzusokat adnak nekem az erdei iskolai nevelési munkámban?”

A csoportok kidolgozzák és előadják az axiómákat bemutató játékok jeleneteit.

Visszajelzés pl. állatokkal: „Mit tapasztaltam személyesen a tanfolyamon, és az erdei iskolai nevelési munkámhoz ez hogyan járul hozzá?”

Nyitott vagy új kérdések: „Mit akarok tudni, mielőtt elmegyek?”

ebéidő

Utolsó tanácskozás: plénum és értékelés

Más esetben a tanfolyamon nem a TCI pedagógiai modelljében mélyülnek el, hanem annak szemléletével, elemeivel ismertetik meg a résztvevőket.

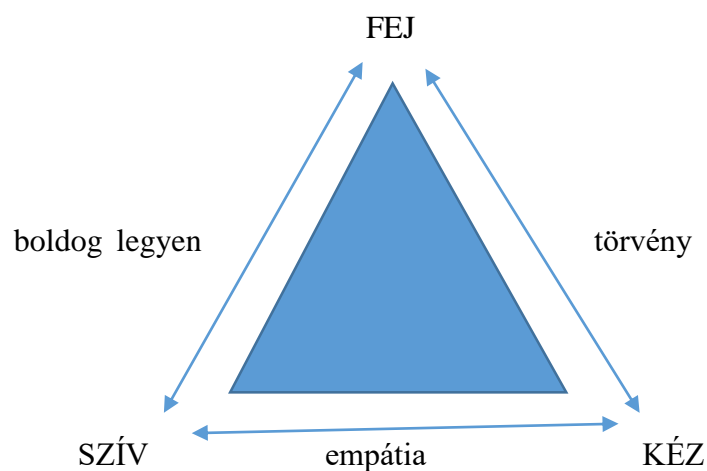
1.12.2. TCI-elemek a tanfolyamon

A TCI-t úgy is tanítják, mint az élethez való hozzáállást, módszertani szemléletet. Ezzel segítséget nyújtanak a csoportokban való tanulás alkalmazásához. A TCI-ben nagyra értékelik, elfogadják és törekszenek a tényleges nyitottságra. Megkérik a tanfolyam résztvevőit, hogy dolgozzák ki a posztulátumokat, hogy a vágyak és az igények világossá váljanak. Olyan csapatnak tartják magukat, amely erősségeik és gyengeségeik

ismeretében, ezek tiszteletben tartásával dolgozik. A vezető figyel a csoport igényeire, így időről időre módosíthatja az eljárást. A résztvevő menedzsment kíséri a folyamatot, a tervezés folyamatában megválasztja a munkamódszereket. Tevékenységeik: egyéni olvasás, gondolatok megjegyzése, előadások meghallgatása, szerepjáték, mozgás, pihenés és testedzés (plénum vagy kis csoportok keretében). A kurzus sajátossága a gyakorlati nap. Különösen lényeges az elméleti tanulás és a gyakorlati megvalósítás között létrejövő kapcsolat. Például: Az erdei iskola fontos számunkra és a résztvevők számára. Sok erdei iskolai játék létezik, amelyek végrehajtásához az életkornak és a helyzetnek megfelelő munkamódszereket javasolnak, és ezek a végrehajtás során módosulhatnak. A tanfolyamon a TCI elméletének a gyakorlatban is meg kell valósulnia. A jó gyakorlatok akkor válhatnak szokássá, ha a résztvevők pozitív tapasztalatokat szereztek. A nyitott, tervezett vagy spontán kialakuló helyzetek kezelése fontos tanulási terület. Az erdei iskolában mindig vannak nyitott helyzetek, amelyek gyakran bizonytalansághoz vezethetnek, ám ezek kipróbálása tapasztalatot ad. A *kollegiális tanácsadás* (forgatókönyve alább) gyakorlati jelentőségű eszköz. Az ebben közreműködő azt mutathatja meg, hogy a helyzetekben mennyire bízol magadban, a csoportban. A vezetés tekintélye nő azzal, hogy fel meri fedni az aggodalmait.

1.12.3. Pedagógiai modell Pestalozzi nyomán

A Pestalozzi oktatási alapelve, a „*fejjel, szívvel és kézzel tanulni*” széles körben elterjedt az erdei iskola oktatási gyakorlatában. A *kéz* a cselekvést, a *szív* a boldogságot, a *fej* a törvényt, szabályokat jelképezi ebben a didaktikus koncepcióban.



3. ábra: Pestalozzi elve (Maier 2006)

Pestalozzi számára az egyenlő oldalú háromszög elemei között elválaszthatatlan a kapcsolat. A „*tanulás fejjel, szívvel és kézzel*” azt jelenti, hogy a tanulók egész személyiségükkel vesznek részt a tanulásban. Véleménye szerint a tanulás nemcsak egy kognitív folyamat, amely kizárólag az elme és az intelligencia által működik, hanem mindig az egész személy érintett, a benne lévő pozitív és negatív érzésekkel együtt. Pestalozzi véleménye szerint a legfontosabb a *szív*, vagyis az érzelmeknek, az érzelmi tanulásnak a szintje, mert a tanulás elsősorban a motiváció és érzelmek kérdése. Például lehetséges, hogy a jutalmazással kiváltott pozitív érzelmek hatására a tanulás szokássá, új viselkedéssé válik. A gyakran tapasztalható negatív érzelmi hatás, amelyet kiválthat például a rugalmatlanság, a külső ráhatás, a büntetéssel kikényszerített tanulás helyzete, menekülést vagy elkerülést vált ki az egyénből. Agyunk nem lexikálisan, hanem érzelmi kapcsolatok szintjén tárolja a tudástartalmakat, és hozza elő vagy felejt el azok elemeit. Így Pestalozzi felfogása szerint a tanításnak nem lehet eszköze a kényszer, a külső nyomás, a bűnösség érzetének felkeltése.

A *kéz* a tanulás praktikus, kézi, motoros dimenzióját jelenti. Pestalozzi szerint csak azt tudjuk, amit magunknak tanulunk meg, amit megtapasztalunk. A tanulás nem csak memorizálás, hanem több annál. A valódi tanulás a mozgásban, a cselekvésben, a tevékenységben valósul meg, és ezek gyakorlása elengedhetetlenül fontos.

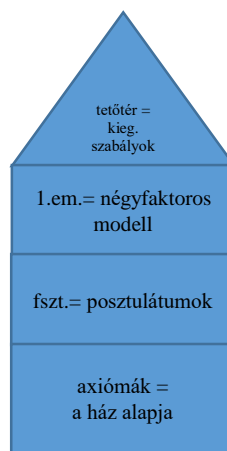
A *fej* a tanuláselméletek közül a klasszikus kondicionálás elgondolásához tartozó jelkép. Festinger (2000) szerint a kognitív diszsonanciaelmélet modellje feltételezi, hogy a tanulásnak kognitív feszültségre van szüksége. Kurt Lewin (1972) mezőelméletének alapján azt lehet mondani, hogy csak a feszült rendszerek képesek tanulni. A tanulás akkor történik meg, ha van érdeklődés, vagy ha sikerül felkelteni a motivációt. Martin Wagenschein (2002) célja a tananyagok tanítása helyett a gondolkodás tanítása. Szerinte meglepő problémahelyzeteket kell a tanulók elé tárni, és hagyni, hogy a régebbiről ismert összefüggések segítségével produktív gondolkodással oldják meg a problémát, a feladataikat.

Maier (2006) úgy véli, hogy a személyes tanulás témájában a TCI olyan konstruktivista tanulás, amelyben a diákok csak azt sajátítják el, amit akarnak (*szív*), és úgy, ahogy azt a *fej* és *test* lehetővé teszi (külső körülmények: *GLOBE*). Ebben a konstrukcióban a gondolkodás, az érzés és a cselekvés elválaszthatatlan. Minden ember a saját sorsa szerint él, saját világa tapasztalataira épít, ezek alapján fejlődik.

1.12.4. A TCI – témaközpontú interakció (képzési anyag az erdei iskolák számára)

A következő ismertetésnek az a célja, hogy bemutassam, hogyan válik a TCI elmélete gyakorlattá az oktatásban. A TCI-t Maier erdei iskolákra alkalmazott pedagógiai munkára adaptálta, és konkrét képzési anyaggá tette.

Megfogalmazása szerint a korábbi humanista pszichológia pedagógiai alkalmazását valósítja meg a csoportos együttműködés keretében: ez az életközeli, életről szóló tanulás. Matzdorf (1993) nyomán szintjeit a *TCI-házzal szemlélteti* (4. ábra), majd megadja az erdei iskolai nevelésben ezek megfelelőit, értelmezését



4. ábra: a TCI-ház (Matzdorf 1993)

Matzdorf egy ház képével szemlélteti a TCI felépítését, amely Ruth Cohn (1975) modelljének három etikai alapját, a TCI axiómáit szemlélteti. Az axiómák adják a ház alapját, és meghatározzák a humanista pszichológián nyugvó modell értékeit, az oktatáshoz való hozzáállást.

- *Az első axióma az egzisztenciális-antropológiai:* Az ember egy pszichobiológiai egység, ami ugyanakkor az univerzum egy része. Autonóm, de ugyanakkor a másik embertől is kölcsönösen függ. Az egyén autonómiája annál nagyobb, minél inkább tisztában van ezzel a kölcsönös függőséggel. Ruth Cohn *pszichobiológiai entitás*nak nevezi az ember létezését, aki működésében függ a környezetétől, saját döntése autonómiájától és szabadságától, a másokhoz és az univerzumhoz való viszonyától. Minél világosabban értjük a külső körülményektől való függést, annál nagyobb az egyén döntési lehetősége. A környezeti nevelésben ez ismerős megközelítés, és ezt a kölcsönös függőséget az ökológiai kutatásokkal vizsgálják.

(Például az élőlények és élettelen tényezők egymásra hatása a természetben kézzelfogható akkor, amikor az előző év száraz időjárása befolyásolja a következő évben az erdő élővilágának életfeltételeit és kölcsönhatásait.)

- *A második axióma az etikai-társadalmi: Meg kell becsülnünk minden élőlényt, és döntéseinkben a növekedés tisztelete feltétlen értékelt.* Az erdei iskolák nevelői számára a természet tisztelete természetes és a legfontosabb oktatási cél. A természetet közel kell hozni az emberekhez. A természet és a másik ember tisztelete, a megértés és az együttérzés az erdei iskolákban zajló oktatás elsődleges célja.
- *A harmadik axióma a pragmatikus-politikai: Az egyén szabad döntése belső és külső határai figyelembevételével történik. E határértékek kiterjesztésére van lehetőség. A döntési szabadság nagyobb akkor, ha egészségesek, intelligensek vagyunk, ha biztosított számunkra a lelki érettség, mintha betegek lennénk, korlátoznának bennünket, szegénységben élnénk, vagy szenvednénk az erőszaktól és az érettség hiányától. A kölcsönös függés az emberi felelősség alapja. Ez az axióma csak összehasonlítás révén válik érthetővé, hiszen semmiképpen sem a betegek és a kevésbé intelligens emberek a szabadok. Minden ember értékes és megérdemli a tiszteletet, különösen azok, akiknek segítségre van szüksége. Ha többet tudunk, fejlettebbek kompetenciáink, és az emberek ezáltal egészségesebbek lesznek. A határok kiterjeszthetők, és arra van szükségünk, hogy az egészségük megőrzéséért mint értékért dolgozzunk. Ez érték politikai szempontból is, mert az erdei iskolában zajló oktatásra közterületen kerül sor, és a résztvevők az ideológiai határokon átívelve szövetségesek az értékteremtésben, itt konkrétan az egészségük megőrzésében.*

A *TCI-ház ábra* földszintjén az interakció megalapozó alapelvei találhatóak, az úgynevezett posztulátumok:

- *Az „elnöki” posztulátum:* Minden ember saját magát képviseli, ami azt jelenti, hogy mindenki maga vállalja a felelősséget tetteiért. Például, ha nem mondok semmit a csoportban, akkor én vagyok a felelős a saját csendemért – bár úgy érzem, mintha a többiek miatt lenne –, de én vagyok az, aki nem beszél. Vigyázok magamra, figyelek magamra és másokra. Azt feltételezem, hogy a többiek is tudatosan irányítják magukat. Az elnöki elv dinamikusán kiegyensúlyozott

kommunikációt tesz lehetővé a résztvevők között. Ez a posztulátum az axiómákat erősíti, mert egyesíti a megbecsülést és a tiszteletet, a kölcsönös függőséget és a szabadságot, és komolyan veszi a szabad döntéseket. Erdei iskolában dolgozó pedagógusként érzékenynek kell lenni a jelenlegi gazdálkodási helyzetre. A lényeges feladatokkal kapcsolatos vezetői magatartást esetenként a hatóság ellenében is képviselni kell.

- *A „meghibásodás” posztulátum:* A zavarok elsőbbséget élveznek. Ha ez a munkaképességre, a csoportra vagy az egyénre hat, akkor először ezekkel kell foglalkozni. A rendellenességek gyakoriak és normálisak. Ez a *meghibásodás* posztulátum is az ember humanista képének következménye. Mivel az ember *pszichobiológiai entitás*, ezért teljesen természetes, hogy zavar is keletkezhet. Végző soron minden ember képes meghatározni a *zavaró tényezők* hatását magára és munkaképességére.

Az emeleten az interakciós módszerek, különösen a *négyfaktoros modell* található. Konkrét tanulási helyzetekben ezt írja le négy szinten a körbe illesztett TCI-háromszög.

A keret a *GLOBE/KÖRNYEZET*: A keretfeltételek biztosítása ritkán kizárólag a mi felelősségünk, mert általában nem mi határozzuk meg az osztályokat és az iskola fajtáját. A konkrét hely és az idő csak feltételesen befolyásolható. Sok nehéz helyzet merül fel például az erdei isklába látogatók referenciarendszerében. Például az azzal kapcsolatos stressz, hogy mindig más helyzetek, csoportok adódnak, ahol el kell végezni a vezetői munkát: Egy anyagot tanítok, vagy kirándulást tartok? Milyen feszültségek vannak a csoportban? Ezeket az előzetes megbeszéléseken résztvevőként a lehető legpontosabban tisztáznunk kell.

A TÉMÁval dolgozunk

Minden esemény tényszerű témákat tartalmaz. Az erdei iskolák környezetvédelmi oktatásában ez az erdőhöz kapcsolódik, de nem csak arról szól, hogy megyünk az erdőben. Programot választunk a csoport számára, de nem biztos, hogy ez megfelel a elvárásaiknak, a diákok valami mást szeretnének. Vezetőként ezt érzékeltetni és kezelni kell.

Egyetlen személy – ÉN

A csoport vezetője minden tanulási helyzetben találkozik az egyén addigi tapasztalataival. Ezekben a tanulási helyzetekben csak akkor történik *élő tanulás*, ha

minden egyén úgy érzi, hogy vele foglalkoztunk, tiszteletben tartottuk, és emellett a csoportfolyamatokra is figyeltünk. A diákok gyakran nem hallgatnak sokáig, így a frontális fázisok rövidek. A tevékenységeket sohasem magyarázzuk kizárólag verbálisan, hanem bizonyítjuk is. Erre ösztönzőleg hat a környezet, az erdő sokszínűsége. A vadságot és agresszivitást szabályozzuk, a nyugodt és lassú gyerekeknek csendes, kreatív vagy meditatív gyakorlatokat mutatunk.

A csoport – MI

A TCI élő tanulási folyamatai gyakran csoportokban zajlanak. Az emberek csoportokba gyűlnek, majd újra elkülönülnek egymástól. A csoportok képesek együtt dolgozni, de sokszor konfliktusok jönnek létre, válsághelyzetek adódnak. Mindez normális, mert az emberek soha nem ugyanazok. A csoportban mindenkinek jelen kell lennie, meg kell találnia a helyét, vagy akár a másiktól való távolságát. Vannak olyan élénk tanulási csoportfázisok, amelyekben a csoport problémává válik. Ezek az úgynevezett *MI*-témák. Ilyenkor számos zavar keletkezhet a csoportban és a csoporton belül.

Az erdőben a szokásos kapcsolatok feloldódhatnak. Minden mobil és így az „elrontott”, régi szokások nem megfelelőek. Ez a helyzet új lehetőségeket hoz létre még konfliktusok esetén is. Ha nagyon sok aktív gyerek van, az problémát okozhat és lehet, hogy meg kell változtatnom a programot. Az aktív játékok és a csendfázisok ugyanakkor előre tervezhetők.

A dinamikus egyensúly alapelve

A TCI-háromszög összes tényezője dinamikus, a csoportfolyamatok során mozgásban van. A csoportos folyamatokban az egyéniség sokfélesége eltérő teljesítményeket eredményez, ez pedig hatással van a résztvevő-vezetés és a vezetői részvétel dinamikájára. Kívánatos az interakció az *ÉN* és a *TÉMA* között, mert az emberek a tartalomtól fellelkesülve kerülnek be a csoportba. Az *ÉN* és a *MI* találkozása leírja az összes olyan csoportfolyamatot, amelyhez elvezet a csoportban végzett munka, amely során az emberek interakcióba lépnek egymással és a témákkal. Ez az együttműködés a csoportokban az együttes, az élő tanulás.

Négyfaktoros modell tervezési és visszacsatolási eszközként (1. emelet)

A TCI-háromszög egy olyan modell, amely úgy használható analitikus eszközként, mint egy térkép. A tudás és a tudatos élmény tényezői segítenek az események elemzésében

és tervezésében. Az *ÉN* nem tehetetlen vagy mindenható, de óvatosnak kell lennie. Bölcsen kell keresnie, hogy a határok hogyan tágíthatók. Például vannak tényszerű tartalmak, amiket a tanári *ÉN* szeretne közvetíteni. Élvezzük (*MI*) az erdőt az összes érzékszervünkkel! A csoport többsége ezt is teszi, megértve engem, a vezetőt és az ügyemet. De minden ember saját tanulási tapasztalatait és tanulási történetét hozza, érdekeivel és hajlamaival. Az egész több az elemek összességénél, így a konkrét találkozás és az együttműködés eredményezi a csoportot, annak új tulajdonságaival. A menedzsment feladata a témák beállítása, ami azért fontos, hogy érezzük, mely témák vannak jelen a csoportban. A vezetőnek kellően nyitottnak kell lennie ahhoz, hogy a lehető legtöbbet megengedhesse a csoportnak. Ez megkívánja tőle, hogy olyan legyen, mint egy „fül a csoport középpontjában”, azaz empátikusan viselkedjen. A téma megtalálásának és megfogalmazásának képessége tanítható. A témáknak kihívó jellegűnek kell lenniük, ezzel motiváljuk a csoporttagokat, és így a *TÉMA* irányítja a csoportfolyamatot.

A TCI-ház szintjei közül a *segédszabályozás padlására* általában nincs szükség.

A segédszabályok a *szubstruktúrából* származhatnak, és hasznosak lehetnek a tájékozódásban vagy a vezetés beavatkozásaiban.

1.12.5. Kollegiális tanácsadás – forgatókönyv-leírás saját kurzustapasztalataim alapján

Az előző részben ismertetett, TCI-tanfolyamon használt egyik elem a *kollegiális tanácsadás*. Ennek forgatókönyvét tartalmazza ez a fejezet. A *kollegiális tanácsadást* a TCI gyakorlatában azoknak a problémahelyzeteknek a megoldására használhatjuk, amelyek kialakulhatnak a csoportokat érintő munkahelyi szituációkban. Az ebben résztvevő esetgazda hozza a problémahelyzetét, az általa felkért közreműködők, tanácsadók segítik döntését azzal, hogy az eltérő nézőpontokat elmondják. A *kollegiális tanácsadás* azt is leképezi, hogy a kialakult problémahelyzetekben mennyire bízik az esetgazda magában és a csoportban. Véleményem szerint egy esetgazda (vezető) tekintélye nem csorbul az által, hogy fel meri fedni az aggodalmait, hanem éppen ezzel növekszik tekintélye a csoport interakcióiban. Ez a tényező a TCI-vel való tanulás folyamatában a módszer elemeinek, axiómáinak, posztulátumainak és kiegészítő szabályainak elsajátítása után bármikor használható.

Forgatókönyv

Maximum 60 perc áll rendelkezésre egy probléma vagy helyzet azonosítására, megoldási javaslatok kidolgozására.

Munkaforma: 5-6 fős csoport, az esetgazda választja ki a tanácsadói kört.

| időkeret | lefutás | Ki beszél? |
|-----------|--|--|
| 5-10 perc | <i>Az eset bemutatása,</i> a kulcskérdés megfogalmazása. | esetgazda |
| 5 perc | <i>Kérdések,</i> a kulcskérdés véglegesítése. | a tanácsadók kérdeznek, az esetgazda válaszol |
| 7-10 perc | <i>1. kör: a tanácsadók (5-6 fő)</i> azonosulnak az eset résztvevőivel: – Hogy érzi magát ő a helyzetben? – Az egyes személyek milyen szükségletei és érdekei állnak a háttérben? | tanácsadók |
| 3 mondat | <i>Az esethez röviden állást foglal a hallottakról</i> | esetgazda |
| 7-10 perc | <i>2. kör: esetelemzés</i> A tanácsadók hipotéziseket mondanak a probléma/helyzet kialakulásáról és a háttéréről. | tanácsadók |
| 3 mondat | <i>Az esethez rövid állásfoglalása,</i> fontos kiegészítő információk, ha szükségesek. | esetgazda |
| 7-10 perc | <i>3. kör: megoldási ötletek</i> Pl. ötletgyűjtés, vizualizálás a „titkár” által; az esetgazda jegyzetelhet. | tanácsadók |
| 3 mondat | Mit adott nekem a tanácsadás? | esetgazda |
| 5 perc | <i>Megosztás módszer, szerepek</i> | minden résztvevő |

1.13. A TCI az anyanyelv tanításában

A következőkben akciókutatás (action research) keretében mutatom be egy saját tanítási óra leírásában, hogy a TCI hogyan illeszthető a tanári módszerek közé.

„Az osztállyal 2. órám kezdődött. Ötödikesek, egy éve tanítom őket. Tapasztalatom szerint nehezen tesznek különbséget a szünet és az óra kezdése között. Csengetés után érkezem közéjük, de még javában beszélgetnek, pakolnak, esznek, isznak. Az órai adminisztrációhoz és a közös ráhangolódáshoz szükségem van a csendre, ezért némán figyelve várom, mikor látják be, hogy a *MI* munkájának elkezdéséhez az *ÉNt* korlátozniuk szükséges. Néhányan hangosan külön köszöntenek. Mivel az év elején abban állapodtunk meg velük, hogy akkor köszönünk egymásnak a napszaknak megfelelően, amikor először találkozunk az órán kívül, ezért csak bólintással jelzem, hallom, amit mondanak. Mivel 25-en vannak, az ő közös köszönésük az óra eleji csendben, állva meghallgatott jelentés. Miután mindenki elcsendesedett, ez meg is történik. Azt tapasztalom, hogy annak

ellenére, hogy négyszer találkozunk egy héten órai keretek között, még mindig nem alakult ki bennük az igény, hogy kölcsönösen figyeljünk egymásra. Talán az az oka, hogy sokan tanítjuk őket (8–10 tanár), és ha nem vagyunk következetesek, akkor minden esetben újra kell építeni a csoportdinamikát.

Szokásom az órát a külső körülmények figyelembevételével kezdeni. Ezért megkérdezem őket:

Hogyan érkezted a mai órára? Mi az, amit szeretnél velünk megosztani? Mit vársz a mai órától?

Különbféle válaszok érkeztek:

„Testnevelés óra volt, nagyon elfáradtam.”

„Azt várom a mai órától, hogy csoportban dolgozzunk.”

„Kaptam egy fehér cicát.”

„Nem szeretem a tornaórát.”

„Nem szeretem a tornatanárt.”

„Olyan módon akarnak minket rávenni a testnevelés szeretetére, ami nekünk nem tetszik, kényszernek érezzük.”

„Olyan csoportokban dolgozzunk, ahol mi döntjük el, kivel vagyunk.”

„Zs. néni mindig kiabál.” (Ő az egyik testnevelő.)

Az első válasszal az a teendőm TCI-sként, hogy a helyzetüket megismerve elhatározom, legyen hosszabb az óra bevezetője. Tudjanak pihenni, aki kéri, ihat. Júniusban már nagyon meleg van, megizzadtak, van, aki a padra dől.

A második és hetedik válasz az óra módszerének, munkaformájának kiválasztásához nyújt segítséget számomra. Amennyiben lehetőség van rá, figyelembe veszem. Azt látom, hogy szívesebben dolgoznak csoportban. Másik tapasztalatom az, hogy – sajnos – a kollégák nagyon ritkán választják ezt a munkaformát. Még mindig a frontális munkamódot részesítik előnyben. A diákokat passzív befogadóként kezelik, csak a tananyagot tartva szem előtt „leadják” az órát. A diákok kompetenciái így nem fejlődnek megfelelően. Belső továbbképzéseken és hospitálásokon igyekszem megmutatni kollégáimnak a másféle órátartásban rejlő lehetőségeket.

A kislány cicára vonatkozó megjegyzése szintén bekerül a tudatomba, ha lehetőség van rá, olyan feladatot adok ma, amiben van cica.

Az első válasz elindította a diákokban azokat a folyamatokat, amelyek felszínre hozták a testnevelés órához kötődő érzelmeiket. A diákoktól azt kértem, ne minősítsük a másikat (tornatanár). Elmondtam nekik, én is tanár vagyok, vajon milyen érzéssel hallgatom azt, amikor egy harmadik emberről úgy beszélnek, hogy ő nincs jelen. Meséltem nekik arról, hogy 10 éve még 3 testnevelő tanár volt az iskolában, hetente 3 testnevelés órával. Most ketten vannak, és minden nap van minden osztályban testnevelés. A diákoknak és tanároknak is év vége van. Én is érzem úgy néha, hogy elfáradtam a tanításban, idegesebb vagyok. Mindenki azt és úgy csinálja, ahogy tudja, amilyen eszközei vannak.

Miután a ráhangolódás megtörtént, a jelentésteremtés szakasza következett. Ehhez az előző órai anyag ismétlése szükséges. Mivel szimpátiacsoportot kértek, ezért először azt kellett eldöntenünk közösen, hány csoportra lesz szükségünk, hogy a szövegtípusokat átismételjük és gyakoroljuk. Az osztály diákjai felélénkülve érveltek a csoportok száma mellett:

„– *Kettő!*

– *Nem, az túl kevés!*

– *Egy!*

– *Ne már! Az nem csoport!*

– *Három, mert 3 szövegtípust tanultunk!*

– *25-öt hogy osszunk háromfelé?”*

Szót kérve elmondtam, hogy 3 kép is van a tarsolyomban, amiről majd szöveget kell alkotnia a csoportoknak. Ennek segítségével eldől:

„– *Öt négyfős és egy ötfős csoport legyen!”*

Nagy kedvvel és örömmel dolgozva hozta meg az osztály a közös döntést. Közben észrevétlenül tudták megjegyezni a 3 szövegtípust: elbeszélés, leírás, levél. Izgatottan várták a képeket. Mivel több applikált képem van, ezért a háromból az egyik cicás lett. Ezután ismertettem a feladatokat, ezt rögzítettük a füzetbe és a táblára is.

Az 1–2–3. csoport témája: a kedvenc együttes, erről

1. csoport: elbeszélést,
2. csoport: leírást,
3. csoport: levelet ír.

A 4–5–6. csoport egy-egy képet kap, arról ír elbeszélést, leírást, levelet. A képeken:

4. kép: két autó összeütközött, a vezetők kiszálltak (elbeszélés);
5. kép: ketten nevetnek, az egyik hevesen gesztikulál, könnye is kicsordul (leírás);
6. kép: egy szürke cica (levél).

A csoportok 6 percet kapnak a feladatokra.

Kértem, hogy a csoportok úgy alakuljanak meg, hogy menjenek azokhoz, akikkel együtt szeretnének dolgozni. Ezután történt a csoportalakítás.

Megfigyelhettem, hogy néhányan kiabálva szervezték a csoportjukat. Voltak, akik csak álltak, várták, választja-e őket valaki. Két perc után volt kétfős, hatfős, ötfős, négyfős csoport és volt, aki egyedül álldogált. Ekkor azt kértem, egy percük van a rendeződésre a megbeszélte szempont alapján. Nem ment (még). Így én alakítottam ki a csoportokat: névsor szerint. Csalódottak voltak, hogy nem sikerült a szimpátiacsoportot kialakítani.

Mielőtt elkezdtek a munkát, kértem, mondják el, milyen érzéseik voltak a kialakult helyzettel kapcsolatban:

„– Biztos rossz volt annak, akit nem vett be egy csoport sem!

– Nekünk megvolt a csoportunk! A többiek nem alkalmazkodtak!

– Én mondtam, hogy jöjjön ide, de nem akarta hagyni a barátját, vele pedig már sokan lettünk volna!

– A másik csoport a hibás!

– Nem tudtunk élni a lehetőséggel.”

Annak felismerése, hogy az *ÉN* együttműködése nélkül nincs *MI*, csoport, azt hiszem világossá vált számukra. Ezután a *TÉMA* kötötte le az energiáikat. Mivel a csoportalakítás sikertelensége időt vitt el, ezért a csoportok rövidebb ideig dolgozhattak (5 perc), és elmondtam, ha nem jut idő minden csoport bemutatására, a következő órán folytatjuk. A csoportmunka közben jelen voltam, kérdezhetek tőlem. Arra törekedtem, hogy először a csoport tagjait kérdezzék, s ha végképp nem értenek egyet, akkor kérjék az én segítségemet.

A csoportok elkezdtek a prezentációt:

Az 1. csoport feladata elbeszélést írni a kedvenc együttesükről.

A prezentáció után saját munkájukat, együttműködésüket értékelték. Elmondták, hogy nem tudtak megegyezni. Két fiú olyan együttest mutatott be, amiről a másik 3 gyerek nem hallott még. Nem csoda, hogy kiejteni sem tudták a tagok nevét. A sikertelenség okát az együttműködés hiányában látták.

Ezután az osztály értékelt. Az elbeszélés formai jellemzőiből kerestek meg néhányat a bemutatóból. Azt javasolták, legközelebb hallgassák meg egymást.

Az én értékelésemben is az hangzott el, hogy az *ÉN* nem lehet kizárólagos, amikor a *MI* sikere múlik a *TÉMA* feldolgozásán.

A 2. csoport leírást készített ugyanerről a témáról.

Értékelésükben elhangzott, hogy a listaszerű felsorolás és ismétlés nem hangzott jól, de meg tudták csinálni a feladatot.

Az osztály szerint nem jó, ha csak egy ember tudását használják fel, még akkor sem, ha azzal a csoporttagok egyetértenek.

Az én értékelésem hasonló volt.

A 3. csoport levele már a következő órára maradt.

Az óra lezárása reflektáló részében a diákoknak a következő mondatokat kellett befejezni:

„Azt tanultam meg a mai órán, hogy a csoportmunka nem mindig könnyű...

Azt tanultam meg a mai órán, hogy lehet párbeszéd az elbeszélésben...

Azt tanultam meg a mai órán, hogy a cél érdekében nekem is tennem kell...

Az nem tetszett a mai órán, hogy nem azzal voltam, akivel szerettem volna...

Az nem tetszett a mai órán, hogy a többiek nem fogadták el, amit mondtam...

Az nem tetszett a mai órán, hogy nem választottak be egy csoportba sem...

Az tetszett a mai órán, hogy csoportban dolgoztunk...

Az tetszett a mai órán, hogy az volt, amit kértünk...

Nekem minden tetszett...”

A következő nyelvtanórán a munkaforma és a módszer használata folytatódik.

Tanári reflexióm az órához

A módszer használata megköveteli a személyes visszacsatolást a tanártól is. Az alábbiakban ez olvasható.

A csoportban és a munkában való hitelesség tekintetében sokat tudatosodott a tanári munkám. Egy-egy csoport interakciójában érdekes figyelni a csoportfolyamatokat, és nagy lépést tettem előre annak elfogadása érdekében, hogy nem kell mindig irányítanom. Már képes vagyok háttérben maradni, és azt figyeltem meg, így sokkal többen fordulnak hozzám, és kéri a tanácsomat, véleményemet, vagy csak elmondják nekem az észrevételeiket. Csak akkor szólok, ha valóban fontos és lényeges a saját megszólalásom, és nem törekszem az irányításra. Ez tanárként az évtizedes beidegződések leküzdését jelentette számomra. Felismerni, hogy a csoport jólléte nem rajtam, az én irányításomon, hanem a csoporton magán, a benne lévőkön, a *MI*n múlik. Ez fel is szabadít, abból a szempontból, hogy tudom, mi az én szerepem, és mi nem.

A diákokkal kapcsolatban is érdekes a csoportmunka, ugyanis ők kimondva-kimondatlanul a vezető szerepet várják el tőlem. És amikor jeleznek nekem valamit a csoport egyik tagjával kapcsolatban, én rákérdézek, mit vár tőlem. Érdekes látni, ahogy tudatosodik bennük (11 évesen), hogy a problémáikat egymás között kell tisztázniuk, nem egy külső hatalomtól várni, hogy megoldja azt.

A TCI-s kommunikációmban azt tartom szem előtt, hogy az ADÓ–VEVŐ interakcióban a hatásom akkor autentikus, ha figyelembe veszem és méltányolom a partnerek (diákok) igényeit: munkaformában a csoportost, külső körülmények figyelembevételével a testnevelés óráról elmondottakat. Ha azt akarom, hogy engem is méltányoljanak a közös munkában, úgy gondolom, ez az útja. Ezzel teremthetem meg igazán azt a bensőségességet, intimitást, ami a *TÉMA* feldolgozásához szükséges. Érdekes azonosítani a diákok eszközét, amellyel ugyanezre törekszenek: ez a napi többszöri köszönés.

A beszédemben figyelek a mindenkori *ÉN*-közlések használatára, és arra, hogy a cselekvésem és metakommunikációm összhangban legyen. A *GLOBE* (környezet) nem egyenlő pusztán a fizikai környezettel, pl. a teremben május végén nagyon meleg van, hanem a megelőző órákra is vonatkozik. Hiteles vezetőként nem minősítem a kollégámat (testnevelést tartó tanárnő), de diákjaimnak támaszt nyújthatok, ha meghallgatom őket. A

csoporthoz kialakításának lehetőségét nem veszem el a tanítványaimtól, nem csinálom meg helyettük, hanem hagyom, hogy közös döntésükkel legyen a sajátjuk.

TCI-s szakemberként örömmel élem meg, hogy a gyakorlatban működik Cohn módszere. Az osztályok csoportfejlődésének fázisait osztályfőnökként élhetem meg a legteljesebben. A környezetem érdeklődő, ám beidegződésük szerint a tanárok, vezetők szeretnének kapni egy forgatókönyvet, óravázlatot, amelyben leírom: ha ezt csinálod, akkor annak ez lesz az eredménye. Mivel minden csoport, minden helyzet más, ilyet nem tudok adni. Ezért csalódtak, amikor a TCI-ről beszélgetek velük. Szükségük lenne egy kézikönyvre, amelyet elolvasnak, és képzett TCI-sek lesznek.

Legjobban azt értékelem, hogy saját magamról is újabb dolgokat tudok meg a módszer használatával. Úgy érzem, fejlődik általa az én képem, a tanári személyiségem. Talán ez a módszer legnagyobb újdonsága: nemcsak a tanítványok, hanem a tanár is fejlődik általa” (Sápiné 2017: 263-267).

2. Tanulás

2.1. A tanulás fogalma

A tanulás fogalmáról, értelmezéséről, funkcióiról rendelkezésünkre álló aktuális ismeretek rendszerezésére a téma komplexitása és rétegzettsége miatt jelen dolgozat csak korlátozottan vállalkozhat. A tanulás fogalmának nemzetközi szakirodalmában a teoretikusok közül Garner (2009) megállapítja, hogy a diákok nem tiszta lappal érkeznek az iskolába, hanem kulturálisan és szociológiailag előzetesen meghatározott tudáselemekkel. Ez ellentétben áll a tanuláskutatók hagyományos felfogásával, akik úgy tanulmányozták a tanulást, mintha az egy pusztán a tanuló elméjében kibontakozó folyamat lenne, és figyelmen kívül hagyták az őt körülvevő világot. Ez a megközelítés még most is érvényesül a szakirodalomban, azonban az újabb tanulásértelmezések alternatív felfogásában megjelenik a koncepció, amely a tanulást a személyek, a tevékenység és a helyzet közötti kapcsolatban értelmezi.

A hagyományos kognitív elméletekben távolság van a tapasztalat és a gondolkodás, tanulás között. Számomra a tanulásban ez a két dolog összefügg, ezért értek egyet Usherrel (2009), aki az autonómiát, a felhatalmazást, az önkifejezést és az önmegvalósítást e területen kulcsfontosságúnak tartja, és egységben látja az alkalmazás és az alkalmazkodás tényezőivel. Különleges jelentőségű számára a tapasztalatból származó tanulás. Ennek meghatározását kitágítja, amikor úgy fogalmaz, hogy a tapasztalati tanulás nem egyszerűen a tapasztalatból származik, hanem tapasztalatszerzés és tanulás inkább kölcsönös interaktív dinamikában működik.

Ezt a meghatározást ki kell egészíteni Lave (2009) tanulásfelfogásának elemeivel: a tanulásban a tudásszerzés rutinszerűen zajlik, társadalmilag, kulturálisan és történelmileg meghatározott rendszerekben. Olyan emberek bevonásával, akik több és heterogén módon kapcsolódnak egymáshoz, akiknek társadalmi helye, érdeke, indítóoka és szubjektív megkülönböztető képessége különböző, és akik a tanulási helyzettel kapcsolatban közvetlen és átfogó fogalmakkal rendelkeznek. Képesek az értékek felbecsülésére, a kudarcok kezelésére. Mindez a szokásos kollektív tevékenységeknek elengedhetetlen összetevője a mindennapi tudás előállításának folyamatában – írja Lave (2009: 207).

Jarvis (2009) először Kolb tanulási ciklusának (1984) finomítását végezte el, kiegészítette a társadalmi meghatározottság és interakció figyelembevételével. Foglalkozott a tanulás társadalmi funkcióival, valamint a tanulás sokféle típusával. Felismerte, hogy a legfontosabb filozófiai kérdés, amit a tanulásról feltehetünk, arra a személyre vonatkozik, aki tanul, és arra a megváltozott személyre, aki a tanulás eredménye. Arra a következtetésre jut, hogy a tanulási elméletek többsége még mindig pszichológiai vagy tapasztalati jellegű. Számára nyilvánvalóvá vált, hogy egyetlen elméletre van szükség, amely magába foglalja az összes többi elméletet és amely több tudományágat (biológia, idegtudomány, társadalomtudományok, etika) érint. Ez a megközelítés véleményem szerint a tanulás személyre gyakorolt hatásának, fejlődésének a világos megfogalmazása, ám egyetlen elméletre szűkítése leegyszerűsítésnek tűnik.

A tanulás Schunk (2012) szerint is olyan időigényes változást jelent, ami tapasztalatokon alapszik. A tanulás kritériumai között tartja számon, hogy az magába foglalja a viselkedés megváltoztatásának képességét: a tanulás idővel változást eredményez. A tanulás tapasztalat (például gyakorlat, mások megfigyelése) által történik. Jó példa erre a nyelv megtanulása.

Hattie (2012) szerint a tanításhoz szándékos beavatkozásokra van szükség annak érdekében, hogy a hallgató kognitív változást hajtson végre, így a kulcsszereplők, a tanárok és a diákok tudatában vannak a tanulási szándéknak. A tanár és diák szerepe és tevékenysége nála kiegészül annak megállapításával, hogy a progresszív fejlődéshez a tanárnak tudnia kell, hogy a diák sikeresnek tartja-e a szándékait, a diáknak pedig tapasztalnia kellett, hogy az előzőekben eredményesen vezette el őt a tanár a feladat megértéséhez, és a tartalomról elég ismerete van ahhoz, hogy értelmes és kihívásokkal teli tapasztalatokat tegyen lehetővé. Ebben a folyamatban a tanár nemcsak tanít, hanem tanul is, jellemzően a diákok folyamataiból és a tanulási eredményekből. A tanulás nem mindig örömteli és egyszerű; a tudás folyamatos kibontakozása érdekében megköveteli a határokon való átlépést, a másokkal való munkakapcsolat kiépítését: ez kihívásokkal teli feladat. Ez a tudatos gyakorlás koncentrációt igényel és további elkötelezettséget a kihívások leküzdése érdekében, például az esetleg negatív visszacsatolás elviselésében (Hattie 2012). Ebben az elgondolásban találkoztunk először annak kijelentésével, hogy a tanítási folyamatban a tanár is tanul. Mindezt azzal egészíteném ki, hogy nemcsak a

diákok folyamataiból és eredményességéből építkeznek, hanem a tanítás által változik saját tanári személyisége is.

A külföldi szakirodalom áttekintése alapján levonható az a következtetés, hogy a tanulás fogalmáról továbbra sincs konszenzus, de néhány általános megállapítás tehető. A *tanulási folyamat* nem egy intézménybe lépéssel kezdődik, nemcsak kognitív tevékenység, hanem a tapasztalatok, a tanulás és különböző emberek interakciójának dinamizmusával megvalósuló kollektív tevékenység is, aminek (társadalmi funkciói mellett) középpontjában az egyén áll értelmi, érzelmi és fizikai teljességében: az a megváltozott egyén, aki a tanulás eredménye. A tanulási folyamatban a tanár és diák egyenrangú félként vesz részt, abban az értelemben is, hogy a tanár is tanul, miközben diákjaival foglalkozik. Ha az elemzések, programok és a tanulásról szóló megbeszélések át akarják fogni a tanulás teljességét, a megbízhatóság érdekében figyelembe kell venni – többek között – a belső és külső tanulási feltételeket is. Ha például a továbbra is magas lemorzsolódási arányon javítani szeretnénk, a tanároknak olyan módon kell megszervezniük a tanulást, hogy az összhangban álljon a fiatal tanulók személyes szükségleteivel (Illeris 2002, 2007, 2009).

Gyakorlatból érkező oktatáskutatóként különösen érdekesnek találom, hogy történelmileg kevés átfedés volt a tanulás és tanítás területeinek kutatása között (Shuell, 1988). Ennek okait (Schunk 2012) abban látta, hogy ezeket a területeket hagyományosan különböző érdeklődésű emberek kutatták. A tanulás kutatói elsősorban pszichológusok voltak, akik sokszor állatkísérletekkel igazolták hipotéziseiket, ezzel szemben a tanítás az oktatáskutatók területe volt, akik főként az oktatási módszereket és a hozzájuk kapcsolódó közvetlen alkalmazást vizsgálták. Dolgozatom írása közben nekem is fel kellett ismernem azt, hogy a tanítás kutatóinak nézőpontja nem mindig engedte meg, vagy tartotta elméleti szempontból lényeges kérdésnek, hogy feltárja, hogyan befolyásolja az oktatási folyamatokat, változatokat egy módszer kipróbálása. Tapasztalatom szerint ez ma is a kívánatosnál ritkábban történik meg, éppen ezért örömteli, hogy kutatásomat a Debreceni Egyetem *Neveléstudományok* doktori programja befogadta, és lehetőséget nyújtott arra, hogy munkám keretében vizsgálhassam, miként érvényesül egy módszer befolyása az oktatási folyamat bizonyos elemeire. A tanulás és tanítás integrációjának hiánya a továbbiakban még arra a sokak által hangoztatott meggyőződésre is visszavezethető, hogy a tanítás művészet, és nem tudomány (Highet 1950). Véleményem

szerint ez a két fogalom nem zárja ki egymást, különösen az új tanárkutatások tükrében (Hattie 2012).

Visible learning for teachers c. művében Hattie az eredményes tanári munkának hat kritériumára hívja fel a figyelmet:

1. A tanárok a legfontosabbak a tanulásban.
2. Irányításuk, befolyásuk, gondoskodásuk tevékenysége aktívan és szenvedélyesen történik a tanítás, tanulás folyamatában.
3. A tanároknak tisztában kell lenniük azzal, hogy az osztályban minden egyes tanuló gondolkodik, képes tapasztalatait értelmesen rendszerbe foglalni, és ha a tanár megfelelő visszajelzést nyújt, akkor a tantárgy ismeretanyagának megértésében minden tanuló fokozatosan halad a tanterv előírásainak megfelelően.
4. A tanároknak és a diákoknak is ismerniük kell a tanulói szándékokat és a diákok sikerének kritériumait. Minden diák számára láthatóvá kell tenni, jelenlegi ismereteikkel merre tartanak a megértésben és a siker feltételeinek teljesítésében: – Mi a cél? – Hogyan jutsz el odáig? – Mi a következő cél?
5. A tanároknak egyetlen módszer alkalmazása helyett több elképzeléssel kell dolgozniuk, lehetővé téve, hogy a felkínált ötletek összekapcsolásával és kiterjesztésével a tanulók építsék meg, rekonstruálják a saját tudásukat.
6. Az iskolavezetőknek és a tanároknak olyan iskolákat, személyi és osztálytermi környezetet kell létrehozniuk, amelyekben a hibákat a tanulás lehetőségeként fogadják el. A helytelen ismereteket a megértés útjának kellekeként, és nem a megszégyenítés lehetőségének kell látniuk. A diákok így biztonságban érezhetik magukat a tanulás, újra tanulás, tudásfelfedezés és megértés útján. Emellett kutatásai tükrében azt tanácsolja, hogy a tanárok találkozzanak, beszéljék meg, értékeljék és tervezzék tanításukat, adjanak visszajelzést egymásnak a tanítási stratégiáik sikeréről vagy kihívásairól. Ez nem negatív kritika, hanem reflexió, amely a tanítás során létrejött dokumentáció alapján történik. Véleménye szerint a hatásvizsgálat keretében a tanárok saját munkájuknak tanulókra gyakorolt eredményességét mérjék, értsék meg, és ezt az információt tegyék láthatóvá. Ez lehet a továbblépés legfontosabb eszköze, és nem a szakmai továbbképzés, egy új tanítási módszer vagy a gondolkodásmód kiszélesítése (Hattie 2012).

Ez a felfogás megegyezik a magyarországi tanári életpályamodellben a kutató tanári kategóriától elvárt tevékenységgel (Nemzeti köznevelési törvény 2011) A törvény megköveteli, hogy a kutatótanárok, vagy akik erre a címre aspirálnak, több forrásból igazolható hiteles dokumentációt gyűjtsenek össze, és a kollégákkal vagy a tanárképzésben résztvevő hallgatókkal együttműködve mutassák be eredményességük bizonyítékaként, ezáltal tegyék láthatóvá maguk és mások számára tanításuk hatékonyságát.

Szenvedélyes, kitűnő tanárok Hattie (2012) szerint, azok, akik:

- a diákok kognitív elkötelezettségének fejlesztésére összpontosítják a tanítás tartalmát;
- olyan gondolkodásmód és érvelés kifejlesztésére összpontosítanak, amely hangsúlyozza azokat a problémamegoldó és tanítási stratégiákat, amelyek a diákok által tanulni kívánt tartalomhoz kapcsolódnak;
- az új ismeretek és a megértés átadására összpontosítanak, majd figyelemmel kísérik, hogy a diákok milyen mértékben értették meg és ismerték meg az új tudást; gondot fordítanak arra, hogy visszajelzéseik megfelelőek legyenek és időben történjenek annak érdekében, hogy segítsenek a tanulóknak a megértésben;
- kérjen visszajelzést minden diákja előrehaladásáról és hozzáértéséről;
- szakszerű tudásuk legyen arról, hogyan tanulunk;
- fordítsanak gondot a tanulás megtanítására, és legyenek tisztában azzal, hogy gyakran nem lineáris a célok felé törekvő haladás, és a megtorpanás időszakában is támogassák diákjaikat.

A tanítás, a jól tanítás, tehát olyan művészet, amelynek tudományosan igazolható jellemzői vannak, tehát tanulható.

Ám nem szabad figyelmen kívül hagyni Hightetnek (1950) azt a kijelentését sem, hogy a tanítás elválaszthatatlan a tanulástól, a jó tanárok folyamatosan bővítik szakmai és pedagógiai tudásukat, ennek eredményeképpen pedig emelkedik a tanítás színvonala. Az említett kevés átfedés további lehetséges okát abban látja, hogy a két terület kutatása is külön elméletet igényel. Ez igaz lehet a tanulás és az oktatás szempontjából, de ahogy Shuell (1988) leírja, az oktatásból való tanulás különbözik a tanulás és a tanítás

hagyományos elképzeléseitől. Az oktatásból való tanulás magában foglalja a tanulók és a kontextusok (például tanárok, anyagok, beállítások) közötti kölcsönhatást, míg a tanulás pszichológiai kutatása kevésbé kontextusfüggő. Az anyag feldolgozása például befolyásolja a tanulók kognitív gondolkodását és memóriastruktúrájuk fejlesztését. Azonban ezek az interakciók befolyásolhatják a tanárok hatását. Azok a tanárok, akik felismerik, hogy magyarázatukat nem értik, megváltoztatják a megközelítésüket; és fordítva, amikor a diákok megértik a bemutatott anyagokat, a tanárok hajlamosak az éppen használatos megközelítésük folytatására.

Highet feltételezi továbbá, hogy a hagyományos kutatási módszerek nem lehetnek megfelelőek az oktatás és a tanulás egyidejű tanulmányozásához. Ennek kiküszöbölésére a tanulásra vonatkozó kutatás során több olyan kísérleti módszert alkalmaztak, amelyekben csak bizonyos körülmények változtak, és ez az eredmények változásait is meghatározta. A tanítási módszerek gyakran a tanulási változóknak megfelelően hatnak. Ez a feltételezés irányadó a kutatásomhoz, hiszen a vizsgált tanítási módszer (TCI) változóiban bekövetkezett módosulásokat mérve feltételeztem a módszer pozitív hatását.

Úgy látom, hogy a tudományos környezet változóban van. A kutatók egyre inkább úgy tekintik az oktatást, mint ami egy olyan tanulási környezet megteremtésére irányul, amely segíti a tanulókat az általános és a kommunikációs képességek fejlesztéséhez szükséges kognitív tevékenységek végrehajtásában (Floden 2001). Ezért a diákokat ma már az iskolai tanítás közegében vizsgálják (Pellegrino–Baxter–Glaser 1999; Pianta–Hamre 2009), és egyre többen foglalkoznak a tanítási módszerek elemzésével és a tanulók viselkedésével (Seidel–Shavelson 2007). A gyermekek tanulása fokozott figyelmet kapott (Siegler 2000, 2005), és több kutatást szentelnek annak a kérdésnek, hogy az iskolai tanulás hogyan kapcsolódik az iskolán kívüli készségekhez (Anderson–Reder–Simon 1996). A tudományos közéletben egyre inkább elfogadják azt az elképzelést, hogy az oktatás és a tanulás kölcsönhatásban működik, az oktatásra irányuló kutatások meghatározó befolyással lehetnek az elméletek kifejtésére és alkalmazásuk előmozdítására, ezzel párhuzamosan a diákok tanulásának elősegítésére (Glaser 1990; Pianta–Hamre 2009).

Dolgozatomban a továbbiakban is csak azokat az területeit vizsgálom a magyar kutatók által közzétett tanulásértelmezési nézeteknek (Báthory 1987; Nahalka 1998; 2018; Csoma 2009; Pléh 2015; Radó 2017), amelyek közelebb visznek az általam vizsgált módszer

rendszerbe helyezéséhez, újdonságának, relevanciájának bizonyításához. A hazai pedagógiai gyakorlatban az egyik leginkább elfogadott, Nahalka István által megadott tanulási definíciót veszem alapul: „*A tanulás egy rendszerben vagy irányító részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményként előálló, tartós és adaptív változás*”; ami a „*gyermek tudáskonstrukciós folyamata; fontos a szociális jellege; a tanulást befolyásoló folyamatoknak személyre szólóknak kell lenniük*”, és a tanulás egy önszabályozott folyamat (Nahalka 1998: 118). A tanulás a tudás megszerzésre irányuló, közvetlenül az egyénhez kötődő tevékenység, megnyilvánulása azonban közvetett, az emberek közötti interakciókban mutatkozik meg, ezért nem kihagyhatóan szociális funkciójú tevékenység. A két fogalom, a tudás és tanulás egymást feltételező, értelmező, komplex emberi jelenséget ír le. A tudás olyan maradandó ismeret, rendszer, gondolkodási és gyakorlati cselekvési modell, viselkedési és kommunikációs tevékenység, amely folyamatosan változik. A tudás szoros összefüggésben van a tevékenységekre való alkalmassággal és a gyakorlással, ami a képességek fejlesztéséhez járul hozzá.

A képesség az eredményes tevékenységhez szükséges tudás és személyiségjegyek összessége. A tudásban a képesség és az ismeret nem különül el, mert a képességek működésüket és fejlődésüket tekintve szoros kölcsönhatásban vannak az ismeretekkel, a tudással, azok a tudás integrált részei (Csapó 2003). A képesség az egyén szempontjából gyakorlással fejleszthető. A tevékenységterület szempontjából ez lehet motoros, kognitív, kommunikációs és érzelmi. A tudás ezen területei összefonódva jelennek meg: motoros, kognitív és affektív módon. A kognitív terület a gondolkodás és az értelem működésében valósul meg. Részei az ismeretek, fogalmak, melyeknek alkalmazását a gondolkodási műveletek valósítják meg, kialakítva ezzel a jártasságokat, készségeket, sémákat, létrehozva a megértést. Az ismeretek és műveletek struktúrákba szerveződve kötődnek a nyelvhez, a mozgáshoz és a cselekvéshez. A kommunikációban a gondolkodás nyelvi formát öltve cselekvést generál. Ez a gondolkodás első szintje, melyben a praktikus gondolkodás összekapcsolódik a motoros tudással, a cselekvéssel, és lehetővé teszi a gyakorlati feladatok megoldását. A megértett ismeretek összefüggések rendszerében tárolódnak, és az emlékezet felidézésében kerülnek elő. Ennek módja lehet mechanikus, ismétléssel történő. Ha az ismeret megértéssel társult, készséggé válik. Az emlékezet felidézési módja lehet intellektuális, ekkor az értelmes összefüggéseket idézzük fel.

A gondolkodás következő szintje az elméleti gondolkodás (Rubinstein 1964). Az affektív tudás a meglévő érzelmi tartalmak és reakciók mozgósításával jön létre. Amennyiben az érzelem összekapcsolódik az ismerettel, akkor az az érzelmek gondolati értelmezését eredményezi. Ezt nevezzük érzelmi intelligenciának, más néven intellektuális érzelemnek (Goleman 2008). Ez a tudás önmagunk és mások érzelmeinek megértésére és az érzelmek szabályozására való képességet jelenti. Az emberi értelem működése – a tudás – három működési módként jelenik meg: a „reproduktív működési mód tudása, a problémamegoldó működési mód tudása és a kreatív működési mód tudása” (Csoma 2009). Ezekhez a területekhez olyan pszichikus funkciók társulhatnak, mint a figyelem, érdeklődés, akarat, attitűdök. Ezek a kognitív, motoros és affektív tudással, a reproduktív, problémamegoldó, kreatív aktusokkal és mentalitással együtt adják a viselkedés és kommunikáció tudáskészletét. A kommunikáció a szociális tudás tartománya, amiben a társas kapcsolatok, viszonyulások, társadalmi szerepek tudáskészlete található.

Összegzés

A külföldi szakirodalom megállapításai szerint a tanulás időigényes változást jelent, ami tapasztalatokon alapszik (Schunk 2012); a tanítás szándékos beavatkozásával jön létre, és nem mindig örömteli (Hattie 2012); az autonómiát, a felhatalmazást, az önkifejezést, önmegvalósítást is beleértik (Usher 2009); kiegészül Lave (2009) megállapításával, aki szerint a tudásszerzés rutinszerűen zajlik, olyan emberek bevonásával, akik több és heterogén módon kapcsolódnak egymáshoz. Megállapítják továbbá, hogy a tanítási folyamatban a tanár is tanul, mert a tanár és diák egyenrangú, és tevékenységük interakciójának dinamizmusával valósul meg a tanulás (Illeris 2009). Jarvis (2009) Kolb tanulási ciklusait (1984), kiegészítette a társadalmi szinttel és az interakcióval.

Kutatásom szempontjából kiemelt jelentőségűnek tartom a tapasztalatokon alapuló változás megfogalmazását (Schunk 2012), a TCI elnevezésében is használt interakció kifejezés teljes értékű beemelését a tanulás fogalmába (Illeris 2009; Jarvis 2009), az autonómia fontosságát (Usher 2009), és annak megállapítását, hogy a tanár is tanul munkája közben (Illeris 2009).

Kevés átfedést találtam azonban a tanulás és tanítás területeinek kutatásában (Shuell 1988). Az új tanárkutatások tükrében (Hattie 2012) megállapítható, hogy a tanulás akkor eredményes, ha a tanárok saját munkájuknak tanulókra gyakorolt hatását mérik, megértik,

és ezt a tudást láthatóvá is teszik. Szándékom szerint ehhez járulok hozzá jelenlegi kutatásom eredményeinek bemutatásával, elősegítve a felismerést – amiben úgy tűnik, konszenzusra jutott a pedagógiai tudományos közélet –, hogy oktatás és tanulás kölcsönhatásban működik. Így az oktatásra vonatkozó kutatások meghatározó befolyással lehetnek az elméletek kifejtésére és alkalmazásuk előmozdítására, ezzel párhuzamosan a diákok tanulásának elősegítésére (Pianta–Hamre 2009).

Dolgozatomban Nahalka tanulásmeghatározását veszem alapul (Nahalka 1998, 2018). Azonban hangsúlyozni kell, hogy a tanulás csakúgy, mint a tudás, nem szólhat kizárólag az ismeretekről, annál sokkal szerteágazóbb (Pléh 2010). A tudásfogalom konceptualizálása során – többek között – a következő, általam kiemelt tudáselem vizsgálatára vállalkozom: önmagunk és mások érzelmeinek megértése és az érzelmek szabályozásának képessége; a reprodukív, problémamegoldó és kreatív tudásműködési módok; valamint a szociális tudás tartományába tartozó (társas kapcsolatokat, viszonyulásokat, társadalmi szerepeket magában foglaló) tudáskészlet megnyilvánulása és a hozzá kapcsolódó kommunikációs készségek.

2.2. A tanulás területei

A tanulás eredményeképpen létrejövő mérhető tudáselemek a Bloom-féle taxonómia rendszerének (1956) szintjein vizsgálhatók: kognitív (Bloom 1956), affektív (Krathwohl–Bloom; Masia 1964) és a pszichomotoros (Dave 1969). Három komponensből áll, területi összetevői a kognitív, az affektív és a motoros terület. Ezek a területek összefonódnak egymással. Elemeit és jellemzőiket az 1. táblázat szemlélteti.

1. táblázat: A tanulás területei a Bloom-taxonómia szerint (Csoma 2009. alapján)
- saját táblázat

| terület | elemei /jellemzői |
|-----------------------|--|
| kognitív | ismeret <ul style="list-style-type: none"> • tények, elemi ismeretek • fogalmak, törvények, szabályok • alapelvek, rendszerek megértés <ul style="list-style-type: none"> • egyszerű • bonyolultabb alkalmazás <ul style="list-style-type: none"> • ismert helyzetben • ismeretlen helyzetben magasabb rendű műveletek <ul style="list-style-type: none"> • analízis • szintézis • értékelés |
| affektív | befogadás <ul style="list-style-type: none"> • érdeklődés, attitűdök, értékek szerint válaszadás <ul style="list-style-type: none"> • az érdeklődés, attitűdök és értékek szerint értékek kialakítása <ul style="list-style-type: none"> • értékekben való eltérések jelzése értékrendszerek kialakítása értékrendszerek belsővé tétele <ul style="list-style-type: none"> • interiorizáció |
| pszichomotoros | utánzás <ul style="list-style-type: none"> • mozgások artikuláció <ul style="list-style-type: none"> • módosítások elvégzése, koordinálás automatizálás <ul style="list-style-type: none"> • spontánná válás |

Ezt a kategorizálást többször kiegészítették és aktualizálták, többek között Costa és Kallick (2000), akik az oktatási folyamat bemeneti és kimeneti szempontját emelték be a kategorizálásba; ezt fejleszti tovább Gyarmathy (2014, idézi Berdács 2015), aki a tudás megszerzésének három állomását állapítja meg:

1. információszerzés
2. az információszerzés, információrendszerezés (elemző gondolkodás)
3. az információmegalkotás.

A tanulás területeiről való gondolkodást megkönnyíti számunkra a kategorizáció, de mint ilyen, nem lehet szigorúan objektív szabály, előírás. Sokkal inkább az elmélet létrehozójának egy sajátos szempontjáról szólnak, amivel lehet vitatkozni, amit ki lehet egészíteni és alternatívákat lehet adni kategóriáihoz. Bloom taxonómiája a hierarchikus építkezés példája számunkra, szembeötlő benne a kognitív elemek túlsúlya. Ennek

valószínűleg az a korszak az oka, amelyben készült, az 1950-es évek pedagógiai gondolkodása, és ez nem értékítélet, hanem tudománytörténeti tény. Ebben az időszakban a tanulás pedagógiai és pszichológiai kutatásainak kitüntetett szintje a kognitív terület volt. A Bloom rendszerszemléleti alapja azonban időtálló, kiindulása a mai kutatásoknak is, de kiegészült, változott, ahogy tudásunk is gyarapodott a tanulás témájával kapcsolatban. Arányosabban jelenik meg az affektív és pszichomotoros terület, belekerültek az input-output és az információszerzési folyamatok, amelyek az informatika fejlődésének hozadékai. Ma úgy látjuk, hogy a gyerekek először az elsajátítás kognitív, motoros területeit és a másoktól való függés motívumát tanulják meg (MacTurk–Morgan–Jennings 1995).

Nagy öröklött személyiségkomponensnek tekinti a kognitív elemek közül az egységfelismerést, a viszonyfelismerést, a motívumokat (Nagy 2000). Ha környezetünkben ismert sémákat találunk, azonosítjuk ezeket öröklött mintázatainkkal, és a tanulási folyamatba illesztve bővítjük ezeket. Ezeket a mintázatokat, sémákat képzetekkel társítva fejlesztünk rendszereket. Legismertebb ilyen rendszer a nyelvben a hang alakjához kapcsolható képzetünk, a jelentés. Ez a nyelv megértéséhez szükséges, és mint ilyen, állandóan bővülő, változó rendszer. Az egyéni motívumok az aktuális érzelmi viszonyulásainkat szabják meg. Ilyenek az öröklött vagy aktuálisingerszükséglet és megoldási késztetés, ami nagyban hat a magatartásunkra, és játékosságunkra és problémamegoldási képességünkre.

A tanulás szociális környezetben folyik, ahol a társas kapcsolatok sokféleségével találkozunk szerkezeti és minőségi szinten is. A motívumok közé sorolhatók a társas késztetések, amelyek az aktív tanulás módszereiként jelennek meg. A csoportmunkát és kooperatív technikákat előnyben részesítő tanulási módszerként a TCI-módszer illeszthető a szociális késztetéseket fejlesztő motívumok közé. Egyet kell érteni Naggyal, aki a tanári módszer kiválasztásakor nem tartja szerencsésnek, ha az affektív, érzelmi, indulati rendszer által meghatározottan kitüntetett *temperamentum* típushoz alkalmazkodunk (Nagy 2000). Jobb olyan módszert választani, amely többféle vérmérsékletű diák fejlesztésére alkalmas. Ilyen módszernek tartom a TCI-t, ami aktív tanulást tesz lehetővé, és pozitív értékelési szemléletével alkotó energiákat szabadíthat fel. Segíthet oldani a tanulók esetleges negatív érzelmi viszonyulásait, előítéleteit, amelyek korábban kialakultak egy-egy tantárggyal vagy az iskolával szemben. A

cselekvések tanulásában egyre inkább a kisebb-nagyobb eltérésekre, hátrányokra kell figyelniük tanításunk, fejlesztésünk során. Az öröklött elemekből tanúlással bonyolult mozgásformák, mozgássorok önműködően is kialakulhatnak. Ezek zavaró mozgások, cselekvések, gesztusok, mimikák lehetnek – pl. nevetés, ami nem örömet, hanem zavart jelez, tikkelés, játék a tárgyakkal, ami a figyelem akadályja is lehet. Ezek kezelése, órai differenciálása megfelelő hozzáértést, módszert kíván a tanártól, és annak ismeretét, hogy az egyes tanulási területeken nyújtott gyengébb képesség nem önállóan, hanem a másik területtel kiegészítve fejleszthető megfelelően. Ezért szükséges ismerni a fejlődés, tanulás területeit, szempontjait, és olyan adaptív módszer használatát megvalósítani a tanítási gyakorlatban, mint például a TCI.

2.3. Tanuláselmélet

A tanuláselméletek a „*tanulóknban lejátszódó viselkedésbeli vagy kognitív folyamatokat írják le, általában csak a tanulási folyamatra koncentrálnak, és a viszonylag rövid idő alatt lezajló alapvető tanulási folyamatokat elemzik, azaz mikroszintűek*” (Tóth 2004: 301–302). Jelen fejezetben két fontos, történetileg és megközelítésük módját tekintve is elkülönülő megközelítési irányzat (Schunk 2012), a *viselkedéselméleti jellegű* és a *kognitív tanuláselméletek* TCI-hez való lehetséges viszonyulását vizsgálom meg. A különbségek mellett kapcsolódási pontokat is lehet találni közöttük. Az egyik tanuláselméleti alapelv, amelyben mindkét irányzat egyetért az, hogy a diákok a tanulás bizonyos szakaszain, fázisain mennek át. Ezeket a szakaszokat többféle szempontból lehet megkülönböztetni. Fejlettségi szintek szerint: kezdő, fejlett kezdő, kompetens, szakszerű, szakértő (Shuell 1990). Más besorolásban a tényezők lehetnek a kognitív feldolgozás sebessége és típusa, a problémamegoldások felismerhetősége, a felmerülő problémák kezelése, a szervezés és a tudásszerkezetek mélysége, valamint a teljesítmény és a stratégiák kiválasztásának képessége a személy és kontextus függvényében.

Jellemzőiket a 2. táblázatban foglaltam össze, majd elvégeztem annak a vizsgálatát, melyik tanuláselméleti irány adhatja a TCI-vel végzett oktatási gyakorlat elméleti alapját. Az elméleti megalapozáson túl ebből kiindulva kerestem meg, hogy kutatásom milyen tanulási változók szerint végezhető el. A 19. század végén és a 20. század első felében a pszichológia erőteljes hatására a tanulás legrégebbi elméletének megfelelően viselkedéselméleti jellegű magyarázatokat fogalmaztak meg a magatartáselméleti

teoretikusok, akik a tanulás okait a megfigyelhető környezeti eseményekben látták. Ezzel ellentétben a későbbiekben a kognitív elméletek hangsúlyozták a tudás és készségek megszerzésének, a mentális struktúráknak, valamint az információk és a meggyőződések feldolgozásának fontosságát.

2. táblázat: A tanuláselméleti irányzatok összehasonlítása (Schunk 2012 nyomán)
– saját táblázat

| KONCEPCIÓ / ÖSSZEHA-SO-NLÍTÁS SZEMPONTJAI | VISELKEDÉSEL-MÉLETI JELLEGŰ TANULÁSEL-MÉLETEK | KOGNITÍV TANULÁSEL-MÉLETEK |
|--|--|--|
| KRONOLÓGIA | Történetileg legré-gibb, de a 19. századi pszichológiai eredményei ösztönzik. | Későbbi. |
| A TANULÁS | A tanulás válasz a környezet eseményeire. | A tudás és készségek megszerzésére irányul, mentális struktúrák, valamint az információk és a meggyőződések feldolgozása. |
| | | Központi témája az információ mentális feldolgozása: megépítése, megszerzése, szervezése, kódolása, próbatétele, memóriában való tárolása, valamint a memóriából való visszahívás vagy felejtés. |
| A KÖRNYEZET SZEREPE. EGYETÉRTENEK: <i>A tanulók és a környezet közötti különbségek befolyásolhatják a tanulást</i> | A tanároknak gondoskodniuk kell a környezetről, hogy a tanulók megfelelően reagálhassanak az ingerekre, és hangsúlyozzák a környezet szerepét – kisebb jelentőséget tulajdonítanak a tanulók közötti különbségeknek; két tanulási változójuk: a megerősítés mértéke, (azonos vagy hasonló viselkedéssel eredményes volt az egyén) és a fejlődés (mit képes az egyén a jelenlegi fejlettségi szintjéről elérni); pl.: a kognitív hátrányok, fizikai fogyaté-kosságok akadályai. | A tanárok inkább hangsúlyozzák a tanulás értelmét, de figyelembe veszik a tanulók és tanulási környezetük észleléseit, elismerik a környezeti feltételek szerepét, a tanulásra gyakorolt hatását; szerintük a gyakorlás a korrekciós visszajelzésekkel kombinálva segíti elő a tanulást; de az oktatási tényezők önmagukban nem meghatározók . |
| INFORMÁCIÓFELDOLGOZÁS MÓDJA. EGYETÉRTENEK: <i>Kritikus fontosságúak a diákok információval kapcsolatos tevékenységei – hogyan járulnak hozzá, próbálják ki, alakítják át, kódolják, tárolják és keresik; ennek módjai meghatározzák, hogy mikor és hogyan tanulnak, valamint milyen tanulási módokat használnak fel.</i> | | Hangsúlyozzák a tanulók gondolatainak, hiedelmeinek, attitűdjeinek és értékeinek szerepét. |
| A MEMÓRIA SZEREPE | Az emlékezetet bizonyos esetekben külső ingerekhez köti; a felejtést is ezzel magyarázza (az idő múlásával nem reagál az egyén); arra engednek következtetni, hogy az időszakos, egymástól elkülönülő megjegyzések fenntartják a válaszok erősségét a tanuló-kban. | Kiemelkedő szerepet játszik a memória, a memóriastruktúrák aktiválása, a megfelelő jelekre adott válasz; felejtéskor nem képes lekérni az emlékezetből származó információkat az interferencia, a memória elvesztése vagy az információhoz való hozzáférés hiánya miatt; nagy hangsúlyt |

| | | |
|---|--|--|
| | | fektetnek a tananyag bemutatására, a tanulói tevékenységre, hogy emlékezzenek rá . |
| A MOTIVÁCIÓ SZEREPE | A viselkedési elméletek nem különböztetik meg a tanulási motivációt, hanem ugyanazokat az elveket használják az összes viselkedés megmagyarázására. | Ezzel ellentétben a kognitív elméletek a tanulási motívumot és a tanulást úgy kapcsolják egymáshoz, hogy nem tartják azonosnak a kettőt (Schunk 1991); valaki lehet motivált, de nem tanul; az ember tanulhat anélkül, hogy motivált lenne erre; a kognitív elméletek hangsúlyozzák, hogy a motiváció segíthet a figyelem irányításában és befolyásolja az információ feldolgozását; a megerősítés motiválhatja a tanulókat, de a viselkedésre gyakorolt hatásai nem automatikusak, hanem inkább attól függenek, hogy a tanulók hogyan értelmezik azt. |
| ÁTVITEL | A viselkedési elméletek hangsúlyozzák, hogy az átvitel az azonos elemekből vagy hasonló tulajdonságokból (ingerek) jön létre, függ a helyzetektől. A gondolkodás általánosítja, amikor a régi és az új helyzetek közös elemeket tartalmaznak. Ebből az elméletből kiemelhető a situációk közötti hasonlóság és a közös elemek . | A kognitív elméletek kiegészítik ezeket a tényezőket azzal, hogy hangsúlyozzák, hogy a diákoknak a tanulás értékére vonatkozó megítélése kritikus fontosságú. |
| ÖNSZABÁLYOZÁS SZEREPE. EGYETÉRTENEK: <i>Az önszabályozás cél, amit célirányos cselekvések alkalmazásával, valamint stratégiák és cselekvések nyomán követésével sikerül elérni, de a mechanizmusuk eltér.</i> | A viselkedéskutatók azt állítják, hogy az önszabályozás magában foglalja az alkalmasságot önmaga megerősítésére (vagyis azokat az ingereket, amelyekre reagál) és az egyes válaszok következményeinek figyelembe vételére; a viselkedéskutatók a tanulók nyílt válaszára összpontosítanak: önellenőrzést, öngazolást, önerősítést alkalmaznak. | A kognitív kutatók hangsúlyt fektetnek a mentális tevékenységekre, mint például a figyelem, a próba, a tanulási stratégiák alkalmazása és a megértés figyelemmel kísérése. |

Annak magyarázatában, hogy mi váltja ki a tanulást, a viselkedéseméletek a *Miért tanulunk?* kérdésre inkább az *okokat* sorolják fel: mert a környezet válaszokra ösztönzi az interakcióban lévőket, és a helyes reakciókat szelektálva megerősítik azokat. Enélkül elképzelhetetlen a gyerek világról szerzett elemi ismereteinek megszerzése, a tanulás egyszerű formáinak jelentkezése (például a forró tűzhelyhez nem nyúlunk, mert megéget). A kognitív irány képviselői e kérdésre a *célokat* adják meg: mert el akarunk érni valamit, meg akarjuk jegyezni azt, komplex magyarázatokat keresünk, például esszét írunk arról, miért nem látszik a tűzhelyen kívülről, hogy forró.

A környezet szerepének hangsúlyozása és a viselkedépszichológiai háttér a TCI módszerének hangsúlyos eleme (lásd: *GLOBE/KÖRNYEZET 1.4. fejezet*). A gyakorlatból érkező pedagógusként tapasztalatom szerint a környezetnek valóban erős, meghatározó szerepe van a tanítás során, különösen a *zavaró tényezők* (lásd *TCI 1.12.4. fejezet*) kezelése nem megkerülhető feladat. A viselkedéseméleti jellegű megközelítés aktuális oktatáspolitikai koncepcióhoz is illeszkedik akkor, amikor kisebb jelentőséget tulajdonít a tanulók közötti különbségeknek. Ezzel a végzettség nélküli (korai) iskolaelhagyás és lemorzsolódás csökkentésére irányuló törekvéseknek a tanuláselméleti alapját teremti meg a gyakorlati munka számára (Tájékoztató... 2016). Két tanulási változója közül: *a megerősítés mértéke* (azonos vagy hasonló viselkedéssel eredményes volt az egyén); illetve *a fejlődés* (mit képes az egyén a jelenlegi fejlettségi szintjéről elérni) a második, a *fejlődés* változó vizsgálata szerepel a kutatási céljaim között. A kognitív irányzat is elismeri a környezet befolyásoló szerepét, de nem tulajdonít ennek akkora jelentőséget, mint a készségfejlesztés kulcsának tartott gyakorlásnak és a korrekciós visszajelzéseknek. Úgy gondolom, van ezeknek helye a tanítás gyakorlatában, de ha a viselkedéseméleti jellegű irányzat által hangsúlyozott kognitív képességbeli hiányok, például a részképeség zavarok figyelembevételének elhanyagolására gondolunk, akkor ezeket a gyakorlás nem lesz képes kompenzálni.

Az információfeldolgozás módjait mindkét irányzat kritikus fontosságúnak tartja. Témám számára azért megkerülhetetlen ez a szempont, mert ezek az eljárások befolyásolják, hogy a diákok mikor és hogyan tanulnak, azaz milyen tanulási stratégiát használnak fel; továbbá mi lesz a bevált tanulási stílusuk. Ennek problémáját dolgozatom szintén vizsgálni kívánja. A kognitív irányzat képviselői ezt kiegészítik még azzal, hogy a tanulók gondolatainak, hiedelmeinek, attitűdjeinek és értékeinek szerepét hangsúlyozzák. Ezt szintén fontosnak tartom a TCI elméletének gyakorlati felhasználása során. Olyan környezetet kell kialakítani, amelyben a diák elmondhatja a *TÉMA*hoz kapcsolódó gondolatait, akár a hibázás lehetőségével is, mert érzi, hogy tanára valóban kíváncsi az érveire. A természettudományos oktatás jelenlegi magyarországi helyzetében pedig erőteljesen törekedni kell a megfelelő attitűdök és értékek kialakítására a környezettudatosság és a természettudományos tárgyak jobb megítélése érdekében. Más tudományterületek tévképzeteinek lebontásában is nagy szükség van a hiedelmek *TÉMA*ként való tárgyalására.

A memória szerepét – érthető módon – eltérően magyarázza a két felfogás. Az emlékezetet–felejtést bizonyos esetekben külső ingerekhez köti a viselkedélméleti jellegű irányzat, és az időszakos, egymástól elkülönülő bevésési alkalmakat javasolja segítségként. A kognitív irányzat esetében nem a memória kiemelkedő szerepének hangsúlyozása vagy a felejtés magyarázata a meggyőző, hanem a tananyag bemutatása, a tanulói tevékenységek hangsúlyozása, amely tevékenységnek emlékeztetést segítő funkciót szán. Ebben az esetben még célszerűbb, ha a tanulói tevékenységek sorába illeszkedik a megfelelő tanári támogatással elkészülő tanulói prezentáció is, de ez már a motiváció irányába viszi a tanuláselméletek összehasonlításának szempontrendszerét.

A motiváció szerepét a kognitív irányzat értelmezi strukturáltabban, amikor a motivációmentes tanulásról beszél, illetve amikor a gyakorlati tapasztalattal megegyezően a motivációt a figyelem irányítási eszközének is tekinti. Itt kell megjegyezni, hogy a diákokat nemcsak az óra elején kell motiválni a *TÉMÁ*ra, hanem motivációjukat – különböző eszközökkel – az egész tanóra folyamán fenn kell tartani. A megerősítés motiváló szerepéről vallott kognitív nézetek is megfelelnek gyakorlati tapasztalatnak. Nem minden diáknál lesz a dicséret, megerősítés motiváló erejű, mert ha a diák belülről motivált (*intrinzik motiváció*), számára vagy nem ad ez motivációt, vagy rosszabb esetben zavarja is a többiek előtti dicséret. Itt van nagy szükség a tanár TCI-ben *dinamikus egyensúly*nak nevezett készségére: tudja, hogy az adott interakcióban az *ÉN*nek mire van szüksége. Az átvitelre vonatkozó megállapítások esetében a viselkedélméletek a tanár szemszögéből, míg a kognitív elméletek a diákéból szemlélve térnek el egymástól.

Az önszabályozás funkciójának értelmezésében megegyeznek a két irányzat kutatói. A kognitív kutatók azonban hangsúlyozzák a figyelem, a próba, a tanulási stratégiák alkalmazását és a megértést. Tehát a tanulási stratégiák tudatos kiválasztását a kognitív tanuláselméletek indokolják, ezek bemutatása is szerepel a dolgozat céljai között.

Összegzés

Az emberi tanulás tanulmányozása arra koncentrál, hogy feltárja, az egyének hogyan szerzik és módosítják ismereteiket, készségeiket, stratégiáikat, hiedelmeiket és magatartásaikat. A tanulás a viselkedésben és a tanulási képességben tartós változást jelent, amely a gyakorlatból vagy más tapasztalatokból ered. A tudás megszerzésének 17.

században megjelenő elmélete a racionalizmus és az empirizmus. A tanulás pszichológiai vizsgálata később kezdődött, a tizenkilencedik században. Az elméletek a környezeti megfigyelések értelmezésének keretrendszerei.

A viselkedéseméletek a tanulást megfigyelhető események formájában magyarázzák, míg a kognitív elméletek a tanulók megismerését, hiteit, értékeit és kölcsönhatásait is figyelembe veszik. A tanuláselméletek abban különböznek egymástól, hogy hogyan kezelik a kritikus kérdéseket. Néhány fontosabb kérdés: a tanulás, a memória szerepe; a motiváció szerepe; az önszabályozásban részt vevő folyamatok és az oktatásra gyakorolt hatások. A két nagy tanuláselméleti irányzatot Schunk (2012) összehasonlítása alapján értékelttem, abból a szempontból, hogy a TCI oktatási gyakorlatához melyik ad alkalmazhatóbb elméleti alapot, illetve a dolgozat kutatási céljai mely tanulási változók szerint csoportosíthatók. Kiindulásként a viselkedéseméleteket találtam a tárgyalt módszerre jellemzőbbnek a *tanulás, a környezet szerepe*, ezen belül a *viselkedés fejlődése* tanulási változó azonosításával; az információfeldolgozás módjában a *tanulási stratégia* változó azonosítása mindkét irányzatban megtalálható; míg a motivációban és az önszabályozás *tanulási stratégia választás* tanulási változójában már a kognitív elméletek alapjai mellett lehetett érvelni. Megállapítható, hogy a TCI-módszer gyakorlati alkalmazásának tanuláselméleti alapjaiban egymásra épül a két elkülönülő felfogás, nincs meg egyik sem a másik nélkül, kiegészítik egymást.

A dolgozat céljait figyelembe véve az előbbieken a két nagy tanuláselméleti irányt hasonlítottam össze. Miközben a kutatott módszer kialakulásának tanuláselméleti alapjait kerestem, el lehetett helyezni a két irányzat teoretikusai által alkotott elméleti térképen a TCI tanítási módszerét, és azonosítani lehetett a vizsgálni kívánt tanulási változókat: a *viselkedés fejlődését* és a *tanulási stratégiákat*. Most tovább szűkítve a kört az alábbiakban azokat a Comenius utáni tanuláselméleteket tekintem át néhány szempont alapján, amelyek már nem pszichológiai elméleti alapként, hanem tanuláselméleti háttérként szolgálhatnak a TCI tanítási gyakorlatához. Szempontjaim: a tanulás módja, ismeretelméleti alapja, befolyásoló tényezői, pedagógiai eljárásai, alapelvei, a tanulási folyamat középpontjában álló személy, a memória szerepe, az átvitel módja, tipikus tanulási helyzetek, módszerei. A pszichológia és a pedagógia fejlődésével a tanulási folyamatot más-más pszichológiai nézőpontból magyarázták (Nahalka 1997; Falus 2002; Siemens 2008; Schunk 2012). Így a behaviorista, ezen belül a klasszikus és operáns

kondicionálás elmélete szerint, valamint a szociális tanuláselmélet, az alaklélektani, a belátásos tanulás, és a „kognitív tanuláselméletek szerint, közöttük a tanulás lélektani értelmezése, Piaget kognitív konstruktivizmusa, Vigotszkij szociokulturális konstruktivizmusa, Bruner felfedezési tanulásfelfogása, az információfeldolgozási tanuláselmélet, valamint a tanulás humanisztikus megközelítése szerint” (Tóth 2004: 301–302).

2.3.1. Tanuláselméletek

A tanuláselméletek azonos szempontok szerinti rövid áttekintését a 3. táblázatban készítettem el. Az *operáns kondicionálás* – a Skinner (1968) által megfogalmazott *tanulási elmélet* – azon a feltevésen alapul, hogy a környezet jellemzői (ingerek, helyzetek, események) válaszadásra készítetnek. A viselkedés magyarázatához nem szükséges mögöttes élettani vagy szellemi állapotokra utalni, a magatartás következményei határozzák meg annak valószínűségét, hogy a környezeti jelekre miként reagálnak az emberek. A pozitív következmények erősítik a viselkedést, a büntető következmények gyengítik. Az emlékezés módja ebben az esetben ismétlés, a „bevésés, amit frontális módon, feladatmegoldással ellenőriz a tanár. A memóriának ebben a tanuláselméletben kitüntetett szerepe van” (Sápiné 2017: 258), az ismeretek megjegyzését kiemelkedően fontos elemként kezeli. Ha ez a típusú tanítás a tanári magyarázattal összekapcsolva értelmes tanulássá válik, és épít a diák előzetes ismereteire, akkor jól hasznosuló tudáselemeket eredményez. Ezért ezt az oktatói elvet az oktatás és a tanulás számos aspektusára alkalmazzák ma is. Ezek az elvek – többek között – a viselkedési célok és a tanulási idő meghatározásában, a programozott oktatásban, a nyelvtanulásban, az információk, levezetések, memoriterek, algoritmusok tárolásában jól hasznosíthatók. Nem mondhatjuk tehát, hogy idejétmúlt elméletről van szó, és semmilyen hasznosítható ismeretet nem szerzünk ilyen módon, de kritikája több szinten is megfogalmazható. Ha a diák nem tudja kötni a megelőző ismerethez a tudását, és úgy tárolja memóriájában az információkat, akkor a köznyelv szerinti „magolással” tanul. Az így létrejött tudás rosszul hasznosítható, izolált tudás lesz, ez a későbbiekben a diákok tudásának nagy részét alkotva nem eredményez korszerű tudást. Ha kész tanári magyarázatot kell a diáknak emlékezetében tárolnia, akkor nem ismeri meg az önálló ismeretelsajátítás lépéseit, nem tesz erőfeszítést az egyéni tudás megszerzésére. Az operáns kondicionáló alapelveket általánosságban a kognitív teoretikusok támadták, akik azt állítják, hogy a mentális folyamatok figyelmen kívül hagyásával az operáns

kondicionálás nem ad teljes képet az emberi tanulásról. Sok kutatás azt mutatja, hogy a tanulás – és különösen a magasabb rendű és komplex tanulás – magyarázatához figyelembe kell venni az emberek gondolatait, hiedelmeit és érzéseit (Schunk 2012). Ezen az elméleten alapuló tanítás különösen akkor lehet káros, ha a tanár kizárólagosan eszerint tanít.

A *társadalmi kognitív tanulás elmélete* szerint az emberek saját társadalmi környezetükből tanulnak. Bandura (1986) elméletében az emberi működést a személyes tényezők, valamint a viselkedés és a környezet eseményei közötti kölcsönhatások sorozata adja. A tanulás egy olyan információfeldolgozási tevékenység, amelyben a tudást kognitív módon, szimbolikus ábrázolásokkal kísérik, amelyek cselekvési útmutatóként szolgálnak. A tanulás nemcsak a tényleges előadások révén megy végbe, hanem a modellek megfigyelésével, az utasítások meghallgatásával és nyomtatott vagy elektronikus anyagokkal. A társadalmi kognitív elmélet bemutatja az emberi viselkedés perspektíváját, hiszen a személyek képesek arra, hogy célokat tűzzenek ki, és tudásukat, érzelmeiket, magatartásukat és környezetüket szabályozzák céljaik elérése érdekében. A legfontosabb önszabályozási folyamat az önmegfigyelés, az önértékelés és az önreakció. Ezek a folyamatok a feladatmegoldás előtt, alatt és után következnek be. Bandura és munkatársai (1987) megmutatták, hogy a modellezés nagymértékben megnöveli a tanulás kiterjedtségét és tempóját. Különböző modellezési hatásokat kell megkülönböztetni: a gátlást, a válaszok megkönnyítését és a megfigyelés megtanulását. A *megfigyelő tanulás* a modellezés révén növeli a tananyag elsajátításának arányát, valamint a megszerzett ismeretek mennyiségét. A megfigyelő tanulás elemei a figyelem és a motiváció. A társadalmi kognitív elmélet szerint egy modell megfigyelése még nem garantálja a tanulást vagy az adott viselkedésformák utánzásának későbbi lehetőségét. A modellek inkább tájékoztatnak a cselekvések valószínű következményeiről, és motiválják a megfigyelőket, hogy ennek megfelelően járjanak el. A tanulást és a teljesítményt befolyásoló tényezők a tanulók fejlődési státusza, a modellek tekintélye és kompetenciája, valamint a modelleket érintő utólagos következmények. A tanulás fontos motivációs hatásai közé tartoznak a célok, az elvárások, az értékek és az önhatékonyság. A célok elérésének szándéka tanulásra sarkall az érzékelt fejlődés, az önhatékonyság és az önértékelésekre gyakorolt hatása révén. Ahogy az emberek dolgoznak egy feladaton, összehasonlítják haladásukat a céljukkal. A fejlődés megítélése növeli az

önhatékonyságot és fenntartja a motivációt. Az elvárások (a magatartás észlelt következményei) befolyásolják a tanulást és a motivációt, mert az emberek igyekeznek elérni a kívánt eredményeket és elkerülni a nem kívánatosakat. Az emberek értékelik eredményeiket és elégedettek velük. A kutatók támogatták Bandura elméletét a kognitív, szociális, motoros, egészségügyi, oktatási és önszabályozó képességekkel kapcsolatos különböző kontextusokban. A társadalmi kognitív elmélet oktatási alkalmazási lehetőségei fokozzák az oktatás és mentorálás hatékonyságát (Schunk 1995) A viselkedés következményei, perspektívái tehát lényegesek, mert a sikeres következményekkel járó viselkedések megmaradnak; azokat, amelyek kudarchoz vezetnek, elvetik. Az így megszerzett tudás sémákban tárolódik, és a tanulás a meglévő sémákból újakat alkot. Kiemelten fontos szerepet kap benne a problémahelyzetek azonosítása, a döntések mechanizmusa, valamint a kommunikáció objektivista értelmezése, a tanári kommunikáció kutatása. Azok a feladattípusok használhatóak eredményesen, amelyek úgy nevezett nyílt végű kérdéseket tartalmaznak, azaz válaszaikat esszészzerűen ki kell fejteni. A tanítás során másik kitűzött cél, hogy egy feladatot minél többféleképpen lehessen felhasználni. A tanítás során az idővel való gazdálkodást nagyban megkönnyíti ez a szemlélet, illetve a diák számára is lehetővé teszi egy jelenség, egy feladat több szempontú vizsgálatát. Az elv használója megadja a komplex gondolkodás lehetőségét, a hang és kép együttes alkalmazásával hat több érzékszervre, és felkelti a mobilitás élményét. Az elmélet kritikája abban fogalmazható meg leginkább, hogy kizárólagos használata esetén a középpontban még mindig a tanár áll, az ő megfelelő kommunikációján áll vagy bukik a jobb megértés.

2.3.2. Információfeldolgozási elméletek

Az információfeldolgozási elméletek a tudás megfigyelésére, észlelésére, kódolására, tárolására és visszakeresésére koncentrálnak. Az információfeldolgozás kutatásának fejlődésére befolyással van a kommunikáció, a számítástechnika és az idegtudomány fejlődése. A kortárs információfeldolgozási nézetek fontos történelmi előzményei a Gestalt-pszichológia és a verbális tanulás. A Gestalt-elméletek hangsúlyozták a szervezet szerepét az érzékelésben és a tanulásban.

Bár sok bizonyíték van arra, hogy a memóriában tárolt információkat verbális formában (jelentésekben) tárolják, léteznek bizonyítékok a képek tárolására is. A képek analóg

ábrázolások, hasonlóak, de nem azonosak a referenciájukkal. A kettős kódelmélet azt feltételezi, hogy a képi rendszer elsősorban konkrét tárgyakat és eseményeket tárol, míg a verbális rendszer több, absztrakt nyelvi információt (Schunk 2012).

Konstruktivizmus

A tanulás természetéről szólva a konstruktivista teoretikusok elutasítják azt az elképzelést, hogy *léteznek* a tudományos igazságok, amelyek a felfedezést és az ellenőrzést várják. Felfogásuk szerint a tudást nem a külső személyek adják meg, hanem *bennünk képződik*. A konstruktivizmus megköveteli, hogy strukturáljuk tanítási és tanulási tapasztalatainkat a diákok gondolkodásra készítése érdekében, hogy ezáltal képesek legyenek új tudást építeni. Alapgondolatuk, hogy a kognitív folyamatok a fizikai és társadalmi környezetben helyezkednek el. A megismerés fogalma kiemeli a személyek és a helyzetek közötti kapcsolatok felismerését.

Piaget elmélete konstruktivista, és azt állítja, hogy a gyerekek egy sor minőségi szempontból különböző szakaszon haladnak keresztül: a szenzomotoros, a preoperatív, a konkrét működés és a formális működés szakaszán. A fő fejlesztési mechanizmus a kiegyensúlyozás, amely a valóság természetének megváltoztatásával segít a kognitív konfliktusok megoldásában, ami vagy illeszkedik a meglévő struktúrákhoz (asszimiláció), vagy változó struktúrákba szerveződik a valóság építése céljából.

Vigotszkij (1978) szociokulturális elmélete a fejlődés és a tanulás elősegítőjeként a társadalmi környezetet hangsúlyozza. A társadalmi környezet befolyásolja a megismerést bizonyos eszközökön keresztül – kulturális tárgyak, nyelv, szimbólumok és társadalmi intézmények. A kognitív változások eredményeként ezek az eszközök használhatók a társadalmi interakciókban, valamint az interakciók elsajátításában és átalakításában. A legfontosabb a koncepcióban a Proximális Fejlesztési Zóna, ami a tanuló számára a tanuláshoz szükséges feltételeket és a megfelelő tanulási mennyiséget mutatja. Nehéz értékelni Vigotszkij elméletének tanuláshoz való hozzájárulását, mivel ezzel kapcsolatban kevés kutatás van (Karpov–Haywood 1998), és sok olyan oktatási alkalmazás, amely megfelel az elméletnek, nem része ezeknek a kutatásoknak. A Vigotszkij elképzelését tükröző alkalmazások: az oktatási támogatás, kölcsönös tanítások, egymás közötti együttműködés. Vigotszkij elmélete szerint a tanulás társadalmilag közvetített folyamat. A gyermekek sok fogalmat ismernek meg a másokkal

folytatott társadalmi interakciók során. A tanulási környezetek strukturálása előmozdítja ezeket a kölcsönhatásokat, megkönnyíti a tanulást. Az önszabályozás magában foglalja a mentális folyamatok, például a memória, a tervezés, a szintézis és az értékelés összehangolását.

A konstruktivizmus szempontjából releváns motivációs tényezők közé tartoznak a kontextuális tényezők, az implicit elméletek és a tanárok elvárásai. A kutatások azt mutatják (Brainerd 2003), hogy azok a diákok, akik úgy hiszik, hogy a tanulás az ő irányításuk alatt van, nagyobb erőfeszítéseket tesznek, többet megtanulnak és jobb tanulási stratégiákat használnak. A tanárok sok szempontból közvetítik elvárásaikat a diákok számára. A tanárok elvárásai befolyásolják a tanár-diák kölcsönhatásokat, és egyes kutatások azt mutatják, hogy bizonyos körülmények között az elvárások befolyásolhatják a hallgatók teljesítményét (Brainerd 2003). A konstruktivista tanulási környezet célja olyan gazdag tapasztalatok biztosítása, amelyek tanulásra ösztönzik a tanulókat. A konstruktivista tantervek olyan koncepcióval tanítanak, amelyek sok tanulói tevékenységet, társadalmi interakciót és hiteles értékeléseket alkalmaznak. A diákok ötleteit lelkesen keresik, és a hagyományos oktatáshoz képest kevésbé hangsúlyozzák a felszínes tanulást, és nagyobb hangsúlyt fektetnek a mélyebb megértésre. A különböző tényezőkkel (kognitív, metakognitív, motivációs, érzelmi, fejlődési, társadalmi és egyéni különbségek) egyaránt foglalkozó, tanulóközpontú tanítási elvek mind konstruktivista tanulási megközelítést tükröznek.

A konstruktivizmushoz jól illeszkedő oktatási módszerek a felfedezéssel tanulás, párbeszédes tanulás, megbeszélések és viták, valamint reflektív tanítás. A *felfedező tanulás* lehetővé teszi a diákok számára, hogy problémamegoldás révén szerezzenek tudást. A felfedezés megköveteli, hogy a tanárok olyan tevékenységeket szervezzenek, amelyek révén a diákok hipotéziseket alakíthatnak ki és tesztelhetnek. Nem egyszerűen hagyja, hogy a diákok azt tegyék, amit akarnak. A *páros munkaformájú tanulás* olyan oktatási megközelítésekre utal, amelyekben a társak aktív szerepet töltenek be a tanulás folyamatában, így a TCI módszerében is használt *páros tanulás* és *együttműködő tanulás* formái. A vitákat a TCI-vel tanító éppúgy hasznosnak tartja, mint a konstruktivista elvek szerint tanító tanár, ha a cél a szélesebb fogalmi megértés vagy a *TÉMA* több szempontú értelmezése. A *reflektív tanulás* a TCI-ben és a konstruktív pedagógiában is olyan átgondolt döntéshozatal, amely a következő tényezőket veszi figyelembe: a diákok, a

kontextusok, a pszichológiai folyamatok, a tanulás, a motiváció és az önismeret. A reflektív tanárrá válás szükségessé teszi a személyes és szakmai ismeretek, tervezési stratégiák és értékelési képességek fejlesztését, állapítja meg Schunk (2012).

„A konstruktivista pedagógia szerint a tudás konstrukció eredménye (Nahalka 2002), és nem az igazságtartalma, hanem az adaptivitása a döntő. A dolgozatban elemzett didaktikai módszerek, a TCI-nek struktúrába illesztésében, azonosításában fontos tanuláselméleti alap a konstruktivizmus. Ez az irányzat a tanulásban az új információk feldolgozását a gyermek számára már meglévő és kognitív rendszerében megtalálható szervezett információkhoz való kapcsolódásában keresi. Ezért ebben a folyamatban lényeges szerepe van a tanulók előzetes ismereteinek és azok feltárásának. A konstruktív tanulásfelfogás szerint a tanuló a tudást nem egyszerűen befogadja, hanem létrehozza, megkonstruálja (Nahalka 1998). Az előzetes ismeretek feltárásában lényeges szerep jut az olyan tanulási környezetnek, amelyben a gyermek mer hangosan gondolkodni. Ezt legtöbbször tanulótársai között teszi meg, ami miatt a konstruktivista tanulás egyik meghatározó módszere a kooperatív tanulás. A konstruktivista tanulási környezet további összetevői a problémamegoldás során az életszerű, autentikus feladatok megoldása, a tanulás céljainak folyamatos hangsúlyozása és tudatosítása. A tapasztalat nem a külső világ objektív lenyomata, hanem a megismerő által aktívan manipulált rendszer. Legfontosabb a már meglévő világkép, a megelőző tudás, aminek a rendszerébe illeszkedik az új tudáselem.” (Sápiné 2017: 259)

3. táblázat: Tanuláselméletek
(Nahalka 1997; Falus 2002; Siemens 2008, Schunk 2012 nyomán) – saját táblázat

| tanulás- elmélet/ szempontok | behaviorizmus | kognitívizmus | információ- feldolgozási elméletek | konstruktívizmus | konnektívizmus |
|---|---|---|--|---|--|
| a tanulás | a megfigyelő viselkedés alapján | strukturáló, modellező | megfigyelés, észlelés, kódolás | szociális konstrukció | hálózat alapú |
| ismeret- elméleti alapja | a már feldolgozott valóság beépítése | objektivista | Gestalt-elmélet | konstruktivista | konnektívizmus |
| befolyásoló tényezői | jutalom- büntetés | meglévő sémák, tapasztalatok | a szervezet | elköteleződés, szociális- kulturális részvétel | hálózatok mélysége és erőssége |
| pedagógiai eljárás | deduktív | induktív | induktív | dedukció fogalmi váltással | atipikus, spontán |
| alapelv | szövegtanulás | gondolkodtatás | tárolás és előhívás | a megelőző tudásra épít | mintázatok felismerése, értelmezése |
| a tanulási folyamat közép- pontjában | a szöveget szerző | tanár | diák | cselekvő diák | diák |
| a memória szerepe | ismétlés | kódolás, tárolás, előhívás | kódolás, előhívás | előzetes tudás előhívása | adaptív mintázat |
| átvitel | inger-válasz | tudás duplikáló előhívása | verbális képi | szocializáció | meglévő csomópontokhoz kapcsolódás |
| tipikus tanulási helyzet, módszer | frontális | érvelés, probléma- megoldás, kérdve kifejtés | | nyitott kérdések, feladatok, esszé | fogalom- és gondolat- térképek, összegző tanulmányok |

„A funkcionális módszertani alapelvek szerinti tanítás elvei összhangban vannak a konstruktivista tanításméletek alapelveivel. Azok az elképzelések, amelyek szerint a diákok a tudomány nyelvén megfogalmazott tanokat képesek változatlan formában megérteni, elsajátítani, már nem állják meg maradéktalanul a helyüket. Az értelmes tanulásban az új tudás illeszkedik a régihez, és nem izoláltan, rosszul hasznosíthatóan létezik. Nahalka (1997) szerint ebben a konstruáló tanulási folyamatban a tanuló azt vizsgálja, van-e ellentmondás a régi és az új ismeret, tapasztalat között. Ha nincs, akkor megtörténik a feldolgozás. Ha megtörténik a régi és új összekapcsolása, az a tudás lehorgonyzásával jár; ha elmarad az összekapcsolás, akkor magol a diák. A lehorgonyzásakor vizsgálhatjuk, mit változtat meg az új ismeret. Ha a belső értelmező rendszerben jön létre alapvető változás, akkor történik meg a fogalmi váltás. A fogalmi

váltás olyan kognitív *folyamat*” (Sápiné 2017: 259), amelyben a fogalom memorizálása és megértése gyakran nem egyidejűleg következik be, néhány diáknál csak később történik meg a megértés.

„Az interneten a tudás reformációja zajlik – forradalomról nincsen szó. Az internet nem jó és nem rossz – csupán jellemző. Tükör. Úgy tűnik, ami ennek révén keletkezik, nem radikálisan új. A hálólét örökli a társadalmi lét megannyi nyugét és nyavalyáját.” – írja Ropolyi a hálólét-konstrukcióról (Ropolyi 2006: 46). A tanítás, tanulás interaktív válnak kedvez az azonnali visszacsatolásnak, az információk gyors elérésének és a kulturális javak széleskörű megosztásának. Mindezek eredményességét növelhetik a tanulási hálózatok, a hierarchikus iskolai szervezethez képest a csomópontok közötti távolság kicsi, a visszacsatolás szinte azonnali. Ez a tanuláselméleti modell készített a 21. század új tanulási irányának vizsgálatára. A hálózati létben élő tanuló már nemcsak a tanáraitól tanul az iskolában. Kutatásunk kitér annak a vizsgálatára is, hogy kitől tanul a mai diák: tanárai, szülei, barátai, rokonai és egyéb kapcsolatai hogyan érhetők tetten a tanulási folyamatban?

Messzemenően egyet kell érteni Schunk (2012) megállapításaival, amit a tanuláselmélet és az oktatási gyakorlat elkülönítéséről ír. Arról beszél, hogy az elméletek hidat képeznek a kutatási és oktatási gyakorlatok között. Az elméletet és az oktatási gyakorlatot gyakran különállónak tekintik, de valójában kiegészítik egymást. Az elmélet nem elég önmagában a jó tanítás és tanulás biztosításához. Ennek okát abban látja, hogy az elmélet önmagában nem feltétlenül veszi figyelembe a szituációs tényezők fontosságát. A másik oldalról is igaz ez, az elmélet nélküli gyakorlati tapasztalat szituációs jellegű marad, mert hiányzik egy átfogó keret a tanítás és a tanulás ismeretének megszervezésére. Az elmélet és a gyakorlat segítenek egymás finomításában. A tanulás elmélete nem helyettesítheti a tapasztalatokat. Az élmény nélküli elmélet viszont téves lehet, mert így alábecsülhetőek a szituációs tényezők hatásai. Ha megfelelően használják, az elmélet keretet biztosít az oktatási döntések meghozatalához. Az elmélet nélkül átélt tapasztalatok gyakran pazarlásnak és potenciálisan károsnak tűnhetnek. Az irányítási keret nélküli tapasztalat azt jelenti, hogy minden helyzet egyedi eseményként jelenik meg, ezért a döntéshozatal a kipróbálás és a hibák alapján történik mindaddig, amíg valami nem működik. A tanítás megtanulása magában foglalja annak a képességnek az elsajátítását, ami segít eldönteni, mit kell tenni a konkrét helyzetekben. Az elmélet és a gyakorlat kölcsönösen feltételezi

egymást és hatnak egymásra. Számos elméleti fejlesztés végül megvalósul az osztályterekben. A kortárs oktatási gyakorlatok esetében – mint például az együttműködő tanulás, a kölcsönös tanítás és az egyéni tanulók megkülönböztető oktatása – erős elméleti alapokon nyugvó kutatásokat végeznek. Az oktatási gyakorlat is befolyásolja az elméletet. A tapasztalat megerősítheti az elméleti előrejelzéseket, vagy javasolhatja a módosításokat. Az elméletek módosulnak, ha a kutatás és a tapasztalat ellentmondó bizonyítékot mutat be, illetve további tényezőket javasol (Schunk 2012). Az oktatási szakembereknek törekedniük kell az elmélet, a kutatás és a gyakorlat integrálására. Meg kell kérdezni, hogy a tanulás elvei és a kutatási eredmények hogyan alkalmazhatók az iskolában. A tudatos pedagógiai gyakorlat eredményeként pedig fejleszteni kell elméleti ismereteinket. Ennek érdekében és szellemében készült ez a dolgozat is.

Összegzés

A dolgozatban vizsgált tanítási módszer a modellek szempontjából atipikus, több modell jellemzői találhatók meg benne. A 3. táblázat segítséget nyújt a jellemzők azonosítására. Ha a tanulás módja szerint vizsgáljuk, akkor a TCI-módszert a konstruktivista modellbe tartozónak tekintjük, de a szociális tanulásra és a konnektivista hálózat alapú elméletre szintén épít. Az ismeretelméleti alapok szerint a konstruktivista pedagógiához sorolható, a befolyásoló tényezők közül az érdeklődés és a szociális részvétel, elköteleződés jellemző rá. Pedagógiai eljárások szerint az induktív és a deduktív éppen úgy felismerhető a TCI-ben, mint a spontán tanulás. Alapelvei szerint elsősorban a cselekedtetés áll a középpontban, az átélt tanulásra és a megelőző tudásra szükségszerűen építve segíti a mintázatok felismerését és értelmezését. A tanítási folyamat középpontjában minden esetben a cselekvő diák áll. A memória szerepe szerint a tudáselemeket cselekvéssel átélt módon az előzetes tudás előhívásával használja. Az átvitel szempontjából az egyén a szocializáció során önálló elsajátító, míg a tipikus tanulási helyzete a felfedeztetés, a nyitott kérdések használata.

A TCI-ben és a konstruktív pedagógiában is átgondolt döntéshozatal folyik, amely figyelembe veszi a diákokat, a kontextusokat, a pszichológiai folyamatokat, a tanulást, a motivációt és az önismeretet. A reflektív tanárrá válás során a személyes és szakmai ismeretek, tervezési stratégiák és értékelési képességek fejlesztését várja el mindkét felfogás. Ezek alapján elsősorban a konstruktivista tanuláselméleti háttér elemeit lehet azonosítani a TCI módszerével való tanításban.

2.4. Tanulási stratégiák, tanulási stílus

2.4.1. Tanulási stratégia

A továbbiakban Balogh meghatározására támaszkodom, aki a tanulásra vonatkozó tervek, elhatározások rendszerének tekinti a tanulási stratégiát, ami az elsajátítandó tananyagok mintegy szisztematikus elrendezése. Jellemzője a célorientáltság, tartalmazza az információgyűjtést, az információk feldolgozását, tárolását és szükség szerinti előhívását (Balogh 2006).

Ezt a definíciót azzal egészítem ki, hogy a tanulási stratégia sokszor tantárgyhoz kötődik. Az egyén teljesítményének hatékonysága attól függ, milyen stratégiát választ a tanulásra, vagyis megtalálja-e a tantárgyi feladatnak megfelelő feldolgozási és kivitelezési módot, azaz a tanulási stratégiát. Kiemelendő, hogy a stratégia olyan stabil, állandónak tekintett képesség, ami ha lassan is, de változásra bírható. Ez a változás akkor megy végbe, ha „befolyásolni tudjuk a beérkező információ feldolgozásának minőségét, és a problémamegoldás során a fontos információk kiválogatásának és visszahívásának módját. A feldolgozás és a visszahívás stratégiáinak fejlesztése lehetőséget nyújt arra, hogy a kognitív folyamatokat befolyásolhassuk (Balogh 2006). A tanítás és tanulás folyamatában, amikor a tanár valamilyen ismeretanyag megtanítását végzi, és a diák ezt az anyagot elsajátítja, a gyerek nyilvánvalóan információfeldolgozási és visszahívási tevékenységet folytat” (Sápiné 2014: 115). Hozzá kell tenni, „hogy a szaktárgyi ismerettartalomtól függetlenül léteznek olyan kognitív folyamatok, amelyek meghatározzák az ismeretsajátítás, a visszahívás és a felhasználás minőségét” (Szitó 2005). Tanulmányok szólnak arról, hogy az iskolai gyengébb teljesítmény összefügghet az információk átalakításának gyengébb készségével (Wagner–Sternberg 1985).” (Sápiné 2014: 114)

2.4.1.1. A tanulási stratégiák csoportosítása

„Szitó Imre (2005) szerint vannak elemi és komplex tanulási stratégiák. Az elemi stratégiák inkább a tanulási technikák körébe tartozó tevékenységek (pl. néma olvasás, hangos olvasás, olvasott szöveg elmondása stb.). Ezek összekapcsolásából jönnek létre a komplex tanulási stratégiák. Az elemi stratégiák mozaikszerű elemeiből a komplex stratégiák funkcionális egységet hoznak létre; így a komplex stratégiák az egyéni tapasztalatok és a vonatkozó elméletek integrációjaként jönnek létre. Algoritmus-

jellegüknél fogva viszonylag állandóak, de módosulásuk a fejlődés eredményeként természetesnek tekinthető.

Lappints Árpád (2002) szerint a primer stratégia az információk felvételére, feldolgozására, tárolására, az eddigi ismeretekkel való társítására vonatkozik: vagyis a tananyag elsajátításának teljes tanulási folyamatára. Az a primer tanulást fejlesztő stratégia, amely segíti a tanulót a megértésben, az emlékezetbe vésést biztosító módszerek kiválasztásában, a tanultak felidézésében és alkalmazásában. A szekundér, a tanulást támogató stratégia nem magára a tanulásra irányul, hanem a tanulás kedvező feltételeinek megteremtésére vonatkozó terv. Pl. a kedvező pszichés állapot megteremtésére, a tanulás optimális feltételeinek biztosítására, a figyelem koncentrációjának kialakítására. Szerepük az elsődleges stratégia eredményes és hatékony lefolyásának biztosítása, a tanuláshoz szükséges megfelelő attitűdök kialakításának, a fáradtság, a figyelem elkalandozásának leküzdésében nyújtott segítség. A támogató stratégiák szerepéhez tartozik a primer stratégiák ellenőrzése és szükség szerinti korrekciója is.” (Sápiné 2014: 115).

Pask (idézi Lappints 2002) felfogása szerint a holisztikus stratégiával a tanuló átfogó kép kialakítására törekszik. A részekre való áttérés előtt, többféle stratégiával dolgozhat. Lehet szerialista, ebben az esetben a tanuló a részleteket részesíti előnyben, és lehet rugalmas stratégiájú is. Ez utóbbi a mindkét stratégiát alkalmazni tudó tanulót jelöli.

„A nemzetközi szakirodalomban egyik leggyakrabban hivatkozott stratégia az *SQ4R*:

- *scan – előzetes áttekintés*: A szöveg bevezetőjének, kiemelt részeinek, összefoglalásának rövid áttekintése, melynek során a tanuló orientációs támpontokat keres, melyekhez kapcsolódnia tud a feldolgozás során.
- *query – kérdés*: A leíró jellegű tananyag kérdésekké történő átfogalmazása. Ez elősegíti az aktív olvasóvá válást, illetve segít a számonkérés körülményeinek elővezetésében.
- *read – elolvasás*: Olyan aktív olvasás, melynek célja, hogy a megfogalmazott kérdésekre választ tudjunk adni.
- *reflect – átgondolás*: Az információk átgondolása és az olvasott információk összekapcsolása korábbi ismeretekkel, fogalmakkal, összefüggések feltárása.

- *recite – felidézés*: Emlékezetből történő válaszadás a korábban megfogalmazott kérdésekre.
- *review – ismétlő áttekintés*: Célja a hatékony rögzítés, illetve a lényeges elemek újbóli áttekintése” (idézi Szitó 1987: 19-20).

Véleményem szerint ez azonban nem tanulási stratégia, hanem inkább egy tanulási technika, amelynek alkalmazása valamelyik tanulási stratégiát segíti elő.

Kozéki és Entwistle (1986) csoportosítását viszont hasznosnak találtam a gyakorlati kipróbálás szempontjából. „Szerintük a tanulási stratégiáknak három alaptípusa különíthető el. Mélyre hatoló tanulási stratégia esetén a tanuló a tartalom megértésére törekszik; az új anyagot kapcsolja a régihez, keresi az összefüggéseket, önálló kritikai véleményt alkot; racionalitás és rendszerszemlélet jellemzi. A szervezett tanulási stratégiában a jó munkaszervezés, a rendszeresség, az önértékelés igénye, a kitartó erőfeszítés dominál. A reprodukáló tanulási stratégia jellemzője a mechanikus tanulás. A részletek megjegyzésére épül, és a rövid távú, minél pontosabb ismeretfelidézés e tanulás célja.” (Sápiné 2014: 115). Leginkább ez az orientáció alkalmas a kudarc elkerülésére. Jellemzője az önállótlanág. Az így tanuló gyermek nagymértékben igényli a pedagógus segítségét. A *Kozéki–Entwistle-kérdőívet* (1986) alkalmasnak találtam pilotkutatás végezésére, eredményeit a későbbiekben, a 4. fejezetben ismertetem.

2.4.1.2. *A tanulási stratégiák fejlődése és fejleszthetősége*

Mező és Mező (2007: 80–85) összefoglaló munkája alapján a szakirodalom általában különbséget tesz a direkt (tanulásmódszertani) vagy indirekt (képeségek fejlesztésére vonatkozó) tanulásfejlesztés között. A közvetlen fejlesztés esetében a tanulóknak olyan alapvető technikákat tanítunk meg, amelyek hiányoznak a repertoárjukból. Ez hosszú idejű gyakorlást kíván általában, de látványos fejlődéshez vezet. A közvetett fejlesztés során bizonyos módszerekkel olyan értelmi képeségeket fejlesztünk, amelyek kapcsolatban állnak a tanulással. Ezek a figyelem, a megértés, a problémamegoldás és az emlékezet. A háttérképeségek fejlődése hatással lesz a tanulásra és a teljesítményre. A tartalomtól, kontextustól függetlenített, absztrakt eszközökkel történő formális fejlesztőprogramok és kutatások a teljesség igénye nélkül például:

Klauer (1997): „irányított felfedezés” módszere és az induktív gondolkodást fejlesztő tréning;

Mező (2002): a tanulást információfeldolgozási folyamatnak tekintő IPOO-modellre épülő tanulásfejlesztő program;

Oroszlány Péter (1991) tantárgyként is tanítható „Tanulásmódszertan” programja;

a Debreceni Egyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszékének kutatásai, tréningjei, művei (Balogh 1999; Balogh-Tóth 2000; Balogh-Dávid-Nagy-Tóth 1993, 2001; Polonkai 1999); Lénárd Ferenc (1982) és a Bernáth, Horváth, Mihály és Páldi (1981) szerzőcsoport kutatásai, eredményei.

Ezek alapján elmondhatjuk, hogy a tanulás stratégiáinak fejlesztése különösen hatékonyak bizonyul, ha a „tudást a feladatok szokásostól eltérő részei alapján közvetítik. Ha az egyéni tanulási stílushoz igazodnak, és a különböző hatékonyságú tanulási stratégiákat alkalmazzák abból a célból, hogy a tanulók saját tanulásuk szakértőivé váljanak. Olyan végrehajtó stratégiák közvetítésére és begyakorlására van szükség, mint a tanulási és problémamegoldási folyamat tervezése, irányítása vagy felügyelete” (Habók 2004: 457–458). A tanulásban a „hatékony tanulási stratégiák vagy a tanulás sikeres szervezése nemcsak racionális döntések eredménye, hanem érzéseké, elvárásoké, félelmeké, beállítódásoké is, amelyek a tanulási teljesítményt meghatározzák. A tanulás során lényeges feladat a negatív irányú motiváció megszüntetése és a tanulásfejlesztő motivációs rendszerek kiépítése (Weinert 1983). Egyrészt a problémamegoldáshoz szükséges tartalmi ismereteket és képességeket, másrészt a hatékony tanulási és gondolkodási stratégiákat szükséges fejleszteni annak érdekében, hogy a rendelkezésre álló tudást a lehető legrövidebb idő alatt megszerezhessük. Ezt a két követelményt Weinert a következő kutatási eredmények összefoglalása alapján erősíti meg” (Habók 2004: 458):

„– Ha a tanulás tanulásán az általános tanulási- és gondolkodási stratégiák elsajátítását értjük, akkor lehet, hogy el tudjuk ezeket sajátítani, de a gyakorlati haszon gyakran a vártnál kisebb lesz.

– Ha a tanulás tanulása alatt azoknak a tanulási és gondolkodási szabályoknak és rutinoknak a megszerzését és begyakorlását értjük, amelyekhez a tartalomspecifikus tudással való szoros kapcsolatban jutunk, akkor nemcsak egy lehetséges, hanem egy olyan hatékony stratégiáról is beszélhetünk, amely a kognitív kompetenciák fejlesztéséhez járul hozzá a hasonló feladatok megoldása során.” (Weinert 1994: 187).

A tanulási stratégiák altípusainak jellemzői

4. táblázat: *A tanulásról alkotott elképzelések típusai és jellemzői*
(Säljö 1979; Vermunt 1996, 1998; Nahalka 2003 alapján)

| Altípusok | Jellemző |
|-------------------------------------|--|
| 1. reprodukció megszerzése | (a) <i>A tudás növelése</i> : minél több információ |
| | (b) <i>Memorizálás</i> : az információk minél pontosabb és részletesebb visszaadása |
| | (c) <i>Felhasználás</i> : a megtanult tények, algoritmusok mechanikus alkalmazása |
| 2. tudásalkotás, -átalakítás | (a) <i>A tanultak megértése</i> : a megtanultak személyes megértése |
| | (b) <i>A valóság megértése</i> : a valóság megértése, egyéni értelmezése |
| | (c) <i>Személyiségváltozás</i> : a tanulás révén a tanuló személyiségében történő változás |
| | (d) <i>Alkalmazás</i> : a tanultak aktív, alkotó jellegű felhasználása a gyakorlatban |

2.4.1.3. A tanulási stratégiák összefüggése a tanulási eredményekkel

Ha elfogadjuk, hogy „az iskolában gyengébben teljesítő tanulók kevesebb olyan készséggel rendelkeznek, amellyel hatékonyan tudnák befolyásolni az információk átalakításának folyamatát” (Wagner–Sternberg 1985, idézi Sápinié–Revákné 2014: 114), akkor az a követendő út, hogy „nem a tanár számára nyújtunk valamilyen új tanítási módszert, hanem a diákokat kívánjuk megtanítani arra, hogyan lehet tanulni, s ehhez milyen műveleteket, segédeszközöket lehet felhasználni” (Sápinié–Revákné 2014: 115). Ha nem elég jó a figyelem, gyengébb lesz az emlékezet. Ha nem tudja felidézni az utasításokat, akkor szövegek megértésében is gondjai lesznek a diáknak. Végül jó képességű gyereknél is előfordulhat, hogy megfelelő szorgalom ellenére kudarcot vallanak az iskolában, és a vizsgálatokon is gyengén teljesítenek. Ez különösen igaz a digitális korban fejlődő gyerekekre. Kudarcélményeik negatívan hatnak önértékelésükre, és elkerülő magatartáshoz vezetnek. A gyerekek nem lesznek elég motiváltak a tanulásra. Az oktatás nem igazodik megfelelően a megváltozott körülményekhez. A tesztek többsége a lineáris gondolkodást értékeli, míg a kreativitásra, és arra, hogy „ki miben jó”, nem fordítanak elég figyelmet. Az első lépésben így személyi irányultságú vizsgálatokat kell végezni, amivel átfogó kép adható a vizsgált személy erős és gyenge oldalairól. Ugyanakkor szükség van kutatásokban szerzett adatokra, amelyek papír-ceruza alapú vizsgálatok. Ezek az eljárások egyelőre jól mutatják az iskolai megfelelést (Gyarmathy–

Kucsák, 2012). Ezért feltevésem szerint *a TCI tanítási módszere a tanulási stratégiára, közvetve a kognitív képességre, a tudásalkotás- és átalakítás módjára pozitív hatással van. Ezt a hatást a TCI-vel és nem TCI-vel tanított diákok tanulási stratégiájának összehasonlításával kívánom bizonyítani.* A tanulási kompetenciát egy a Kozéki–Entwistle-féle (1986) kérdőív Bernáth–N. Kollár–Németh (2015) által megújított *tanulási stílus* kérdőív változatával mértem.

2.4.2. Tanulási stílus

Annak eldöntése, hogy mi a különbség a tanulási és a kognitív stílus, a tanulási motiváció, a tanulási orientáció, valamint a tanulási mintázat között, nem feladata jelen dolgozatnak. Meghatározásában Pritchard (2009) megfogalmazásával értek egyet:

„A *tanulási stílus*:

- a tanulás egyénre jellemző módja;
- tanulási módszer, a gondolkodás, az információfeldolgozás preferált módja;
- a tudás és készségek elsajátításának egyénre jellemző módja;
- azok a szokások, stratégiák, amelyeket a személy a tanulás során mutat.” (Bernáth–N. Kollár–Németh 2015: 11)

Ezek alapján kiemelendő, hogy a tanulási stílus az egyénhez illeszkedő, az egyénre jellemző, az egyén által preferált mód. Ezt a felfogást erősíti David A. Kolb (1984) amerikai tanuláskutató és szociálpszichológus is, aki különbséget tesz a tanulási stratégia (tanulási helyzettől függ, ösztönös) és tanulási stílus (egyéni jellemző attitűd, tudatos) között. Leginkább ez a jellemző különbözteti meg a tanulási stratégiától, ami általánosabb, esetenként a tanult tantárgytól függő jellemzőket mutat.

Kutatásom számára fontos megállapítást tesz Kolb, amikor azt mondja, hogy a tanulási stílus fejlesztése hosszabb távon hozzájárul a személyiség formálásához is. Ez azért fontos megállapítás, mert a TCI-módszer használatának egyik eredményességi mutatóját a *tanulási stílus* változóban kívántam mérni. Kolb a tanulási folyamatban az egyénre jellemző megismerési szakaszokat különíti el. Feltevése az volt, hogy az egyénben élete során szerzett tanulási tapasztalatok kialakítanak olyan tanulási jellemzőket, amelyek a későbbiekben nemcsak a tanulására lesznek hatással, hanem szakmai fejlődésére, sőt, pályaválasztására is. Ezek a jellemzők a tanulási stílusok azonosításában is fontos

szerepet játszanak. Kolb kétpólusú *tanulási stílus* dimenziója az észlelés, az információszerzés és -feldolgozás volt, ezek mentén „négyféle tanulási stílust különít el, melyekhez igen eltérő tanulási attitűdök és módszerek tartoznak. A tanulási stílus szerinte lehet alkalmazkodó, cselekvésorientált; divergens, érzékelésorientált; asszimiláló, gondolkodásközpontú; konvergens, tervezéscentrikus” (Tóth 2009: 30–40). Számomra ez a felfogás logikailag elfogadható, de szűkebb körű besorolást jelent. Meglátásom szerint jelen kutatás céljainak és a vizsgált korosztálynak (10–15 éves diákok) árnyaltabb, mélyebben strukturált, tanulási stílusok mérésére alkalmas kérdőívstruktúra felelne meg. Mivel a tanulás Kolb szerint egy ciklikusan ismétlődő körkörös folyamat, amiben elképzeléseinket először a gyakorlatban próbáljuk ki, majd a tapasztalatainknak megfelelően módosítjuk, meghatározó a tanulás tárgya. Ezt a tárgyat (témát) az egyén igényei és céljai határozzák meg, tehát tapasztalatainkat ilyen irányból gyűjtjük és használjuk. Következésképpen egyetértek vele abban, hogy csak akkor hatékony a tanulási folyamat, ha tisztázzuk a tanulás tárgyát. Ezek a gondolatok összhangban állnak a TCI *TÉMÁról* (1. fejezet) alkotott nézeteivel és saját tanítási tapasztalataimmal.

A tanulási stílusok csoportosításában a leggyakoribb tanulási stílusokat Lappints (2002) táblázatával szemléltetem:

5. táblázat: A tanulási stílusok csoportosítása (Lappints 2002 alapján)

| A stílusok felosztása | A stílus megnevezése | Jellemzők |
|------------------------------------|------------------------|--|
| 1. Érzéketi modalitások alapján: | Vizuális | Látási dominancia |
| | Auditív | Hallási dominancia |
| | Taktilis-kinesztetikus | Tapintási és mozgási dominancia |
| | Vegyes | Nincs dominancia |
| 2. A feladatmegoldás módja alapján | Reflektív | A válaszokat gondosan mérlegelő tanuló |
| | Impulzív | Gyors, sokszor pontatlan, nem átgondolt válaszadás |
| 3. Irányítás módja alapján | Szukcesszív | Az apró lépéseket tartalmazó irányítást szereti |
| | Szimultán | Összetettebb feladatokat kedveli, egyidejűleg többféle információt is képes kezelni. |
| 4. Társas környezet szerint | Egyéni tanulás | Zavarják a környezet ingerei, inkább a csendet, nyugalmat kedveli |
| | Társas tanulás | Kedveli a társak jelenlétét, tanulás során igénybe is veszik egymás segítségét |

A kutatás egyik dimenziójaként azt vizsgáltam meg, hogy a tanulásban milyen tanulási stílus felel meg leginkább a TCI-módszer szerint tanított diákoknak. Ehhez Bernáth–N. Kollár–Németh (2015) *Tanulási stílus* 57 itemes kérdőívét használtam. Ebben a kérdőívben a szerzők Szitó (1987) *tanulási stílus* kérdőívét fejlesztették tovább. Ennek célja a modernizálás, a finomítás, a mélyebb struktúrák feltárása és a faktorjellemzők erősítése volt. Az új kérdőívben kettébontották a vizuális és auditív skálát, és megfelelő súlyozással újabb itemeket illesztettek a kérdőívbe. A kiindulási kérdőív nem megfelelően illeszkedő itemei helyett újakat alkottak. Ezáltal javult a skálák Cronbach-alpha értéke, és újabb faktor került beállításra, *értelmes tanulás* megnevezéssel. Ez a 2015-ös továbbfejlesztett kérdőív a következő kilenc tanulási stílus azonosítására alkalmas: auditív-aktív; auditív-befogadó; vizuális-ábra; vizuális-szöveg; mozgás; csend; társas; értelmes; intuitív. A tanulási stílusok ezen felosztásával – Lappints (2002) csoportosítását figyelembe véve – az érzéketi felosztás esetében finomítani tudták a tanulási stílusok felosztását, azzal együtt, hogy a vegyes tanulási stílust ezzel a mérőeszközzel nem lehet azonosítani. Az *értelmes tanulás* jellemzői alapján a reflektív és szimultán tanulásra lehet ráismerni. Mindamellet meg kell állapítani, hogy az új kérdőív a szukcesszív tanulás mérésére nem ad lehetőséget.

6. táblázat: A tanulási stílusok csoportosítása (Lappints 2002 alapján) és a Kollár–N. Molnár–Németh (2015) kérdőív elemei – összehasonlítás, saját táblázat

| A stílusok felosztása | A stílus megnevezése | |
|------------------------------------|------------------------|-----------------------------------|
| | Lappints alapján | Barnáth–N. Kollár–Németh alapján |
| 1. Érzéketi modalitások alapján | Vizuális | Vizuális-ábra Vizuális-szöveg |
| | Auditív | Auditív-aktív Auditív-befogadó |
| | Taktilis-kinesztetikus | Mozgás |
| | Vegyese | – |
| 2. A feladatmegoldás módja alapján | Reflektív | Értelmes |
| | Impulzív | Intuitív |
| 3. Irányítás módja alapján | Szukcesszív | – |
| | Szimultán | Értelmes |
| 4. Társas környezet szerint | Egyéni tanulás | Csend |
| | Társas tanulás | Társas |

„Korábbi kutatások eredményei alapján különböző életkorú, nemű, de az iskolában eltérő mértékben sikeres személyek között is különbségek fedezhetők fel a tanulási stílus tekintetében” (Honigsfeld 2003, idézi Barnáth–N. Kollár–Németh 2015: 41).

Kutatásomban a *tanulási stílusra* vonatkozó mérésnek eredményeit egybevettem Barnáth–N. Kollár–Németh (2015) kutatási eredményeivel. Ezeket a dolgozat 3. fejezetében ismertetem.

2.4.3. A produktív tanulás

Nagy László (1972) a reprodukív, utánzó, emlékezetre épülő tanulás ellentétéként határozza meg a produktív, alkotó, a diák fantáziáját használó tanulást. Hozzá hasonlóan Báthory (1992) is a passzív, reprodukív tanulással állítja szembe az aktív, produktív tanulást. Bizonyos tudás megszerzésére elengedhetetlenül fontos az utánzó, emlékezetre épülő tanulás, de a teljes tanulási folyamatban ezt már meg lehet és meg kell haladni a tanulás sikeressége érdekében. Nézetem szerint a TCI módszerén alapuló tanítási gyakorlat az aktív, produktív, tanulást elősegítő eredményes tanulási alternatívák közé tartozik, amin Bruner (1974) szerint a tanulás sikeressége múlhat. Ezek aspektusai: az aktivitás, ami a kíváncsiságnak felel meg; a fenntartás, ami szerint az elsajátított ismeretnek az egyén számára előnyösnek kell lennie; valamint az irányítás, azaz értsék a diákok az elvégzendő feladat célját. A tanulási folyamat egyik inspiráló tanulási helyzete (Lazar 1980) lehet a TCI-vel való tanítás is, amelynek teljesítménynövelő hatása lehet. A

produktív tanulás folyamatában kiemelt szerepe van a társas tanuláshoz köthető együttműködésnek. „A tanulásszervezési munkaformák közül az együttműködést biztosító csoportos munkaforma a legalkalmasabb arra, hogy mindenki osztozzon a feladatmegoldás közös felelősségében. A siker hatására a munkatempó, teljesítmény nő, egyre nehezebb feladatot igényel az ember, és megfelelő szociális kontaktus alakul ki a tevékenység során, míg a balsiker hatása ezzel ellentétes (Jucknat 1937). Ezek úgy aktivizálják a folyamat résztvevőit, hogy teljesítményszükségletet generálnak, pl. a kitűnni vágyást, az elégedettség érzését, a siker vágyát; ezek által fejlesztik a tanulási tevékenység eredményességét (Lazar 1980). Mivel az emberi tanulás teljessége tágan értelmezhető, ezért a tanulás nem redukálható kizárólagosan a kognitív képességekre, sokkal tágabb tanulási fogalmat feltételez térben és életkorban egyaránt. A gondoskodás, elköteleződés, támasz, bátorítás a konstruktív társas kapcsolatban fontos azért is, hogy az egészséges és produktív gyerekek később egészséges és produktív felnőttek legyenek (Johnson–Johnson, é.n.). Tevékenység közben tanulják a gyerekek a viszonyulásokat. A TCI módszerével tanított tevékenységek a produktív tanulás mindhárom dimenzióját szolgálják.

A produktív tanulás dimenziói (Böhm–Schneider 1993) szerint:

- Személyes

A tanulók megismerik önmagukat, felfedezik saját értékeiket, képességeiket és aktívan részt vesznek azok továbbfejlesztésében. Képesek lesznek tervezni, döntéseket hozni, megvalósítani, értékelni önállóan és a másikkal együttműködve. A tanulás személyes, életre szóló folyamattá válik.

- Intézményi

A tanárok megteremtik az elméleti és gyakorlati, tapasztalati tanulás egységét. A tanárok úgy szervezik a tanulási folyamatot, hogy a személyes hajlamot, indíttatást, érdeklődést figyelembe veszik.

- Társadalmi

A diákok megtanulják kitűzni céljaikat, és megtanulják saját élethelyzetüket konstruktívan megoldani. A kultúra leképeződik a tanulásban: a világban létezés módjaként jelenik meg, amely megmutatja az ember viszonyát a valósághoz. Bárdossy (1986) szerint ebben a tanulási formában a tanár egész emberként vesz részt az egész

ember fejlesztésében, ahol az egyén szabad, önálló, együttműködő, elkötelezett. Hibázhat is, tanulhat is kudarcaiból, tanulhat környezetétől, társaitól és a vele együttműködő felnőtől. Eközben kialakul hozzáértése és felelőssége.” (Sápiné 2013: 489)

Összegzés

Ebben a fejezetben a tanulás fogalmát (Hattie 2012; Nahalka 1998, 2018; Pléh 2010), a tanulás területeit (a Bloom-féle taxonómia-rendszer alapján), és a tanuláselméleteket (Schunk 2012) tekintettük át. Elhelyeztük a két nagy tanuláselméleti irányzat elméleti térképén a TCI módszere szerinti tanítási gyakorlatot, majd a tanuláselméleti tényezőket, a tanulás módjait; a környezet és a memória szerepét; az információfeldolgozást, a motivációt és az átvitel technikáját vettük górcső alá. Ezek alapján a kutatott módszer az affektív és kognitív képességeket, a kommunikációt és szociális kompetenciákat fejlesztő jellemzőket mutat. Tanuláselméleti alapjait Vigotszkij (1971) szociokulturális konstruktivizmusa és Rogers (1980) humanisztikus, személyiségközpontú megközelítése adja. Tanuláselméletileg a TCI-módszer leginkább konstruktivista jellemzőket mutat. A tanulást befolyásoló tényezők közül az érdeklődés, a szociális részvétel, valamint az elköteleződés jellemző rá.

Pedagógiai eljárások szerint az induktív és a deduktív haladás éppen úgy felismerhető a TCI-ben, mint a felfedezettő tanulás. Az alapelvei szerint elsősorban a cselekedtetés áll a középpontjában, elsősorban átélt tanúlással munkáltat, és a megelőző tudásra építve a mintázatok felismerését és értelmezését is segíti. Ez a módszer a cselekvő diákot helyezi a tanítási folyamat középpontjába.

A memória szerepe szerint a TCI a tudáselemeket – cselekvéssel átélt módon – az előzetes tudás előhívásával használja; az átvitel szempontjából az egyén a szocializáció során önálló elsajátítónak válik; míg a tipikus tanulási helyzet ebben a módszerben a felfedezettés, a nyitott kérdések használata. A TCI tanítási módszere – véleményem szerint – pozitív hatással van a tanulási stratégiára, közvetve a kognitív képességre, a tudásalkotás és -átalakítás módjára.

Miután különbséget tettünk a tanulási stratégia és tanulási stílus között (Kolb 1984) ezt a hatást a TCI-vel és nem TCI-vel tanított diákok tanulási stratégiájának különbségével, a tanulási stílusuk összehasonlításával kívántam bizonyítani. A tanulási stílus mérésének eredményeitől az várható, hogy mind a tanárok, mind a diákok számára módszertani

alternatívát lehet adni a TCI módszerének használatával a problémás tanulási helyzetekben. Felvázoltam, hogy milyen irányban érdemes változtatni a tanulási és tanítási módszereken. Ezt a szempontot jelen munkában empirikus vizsgálattal támasztottam alá. Ebben a feladatmegoldás és -irányítás módja alapján vizsgáltam a legmegfelelőbbnek ítélt tanulási stílus, az értelmes tanulás kialakulását a hosszabb ideig TCI-módszerrel oktatott diákok körében. Ehhez a nem TCI-vel tanított diákok tanulási stílusát hasonlítottam össze a TCI-vel tanított diákok tanulási stílusával. Nézetem szerint a tanár a produktív tanulást szolgálja, ha a TCI módszerét használja. Egész személyiségével részt vesz az egész ember fejlesztésében, ahol a diák is „szabad, önálló, együttműködő és elkötelezett. Ebben az átélt tanulásban minden résztvevő hibázhat is, tanulhat is kudarcaiból, tanulhat környezetétől, társaitól és a csoportban együttműködő felnőtől. Eközben kialakul az egyén hozzáértése és felelőssége” (Sápiné 2013: 489) saját tanulási folyamatainak szabályozására, ami nemcsak az iskolai keretekben és időtartamban, hanem az egész életen át tartó tanulásban is segítségére lesz. A produktív tanulást eredményező TCI-módszerrel megfelelő szociális kontaktus alakulhat ki a tevékenységek során, ami a kultúraelsajátítás folyamatában a kompetenciák fejlesztéséhez járulhat hozzá.

2.5. Kompetenciák

Mivel a kutatott módszerről megállapítható, hogy az affektív és kognitív képességeket, a kommunikációt és szociális kompetenciákat fejlesztő jellemzőket mutat; tanuláselméleti alapjait többek között Vigotszkij (1971) szociokulturális konstruktivizmusa adja; valamint a tanulást befolyásoló tényezők közül az érdeklődés és a szociális részvétel jellemző rá; illetve a TCI módszerével a tevékenységek során a megfelelő szociális kontaktus kialakítására is törekszünk, ezért szükséges a kompetenciák közül a szociális kompetenciaelemek részletesebb vizsgálata. Ennek megfelelően a vizsgálati részben ezen kompetenciaelemek mérését is el kell végezni.

A társadalom elvárásai az oktatással szemben ma már a munkakörök betöltéséhez szükséges ismereten túl továbblépnek, a képzés befejeződésével a kompetens tudás meglétét is feltételezik. Ebbe pedig beletartoznak a megfelelő képességek és beállítódások is. Az ismeretek és képességek viszonya nem ellentétes. A problémát nem az jelenti, hogy a diákjaink oktatásában sok az ismeret, vagy hiányzik a fejlesztés. Azt

kell látnunk, hogy ismeret nélkül nem lehet a képességeket fejleszteni. Az ismereteket előbb el kell sajátítani. A tudás minősége nem a mennyiségi anyagra vonatkozik, hanem a tudás szervezettségére, rendezettségére, strukturáltságára. A „jó tudás” valamilyen elv szerint szerveződik (Csapó 1999). Ez a rendszerbe szervezés is egy képesség. Ha a rendszerbe szervezés iránya kultúra, akkor annak megvalósulása a műveltség. Ha a rendszerbe szervezés iránya a szakterület, akkor annak megvalósulása a szakértelem. Ha a rendszerbe szervezés iránya a pszichikum, akkor ennek megvalósulása a kompetencia (Csapó 2003).

A kompetencia fogalmát először White (1959) adta meg, a környezettel való hatékony interakció képességéként. Nem új fogalomról van szó tehát, ennek ellenére – amint azt már más fogalom esetében is tapasztalni lehetett – nincs egységes kompetenciafogalom a pedagógiai tudományos közéletben. A fogalmat a Pedagógia lexikon (II.k. 1997: 266) a következőkben adja meg: „alapvetően értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek, egyéb emocionális tényezők”. Az OECD Definition and Selection of Competencies (DeSeCo 2006) meghatározásában olyan képesség, amelynek segítségével adott helyzetben sikeresen oldunk meg komplex feladatokat. Nagy József definíciója szerint: „... egy meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasság. Az alkalmasság döntések és végrehajtások által érvényesül. A döntések feltétele a motiváltság, a végrehajtásoké pedig a képesség. A kompetencia valamely funkciót szolgáló motívum- és képességrendszer” (Nagy 2000: 13). A kompetencia olyan képességek, tanult ismeretek, attitűdök és viselkedés összessége, ami a jártasságok és készségek használatának alapjául szolgál. Olyan teljesítményképes tudás, ami konkrét, életszerű környezetben eredményesen alkalmazható (Udvardi-Lakos 2002). Dolgozatomban a továbbiakban a kompetencia Nagy József-féle felfogását – ami a személyiség funkcionalitása mentén (az egyén elkülönül kognitív, szociális és személyes képességrendszer elemeire) fogalmazza meg értelmezését – következetesen kiegészítve alkalmazom a tudás/ismeret, képességek és attitűdök koherens egységeként kezelve. Tehát a kompetencia úgy ragadható meg leginkább, hogy nemcsak az ismeretekre koncentráló tudás, hanem az ismeretek mellett hozzáértést, felkészültséget is jelent. Ez a szakértelem olyan teljesítőképeség, amely bármely helyzetben előhívható. A kompetencia tartalmi tényezői a „szakmai felkészültség (szaktudás), a tevékenységhez szükséges személyiségjegyek (készségek, jártasságok, képességek), valamint a megfelelő

attitűd (beállítódás)” (Szegevári 2009: 34). A kompetens tudást olyan kulcsképessegek adják, amelyek nemcsak a tanulók számára fontosak, hanem majd felnőttkorban is továbbvihető kulcskompetenciák (Vajnai 2012). A Life Long Learning, azaz az egész életen át tartó tanulás szempontjából az Európai Unió (2006) referenciakeretében összefoglalta a legfontosabbnak tartott, kiemelt nyolc kulcskompetenciát, amelyek mindenki számára szükségesek az új, 21. századi információs társadalomban az élethez, a munkához. Elengedhetetlenek tartják a társadalmi létezés, a használhatóság, az eredményesség érdekében is. Ezek a következők: az „anyanyelvi kommunikáció; az idegen nyelvi kommunikáció; a matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén; a digitális kompetencia; a tanulás elsajátítása; az interperszonális, interkulturális és szociális, valamint az állampolgári kompetencia; a vállalkozói kompetencia; a kulturális kifejezőkészség. Ezek tesznek alkalmassá a műveltség megszerzésére, elengedhetetlenül szükségesek és fontosak egyéni, társadalmi és gazdasági szinten” (Vass 2006: 1).

„Valamennyi kulcskompetenciát egyformán fontosnak kell tekinteni, hiszen mindegyik hozzájárulhat a sikeres élethez a tudásalapú társadalomban. Sok kompetencia részben fedi egymást és egymásba fonódik: az egyik területhez elengedhetetlenül szükséges elemek támogatják a másik terület kompetenciáit. Az alapkészségek megléte a nyelv, az írás, olvasás, számolás, valamint az információs és kommunikációs technológiák (IKT) terén elengedhetetlen alapja a tanulásnak, míg a tanulás elsajátítása támogatást nyújt minden tanulási tevékenység számára. Számos olyan téma van, amely a referenciakeret egészében alkalmazásra kerül: a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezés, a problémamegoldás, a kockázatértékelés, a döntéshozatal és az érzelmek konstruktív kezelése szerepet játszik mind a nyolc kulcskompetencia esetében” (Európai Unió 2006: 14).

A kompetencia olyan hatóerő, amely a társas viselkedés problémáinak hatékony megoldásában jelenik meg. A viselkedés és gondolkodás olyan sajátossága, amely az értelmességgel és a helyzetmegoldó képességgel összefüggésben fejlődik. A kulcskompetencia az attitűdök, készségek, ismeretek természetes környezetben működő egysége, amivel minden embernek rendelkeznie kell a társadalomba való beilleszkedéshez, a foglalkoztatáshoz, a személyisége kiteljesítéséhez és fejlesztéséhez. Az egész életen át tartó tanulás alapját a felsorolt kulcskompetenciák jelentik.

2.5.1. Tanulói kompetenciák

Magyarországon először a Nemzeti alaptanterv, Nat (2007) szabályozta a tanulók kulcskompetenciáinak keretrendszerét. Ezeket a következőkben határozta meg: anyanyelvi kommunikáció; idegen nyelvi kommunikáció; matematikai; természettudományos; digitális; tanulás tanítása; szociális, állampolgári; vállalkozási; esztétikai és művészi kifejezőképesség. Ezek a kulcskompetenciák a Nat felülvizsgálatakor is megmaradtak, ám az új Nat (2012) a fejlesztés területein nevelési célokként a következőket írta elő:

- Az erkölcsi nevelés
- A nemzeti öntudat és hazafias nevelés
- Állampolgárságra és nemzeti öntudatra nevelés
- Az önismeret és társas kultúra fejlesztése
- A családi életre nevelés
- A testi és lelki egészségre nevelés
- Felelősségvállalás másokért és önkéntesség
- Fenntarthatóság és környezettudatosság
- Pályaorientáció
- Gazdasági és pénzügyi nevelés
- Médiatudatosságra nevelés
- A tanulás tanítása *

A fejlesztendő kompetenciák fajtáit Nagy József (2000) a következőkben határozza meg:

- „kognitív kompetenciák: gondolkodási, művelési, rendszerezési, logikai, kombinatív képesség,
- a tudásszerzői kompetencia: az ismeretszerző, problémamegoldó, alkotóképesség,
- a kommunikációs kompetencia: vizuális, nyelvi, formális kommunikációs képesség,
- a tanulási képesség (valamennyi kognitív képesség átfogó rendszere),
- szociális kompetenciák,

* Nat. (2012): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

- személyes kompetenciák,
- valamely szakma műveléséhez szükséges speciális kompetenciák.”
(Nagy 2000: 36–37.)

A tanulói kompetenciák áttekintése azért szükséges, mert a tanulói kompetenciaterületek erősítésére, fejlesztésére különösen alkalmasnak mondható a kutatott TCI-módszer. Ennek bizonyítására a kompetenciakeret működtetésében, kompetenciaelemeinek vonatkozásában méréseket végeztem, hogy kitűnjön, a vizsgált módszer mennyire hasznos a tanulók szempontjából. Ezek a következők kompetenciaelemekre terjedtek ki: a tevékeny részvétel (cselekedtetés), a szociális kompetencia fejlesztése, a munka világába való belépésre való felkészítés, az öntevékenység és kreativitás. A módszer a kritikus gondolkodás, a kezdeményezés, a problémamegoldás, a döntéshozatal és az érzelmek kezelésére, fejlesztésére alkalmas eszköz lehet. A fogalom konceptualizálása során – többek között – ezeknek a méréséhez kerestem megfelelő indikátorokat, amelyeket a fogalomrész különböző aspektusait jelölő dimenziók mentén vizsgáltam. A kommunikáció, a tanulás megtanulása, az interperszonális, az interkulturális, a szociális és a kulturális kifejezőképesség kompetenciaelemei fejlődhetnek a TCI-módszer használata által. Teljesítményképes tudását a diák, ezzel a módszerrel tanítva, képes lehet konfliktushelyzetben vagy stresszhelyzetben is megfelelően működtetni.

2.5.2 A szociális kompetencia fogalma és tényezői

A szociális kompetencia nemzetközi eredményeinek nyomon követésére és hazai kutatására a Szegedi Tudományegyetemen 2006-ban Szociális Kompetencia Kutatócsoport alakult. A téma mélysége és sokszínűsége miatt újjólag fel kell hívni a figyelmet, hogy a szociális kompetencia elméleti és kutatási eredményeiből csak a kutatott téma szempontjából fontos alapvetéseket és eredményeket emeltem ki, a teljesség igénye nélkül. A szociális kompetencia legújabb elmélete a fogalom „integratív megközelítése (Rose-Krasnor 1997; Nagy 2000; 2007; Kasik 2010). Ez az elmélet a szociális kompetenciát részrendszereivel (szociális, emocionális és kognitív), ezek alrendszereivel (részrendszerenként motívum- és tudásrendszerek), illetve ezek rendszerösszetevőivel (alrendszerenként az öröklött és tanult összetevők: motívumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek) határozza meg. Ezek az összetevők a nemzetközi vizsgálatok (pl. Grusec–Hastings 2007; Forgas–Fitness 2008)

eredményei szerint külön-külön és egymással való kölcsönhatásuk miatt is nagyon fontos szerepet játszanak az egyén és a környezete számára egyaránt hatékony kapcsolatok kialakításában és kezelésében.” (Zsolnai–Kasik 2015: 42)

2.5.3. A szociális kompetenciát befolyásoló intézményi tényezők

A nemzetközi szakirodalomban Tunstall (1994) megállapítása szerint a szociális kompetenciát befolyásoló intézményi tényezők közül az óvodának és az iskolának kiemelt szerepe van. Ezekben a pedagógiai intézményekben a szociális kompetenciát befolyásoló tényezők közül a személyközi interakciók minőségét és az intézmény szociális strukturáltságát emelik ki. A pedagógusok tudatos, tervszerű beavatkozása, akár egy módszer használata által, akár spontán módon, kulcsfontosságú a mindennapi nevelési feladatokban (Fülöp 1991). Kasik és Kelemen (2011: 56) összefoglaló munkája alapján megállapíthatjuk, hogy a „tudatos és nem tudatos nevelői hatások, a kötődés, az érzelmi viszonyulás mellett meghatározó a pedagógus vezetési stílusa is a szociális kompetencia kialakulásában.”

Tapasztalataim megegyeznek Zsolnai (1999) megállapításával, aki úgy látja, hogy a három ismert vezetési stílus közül azon pedagógusoknak van esélye a szociális kompetencia fejlesztésére, akik a demokratikus vezetést preferálják. Náluk ugyanis természetesebb a kooperatív technikák, az együttműködés és a kulturált vita módszereinek használata, mint a tekintélyelvű vagy anarchikus vezetési stílust használók körében. Ezért is van szükség egyre több olyan, a demokratikus tanári vezetést támogató módszerre, ami az együttműködést és a vita módszerét támogatja.

Ezek az eredmények összecsengenek azzal, amit kutatásom másik alapvetéseként használtam. Nevezetesen, hogy a nevelés során nem az számít elsősorban, hogy a pedagógus mennyi időt tölt a gyerekekkel, hanem sokkal fontosabb ennél a tananyag tartalma, a neveléshez-oktatáshoz rendelt részcélok és feladatok tudatos tervezése, valamint az, hogy ezekhez és a tanulókhöz illeszkedő megfelelő módszereket használjanak a pedagógusok. Ugyanis ezek fogják leginkább segíteni a szociális aktivitást a tanulásban, az információk szerzésében, végeredményben a hatékony szociális interakciók kivitelezésében. A kutatott módszer alkalmazására 0–4 év állt rendelkezésre, és a tanított tantárgyaknak csak 15%-ában használtam a TCI-módszert. A módszer

eredményességének mutatóiban a szignifikáns eltérés azonban a fenti megállapításokat támasztja alá: az eredményesség nem az időtől, hanem a megfelelő módszer használatától függ. A következő fontos alapvetést hazai pedagógiai vizsgálatainak eredményei adják. A szociális kompetencia különböző összetevőinek fejlődése nem várható pusztán attól, hogy a gyermek folyamatosan óvodába, iskolába jár. „A tanulási motiváltság és a szociális készségek fejlődésének eredményei ennél is rosszabb helyzetre utalnak: a legtöbb fejlődésmérés stagnálást, visszafejlődést jelez.” Nagy (2008: 57) A szociális kompetencia összetevőiben csak célzott fejlesztés eredményeként van előrelépés. Ezért van szükség egyre több olyan tanítási módszerre, amelynek tudatos használatával a direkt fejlesztés megvalósítható. Szükség van erre a tudatos fejlesztésre azért is, mert – a kutatások szerint – a szociáliskompetencia-összetevők fejlettsége az életkor előre haladtával egyre szorosabb kapcsolatban áll az iskolai teljesítménnyel (Kasik 2008; Kasik 2006; Zsolnai 1999). Más kutatások arról számolnak be, hogy az „összetevők nem megfelelő működése nemcsak a pszichés betegségek, hanem devianciák kialakulásához is vezethet (Kopp–Skrabski 1995), ami csökkentheti az egyén kognitív teljesítményét” (Mott–Krane 2006, idézi Kasik 2006: 231).

Tanuláspszichológiai szempontból (lásd: 2.3.1. *Tanuláselméletek* című fejezet) a szociális kompetencia fejlesztésének is több irányát kell megkülönböztetni. Az ember és környezete egymásra hatására figyelmet fordító Vigotszkij-féle szociokulturális konstruktivizmus a szociális tanulás elméletében éled újjá (Bandura 1977). Szerinte a modellnyújtás és a megerősítés befolyásolja a szociális kompetenciák elsajátítását.

„A szociális tanuláselmélet a viselkedésre és a viselkedésváltozásra helyezi a hangsúlyt, s nem veszi figyelembe a tanulás kognitív szféráját, az események belső feldolgozását és intellektuális értékelését.” (Zsolnai 2012: 14).

A rogersi humanisztikus szemlélet a „kommunikációs képesség pozitív irányú változásának segítését tűzték ki célul a szociális kompetenciák területén. E szemlélet tekinthető az érzelmek és a szociális kompetencia kapcsolatát hangsúlyozó fejlesztési koncepciók egyik jelentős előzményének. A fejlesztés főként a szóbeli kommunikációs készségeket érinti (mások mondanivalójának visszaadása, mások viselkedésének leírása, saját érzelmek leírása, a benyomások ellenőrzése és a visszajelzések arról, hogy az

emberek hogyan hatnak egymásra). A fejlesztés célja például a kortársak jobb elfogadása, a közös döntések sikeres meghozatala vagy az empátia növelése.” (Kasik 2007: 30).

A fejlesztés integratív szemlélete azokban a komplex programokban valósulhat meg, ahol az eddig felsorolt három domináns elméleti irányzat egymásba fonódik. Ez a szemlélet lehetővé teszi azonban azt is, hogy a tanítás során ne közvetlenül, külön tantárgyként, hanem közvetetten, egy-egy tantárgy tanaanyagátartalmát felhasználva módszertani fejlesztő programok segítségével dolgozzanak a pedagógusok. Ilyen fejlesztő programnak tekinthető a TCI módszerének használata, amivel a magyar nyelv és irodalom tantárgyi tartalmait felhasználva, indirekt fejlesztést sikerült megvalósítani, többek között a szociális kompetenciaelemek fejlesztését.

2.5.4. A szociális kompetencia mérésének lehetőségei, irányai

Az 1990-es évekig a szociális kompetencia vizsgálata vagy a pszichikus rendszer összetevőire (Meichenbaum–Butler–Gruson 1981), vagy a humánétológia, az idegtudomány eredményeit felhasználó környezeti összefüggés vizsgálataira (Elliot–Gresham 1993) irányultak, amikben az értékelés egyszerre több személy: szülő, tanár, testvér, diáktárs véleményének figyelembevételével történtek. A pedagógiai pszichológia (Caldarella–Merrell 1997) a viselkedési összetevőnek ezt a mérését a *behavioral assessment* pszichometriai módszerének, ú.n. többfókuszú vizsgálatnak nevezi. Ezt az irányt folytatta Chen (2006), aki a szociális tényezők és a környezet összefüggésének vizsgálatát végezte el. Ezek az irányok elsősorban a szociális készségek öt viselkedési dimenzióját: a társas kapcsolatokat, az önmenedzselést, a tanulmányi előmenetelt, az együttműködést és az asszertivitást vizsgálták annak érdekében, hogy kiszűrjék a viselkedés problémáit. A szociálpszichológiai *behavioral process* irány (Cillessen és Bellmore 2004) nem tárja fel a szociális készségek elemeit ilyen aprólékosan, csupán a komplex fogalmak alapján vizsgálódik: a szociális kompetencia, a szociális hatékonyság szerint figyeli meg a jelenségeket abból a célból, hogy egy konkrét szituációban történő viselkedést tapasztalva elvégezze a folyamat elemzését. Napjainkban a kutatások iránya egyre inkább áttevődik a fejlesztő programok kidolgozására, ezek eredményességének mérésére (Anderson 2000, idézi Zsolnai 2012:19; Zsolnai–Józsa 2003). Ezekben az egyfókuszú, egyénre szóló fejlesztésekben a vizsgálatok kezdetkor elsősorban a felnőttek véleményét veszik figyelembe, és mintegy a problémák megelőzésekképpen

azokat a szociális kompetenciaelemeket fejlesztik, amelyek a társas együttélést eredményesebbé teszik. Nevezetesen a kommunikációt, az érzelmek kifejezését, a konfliktuskezelést, az érdekérvényesítést.

Kevés olyan empirikus vizsgálati eredmény van, amely hitelesen bizonyítaná a szociális kompetencia fejlesztésének hatékonyságát (Zsolnai–Kasik 2015). Ezért is tekinthető jelen empirikus kutatás több szempontból újdonságnak. Egyrészt egyfókuszú, amelyben a diák szemszögéből történt a mérés, arra irányulva, hogy ő maga hogyan érzékeli a szociális kompetencia elemeinek változását egy módszerhasználat függvényében. Másrészt – mivel Fox, Dunlap és Powell (2002) is felhívja a figyelmet arra, hogy rövid ideig tartó program keretén belül a szociális kompetenciák fejlesztése megvalósíthatatlan – megvalósítja a folyamatos, hosszabb idejű módszerhasználatot (0–4 évig tartó vizsgálat).

Az még várat magára, hogy az iskola egyes szakaszait átfogó programmal, tehát több tantárgy keretében történjen a fejlesztés. Ennek oka az, hogy a TCI módszertanával tanítani képes tanárok jelenleg hiányoznak a magyar oktatási rendszerből, így a tantestületekből is. Ennek a hiánynak a megszüntetése érdekében 2018-ban a Debreceni Egyetem EFOP 3.1.2-16 számú projektjének tanártovábbképzési módszertani pályázati anyagába beillesztettük a TCI módszerének megismertetését a résztvevő több ezer pedagógussal. A szociális kompetenciák direkt fejlesztése mellett az indirekt fejlesztést Kasik (2007) a humán tantárgyak esetében látja megvalósíthatónak. Kutatásomban a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanításában használtam a vizsgált módszert. Azt tapasztaltam, hogy a tantárgyon belül az empátiát és az érzelmi kommunikációt fejleszti leginkább, pl. az irodalmi szövegek, művészi kisfilmek megbeszélése, értelmezése által. Ezért a kutatási anyag egyik dimenziójában az empátiát és az érzelmi kommunikációt vizsgáltam. (Lásd: 3. *Vizsgálat című* fejezetben *Mindenki* című film értelmezése).

Az utóbbi évtizedekben a hazai szakirodalomban is megjelent a szociális kompetencia fejlesztésének „integratív szemlélete” (Zsolnai 2012: 12), amely a fejleszthető szociális kompetenciák terén a következő négy legfontosabb kompetenciaterületet azonosítja:

1. az önmagunkról és a másokról tudatosan alkotott kép: érzelmek tudatosítása, kontrollja, nézőpontváltás és szerepvétél, szociális információk kezelése;
2. pozitív attitűdök és értékek: személyes felelősség, tisztelet és felelősség mások iránt;

3. *felelős döntéshozás*: problémameghatározás, problémamegoldás, normaelemzés, adaptív célmeghatározás;
4. *szociális aktivitás*: értő, aktív figyelem, együttműködés, konstruktív versengés, konfliktuskezelés, segítségadás, vezetés.

Ezekhez a kompetenciaelemekhez kerestem indikátorokat, mutatókat, bizonyítandó, hogy a TCI módszerének hosszabb használata által – mások mellett – ezek a tanulói kompetenciaelemek fejlődtek kiemelkedő mértékben.

Összegzés

Dolgozatomnak ebben a részében kiindulópontom a kompetenciának – és ezen belül a – kulcskompetenciáknak a meghatározása volt. Eszerint a kompetencia az attitűdök, készségek, ismeretek természetes környezetben működő egységének tekinthető, a kulcskompetenciák pedig a társadalomba való beilleszkedéshez, a foglalkoztatáshoz, a személyiség kiteljesítéséhez és fejlesztéséhez, az egész életen át tartó tanuláshoz minden ember számára szükséges kompetenciák. A fejlesztendő tanulói kompetenciaterületek: a kognitív, a tudásszerző, a kommunikációs, a tanulási, a szociális, a személyes és a szakmai kompetenciák Nagy (2000).

Ezt követően a szociális kompetencia összetevőit, fejlesztési és mérési lehetőségeit tekintettem át, majd – a szakirodalommal egyetértve – a szociális kompetencia elemei közül azokat a területeket választottam ki, amelyeken különösen fontos a fejlesztés. Ezek az önmagunkról és a másokról tudatosan alkotott kép; a pozitív attitűdök és ezek értéke; a felelős döntéshozás és a szociális aktivitás. A fejlesztés integratív szemlélete szerint egy tantárgy tanításában ilyen módon megvalósult az indirekt szociáliskompetencia-fejlesztés. A módszerrel kapcsolatos feltételezés az volt, hogy fejleszti diákjaink empátiáját és érzelmi kommunikációját, vagyis a diákok teljesítményképes tudást szerezhetnek, és képesek lehetnek konfliktushelyzetben vagy stresszhelyzetben is megfelelően működtetni tanulói kompetenciáikat.

Olyan eljárásokat kellett keresni, amelyek segítségével fel lehet mérni, hogy a módszer mennyire alkalmas ezen tanulói kompetenciaterületek erősítésére, fejlesztésére. Ennek bizonyítására egyfókuszú, a diák szemszögéből végzett mérést alkalmaztam, aminek keretében a diák maga értékeli, hogyan érzékelt a szociális kompetencia elemeinek változását. Továbbá ezen kompetenciaelemek dimenzióhoz olyan indikátorokat és mutatókat kellett rendelni, amelyek alkalmasak annak bizonyítására, hogy a TCI-módszer hosszabb használata (0–4 év) által – egyebek mellett – ezek a tanulói szociális kompetenciaelemek fejlődtek.

3. Vizsgálat

3.1. A TCI-re vonatkozó hatásvizsgálatok

3.1.1. A témacentrikus interakció eredményességi mutatói a gazdasági, üzleti életben

A TCI gazdasági életben betöltött szerepéről Heike Hannen (2001) *Bestandsaufnahme von wissenschaftlichen Arbeiten und Forschungsprojekten über die Themenzentrierte Interaktion (TZI) in der Wirtschaft (Tanulmányok és kutatási projektek jegyzéke a témaközpontú interakció (TCI) a gazdaságban)* című tanulmányból tájékozódhatunk. A témához kapcsolódóan felteszi a kérdést, hogy mi okozza a TCI széleskörű népszerűségét. A szerző a TCI módszerének empirikus vizsgálatát szorgalmazva első lépésként tisztázta, hogy a TCI megfelel-e a tudományosan vizsgálható ismeretek kritériumainak. Abból indult ki, hogy a módszerek hatását lehet vizsgálni, és mivel a TCI is egy módszer, szükség van egy alapvető és következetes tudományos megértési alapra, amely a módszerről megfogalmazott hipotéziseinket támogatja. A TCI-elemek meghatározására és szabványosítására a következő szempontokat vette figyelembe: a módszertani elemek alkalmazásának tisztázása, működésük bemutatása, az általuk kiváltott hatások mérése.

A TCI hatására vonatkozó külföldi kvalitatív kutatások a módszer különböző személyiségterületre gyakorolt hatásait emelik ki. A 7. táblázatban összegeztem azokat az eredményeket, amelyeket a gazdasági életben tapasztaltak a vezetés, a képzés, a csoportmunka, projektmunka, a felnőttoktatás, az operatív munka és a konfliktuskezelés területén.

7. táblázat a TCI előnyei és hátrányai a gazdasági életben
(külföldi kvalitatív kutatási eredmények alapján) – saját táblázat

| A TCI előnyei | A TCI hátrányai |
|---|---|
| A kommunikáció , a közlés javul, fejlődik, produktív, hatékony és problémamentessé válik, a megértésre orientálódik (Gubser 1979; Korinek 1997; Dörfler 1998; Martens 1993; Jung 1995; Stähli 1993; Gottschall 1976; Jung 1985; Motamedi 1999; Birker 1987; Comelli 1999; Becker–Langosch 1995, Retter 2000; Stabenau 1992; Feine 2001; Gottschall 1987; Kamps és Tuners 1997). | A hagyományos szokásokhoz ragaszkodó szervezetben komplikált a munka a TCI-vel, a konzervatív munkatársakkal problémát okozhat. Csak akkor működik, ha készen állnak a megelőző hierarchia szintjeinek lebontására, és nehéz alkalmazni, ha az üzleti filozófia nem egyezik a TCI etikájával (például autoriter vezetés) (Dörfler 1998; Gubser 1979; Buhmann–Moser 1995; Martens 1993). |
| Komplex, hatékony, életszerű, gyakorlati egyéni és társas humanisztikus tanulás , fejlesztés; általa javul a holisztikus gondolkodás, előrelépés történik a tudástranszferben, készségfejlesztésben; lehetővé teszi az egyéni időt és tanulási utat, elemzési eszközt ad a tanuláshoz (Comelli 1985; Birmelin 1985; Dörfler 1998; Bauer–Sternberg–Schaper 1994; Buhmann–Moser 1995, Stähli 1993; Buhmann–Osselmann 1994; Flothow 1990; Stabenau 1992; Köse–Dürr 1995; Schapfel-Kaiser 1997; Lumma 1988; Kamps–Tuners 1997). | Időtényező: Csak lassú fejlesztési folyamatokban változik, rövidebb időkeretekben nem hasznosul; a csoportvezetés a TCI során sok gyakorlatot igényel, és ezek a tapasztalatok csak nagyon lassan szerezhetőek meg, így a beépülés is lassú folyamat, éppen ezért a személyes elkönyvelési folyamatok nem lehetnek intenzívek; a siker időfüggő, rövid távú projektek esetében nem működik (Dörfler 1998; Ebli 2000; Buhmann–Moser 1995; Kamps–Tuners 1997; Feine 2001). |
| Kompetencianövelő a személyes (autonóm döntéshozatal, önirányítás, önérvényesítés, önbizalom) a szociális, a módszertani (vezetés, folyamatorientált tervezés, témastrukturálás), a fejlesztési (rugalmasság) és a társadalmi kompetenciák terén (Comelli 1985; Ebli 2000; Dörfler 1998; Bauer–Sternberg–Schaper 1994; Faßhauer 1997; Schapfel-Kaiser 1997). | |
| Az érzelmek és a megfontolás a TCI-módszer használatával mindig egyensúlyban vannak (még a vitákban is); előrelépést jelent ezen túl a személyiségfejlesztésben , az autonómia és a személyes felelősség vállalása terén; fejleszti az önbecsülést, önismeretet, a nyitottságot, erősíti az önmegvalósítást; hozzájárul a bizalom kialakításához a hierarchia szintjei között (Gubser 1979; Herrenbrück 1999; Birmelin 1985; Buhmann–Moser 1995; Jung 1995; Buhmann–Osselmann 1994; Jung 1985; Becker–Langosch 1995; Hurtz 1999; Birker 1987; Donnert 1998; Retter 2000; Jungmann 1994; Feine 2001; Kösel–Dürr 1995; Dombeck 1983; Schapfel-Kaiser 1997; Kamps–Tuners 1997). | |
| Javítja az együttműködést , fejleszti a csoportképességet, például a szabályok fegyelmezett, csoportos megvitatásával; pozitív csoportklíma jellemzi, tényleges részvételt biztosít a csoportban úgy, hogy az önmegvalósítás és együttműködés a csoport igényeinek figyelembevételével egyszerre valósul meg; a feladatmegoldás sikeres csoportfolyamat eredménye; a csoport aktív, a csoportegység erő (nincs gyengeség) (Gubser 1979; Korinek 1997; Dörfler 1998; Bauer–Sternberg–Schaper 1994; Buhmann–Moser 1995; Gottschall 1976; Hurtz 1999; Motamedi 1999; Birker 1987; Donnert 1998; Flammer 1997; Retter 2000; | |

| | |
|--|---|
| <i>Hinterleitner 1997; Kösel–Dürr 1995; Schapfel-Kaiser 1997).</i> | |
| | Alkalmatlan ideológiai magatartás, ami elsősorban a működésre fókuszál (<i>Stiefel 1997</i>). |
| Egy humánusabb munkavilág megteremtésére tartja alkalmasnak (<i>Ebli 2000</i>) | Problémák az alkalmazásban, ha a pszichoszociális valóság értékei nem a TCI-nek megfelelőek (<i>Ebli 2000</i>) |
| A folyamatorientáció szinkron végrehajtásában, a témák egyedi támogatásában látja előnyét, illetve úgy tapasztalja, ha a motívumoknak megfelelően az emberek csoportokban és projektekben dolgoznak, könnyebben megy az alkalmazottak integrálása a tervezés folyamatába, ami növeli az emberek fontosságát (<i>Bauer-Sternberg–Schaper 1994</i>). | Teljesítménycsökkentés lehetséges, ezért potenciálisan elindít a szorongás és ellenállás felé (<i>Bauer-Sternberg–Schaper 1994</i>). |
| Hangsúlyozottnak látja a módszerben a logika szerepét; logikáját párhuzamosnak tartja a pszichológiával, ahol több ember megoldása is elfogadható (<i>Hirsbrunner 1997</i>). | Nincs kifejtve a gazdasági vagy vállalatvezetési koncepció, nem ad konkrét segítséget a vállalati stratégiák kialakításában, a pénzügyi és marketingtervekben (<i>Hirsbrunner 1997</i>). |
| A szolidaritás, kreativitás és elkötelezettség erősödik, előrelépés történik a realitás irányába; homályos helyzetekben célzottan irányít, a konszenzus képességét növelve hatékony szervezetet és munkacsoportokat működtet, mások érdekeiket figyelembe veszi (<i>Buhmann–Moser 1995</i>). | Előmozdítja a vállalat alkalmazottai közötti versengést; nem elég funkcionális az elvárásokhoz képest, a beszélgetési technikák manipulációhoz vezethetnek; nem vagy nehezen alkalmazható a folyamatok során; az egyén határozott pozicionálására van szükség, mert ez a viselkedés nem megszokott; a TCI-vel végzett munkát nem lehet specifikálni vagy tesztelni pl. tanulási célok szerint; nem lehet kognitív a TCI tudásátadása (<i>Buhmann–Moser 1995</i>). |
| Előnye a személyesség, a megfontolás, és jól használható önértékelésre (<i>Retter 2000</i>). | A siker és a dicséret módszerfüggő (<i>Retter 2000</i>). |
| ÉN, MI, KÖRNYEZET szempontjainak feldolgozása egy időben történik, miközben a TÉMÁkkal foglalkozik a csoport; eszközt ad a tervezéshez; összehasonlítja a célkitűzést a tényleges cselekvéssel; az ember mint egyén saját döntéseket hoz (<i>Schapfel-Kaiser 1997</i>). | Sok területen nem vállalja fel a szakmai tervezést, és csak a tanulási folyamatok fontosak (<i>Schapfel-Kaiser 1997</i>). |
| A siker előfeltétele a konzultáció (<i>Kamps–Tuners 1997</i>). | Pontosan kell ismerni hozzá a szervezet meghatározó társadalmi környezetét; a csoportösszetétel hatással lehet a sikerre (<i>Kamps–Tuners 1997</i>). |
| Nyugodt munkakörnyezetet hoz létre, amiben a személy gazdagodik a partnerségi vezetési stílus alkalmazásával (<i>Feine 2001</i>). | A bonyolult személyiségstruktúrák a teljesítményt negatívan befolyásolhatják (<i>Feine 2001</i>). |
| Az optimális hatékonyságot, együttműködést és elégedettséget képes kialakítani a csoportban (<i>Korinek 1997</i>). | |
| Alkalmasnak tartja a módszert a munkavállalók és/vagy a szervezet visszaszerzésére (<i>Comelli 1985</i>). | |
| A feladatorientált célok kialakítását segíti (<i>Birmelin 1985</i>). | |
| A TCI-módszerű csoport megadja az egyénnek a támogatást; előnyben részesíti a konstruktív konfliktusmegoldást (<i>Dörfler 1998</i>). | |
| Jó elmélet, ami átültethető a gyakorlatba (<i>Stähli 1993</i>). | |

| | |
|--|--|
| Meggondolt cselekvések felé irányít az értékek alapján; megfelelő társaság alakul ki általa; növeli a tudatos felelősségvállalást, önálló gondolkodást (<i>Buhmann–Osselmann 1994</i>). | |
| A munkában valódi javulást eredményez, mert az érzelmi kölcsönhatásokon keresztül javítja a minőségi teljesítményt (<i>Gottschall 1976</i>). | |
| Csökkenti a stresszt (<i>Jung 1985</i>). | |
| A konstruktív munkahelyi légkör, az együttműködő munkakörnyezet kialakítását segíti; javult a konfliktuskezelés; nincsenek egyéni privilégiumok (<i>Motamedi 1999</i>). | |
| Nő a csoport teljesítménye; fejleszti a munkakörnyezetet; támogatja a személyiséget a különbségek elfogadásában (<i>Birker 1987</i>). | |
| Integrálja a feladatorientált funkciókat és a folyamatokat; javítja a kapcsolati funkciókat (<i>Gores-Pieper 2001</i>). | |
| Alkalmas a szinergiahatások kifejlesztésére, a hatékony feladatmegoldásra (<i>Donnert 1998</i>). | |
| Segítség a csapatképzéshez, képessé tesz a meglévő munkacsoportok minőségének javítására (<i>Vopel 1996</i>). | |
| Hatékonyan látja az információfeldolgozás és állandó tárolás terén; a módszer használója felismeri a promóció és az érzések szükségességét (<i>Flothow 1990</i>). | |
| A munka és a személy korlátainak szintézisét teremti meg (<i>Stabenau 1992</i>). | |
| Pozitívuma a résztvevő-orientáltság; a tanfolyam tartása a munkahelyen lehetséges; a tanárok, tanulók és mások egymás partnerei (<i>Hinterleitner 1997</i>). | |
| Javulnak a szociális és vezetői képességek; az érzelmeket is integrálja a csoportfolyamatokba (<i>Kösel–Dürr 1995</i>). | |
| A szocializáció hatékony modelljének látja, egyúttal a szakemberek számára új lehetőségek adódnak a csoportos megbeszélésekre; általa megbízható légkör alakul ki (<i>Dombeck 1983</i>). | |
| Didaktikus módszer, a konstruktív konfliktus-transzformáció tanulására alkalmas (<i>Lumma 1988</i>). | |
| Segíti a problémákkal, társadalmi konfliktusokkal való szembesülést; ekvivalenciát hoz létre az érzelmek, a csoport és téma szintjén; hasznos tanácsadói szerepben (<i>Gottschall 1987</i>). | |

Összegzés

A tanításban való felhasználás területén a pozitívumokról már sok szó esett, ezért különösen megfontolásra érdemesek a gazdasági életben a szervezetek vezetőinek TCI ellen szóló érvei. A vállalati, gazdasági életben megfogalmazott ellenérvek a következőkre irányítják az oktatási módszerként használók figyelmét:

1. A TCI-módszer használatakor nyitott, innovatív felfogásra van szükség az intézmény, a vezetés, a tanárok és a diákok részéről. Hiszen a TCI szerinti működés esetenként az eddigi hierarchiák lebontását, a hagyományos gyakorlattól való eltávolodást kívánja. Ha a szervezet filozófiája nem egyezik a TCI filozófiájával, akkor a módszer nem működőképes. A módszer alkalmazója részéről pedig határozottságra, következetességre van szükség, mert ez a viselkedés nem megszokott.
2. Fontos kiemelni, hogy a TCI tudásátadása nem lehet kognitív. A csoportvezetés a TCI során sok gyakorlatot igényel, a tapasztalatok csak nagyon lassan szerezhetőek meg, így a beépülés is lassú folyamat. A csoportban végbemenő pozitív változás szintén időigényes, lassan válik láthatóvá. Így a résztvevők a személyes elégedettség érzését nem élhetik át intenzíven és gyorsan. A siker tehát időfüggő, rövid távú projektek esetében nem működik.
3. A TCI-vel végzett munkát nem lehet specifikálni vagy tesztelni pl. tanulási célok szerint.

3.1.2. A témacentrikus interakció az oktatásban

Simon (2001), a Grazi Egyetem Oktatástudományi Intézetének professzora azonosította a TCI egyetemi környezetben való felhasználási területeit. A *Die Themenzentrierte Interaktion als Forschungsmethode (A témaközpontú interakció mint kutatási módszer)* című munkájának összefoglalásában a TCI felhasználásának három területét nevezte meg:

1. Csoportkommunikációs módszer különböző munkaterületeken, amelyben a konfliktusmegoldás lehetőségét látják.
2. Az értékeléssel és animációval összefüggő tanfolyamok, ahol a módszertől sikeresebb tanítást és tanulást várnak.
3. A minőségi kutatások területe.

Nagy lehetőség kínálkozik a TCI-módszer magyarországi egyetemi szemináriumi felhasználásában, ezért a további kutatásokat ebben az irányban is érdemes bővíteni.

A tanulás értékelése nemcsak megfigyeléssel, hanem annak eredményességi mutatóival is történik. Az eredményesség vizsgálata egyrészt történhet a tanulmányokat diagnosztizáló, feleléshez, dolgozatokhoz és bizonyítványhoz kötött, normatív és

szummatív értékelésekkel. Másrészt a szakemberek és kutatók értékelhetik a tanulás tanulói attitűdre, együttműködésre és információfeldolgozásra gyakorolt hatását.

Az értékelés során a diákok státusában végbemenő változások megragadásával formális kísérletet teszek az érdeklődésre számot tartó oktatási változók megnevezésére (Popham 2008: 6). Az iskolában az érdeklődésre számot tartó oktatási változó leggyakrabban a tanulási eredmény, például az olvasás, az írás, a matematika, a tudományok terén elért eredményesség. Ám a kutatókat és a szakembereket más szinten is érdekelheti a tanulás egyéb formája, például tudni szeretnék, hogy a diákok megtanultak-e új attitűdöket, tanulási vagy önszabályozási stratégiákat, információfeldolgozási módokat, illetve megváltoztak-e a diákok értékei, szociális és együttműködési képességei, önhatékonysága és motivációja a tanulás közben.

Az eredményesség érdekében azonosítani kell azokat a külső tényezőket is, amelyek befolyásolhatják a tanulási teljesítményt. A következőkben az oktatásban használt TCI-módszerről fellelhető, elsősorban kvalitatív módszerrel felvett kutatási eredmények ismertetése után, saját kvantitatív módszerű kutatásomat mutatom be. Egyetértve Schunkkal (2012) arra törekszem, hogy a kutatási eredményeket úgy mutassam be, hogy az hatással legyen az oktatási gyakorlatra. Ez a kutatás korrelációs, kísérleti és minőségi jellegű, ami nem laboratóriumban, hanem valós környezetben, iskolában történt. A felmérés a tanulás értékelési módjai közül az önkitöltős elektronikus kérdőíveket alkalmazta.

3.1.3. A témacentrikus interakció eredményessége az oktatásban - nemzetközi kitekintés

A TCI-módszer tanításban szerzett nemzetközi tapasztalatairól, tanórai felhasználhatóságról szóló tanulmányokkal lehet találkozni – például a TCI hasznosságáról a földrajztanításban (Padberg 2013) vagy az erdei iskolai tanítási program leírásáról (Maier 2006). De tudományos igényűnek két esettanulmány tekinthető, a csoportalakulásról szól Freitag (2011), illetve életút interjúkat sorakoztat Ewert (2008) műve. A TCI pedagógiai professzionalizmusát bizonyítandó 90 tanárral készített interjúkat Ewert, és azt vizsgálta, hogy milyen területeken lehet hasznos a TCI iskolai alkalmazása. A tanulmány alapjául szolgáló biográfiaorientált interjúk betekintést nyújtanak azoknak a tanároknak a szakmai gyakorlatába, akik sikeresen dolgoztak a TCI-vel különböző

kontextusokban. Ewert egyfajta szaktudáskutatást végzett, ahol az interjúkban a tanárok szakmai életútjukat mondták el, tehát kvalitatív módszert használt. A pedagógusok beszámoltak arról, hogyan kerültek kapcsolatba a TCI-vel, majd megosztották tapasztalataikat a TCI-vel való oktatásról. Az adatgyűjtés széles körben valósult meg, magában foglalta a különböző intézményekben dolgozó aktív TCI-tanárokat, például speciális iskolai, általános és középiskolai tanárt, tanítóképző szemináriumvezetőt és gyakoronkképzéssel foglalkozó egyetemi oktatót. A válaszadók képviselték az iskolai osztályokban tanítandó összes tudományágat. A speciális és általános iskolában a megkérdezett tanárok szerint e módszer használatával voltak képesek a legtöbbet kihozni tanítványaikból a tananyagelsajátítás során. Az idősebb diákok, hallgatók esetében – a beszámolóik szerint – fejlődtek az önmegvalósításhoz és társadalmi felelősségvállaláshoz szükséges legfontosabb készségek a kommunikáció, az együttműködés és a döntésképeség terén.

Ezzel szemben a TCI-vel való oktatás kritikáját fogalmazza meg Schmid és Böhm (2012). Négy kvalitatív interjút készítettek TCI-képzésben részt vevő hallgatókkal, akik véleményt alkottak a képzésről. Hipotézisük szerint különböző németországi társadalmi rétegekbe tartozók eltérően fogadják vagy utasítják el a TCI módszert. Ezen túlmutatóan megkérdezték a felmérés résztvevőit arról is, miként jelenik meg, milyen hatással van mindennapjaikra mindaz, amit a TCI-ben tanultak. Értékelési eljárásukat Anselm Strauss (2015) *Grounded Theory* elemzési módszere szerint végezték. Eredményeik megerősítették azt a feltevésüket, mely szerint nem mindenkinek megfelelő módszer a TCI. Emellett eredményeik arra is rámutattak, hogy maguk az oktatók is meghatározott társadalmi rétegből kerülnek ki. A TCI-nek az oktatásban való áttörésének még Németországban is kevés a hagyománya. Az elemzők felhívják a figyelmet arra, hogy különösen feltűnő különböző társadalmi rétegek azon dilemmája, hogy mindenkinek alkalmas-e a módszer. 40 évvel a TCI nemzetközi intézetének megalapítása után felteszik a kérdést, hogy képesek-e más társadalmi réteg életének lehetőségeit befolyásolni azzal, hogy a módszer használatával legalább kibővítsék saját határaikat, s merjenek önmagukon túllépni, kockáztatni. A TCI elfogadásában rejlő különbözőségek az emberi habitus érzékenységében, hozzáállásában, elfogadásában és közvetítésében rejlenek. Vizsgálataik szerint az oktatók TCI-módszertani ismerete még mindig nem kielégítő. Vizsgálatukból levont következtetéseik szerint fontos lenne a kulturális változások

folyamatos megfigyelése a TCI-munkamódszer használatának teljes ideje alatt, illetve azon túl is, mert az emberek kritikusak a hagyománnyal szemben, s azzal szemben is, ahogyan mások a hagyományt értékelik.

A TCI tanítási módszerének tehát azzal az óriási kihívással kell szembenéznie, hogy egyensúlyt teremtsen az oktatásban élő hagyományos és az innovatív módszerek között nemcsak a magyar, hanem a német gyakorlatban is.

3.2. A vizsgálat céljai és hipotézisei

A vizsgálat fő kérdése, hogy hogyan befolyásolja a TCI-módszer az eltelt idő függvényében a tanulók szociális kompetenciáinak alakulását. Emellett célunk volt a módszer alkalmazásával, illetve kizárásával tanított diákok tanulási stílusának összehasonlítása. Vizsgálatomban törekedtem a TCI-s diákok és a kontrollcsoport diákjainak a személyközi kapcsolatokról, érzelmek értelmezéséről vallott eltérő nézeteinek feltárására is. Mindezt a tanulók önmagukról alkotott képe alakulásának segítségével kívántam mérni. A TCI hatásosságának bizonyításához szükséges feltétel a különböző időtartam, amelyben a tanár ezzel a módszerrel tanítja a diákokat. Minden módszertani kutatás problémája azonban az a körülmény, hogy a különböző módszereknek kitett csoportok között egyéb eltérés is lehet a befolyásoló tényezők együttes hatásának eredményeként. A módszertani kutatásokra leselkedő veszély csökkentésére jelen kutatásban tovább megyek, a TCI-vel tanított és nem TCI-s csoportok között nemcsak szignifikáns eltérést keresek, hanem vizsgálom a szignifikancia monotonitását is. Feltevésem, hogy az összes szignifikáns eltérés ilyen természetű. Ez a tény tovább csökkenti annak valószínűségét, hogy a kapott mintázat valamilyen TCI-n kívülálló okok miatt állna fenn.

A mai diákok nem feltétlenül a tanároktól tanulnak legtöbbet. A tanároktól való tanulás mellett legalább ugyanakkora mértékben jelen van a családtól, a barátoktól, az osztálytársaktól való tanulás dimenziója ugyanúgy, mint a 21. századi hálózati lét is (Ropolyi 2006: I.12). Az infokommunikációs eszközök mai nagyfokú elterjedtsége miatt (Kőrösné 2007; Németh 2016; Kőrösi–Námesztovszki–Esztelecki, 2015) már az általános iskolai korosztály is azonosítja az internetet, a hálózatot tanulási térként. A kutatás szociológiai háttérvizsgálatában a szokásos dimenziók feltárása (szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, testvérek száma, háztartási eszközökkel – köztük

interneteléréssel – való ellátottság és tanulmányi eredmény) mellett feltettem azt a kérdést, hogy kitől tanul a mai diák. Vizsgálatomhoz a *Kiegészítő adatok* (2016) szociológiai háttérváltozókat tartalmazó kérdőívben a „*Hogyan ítéled meg, eddigi életed során mennyit tanultál az alábbiaktól?*” független változóhoz függő változóként rendeltem a szüleidtől, testvéreidtől, általános iskolai tanáraidtól, osztálytársaidtól, barátaidtól, felnőtt rokonaidtól, mástól... válaszait.

A szociáliskompetencia-fejlesztés hazai kutatási eredményei Konta és Zsolnai (2002), Kárpáti és Molnár (2004), valamint Józsa és Székely (2004) szerint pozitív irányú változás érhető el tantárgyakon belüli fejlesztéssel. A kutatás keretében a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanításában alkalmaztam a TCI-módszert. Feltettem a kérdést, hogy a segítségével elérhető-e változás a diákok szociális kompetenciáinak fejlődésében. A szociális kompetencia legújabb elmélete szerint a fogalmat integratívan közelítettem meg (Rose-Krasnor 1997; Nagy 2000, 2008; Kasik 2010). Eszerint „a szociális kompetenciát részrendszereivel (szociális, emocionális és kognitív), azok alrendszereivel (részrendszerenként motívum- és tudásrendszerek), illetve ezek rendszerösszetevőivel (alrendszerenként az öröklött és tanult összetevők: motívumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek) határozzuk meg.” Zsolnai–Kasik 2015: 42). A kompetencia részrendszereinek összetevői közül vizsgálni kívántam a döntési, vita- és együttműködési készséget, valamint az önismeretet, az osztályműködést, a barátkozást és az érzelmek felismerését, illetve az agresszió- és stresszkezelést.

H.1. Hipotézis: Minél hosszabb ideig tanítjuk TCI-módszerrel a diákokat, annál eredményesebbek lesznek a szociális kompetencia összetevőiben a döntési, vita- és együttműködési készségben, az önismeret terén; valamint az osztály működésében, a barátkozásban, az érzelmek felismerésében, az agresszió- és stresszkezelésben, összehasonlítva a kontrollcsoport tagjaival, akiket nem TCI-vel tanítottak.

H.2. Hipotézis: A TCI-vel hosszabb ideig tanított diákok tanulási stílusa eltér a nem TCI-vel tanított diákok tanulási stílusától. Minél több időt töltött egy csoport TCI-vel, annál inkább jellemző rá a társas tanulási orientáció és az értelmes tanulási stílus használata. Feltételezem továbbá, hogy minél több ideig tanítjuk a diákokat TCI-módszerrel, annál kevésbé lesz rájuk jellemző a *vizuális szöveg és intuitív tanulási orientáció*, összehasonlítva a kontrollcsoport tagjaival. Az értelmes tanulási orientációban az

általános iskolai korosztályt meghaladó eredményességet vártam a TCI-vel tanított diákoktól.

H.3. Hipotézis: A TCI-vel tanított diákok értő véleményalkotásban, az egyéni és közösségi célok azonosításában, az érzelmek felismerésében jobb eredményt érnek el, mint a nem TCI-módszerrel tanított diákok.

3.2.1. A vizsgált populáció

Az adatfelvétel körülményei

A részben longitudinális vizsgálat során két elektronikus adatfelvétel történt 2016 és 2017 májusában (N=162) ugyanazokkal a tanulókkal a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma és Általános Iskolája Kossuth utcai feladatellátási helyén. A vizsgált tanulók megoszlása a 8. táblázatban látható. (Értelemszerűen a 2016-ban adott évfolyamra járó tanulók 2017-ben felsőbb évfolyamosok lettek.)

8.a) táblázat: A vizsgálatban résztvevő tanulók megoszlása

| Osztályok (2016/2017) | 2016 | | 2017 | | |
|--------------------------|-------------------------|---------------------|----------------------------------|---|--------------------|
| | kísérleti (N= 87) | kontroll (N= 74) | kísérleti (folyamatos) (N=14) | kísérleti (1-2 év után lezárult) (N=64) | kontroll (N=56) |
| 5./6./7. évfolyam | 5.b, 5.d, 6.b és 7.d | 5.a, 6.a és 7.c | | 6 .b, 7.b, 6.d | |
| 6./7./8. évfolyam | | | 8.d | | 6.a, 7.a, 8.c |

8.b) táblázat: Mindkét vizsgálatban résztvevő tanulók száma

| | | |
|----------------------------------|--|--------------------|
| kísérleti (folyamatos) (N=10) | kísérleti (1-2 év után lezárult) (N=38) | kontroll (N=56) |
|----------------------------------|--|--------------------|

Azon diákok száma, akik mindkét mérésben részt vettek, 104 volt.

Magyar nyelv és irodalom szakos vezetőtanár az osztályait heti 4 órában tanítja, ez az évfolyam heti óraszámának 15 %-a.

A két tanévre vonatkozó elemszám változást (8.a, 8b táblázat) a TCI-csoportok kialakulásának módja indokolja. Az intézményben a magyarországi közoktatásban egyedül álló módon TCI-módszerrel tanító vezetőpedagógus van. A vizsgálat adatainak

feldolgozásában három csoportot képeztem: I. csoportban megnéztem az 1-2 éve TCI-vel tanított, a II. csoportban a hosszabb ideig (4 évig) TCI-vel tanított diákok, míg a III. (kontroll) csoportban azokat a diákokat, akiket soha nem tanítottak TCI-módszerrel. A hatosztályos gyakorlógimnáziumok felvételijén a diákok jól szerepeltek, ezért az elemszám eltérésének indoka az, hogy hatodikosok közül sokan hatosztályos gimnáziumban folytatták tanulmányaikat, így ők 2017-re kikerültek a kísérleti és kontrollcsoportból.

Az intézmény bemutatása

A vizsgálatot a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma és Általános Iskolája Kossuth utcai feladatellátási helyén végeztem.

A Debreceni Egyetem gyakorlóiskoláit 2015 szeptemberében összevonta, ettől kezdve egységes intézményben dolgozik egy gimnázium és két általános iskola. Ebből az egyik feladatellátási helyen történt meg az adatfelvétel, a Kossuth utcán. A bemutatás az első adatfelvétel idejére (2016), és a továbbiakban erre a feladatellátási helyre korlátozódik.

A vizsgálat felvételének idején 52 éves nyolcosztályos általános iskola 26 osztállyal működik. Tanulói létszáma 729 fő. Az intézményben egyetemisták, illetve pedagógusjelöltek gyakorolnak. Nyelvi labor, két informatikai szaktanterem, valamint egy 18 000 kötetes könyvtár segíti a nevelő- és oktató munkát. A tantestület létszáma 57 fő, ami kiegészül 3 oktató-nevelő munkát segítő dolgozóval. Az alsó tagozat évfolyamonként 3, míg a felső tagozat, lehetőség szerint, évfolyamonként 4 osztállyal működik. A város hatosztályos gimnáziumainak, köztük másik feladatellátási helyünknek, a Kossuth Gyakorló Gimnáziumnak felvételijén a tanulók jól szerepelnek. Nemcsak nyolcadik után, hanem hatodik után is szeretnének továbbtanulni, már ekkor sokan elmennek az intézményből. Az intézményegyesítés következtében a legjobbak felvételi nélkül, belső átvétellel kerülhetnek a „Nagykossuth” 9. évfolyamára.

A diákok már alsóban tanulnak angolt, németet. 5. osztálytól, az elért tanulmányi eredmény és az érdeklődés alapján magasabb óraszámokban tanulhatnak matematika, idegen nyelv, informatika, magyar és történelem tantárgyat. A tornaterem szűkösségén nyertes iskolabővítési pályázat segít. Az iskolában két alapítvány és egy egyesület működik. A tanárképzés keretében az egyetem tanár szakos hallgatói 19 vezetőtanárnál végzik tanítási gyakorlatukat, illetve töltik mentorált félévüket, akik bekapcsolódnak a

módszertani oktatásukba, és részt vesznek vizsgáztatásukban is, lehetőséget nyújtva hospitálások és kutatások végzésére. Így szoros a kapcsolat a Debreceni Egyetemmel. Az intézmény több mint 10 éve csatlakozott a Comenius programhoz, ennek keretében a diákok más országok kultúráját is megismerhetik. Ezt szolgálják a külföldi cserekapcsolatok is. Németországba és Finnországba rendszeresen utazhatnak diákok, és érkeznek is csoportok innen. Az elektronikus tábla nem általános minden teremben. A nevelőtestület azon dolgozik, hogy megőrizze az iskola helyét Debrecen város meghatározó intézményei között. A szülői szervezetek önálló programokkal segítik a diákok nevelését. Gyakorlóiskolaként családjaik általában fontosnak tartják a tanulást. De sok minden érződik a társadalmi változásokból (válások, munkanélküliség) és a kulturális szokások (infokommunikációs eszközök, szabadidő felhasználás) átalakulásából eredő változások. Egyre több a részképeségi zavarral, mentális problémával érkező diák. A velük való foglalkozást iskolapszichológus és fejlesztőpedagógusok segítik.

A családok szociológiai háttérének feltárásakor a háztartás felszereltsége: színes tv, telefon, videó, számítógép, külön szoba, hifi, mosogatógép szokásos szociológiai háttérváltozók azt mutatták, hogy ebbe a belvárosi gyakorlóiskolába jómódú családok gyerekei járnak. Szinte mindenütt van otthon és használja is a gyerek a számítógépet, internetet és szinte mindenütt megvannak a felsorolt eszközök. Ez tehát egy olyan iskola, amely nem tükrözi a diákok anyagi háttérében és tanulási motivációjában az országos megoszlást. A felmérésben szereplő csoport ugyanúgy, mint az iskola többi tanulója, jól tanul, a megkérdezett diákok 69%-a 4,1 és 5,00 közötti tanulmányi eredményű. A szülők iskolai végzettsége tekintetében majdnem minden szülő felsőfokú, főiskolai vagy egyetemi végzettségű.

Így megállapítható, hogy jelen kutatásban a szociológiai háttérváltozók nem adnak elég árnyalt eredményt.

3.2.3. A vizsgálat módszere

Az oktatáskutatás trendjeiben kiemelt figyelmet szentelnek az akciókutatásnak, a gyakorlat kutatásának. (Vámos 2013). Ezen belül az emancipált akciókutatásban a tanárok végzik a kutatásokat (teacher research): akár úgy, hogy a kutatók és a gyakorló tanárok a fejlesztés érdekében együttműködnek, akár a kutatást maguk a gyakorlatban résztvevő tanárok végzik. Jelen kutatásom ilyen *résztvevői kutatás, akciókutatás*, amelyben sajátos

kutatói nézőpontot képviselek: olyan gyakorlatot végző pedagógus vagyok, aki önálló kutatói pozícióban – a nyelvi megformálás tekintetében egyes szám első személyben – beszélek a kutatótanári munkámról. Az akciókutatásomban a tanultak, az elmélet alapján a diagnózis felállítása, a cselekvési lépések kidolgozása, a megvalósítás és az eredmények értékelésének a feladatát végeztem el. Az *akciókutatás* módszerének megfelelően ebben az esetben a kísérletet végző és a kutatást végző személy egy és ugyanaz. Akciókutatásom a gyakorlatból indul ki, a gyakorlat megismerése ösztönöz, és eredményeim a gyakorlat számára válhatnak hasznosíthatóvá.

A tanulók személyiségfejlődésének és eredményességének kutatási célú értékelési módja lehet a mások által történő (pl. tanárok, szülők, kutatók, társaik) kvalitatív vagy kvantitatív értékelés. Ennek előnye, hogy objektívabb lehet a diákokkal szemben, és értékelhetővé válnak olyan tanulási folyamatok is, mint a megértés, motiváció, attitűdök. Jelen munkában nem ezt, a kutatásokban gyakoribb utat jártam, hanem a diákok önértékelését és magukról szóló állításait gyűjtöttem össze. Ez formailag elektronikus kérdőívek kitöltésével valósult meg. A TCI-módszer használatát először az interperszonális, interkulturális kompetenciák mentén térképeztem fel. Ezek a kezdeményezés, döntéshozatal és az érzelmek konstruktív kezelése. Tehát a tanítás során a TCI alkalmazásakor a szociális kompetenciák mentén vártam változást a tanulók hozzáállásában, és ezt a változást kívántam mérni. A szociális készségek mint fejlesztendő terület mérésének módszertani nehézségeit Szabó és Fügedi (2015) abban látja, hogy tartalmilag nehéz ezeknek a pszichológiai jellemzőknek fogalmi megragadása, mert a gyakorlatban vagy a képességek meglétének szintjét mérjük, vagy az érzelmi intelligenciát. A mérőeszköz kiválasztásakor arra törekedtem, hogy mindkét szempontot érvényesítsem, ezért olyan Liker-skálás, önbeszámoló, több kérdőív adott témához tartozó kérdéseiből adaptált kérdőívet állítottam össze, amely a képességek mellett az érzelmekre is rákérdez. A szociális kompetencia készségeinek mérésében a szerzők által jelzett további problémákra a következő módon reagáltam:

1. A szociális kíváncsiság igénye; a válaszadó tudja, vagy tudni véli a megfelelő választ, és ehhez igazítja reagálását – ezt az eltelt idő hosszával (1 év) lehetett kivédeni, ennyi idő elteltével a válaszadó már nem emlékszik, mi volt az előző jónak ítélt válasza az adott kérdésre.

2. A verbálisan megfogalmazott kérdések megértése nehézséget okoz – ezért minden esetben tanórai keretek között, elektronikusan történt a kitöltés, így a diákok az értelmezés bizonytalanságaiban segítséget tudtak kérni a felügyelő tanártól.
3. Az önbeszámoló kérdőív feltételez önreflexiós képességet, ami már önmagában érzelmi intelligenciát jelez – ennek a problémának a kezelésére a kutatás folytatásakor a későbbi felmérésekben asszociatív technikára épülő eljárás alkalmazása tűnt szükségesnek pl.: Szemantikus Szelekciós Teszt (SST).

3.2.4. A vizsgálat további nehézségei, korlátai

A módszer kipróbálását és a kontrollcsoport kiválasztásának módszereit befolyásolta, hogy a módszer használója egyedül tevékenykedik ma a közoktatásban Magyarországon. A TCI-módszer tudományos verifikációja ebben az esetben megítélésem szerint azért nem sérül, mert nem a módszer használója, hanem a diákjai szolgáltatják az adatokat, mégpedig úgy, hogy a tesztek kitöltésekor a diák nem a TCI-módszerről feltett kérdésekre, hanem tanulási stílusára, érzelmek felismerésére, döntési és kommunikációs kérdésekre stb., illetve egy kisfilm megértésére vonatkozó kérdésekre válaszol. A kontrollcsoport alkalmazása ugyanazon évfolyamokon olyan diákok bevonásával történt, akiket nem a módszert használó tanárnő tanított. A kutatói objektivitást szolgálja egyrészt az *Elmélet* részben és a *Vizsgálat* részben bemutatott falszifikációs elemek elemző bemutatása mellett az is, hogy az adatok elemzéséhez két adatfelvétel történt ugyanazokkal a TCI-s és kontrollcsoportba tartozó diákokkal 2016-ban és 2017-ben. (A 2016-os első mérés adattábláit a 6. *Melléklet* tartalmazza: „TCI-kutatás 2016/17” *eredmények 1. 2.*)

2017-ben megismételtem a kérdőíves adatfelvételt. A két adatfelvétel adatelemzésének első fázisa annak megállapítása volt, hogy a szociális készségekben, tanulási stílusban van-e fejlődés, és a kontrollcsoportban van-e változás? Ha az első és második felvétel adatai alapján a kontrollcsoportba tartozó diákok nem mutattak spontán fejlődést, akkor joggal feltételezhető, hogy a TCI-vel tanított csoportban történő változást a TCI hatásának lehet tulajdonítani, mert az eltelt idő önmagában ilyen változást nem okozott. Ezután történhet meg a TCI-s diákok eredményeinek elemzése. A szervezés nehézségei és problémái közé tartozott az anonimitás kérdése. Mivel a névvel való kitöltés torzíthatja az eredményeket, ezért kód használatával jelölték a diákok a kérdőíveket. A kódalkotás

technikailag egyszerű volt (évfolyam, monogrambetűk, születési hónap, nap). A lemorzsolódás a második adatfelvételkor mégis viszonylag nagyszámú volt. Ennek okai között szerepelhetett a diák hiányzása az első vagy második adatfelvétel idején; a létszámingadozás, mert a hatosztályos gimnáziumba viszonylag sok gyerek nyert felvételt 2016-ban a 6. évfolyamról (30 fő), ők értelemszerűen nem töltötték ki ismételten a tesztet; új diákok is érkeztek 2017-re, nekik nem volt 2016-os tesztjük; valamint a kód nagy- vagy kisbetűinek, kétjegyű betűinek használatára, mert ezekre az első adatfelvétel idejéből nem emlékeztek pontosan.

Mindemellett elmondható, hogy a TCI-módszer nem direkt szociális kompetenciák fejlesztésére kidolgozott program, hanem olyan tanári, vezetői modell, amelynek használatával a szociális kompetenciaelemek fejlesztése indirekt módon érhető el, és így eredményesebbé tehető a társas együttélés. A TCI-ről szóló külföldi szakirodalomban (Gudjons–Winkel 2006; Lotz 1997; Platzer-Wedderwille 1987; Reiser–Lotz 1995) nem találtam kvantitatív mérésre utaló eredményességi mutatókat a TCI-módszer pedagógiai használatára vonatkozóan. Ismereteim szerint a német pedagógiai szakirodalom elsősorban kvalitatív kutatási módszerrel bizonyítja a módszer eredményességét. Cohn és Terfurth (2007), Gudjons (1995), Arndt (2002) és Padberg (1998) kvalitatív módon látta bizonyítottnak a módszerrel alkalmazásával bekövetkező eredményes fejlesztést az együttműködés, a konfliktuskezelés, az érdekérvényesítés és a kommunikáció terén. Jelen kutatás ugyanezen területeken kvantitatív módszerrel vár eredményességi mutatókat a módszerrel tanított diákok kompetenciáinak pozitív változásairól. Meg kell jegyezni azonban, hogy ez a változás nem várható el minden felsorolt változó tekintetében. Ennek okai a TCI-vel tanított diákok kis létszámában és a tantárgyaiknak csak 15%-ában folyó indirekt módszertani ráhatásban keresendők. Mivel jelen kutatás esetében nem folyamatos, minden tárgyra kiterjedő a módszer használata, figyelembe kell venni a hagyományos tanítási módszerek kiegyensúlyozó, ráerősítő hatását is. Feltárult továbbá a felmérés résztvevőinek szociológiai háttere, ami a gyakorlóiskolai közeget képezte le. Többletinformációként szerepelt ebben a részben a tanulási interakciókról és a modern tanulási térről szóló kérdéssor is. A kutatás törzsrészében a diákok tanulási kompetenciáiban lezajló változást – a TCI-módszer eredményességét bizonyítandó – tanulási stílusukra gyakorolt pozitív hatásában kívántam mérni. A tudás – a dolgozatomban használt értelmezés szerint – konstrukció eredménye (Nahalka 2002), és

ennek kialakításában a tanulás tanulásának, a kritikus gondolkodásnak kitüntetett szerepe van. A módszerrel tanított diákok tanulási orientációjára gyakorolt hatásban azt vizsgáltam, hogy az értelmes tanulás milyen arányban lesz jellemző a TCI-vel tanított diákokra. Vizsgálatomban Bernáth–Kollár–Németh (2015) *tanulási stílus* kérdőívét használtam. Lehetőségem nyílt kutatási eredményeiket felhasználva kontrasztív módon összehasonlítani a TCI-vel hosszabb-rövidebb ideig tanított diákok és egyetemi hallgatók tanulási orientációs eredményeit. Kutatásomat kiegészítettem egy olyan vizsgálattal, amely a *Mindenki* (2016) című Oscar-díjas kisfilmhez kapcsolódik. Összefoglalva tehát elsősorban a következő kompetenciaelemekhez kerestem indikátorokat, mutatókat, bizonyítandó, hogy a TCI-módszer hosszabb használata által – egyebek mellett – ezek a kompetenciaelemek fejlődnek: az érdekérvényesítés, a konfliktuskezelés, az érzelmek kezelése, az együttműködés, a kommunikáció, a tanulási orientáció. Egészen pontosan a következő dimenziókat mértem az említett kérdőívekkel:

Szociális kompetenciaelemek

Döntés- és vitakészség, együttműködés, önismeret; osztály működése, barátkozás, érzelmek, agresszió- és stresszkezelés.

„Tanulási stílus

Auditív aktív, auditív befogadó, vizuális ábra, vizuális szöveg, mozgás, csend, társas, értelmes, intuitív” (Bernáth–Kollár–Németh 2015: 67–69) dimenziókból a vizsgálatban azokat emeltem ki, amelyekre – a szakirodalmi előzmények alapján – a TCI-vel tanított diákoknál számítani lehet, vagy a módszer jellemzői, vagy az életkori sajátosságok miatt. Ezek a következők: vizuális szöveg, társas tanulás, intuitív és értelmes tanulási orientáció.

Ezeknek az elemeknek a kiemelését a következők indokolták:

1. Az elméleti alapok tisztázásakor bebizonyosodott, hogy a TCI-módszer alkalmazása ezen területeken vezet a legnagyobb fokú eredményességhez.
2. A tanárok módszertani gyakorlatának megújítására ezeken a területeken jelentkezik a legnagyobb igény.

Így adódott a szűkítés iránya a szociális kompetenciaelemek körében. Ezért a szakirodalomból beemelt kérdőívekkel, esetenkénti kérdőívelemekkel is csak a megnevezett területekre kérdeztem rá. A diákok válaszaikat 5 fokozatú Likert-skálán adták meg.

3.2.5. A kérdőívek

A vizsgálat során kvantitatív méréseket végeztem kérdőívek segítségével. A mérés során a következő kérdőíveket alkalmaztam:

1. A vizsgálati minta jellemzésére, a tanulók szociális háttér tényezőinek valamint tanulmányi eredményének és a „Kitől tanulok?” kérdés megválaszolásának vizsgálatára: 20 item;
2. Deák Kristóf *Mindenki* (2016) című filmjének elemzéséhez kapcsolódó kérdőív: 30 item;
3. *Tanulási stílus* kérdőív a TCI-módszerrel tanuló diákok tanulási stílusának változására vonatkozóan: 57 item;
4. Döntési, együttműködési, vita- és önismereti képességek változását mérő kérdőív: 20 item;
5. Társas kapcsolatok változására vonatkozó kérdőív, amellyel a következő szociális készségeket vizsgáltam: az osztály működéséhez, a barátkozáshoz, az érzelmek, az agresszió, illetve a stressz kezeléséhez szükséges készségek: 30 item.

A kvantitatív vizsgálati kérdőívek kérdéseire (a *Kiegészítő adatok* kérdőív kivételével) ötfokozatú Likert-skálán válaszolhattak a diákok. (7. melléklet *Kérdőívek III. IV. V.*)

Saját fejlesztésű kérdőívemben (2), amely Deák Kristóf *Mindenki* (2016) című filmjének elemzéséhez kapcsolódott, nyílt végű kérdéseket tettem fel a tanulóknak (7. melléklet *Kérdőívek II.*).

Két kérdőív lekérdezése csak egyszer történt meg:

1. *Kiegészítő adatok* (2016) címmel a szociológiai háttérváltozók.
2. Deák Kristóf *Mindenki* (2016) című filmjéhez kapcsolódó kérdőív.

Két esetben (2016 és 2017) vettem fel a következő kérdőíveket:

1. *Tanulási stílus* kérdőív, Bernáth–Kollár–Németh (2015: 67–69) alapján.
2. A döntési, a vitakészségre vonatkozó, együttműködési és önismereti kérdőív, amelyhez Revákné (2013: 86–88), az *Ön- és egymás közötti értékelésre* kifejlesztett 90 itemes kérdőívéből vettem át 20 itemet.
3. *Társas kapcsolati* kérdőív, Kósáné (1998: 164-165) alapján.

A tanulók osztályfőnöki órán, az adatfelvevő és a tanár felügyeletével válaszoltak a kérdésekre. Külön a kvantitatív kérdőívek kérdéscsoportjaira, és külön a *Mindenki* című film megtekintésére (25 perc) és a filmre vonatkozó kérdésekre. Az összes kvantitatív kérdés megválaszolására, és a *Mindenki* című film megnézésére és kérdéseire 2x45 perces óra állt rendelkezésre számítógépes szaktanteremben. Az adatokat statisztikai módszerrel (SPSS 22.0) és tartalomelemzéssel értékeltem.

Az alábbiakban a mérőeszközök részletes és TCI-vel való kapcsolatának bemutatása következik.

Szociális háttérváltozók

A tanulók szociokulturális háttérének mérésére 12 változóhoz szerkesztett kérdőívet használtam. Ez magában foglalta a szülők iskolai végzettségét, foglalkozását, foglalkoztatását, a tanulásban szereplő személyek prioritását, a testvérek számát, a nevelés családi háttérét, a háztartásban lévő médiaeszközök, internet, számítógép, saját szoba, valamint tanulmányi eredmény változóit (*Kiegészítő adatok 2016-os kérdőív, lásd a 7. Mellékletben*). Vizsgálni kívántam a családi háttér hatását a TCI-módszerrel tanított diákok körében. Az elemzés során még két demográfiai ismérvet vettem figyelembe, a diákok nemét és évfolyamát.

Mindenki

Deák Kristóf *Mindenki* (2016) című filmjének értelmezéséhez saját kérdőívet dolgoztam ki. Az Oscar-díjas kisfilm megtekintése után harminc nyílt végű kérdést tettem fel elektronikus formában (Kérdőív a 7. Mellékletben). Vizsgálatomban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy van-e eltérés a TCI-módszerrel tanított diákok filmről alkotott véleményében az egyéni (*ÉN*) és a közösségi (*MI*) célok megértésében, az érzelmek felismerésében és megfogalmazásban. A válaszokban azt kerestem, hogy a TCI-módszer milyen hatással van a véleményalkotásra, közösségi és egyéni célok megfogalmazására és az érzelmek megfelelő kezelésére.

Tanulási stílus

Ehhez az 57 kérdést Bernáth, N. Kollár és Németh (2015: 67–69) kérdőívéből vettem át.

A vizuális szöveg tanulási stílusra vonatkozó állítások a következők voltak:

„3. Jól tudok füzetből tanulni.

4. *Látnom kell a megtanulandó szöveget ahhoz, hogy megjegyezzem.*
12. *Ha látom a megtanulandó szöveget, könnyebben megjegyzem.*
30. *Szeretem aláhúzni vagy színessel kiemelni a lényegét a szövegben.*
32. *Könnyebben tanulok egy szöveget, ha olvasom, mint ha hallgatom.*
43. *Dolgozatírásnál sokszor tudom, hogy a válasz a tankönyvben a lapon hol helyezkedik el.*
48. *Dolgozatírásnál vagy felelésnél szinte látom azt az oldalt, ahol az anyag a tankönyvben vagy füzetben van.*
52. *Felelésnél gyakran szó szerint emlékszem a könyv vagy füzet szövegére.*
54. *Szeretek jegyzetelni.*” (Bernáth–N. Kollár–Németh 2015: 50–51)

A vizuális szöveg skála bármely írott szövegnek – legyen az a tankönyv szövege vagy jegyzetek, amit a tanár készít a táblára vagy elektronikus táblára; esetleg kivetít vagy a diák által lemásolt, önállóan leírt vázlat, amit a füzetébe írt – a diák tanulásában játszott szerepét vizsgálja. Ebben az esetben nem tesz különbséget a skála abban, hogy melyik diák sajátította el jobban a jegyzetelés szabályait, illetve mennyire mechanikus a másolás, mennyire saját használatú a jegyzete. Az érzékleti modalitás alapján ez a tanulási stílus a látási dominanciára épül (lásd: 2.4.2. *Tanulási stílus* című fejezet). A magyarázat több érzékszerve ható módszertani irányelvében ebben az esetben a hallott anyag kevésbé hatásos, de ha mellette ott van a leírt, szöveges tananyag, akkor ezen a *tanulási stílus* skálán magas eredményt elért tanulók könnyebben sajátítják el az órai anyagot. A vázlat magyarázat közben párhuzamosan készülhet a tanár által vagy a diák által. Az utóbbi esetben a szöveg hossza egyénenként eltérő lehet, attól függően, ki milyen hosszú vázlat alapján tud hatékonyabban tanulni, illetve ismeri-e az általánosan használt rövidítéseket, vagy alkalmaz-e saját jelöléseket ehhez. Ezeknek az eszközöknek a használatára, megtanításukra törekednünk kell. A vizuális ingerek megjegyzésére törekvő tanulási stílus a képi memória fejlesztésére helyezi a hangsúlyt.

A társas tanulási stílusra vonatkozó állítások a következők voltak:

- „10. *Szeretem, ha párban kapjuk a feladatokat az órán.*
16. (-) *Inkább egyedül szeretek dolgozni.*

29. *A csoportmunka nekem segít, hogy jobban menjen a tanulás.*
33. *Szívesebben tanulok az osztálytársammal vagy a barátommal, mint egyedül.*
44. *(-) Egyedül szeretek tanulni.*
57. *Szeretek másokkal csapatban dolgozni.*” (Bernáth–N. Kollár–Németh 2015: 52)

A társas tanulási skála a párban és csoportban végzett tanulási feladatok iránti attitűdöket méri, ezért a *társas tanulási stílus* dominanciájú diák tanulására motiválóan hat, ha olyan tanulási helyzeteket teremtünk, ahol társas tevékenységek közben zajlik az elsajátítás. A *társas tanulási stílusú* tanulók kedvelik a társak jelenlétét, tanulás során azt igénybe is veszik (lásd: 2.4.2. *Tanulási stílus* című fejezet). A tanórai munkaformák közül kívánatos lenne, hogy a csoportmunka alkalmazása minél elterjedtebb legyen az iskolai gyakorlatban. Ehhez nemcsak a tanárok meggyőzése szükséges, a diákoknak is „hozzá kell szokniuk, meg kell tanulniuk, hogyan legyenek ezeknél a munkaformáknál hatékonyak. A pedagógusok számára nemcsak az nyújt információt, hogy általában a diákok pozitívan állnak-e hozzá ezekhez a helyzetekhez, hanem az is, hogy kik azok a diákok, akiknek fokozott segítséget kell nyújtani ezekben a helyzetekben. Egyéni szinten érdemes foglalkozni a miértekkel is. Ezekre a kérdőív már nem ad választ, de a diákokkal való beszélgetés igen. Érdemes diákoktól megtudni, hogy a társas tevékenységek mely elemei azok konkrétan, amelyek nem vonzóak számukra” (Bernáth–N. Kollár–Németh 2015: 53). Azokra a tanulóakra viszont, akik szívesen dolgoznak társakkal, motiválóan hat az ilyen tanulási helyzetek teremtése az órán.

Az értelmes tanulási stílusra vonatkozó állítások a következők voltak:

- „6. *Tudni szoktam, hogy mi a logikája az alfejezetek sorrendjének a tananyagban.*
9. *Élvezem, ha egy tanár olyan kérdéseket tesz fel, amin gondolkodni kell.*
13. *Könnyebben tanulok meg egy bekezdést a tankönyvből, ha átlátom, hogyan kapcsolódik az előző és a következő bekezdéshez.*
17. *Szeretek problémákon gondolkodni.*
34. *Fontos számomra, hogy megértsem a tanulnivaló tágabb összefüggéseit.*
36. *Általában átlátom a tananyag logikai felépítését.*

40. *Jobban szeretem az olyan feladatokat, amin gondolkodni kell, mint azokat, ahol a tanultakat kell alkalmazni.*

45. *Könnyebben megtanulom a logikus dolgokat.*

51. *Szívesebben tanulok hosszabb anyagrészeket, ahol látom az összefüggéseket, mint különálló leckéket.*

53. *Ha tanulok valamit, szeretem továbbgondolni azt.*” (Bernáth–N. Kollár–Németh 2015: 53)

Az *értelmes tanulás* skála azt vizsgálja, milyen szintű a tananyag tartalmi feldolgozása. Arra kell törekednie az iskolai tanításnak, hogy ezt a tanulási stílust minél magasabb szinten sajátítsák el a diákok, mert ez lesz a későbbiekben az önálló tanulásuk, produktív tanulásuk (lásd: 2.4.3. *Produktív tanulás* című fejezet) hatékony módszere, amit új tanulási helyzetben is fel tud használni. Az összefüggések megértése túlmutat az adott tananyag megfelelő elsajátítási szintjén. Az *értelmes tanulás* skála a legtöbb itemet tartalmazza (10), amik tartalmilag összefüggnek, és más-más szintjét mutatják az értelmes tanulásnak. A tananyag elsajátításnak nem mechanikus, szóbeli vagy vizuális memorizálását várjuk el a tanulótól, hanem azt, hogy megértse a tanultakat. Az anyagrészek közötti összefüggések, kapcsolatok feltárása ennek a tanulási stílusnak a sajátja. Nagy (1972) a reprodukív, utánzó, emlékezetre épülő tanulás ellentétéként határozza meg a produktív, alkotó, a diák fantáziáját használó tanulást. Hozzá hasonlóan Báthory (1992) is a passzív, reprodukív tanulóval állítja szembe az aktív, produktív tanulást. Nézetem szerint bizonyos tudás megszerzésére elengedhetetlenül fontos az utánzó, emlékezetre épülő tanulás, de a mai tanulási folyamatban ezt már meg lehet és meg kell haladni a tanulás sikeressége érdekében. A megértésen túl – véleményem szerint – ez a tanulási stílus biztosítja leginkább a tudás kompetens használatának, azaz más területen való felhasználásának képességét. Az irányítás módja szerint erre a tanulási stílusra az egyidejűség jellemző. Ha ez határozza meg a tanulási stílus irányultságát, a tanulók az összetettebb feladatokat kedvelik, egyidejűleg többféle információt is képesek kezelni. A feladatmegoldás módja alapján reflektívek a válaszokat gondosan mérlegelő tanulók (lásd: 2.4.2. *Tanulási stílus* című fejezet). A tanulási módszerek különbözőek lehetnek az értelmes tanulási stílusban: logika, gondolkodás, analízis,

problémamegoldás, továbbgondolás. Ezek az ő tanulási módszerük alapját adó kognitív műveletek szerinti hangsúlyokat jelzik.

Az intuitív tanulási stílusra vonatkozó állítások a következők voltak:

„7. Gyakran előfordul, hogy megtalálom egy feladat megoldását, de nem tudom elmondani, hogyan jutottam a megoldásra.

31. Gyakran előfordul, hogy megtalálom a matematika példa megoldását, de nem tudom elmagyarázni és bebizonyítani, hogyan jutottam el a megoldáshoz.

42. Sokszor eszembe jut, hogy mi lehet a válasz a tanár kérdésére, de nem tudom megindokolni, miért az a jó válasz.

49. (-) Amikor egy matematika példát megoldok, szinte minden lépést meg tudok indokolni, hogy miért tettem.

Az *intuitív* skála Bruner (1974) felosztására épül, aki intuitív és analitikus gondolkodási stratégiát különböztetett meg.” (Bernáth–N. Kollár–Németh 2015: 54) Ez a feladatmegoldás módja szerint gyors, sokszor pontatlan nem átgondolt válaszadást jelent (lásd: 2.4.2. *Tanulási stílus* című fejezet). Az intuitív gondolkodás Bruner szerint a problémamegoldások során lehet hasonlóan hatékony, mint a szisztematikusan, logikusan felépített megoldási utak. A hatékonyságot tekintve vitatkozni kell Bruner megállapításával. Szerintem az, ha nem a dolgokat megmagyarázva, hanem heurisztikusan jutnak jó megoldásokra a diákok, de nem tudják megmagyarázni, hogyan jutottak a helyes eredményre, az nem egyenrangú a lépésenként megindokolt feladatmegoldással. „A személy ilyenkor a logikai lépések helyett heurisztikusan gondolkodik, és nem tudja elemekre bontani a gondolkodás folyamatát.” (Bernáth–N. Kollár–Németh 2015: 54) Az intuitív feladatmegoldást akkor lehetne hasonlóan hatékonyak mondani, ha a kreatív, szokatlan megoldásokat igénylő helyzetekben a jó megoldás intuitív megtalálása a későbbiekben a logikus magyarázat kifejtésére inspirálná a tanulót. Ez a megoldásmód így lehet hatékony. Fontos lenne, hogy az iskolai oktatás során is helye legyen az intuitív megoldásmódnak, ne vessük el ezeket, de segítsük az analízis irányába fejlődni a gondolkodást, hiszen az új helyzetek megoldásához ezzel segítjük hozzá tanítványainkat.

Szociális kompetenciák kérdőív

A szociális kompetenciaterek mérésére 50 kérdőív itemet bemért, kipróbált kérdőívekből adaptáltam: Revákné (2013: 86-88) *Ön- és egymás közötti értékelésre* kifejlesztett 90 ítemes kérdőívéből 20 itemet, amelyek a döntési, a vita-, az együttműködési és az önismereti készségekre vonatkoztak. A további 30 itemet, ami az osztályműködésre, a barátkozásra, az érzelmek, az agresszió és a stressz kezelésére vonatkoztak, Kósáné (1998: 164-165) kérdőívéből alkalmaztam.

Revákné (2013: 86-88) kérdőívéből adaptált kérdések:

A döntési készségekre vonatkozó állítások:

Jó a döntési képességem.

Általában gyorsan és helyesen döntök.

Kellő megfontolás után határozottan cselekszem.

A határozatlanságot nem szeretem.

Ha a többiek bizonytalanok, én határozottan döntök.

A diák önmagáról adott értékelésére vonatkozó megállapítások: a jó, gyors és helyes döntési készség, a megfontolt, határozott cselekvés, ami a határozatlanság kerülését és a magabiztosságot jelenti. A TCI-módszerben a tanár nem arra törekszik, hogy kívülről adjon tanácsot egy problémahelyzet megoldására. Nem mondja meg, mit csináljon a diák, nem irányít egy általa jónak tartott válasz felé. Ehelyett minden esetben abban támogat, hogy a diák találja meg az adott helyzetben felismert probléma megoldását. Ehhez döntéseket kell hoznia, és képviselnie is kell álláspontját. A TCI-módszer axiómái közül a pragmatikus-politikai (lásd: *1.12.4. A TCI – témaközpontú interakció* című fejezet) adja az alapját annak, hogy meghatározott keretek között célszerű, de önálló döntések meghozatalában segítsük tanítványainkat. A külső és belső határok felismerése az iskolázottság révén folyamatosan bővíthető, fejleszthető, de nagyon időigényes feladat. „A kölcsönös függőség tudatosítása képessé teszi az embert arra, hogy felelősséget tudjon vállalni. Az ember autonómiája annál nagyobb, minél tudatosabban számításba veszi a külső és belső meghatározottságát. A szabad döntések az adott belső és külső határokon belül történnek.” (Sápiné 2013: 490)

A vitakészségre vonatkozó állítások a következők voltak:

Szívesen vitatkozom.

Érvelek az igazam mellett.

Aktívan veszek részt a vitákban.

Az a véleményem, hogy ha vita van, azt beszéljük meg.

Az eredményes kommunikáció a TCI-módszerben kiemelt szerepet kap. Ennek elveit a csoportdinamikában is igyekszem érvényre juttatni. A „Mindig a magad nevében beszélj!” (1.10. A TCI posztulátuma a kommunikációra vonatkozóan című fejezet) egyszerűnek tűnő elvére – tapasztalatom szerint – folyamatosan kell emlékeztetni diákokat. A vitakultúrájukba beépülve azonban segítheti az egyenes, világos érvelési technika elsajátítását. A „nem mi, nem általában az ember, hanem konkrétan, egyértelműen és személyesen egyes szám első személyben kell megfogalmazni mondanivalónkat” (1.10. fejezet) elve a saját vélemény megfogalmazásának igényével segíti a hiteles, szelektív kommunikációt, a vitás helyzetekben az eltérő vélemények azonosítását és megfelelő képviseletét. A „tisztázd, mit gondolsz, mit érzel, és utána dönts, mit mondasz, mit teszel!” elve a kommunikációban és a vitákban a megfontolásra hívja fel a figyelmet az elhamarkodott vádaskodással szemben. „Ne a többiek elvárásaira figyelj, jogod van a saját véleményedhez” (1.10. fejezet) szintén az egyén saját véleményéhez való jogát erősíti. „A zavaró tényezőket tudatosítsuk, tegyük szóvá, beszéljük meg” (1.10. fejezet) kívánalma szintén az egyértelműsége törekvést, míg az „egy ember beszél egyszerre” (1.10. fejezet) elvárása a másik fél tiszteletben tartására tanít. Azzal, hogy a TCI-vel tanított diákok vitakészsége jó, a kommunikációban aktívak, a szociális kompetenciájuk egyik fontos részterületén fejlődnek, így eredményesebbek lehetnek iskolai és más élethelyzetekben is a kapcsolataik kialakításában és gyakorlásában.

Az együttműködésre irányuló megállapítások:

Segítőkéz vagyok társaimmal.

Jól tudok alkalmazkodni a többiekhez.

Szívesen dolgozom együtt másokkal.

Jól együttműködöm a többiekkel.

Jó a kommunikációs képességem.

Mivel a diákok tevékenységek közben tanulják a viszonyulásokat, ezért az együttműködésen alapuló tanulásban ez a képesség jobban fejlődik. A segítőkészség, az alkalmazkodás, az együttműködésre való hajlam, valamint a jó együttműködés a feladatok végzésében a TCI-módszerrel különösen jól fejleszthető, csak úgy, mint a kommunikációs képesség. A TCI-ben „közvetlen a kapcsolat a diákok és a tanár között, a tanár érzékeli a diákjai igényeit, ismeri képességeiket, készségeiket.” (Sápiné 2013: 488). Ezek tovább fejlődése az együttműködés során kölcsönös pozitív függésben megy végbe. Az időtartam, ameddig a módszert használják, ebben a szociális kompetenciátényező fejlődésében is kiemelt jelentőségű.

Az önismeretre vonatkozó itemek:

Tisztában vagyok saját képességeimmel.

Meg tudom ítélni saját képességeimet, miben vagyok jó és miben vagyok gyengébb.

Hamar felismerem, hogy mit értettünk meg és mit nem a feladat elvégzésekor.

Általában jókedvűen, lelkesen végzem a munkámat a többiekkel együtt.

A többiekkel együtt kiegyensúlyozottan végzem a munkát.

A TCI önismereti képességet fejlesztő módszerként az önérvényesítő magatartásra is nevel, mindazzal együtt, hogy kölcsönös függésben vagyunk a csoportban. Az *ÉN* számára fontos motiváló eszköz, ha reálisan látja helyét a csoportban (*MI*), és saját egyéni képességeinek megfelelően járul hozzá a sikerhez, a *TÉMÁ*hoz.

Kósáné (1998) kérdőívéből adaptált kérdések:

Az osztály működésére utaló kérdések:

Könnyű figyelnem valakire, aki hozzám beszél?

Ha segítségre van szükségem, tudom barátságosan kérni?

Megköszönöm-e, ha segítenek nekem valamit?

Elhozom-e az órákhoz szükséges felszerelést?

Bekapcsolódom-e az osztályban folyó beszélgetésbe, vitába?

Megkérdézem-e a tanártól, amit nem értek?

Könnyen kezdek el beszélgetni valakivel?

Az osztály (MI) közösségként való működéséhez szükséges feltételek: a másik emberrel való figyelmes viselkedés, szükség esetén a segítségkérés vagy megfelelő helyzetben a köszönetmondás a társas kapcsolatokhoz szükséges készségek. Az intézmény közösségéhez, szabályaihoz alkalmazkodást a tanszerek elhozása jelenti ebben az esetben. Míg a beszélgetésekben való részvétel, valamint a kérdezés bátorsága szintén a közösségi normákhoz alkalmazkodás készségét jelöli.

A barátkozási készségre vonatkozó kérdések a következők voltak:

Könnyen kezdek el beszélgetni valakivel?

Betartom-e játék közben a szabályokat?

Észreveszem-e, ha valakinek segítségre van szüksége és megpróbálok-e segíteni?

Hajlandó vagyok-e a holmimat odaadni másoknak?

Elnézést kérek-e, ha valamit rosszul csináltam?

Megmondom-e másoknak, ha valami tetszik nekem velük kapcsolatban?

Ebben a változóban a mérni kívánt készségek és képességek a diákok társas kapcsolataiban a barátkozásra vonatkozóan a beszélgetés kezdése, a segítségnyújtás, a játékszabályok betartása, osztozni valakivel, bocsánatot kérni valakitől és az elismerést adni valakinek voltak. A TCI-módszer az együttműködésre és a csoportban végzett munkára különös hangsúlyt fektet, így a baráti viszony kialakításának képességét, a szolidaritást, a közös szabályalkotást és -követést fejlesztjük a módszer által. Az egyén, az *ÉN* fontossága mellett a *MI*, a közösség érdekeinek, a másik ember igényeinek figyelembevétele, a másik elismerése, adott esetben a hibázásunk beismerése a pozitív csoportdinamikát erősítő módszertani irányelv: segíti a barátkozást és ezzel együtt a hatékonyabb együttműködést a TCI csoportdinamikájában.

Az érzelmekre vonatkozó kérdések a következők voltak:

Hagyom, hogy mások megismerjék az érzéseimet?

Próbálok-e megérteni, hogy mások mit éreznek?

Ha mérges vagyok, tudok-e úgy viselkedni, hogy ne bántsak meg másokat?

Próbálok-e megérteni mások haragját, dühös érzéseit?

Tudom-e, mi az, amitől félek, és mit kell tennem, hogy ne féljek?

Megmondom-e másoknak, hogy értem, hogyan érzek?

Az érzelmi kompetencia fejlődése három területen követhető Saarni (1999) szerint. Ezek az érzelmek szabályozása, az érzelmek kifejezése, az érzelmi kapcsolatok kialakítása. Ennek következtében vizsgálatomban a mérni kívánt készségek és képességek a diákok társas kapcsolataiban az érzelmek felismerése, megértése, kifejezése és kezelése volt. Az érzelmi képességek esetében a TCI-vel tanított diákok esetében azt vizsgálom, mennyire sikeresen történik körükben az érzelmek felismerése, megértése, kifejezése és kezelése. A tanárok ennek a kutatásnak az eredményeit megismerve motiváltak lehetnek a TCI-módszer elsajátítására. A módszer szélesebb körű használatával diákjaik társas kapcsolatainak, érzelmeinek árnyalt kifejezésére, mások érzelmeinek pontosabb megértésére alapozva tarthatják órájukat, egyéni tanácsadáson segíthetik tanítványaik eredményességét. A diákok szempontjából a kutatás hozadéka, hogy a tanulók hatékony tanuláshoz érdekében a TCI-módszert használva képesek irányítani saját érzelmi és társas kapcsolataikat, ezzel motivációjuk, önértékelésük nő.

Az agresszióra vonatkozó kérdések:

Ha nagyon haragszom, vissza tudom-e fogni magam?

Ha valaki bosszant, meg tudom-e őrizni a nyugalمامat?

Megpróbálok távol maradni azoktól a helyzetektől, amikben bajba juthatok?

Ha valami olyasmit csinálok, amit nem kellett volna, elfogadom-e a következményeket?

Ha nem értek egyet valakivel, segítek, hogy olyan megoldást találjunk, ami mindkettőnknek jó?

„Ha problémám van valakivel, gondolok-e arra, hogy veszekedésen, verekedésen kívül más megoldás is volna?” (Kósáné 1998: 165)

Az agresszió kezelésére adott válaszok azokra a változatokra mutatnak rá, amelyekkel az agressziót kezelik a diákok: önkontrollal vagy választ adva a bosszantásra; elkerülő magatartással vagy a tettek következményeinek elfogadásával; egyeztetéssel, közös megoldás keresésével vagy a veszekedés helyett más megoldás keresésével.

A stresszkezelésre vonatkozó kérdések:

Meg tudom-e mondani másoknak dühöngés és ordítózás nélkül, hogy valamilyen problémát okoznak nekem?

„Ha más gyerekek azt akarják, hogy olyasmit csináljak, ami bajt hoz rám vagy helytelen, nemet mondok?” (Kósáné 1998: 165)

Visszatartom-e magam attól, hogy elvegyem, ami nem az enyém?

Ha veszítek egy játékon, sikerül-e, hogy ne boruljak ki?

Megmondom az igazat arról, amit csináltam, még ha bajba kerülök is?

Ha valami nem jól sikerül, elhatározom-e, hogy legközelebb jobban csinálom?

A saját probléma mások számára is elfogadható formában történő kifejezése a *MI* számára ugyanolyan fontos, mint a csoportnyomás kezelése az *ÉN* számára: tudjon nemet mondani. Az *ÉN* számára a tulajdon vagy a veszteség, vesztes, kudarc megfelelő kezelése éppúgy fontos, mint a becsületesnek lenni és maradni.

4. Eredmények

4.1. A felvett kérdőívek megbízhatóságának vizsgálata

A kutatás során vizsgáltam a kérdőívek megbízhatóságát. Ehhez a Cronbach-alpha értékek meghatározása mellett teszt-reteszt vizsgálatot is végeztem, amelynek során meghatároztam a két mérés közötti korreláció értékeit. Ezek jól mutatják, hogy a diákok mindkét alkalommal komolyan vették a tesztek kitöltését, az alkalmazott kérdőívek megbízhatóak (9. táblázat).

A két független változó csoport közül a tanulási stílus dominanciáját mérő mérőeszköz Cronbach-alpha értékei 0,64-0,84, míg a szociális kompetencia mérésére vonatkozó változók esetében 0,41 és 0,79 közé estek. A *szociális kompetencia* mérőeszköz értékelésében az itemek tartalmát, a téma komplexitását is szem előtt kell tartani. Ezekben a kérdésekben a diák saját magáról vall, nem egy külső szemlélő tölti ki róla.

A Cronbach-alpha értékek alapján a mérőeszközöket elfogadható megbízhatóságúnak, így alkalmazhatónak ítéltem (a vizsgált tanulók nagyobb létszáma esetén ezek az értékek feltételezhetően nagyobbak lettek volna).

Minden skála esetén megnéztem az item–tótál korrelációkat is. Ezek alapján az állapítható meg, hogy e skálák kiegyensúlyozottak, nincsenek kiugróan erős vagy gyenge itemek.

9. táblázat: A kérdőívek egyes területeinek reliabilitás (megbízhatósági) mutatói

| független változók | Cronbach - alpha | teszt-reteszt korrelációk |
|---|------------------|---------------------------|
| Tanulási stílus dominanciája szerint: | | |
| auditív aktív | 0,82 | 0,66 |
| auditív befogadó | 0,80 | 0,46 |
| vizuális ábra | 0,84 | 0,63 |
| vizuális szöveg | 0,64 | 0,58 |
| mozgás | 0,75 | 0,56 |
| csend | 0,81 | 0,63 |
| társas | 0,83 | 0,59 |
| értelmes | 0,78 | 0,55 |
| intuitív | 0,79 | 0,42 |
| Szociális kompetenciátényezők szerint: | | |
| döntési képesség | 0,72 | 0,29 |
| vitakészség | 0,58 | 0,47 |
| együttműködés | 0,73 | 0,62 |

| | | |
|----------------|------|------|
| önismeret | 0,71 | 0,44 |
| osztályműködés | 0,41 | 0,53 |
| barátkozás | 0,64 | 0,68 |
| érzelmek | 0,77 | 0,48 |
| agresszió | 0,79 | 0,60 |
| stressz | 0,66 | 0,55 |

4.2. A vizsgált diákok jellemzői a hagyományos társadalmi háttérmutatók szerint

Az eredmények értékelésekor a vizsgált tanulók három csoportjával dolgoztam: a kísérleti csoporton belül a TCI-vel 1-2 évig (II.csoport), a TCI-vel 4 évig tanulók (III. csoport), illetve a kontrollcsoport tanulói (I. csoport), akik nem tanultak a módszer szerint. Ennek a három csoportnak a különbségét a szakirodalomban alkalmazott társadalmi háttérváltozók szerint is vizsgáltam.

A társadalomtudományokban használt klasszikus háttérváltozó (pl.: apa, anya iskolai végzettsége) tekintetében nem volt kimutatható szignifikáns különbség a TCI-vel való tanulás időtartama alapján kialakított csoportok tagjai között az apa, anya iskolai végzettsége szerint (lásd: *1. Melléklet*). Az anyagi helyzetmutatók, amire a háztartás felszereltségéből (színes tv, telefon, videó, számítógép, külön szoba, hifi, mosogatógép) lehet következtetni, azt mutatták, hogy ebbe a belvárosi gyakorlóiskolába jómódú családok gyerekei járnak. Szinte mindenütt van otthon, és használja is a gyerek a számítógépet, internetet és szinte mindenütt megvannak a felsorolt eszközök. Ez tehát egy olyan iskola, amelyik nem tükrözi a diákok anyagi háttérében és tanulási motivációjában az országos megoszlást.

A társadalmi háttérmutatók mellett a tanulási eredményességet is segítségül hívtam a három TCI-csoport jellemzéséhez. A felmérésben szereplő gyerekek ugyanúgy, mint az iskola többi tanulója, jól tanulnak, a megkérdezett diákok 69%-a 4,1 és 5,00 tanulmányi eredményű.

A társadalmi háttérmutatókat és a tanulási eredményességet figyelembe véve megállapítható tehát, hogy nincs sajátos eltérés a három TCI-csoportban. Ennek okát abban látom, hogy a nagyvárosi gyakorlóiskolába hasonlóan jó anyagi helyzetű, magasan iskolázott szülői háttérű társadalmi csoportba tartozó diákok járnak.

A hagyományos társadalmi háttérmutatók mellett szerettem volna egy finomabb elemzést is lehetővé tevő tényezőt is bevonni, ezért fordultam a tanulmányi eredmény mellett a *kitől tanul* dimenzió felé. Vizsgálatomban megkérdeztem: Hogyan ítéled meg, eddigi életed során mennyit tanultál a szüleidtől, testvéreidtől, általános iskolai tanáraidtól, osztálytársaidtól, barátaidtól, felnőtt rokonaidtól, mástól?

Több esetben szoros korrelációt találtam (N=161) azon változók között, hogy kitől tanul a diák.

10. táblázat: A *Kitől tanul* kérdésre adott válaszok alapján melyik változó mennyire jellemző?

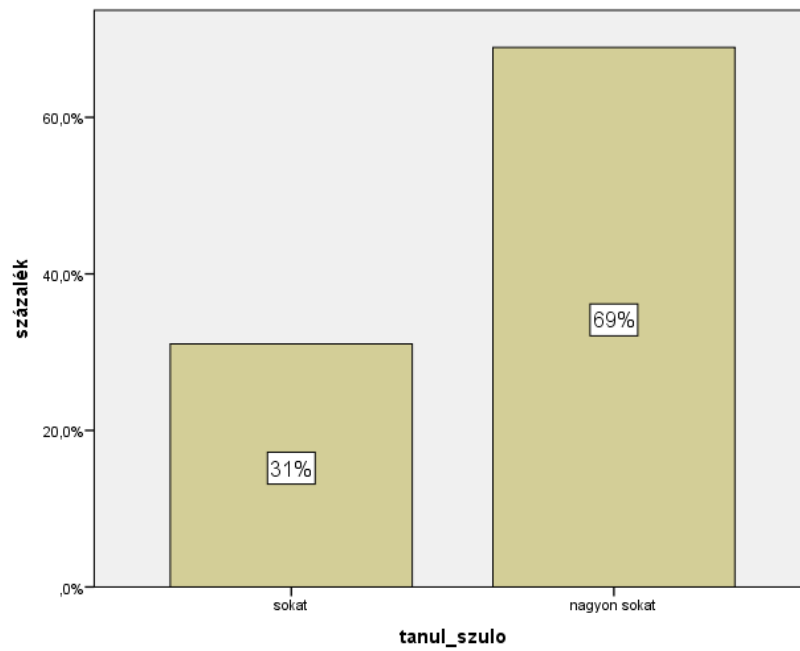
| VÁLTOZÓK | ÁTLAG | SZÓRÁS |
|---------------|-------|--------|
| tanul_szülő | 4,69 | ,464 |
| tanul_tanár | 4,19 | ,860 |
| tanul_rokon | 3,90 | 1,001 |
| tanul_barát | 3,63 | ,865 |
| tanul_testvér | 2,97 | 1,376 |
| tanul_mástól | 2,66 | 1,141 |

Faktoranalízist végezve a hat változóból 2 dimenziót sikerült feltárni. A két faktort **megjelölve** 1. család; 2. mások elnevezéssel (11. táblázat: *Kitől tanul* változók faktorai).

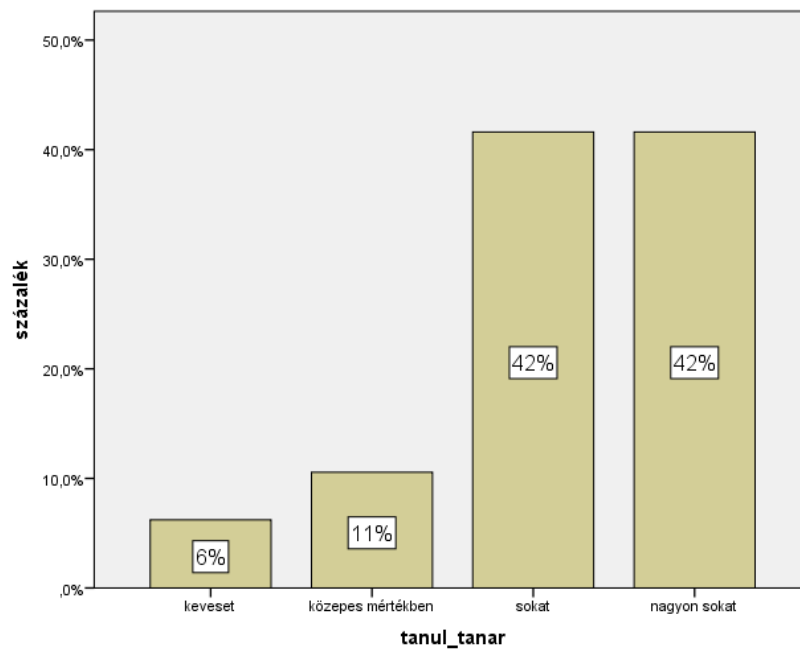
11. táblázat: *Kitől tanul* változók faktorai

| | Faktor | |
|---------------|----------|---------|
| | 1 család | 2 mások |
| tanul_barát | ,824 | |
| tanul_testvér | ,358 | |
| tanul_szülő | ,356 | |
| tanul_rokon | | ,518 |
| tanul_mástól | ,333 | ,511 |
| tanul_tanár | | ,395 |

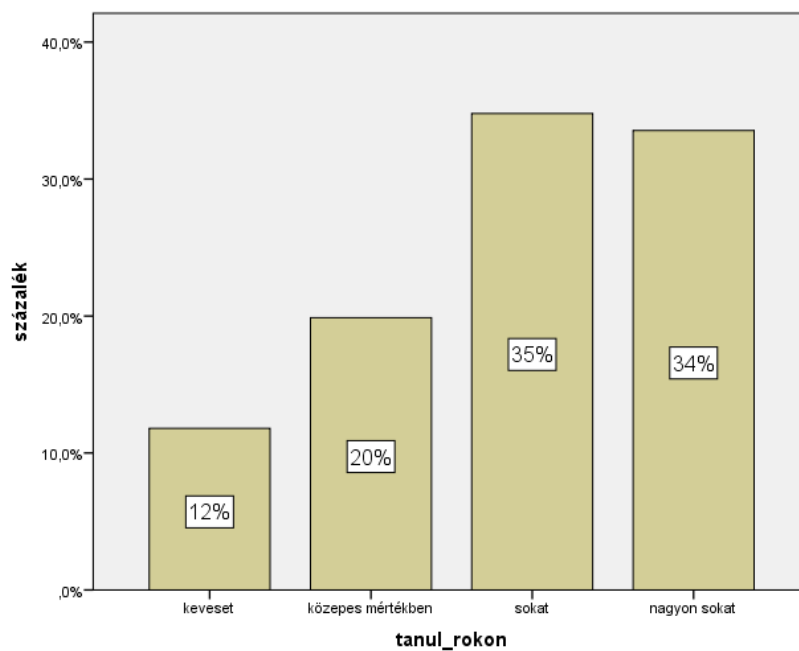
A *Kiegészítő kérdőív* 6. kérdésére (Hogyan ítéled meg, eddigi életed során mennyit tanultál az alábbiaktól?) adott válaszok előfordulási gyakoriságának vizsgálatakor a következő eredményeket kaptam. A megkérdezett tanulók (N=161) – saját megítélésük szerint – legtöbbet a szüleiktől tanultak (*sokat* válasz: 31%; *nagyon sokat* válasz: 69 %). Szorosan utána tanáraikat jelölik meg (*sokat* válasz: 42%; *nagyon sokat* válasz: 42 %), majd a rokonoktól való tanulás következik a sorban (*sokat* válasz: 35%; *nagyon sokat* válasz: 34 %) (5. ábra, 6. ábra és 7. ábra).



5. ábra: Hogyan ítéled meg, eddigi életed során mennyit tanultál az alábbiaktól?
A szülőtől tanul opcióra adott válaszlehetőségek előfordulási gyakorisága (N=161)

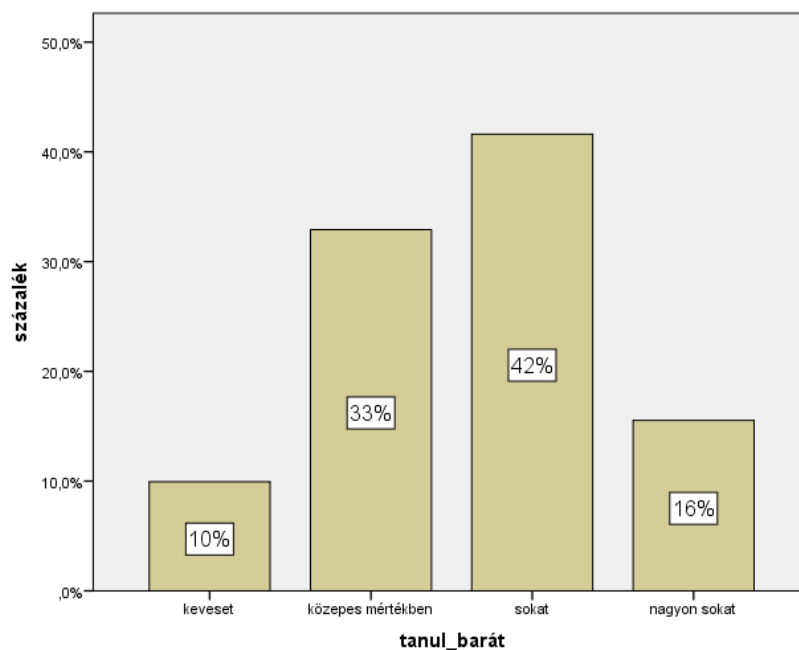


6. ábra: Hogyan ítéled meg, eddigi életed során mennyit tanultál az alábbiaktól?
A tanártól tanul opcióra adott válaszlehetőségek előfordulási gyakorisága (N=161)



7. ábra: Hogyan ítéled meg, eddigi életed során mennyit tanultál az alábbiaktól?
A rokontól tanul opcióra adott válaszlehetőségek előfordulási gyakorisága (N=161)

A baráttól tanulásra adott opció válaszlehetőségeinek előfordulási gyakorisága alapján a következő rajzolódott ki (8. ábra). A diákok több mint fele (58%) jelöli meg a baráttól való tanulás *sokat*, *nagyon sokat* lehetőségét.



8. ábra: Hogyan ítéled meg, eddigi életed során mennyit tanultál az alábbiaktól?
A baráttól tanul opcióra adott válaszlehetőségek előfordulási gyakorisága (N=161)

Összegzésül megállapítható, hogy a vizsgálatban résztvevő diákok legtöbbet a szüleiktől és tanáraiktól *sokat/nagyon sokat* tanulnak, de a rokontól és a baráttól való tanulás lehetőségeit sem lehet figyelmen kívül hagyni (lásd: 10. táblázat: *A Kitől tanul kérdésre adott válaszok alapján melyik változó mennyire jellemző?*)

A baráttól való tanulás NEMek szerinti megoszlásában szignifikáns eltérést találtam a lányok és fiúk között ($p = 0,039$) (lásd: 12. táblázat).

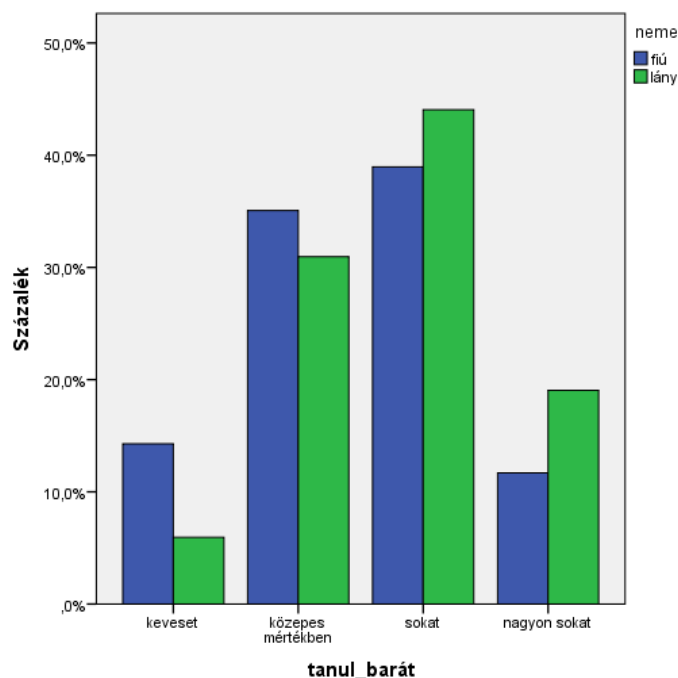
12. táblázat: *A baráttól tanulás NEMek szerinti megoszlása (t-próba)*

Csoport statisztikák

| | neme | N | Átlag | Szórás | Átlag hibája |
|-------------|------|----|-------|--------|--------------|
| tanul_barát | fiú | 77 | 3,48 | 0,883 | 0,101 |
| | lány | 84 | 3,76 | 0,830 | 0,091 |

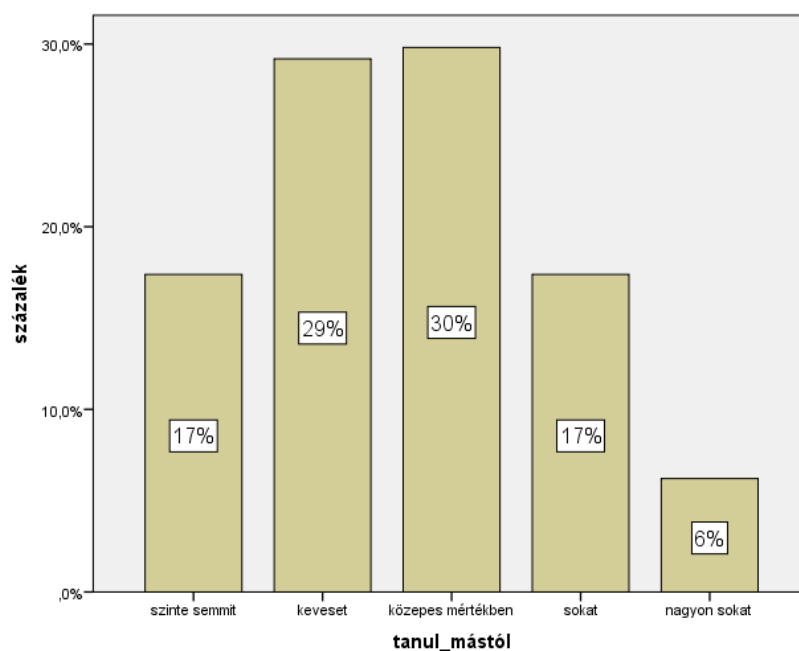
| | | Levene próba a szórások egyenlőségére | | t próba az átlagok egyenlőségére | | |
|-------------|----------------------|---------------------------------------|-------|----------------------------------|---------|------------------|
| | | F | Szig | t | df | Szig. (2-oldali) |
| tanul_barát | Egyenlő szórások | 1,196 | 0,276 | -2,084 | 159 | 0,039 |
| | Nem egyenlő szórások | | | -2,078 | 155,575 | 0,039 |

A 9. ábra azt mutatja, hogy inkább a lányokra jellemző a *baráttól való tanulás* dimenziója.



9. ábra: Kitől tanul kérdésre adott válaszok közül a baráttól tanul válaszok NEM szerinti megoszlása : Hogyan ítéled meg, eddigi életed során mennyit tanultál az alábbiaktól?
A baráttól tanul opcióra adott válaszlehetőségek előfordulási gyakorisága nemek szerint (N=161)

A *mástól... tanul* dimenzió vizsgálatában nem reprezentatív felmérés (N=161) adatai alapján az általános iskolai 5–8. osztályos diákoknak rendelkezésére állnak ugyan az infokommunikációs eszközök és az internetelérés, de tanulási térként ez a korosztály még nem azonosította ezt a lehetőséget. A 10. ábra (*A mástól... tanul változó százalékos megoszlása a vizsgált diákok körében*) azt mutatja, hogy a *szinte semmit* 17%-os válasza a *keveset* 29%-kal együtt már a válaszadók közel felét, 46%-át jelöli.



10. ábra Hogyan ítéled meg, eddigi életed során mennyit tanultál az alábbiaktól?
A mástól tanul opcióra adott válaszlehetőségek előfordulási gyakorisága (N=161)

Ezzel szemben a *sokat* (17%) és a *nagyon sokat* (6%) csak a válaszadók kevesebb, mint negyedét, 23%-át érinti. Ennek több oka lehet. Egyrészt a diákok elsősorban az egymással való kapcsolattartás eszközeként tekintenek az okostelefon, számítógép adta lehetőségekre; illetve zenehallgatásra, filmnézésre használják ezeket az eszközöket. Tanulási lehetőségként az általános iskolai diákok ritkán gondolnak az okoseszközökre. Másrészt nem biztos, hogy a *mástól... tanul* elnevezésben eszükbe jutott az internet, mivel a kérdéssor élő személyekre vonatkozott. A hazai kutatások rámutatnak (Németh 2016), hogy a középiskolai korosztályban (9–12. évfolyam) a diákok életkorától függően nő a tanulást segítő alkalmazások használata. Harmadrészt látható, hogy a magyar

iskolákban nagyrészt tiltják a telefon használatát. Németh szerint ez a megkérdezett tanulók 39%-ának esetében van így, amikor nem, illetve legfeljebb csak szünetben használhatják a diákok az okostelefont. Ha a pedagógusok nagy számban elzárkóznak az általános iskolában az új IKT eszközök adta lehetőségek használatától, akkor tanítványaik nemcsak nem ismerik meg a tanulásban nyújtott tanulást segítő lehetőségeket, hanem a felelős internethasználat szabályait sem tudják majd megfelelően alkalmazni.

A kapott válaszok SPSS 22.0 program statisztikai értékelése alapján megállapítható, hogy a felmérésben szereplő 5–8. osztályos diákok már valóban nemcsak a *tanáraikat* jelölik tudásuk legfőbb forrásaként, hanem – a tanulás fogalmát helyesen kitágítva – szüleiket is, amikor arról kérdeztem őket, hogy kitől tanultak eddigi életük során *sokat, nagyon sokat* (100%). Második helyen állnak a tanulás intézményesült formájának képviselői, a tanáraik (*sokat, nagyon sokat*: 84%). Tanulásuk színtereként az internetet még nem jelölik meg a *mástól... tanul* dimenzióban. A szülőtől és tanártól való tanulás mértéke hasonlóan domináns, de a rokontól (69%) és a baráttól (58%) való tanulás lehetőségeit sem lehet figyelmen kívül hagyni. A *baráttól... tanul* dimenzióban a *NEM* megoszlása szerint szignifikáns különbséget találtam ($p < 0,001$) a lányok javára. Ezt a vizsgálati eredményt a pedagógus kollégák a kooperatív tanulási módszerek hatékonyabb alkalmazásakor használhatják fel a csoportalakítás munkaformájának kiválasztásakor. Megállapítható továbbá, hogy az infokommunikációs eszközöket és az internetet tanulási eszközként és térként ez a gyakorlóiskolai közegű, társadalmi háttérben jó anyagi helyzetű és tanulmányi eredményeiben kiváló diákcsoporthoz még nem azonosította. Ezt támasztja alá a *tanul... mástól* (23%) eredménye. Ennek okait abban látom, hogy a diákok elsősorban szórakoztató eszközként és csetelésre használják okoseszközeiket és a számítógépet. Véleményem szerint az iskolai oktatásban nem tiltani kellene, hanem valamilyen módon be kellene kapcsolni ezeket a diákok számára rendelkezésre álló eszközöket a tanulási folyamatba. Annál is inkább, mert a felelős internethasználat megtanítása, a szülők mellett, egyre inkább az iskola feladata.

Megvizsgáltam azt is, hogy a TCI-csoportba tartozó tanulók között van-e eltérés a következő demográfiai változók szerint: nem, anya és apa végzettsége. Az eredmény egyik esetben sem volt szignifikáns (lásd: *1. Melléklet (1)*).

A továbbiakban megnéztem azt is, hogy a kutatásba való belépéskor van-e összefüggés a tesztek és a szociológiai háttérváltozók között. Szignifikáns kapcsolatot csak a *NEM*

esetén találtam a szociális kompetenciaelemek között a következő dimenziók területén: döntés, együttműködés, barátkozás, érzelmek, stressz kezelése. Az eredmények nem meglepőek, hiszen megerősítette, hogy a döntésben a fiúk, míg az együttműködésben, barátkozásban, érzelmek felismerésében és a stressz kezelésében a lányok szignifikánsan jobbak. A *tanulási stílus* változóiban minden szignifikáns eltérésű területen a lányok bizonyultak jobbnak, jelesül az auditív aktív, a vizuális ábra, a vizuális szöveg és a mozgás tanulási orientációban (lásd: *1. melléklet (2)*).

4.3. A TCI hatása a szociális kompetenciára és a tanulási stílusra

A TCI hatását a tanulási stílusra és a szociális kompetenciára kétféleképpen is megvizsgáltam. Egyrészt a három, TCI-vel különböző időt eltöltő kísérleti csoportot (a továbbiakban TCI-csoport I. II. III.) összehasonlítottam a második mérés alkalmával, hiszen a csoportba sorolás erre az időpontra vonatkozik. Ennek oka az, hogy a mérés indításakor már volt olyan csoport, amely már 2 éve TCI-módszer szerint dolgozott. Velük nem volt első, úgynevezett bemeneti mérés. A mérőeszközök kidolgozása és a módszer használatának elsajátítása több éven át folyamatosan történt. Ahogy az oktatásba bekapcsolódott a kísérletet végző tanár, értelemszerűen használni kezdte a TCI módszerét. Az pedig nem életszerű, hogy tanítása során ugyanaz a tanár egyik osztályában használja, másik osztályában ne használja a TCI-módszert. Mivel más pedagógiai hatásvizsgálatok (Revákné–Tóth–Dobóné 2007) azt mutatják, hogy egy módszer használatakor a fejlődés az utolsó időszakban a legnagyobb, ezért szükségessé vált a leghosszabb időt TCI-vel töltő csoport (4 év) beemelése is az értékelésbe (III. csoport). Így vizsgálatom kiterjedhetett arra a szempontra is, hogy mennyit fejlődtek a 4 éve TCI-vel dolgozó tanulók az utolsó évben.

Tekintettel arra, hogy a kérdőívek változói (szociális kompetenciák, tanulási stílusok) nem mutattak összefüggést a szülők végzettségével, csupán a *NEM*mel, ezért a TCI-n kívül egyedül a *NEM*mel történő összefüggést vettem figyelembe ezekben a vizsgálatokban. (A *NEM* és a függő változók kapcsolata korábban szerepel.)

Mindkét vizsgálatot kétszemponos varianciaanalízissel kezdtem, ahol a függő változó a kérdőívek egy-egy kérdésére adott válasz, a független változók pedig a *NEM* és a *TCI hatása* volt. Mivel a legtöbb olyan esetben, ahol a TCI hatása szignifikáns volt, a *NEM* hatása nem volt az, ezért ilyenkor – a TCI hatását elemezve - visszatértem az

egyszempontos varianciaanalízishez. Ezzel az eljárással nemcsak az átlagok különbségét vizsgáló szignifikancia értékét számoltam ki, hanem a lineáris trendet is (LT). Ezen kívül minden változó esetén két kontrasztvizsgálattal is összehasonlítottam a csoportokat: (1. kontraszt) a 3. csoportot az első kettővel. ill. (2. kontraszt) a kontrollcsoportot (I. csoport) a másik két csoporttal (II. csoport: 1–2 évig TCI-vel dolgozó és a III. csoport: 4 évig TCI-vel dolgozó). Továbbá Tukey-féle páronkénti vizsgálatokat is végeztem. Kíváncsi voltam a hatás-méret értékeire is (eta-négyzet). A vitakészség 0,091; a vizuális szöveg 0,088; a társas tanulás 0,091; az értelmes tanulás 0,092, az intuitív tanulás 0,058 értékeket adott. (Ezek táblái 2. *D Mellékletben* külön táblázatokba kerültek, mert az SPSS ezt a mutatót nem az egyszempontos ANOVA-ban számolja ki.)

4.4. A kérdőívek második mérésének és a TCI-nek a kapcsolata

4.4.1. Szociális kompetencia változók

Első hipotézisem szerint minél hosszabb ideig tanítjuk TCI-módszerrel a diákokat, annál eredményesebbek lesznek a szociális kompetencia összetevőiben, a döntési, vita- és együttműködési készségben, az önismeret terén; valamint az osztály működésében, a barátkozásban, az érzelmek felismerésében, az agresszió- és stresszkezelésben.

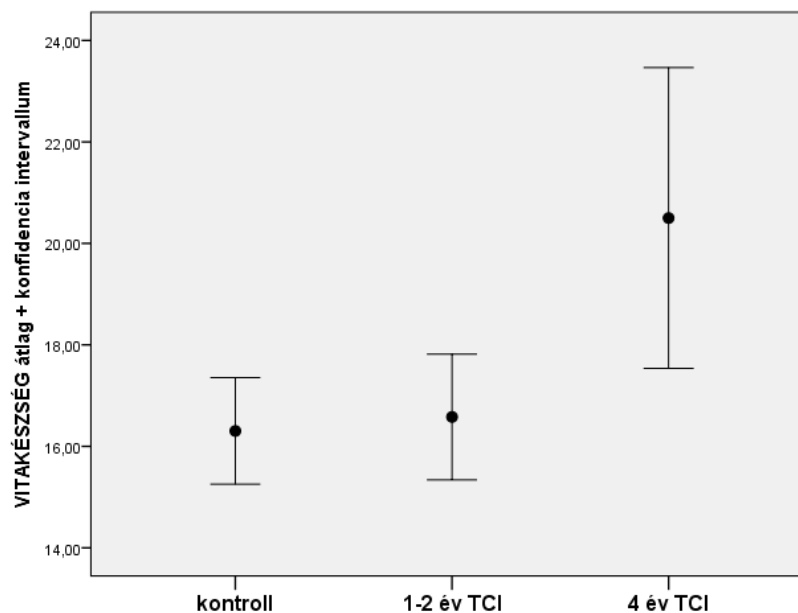
A TCI-vel eltöltött időn kívül a *NEM*mel való kapcsolatot vizsgáltam első lépésben, kétszempontos varianciaanalízissel. A TCI hatása csak a vitakészségben bizonyult szignifikánsnak. A döntés, együttműködés, önismeret, osztályműködés, barátkozás, érzelmek, agresszió- és stresszkezelés szociáliskompetencia-összetevők esetében azonban nem. Mivel a *NEM* hatása a vitakészség esetén nem volt szignifikáns, e változót elhagyva, egyszempontos varianciaanalízissel újra megvizsgáltam a változó kapcsolatát a TCI-vel. (Eredményei a 2. *mellékletben* láthatóak).

Vitakészség

A TCI-módszerben a kommunikáció fejlesztésének kitüntetett szerepe van, így kutatásom során vizsgáltam a vitakészség alakulását. Eredményeim csak részben támasztották alá hipotézisemet: szignifikáns eltérés van a vitakészség terén a TCI-csoportok között ($p < 0,008$). A leggyengébb e tekintetben a kontrollcsoport, akik nem tanultak TCI-módszerrel (2. *melléklet*). (A 2. *melléklet (A)* részében szereplő táblázatban a szürke háttérű értékek a varianciaanalízishez tartozó szignifikanciákat mutatják, a sárga háttérűek arra

vonatkoznak, hogy kimutatható-e az átlagok változásának monotonitása, statisztikai kifejezéssel a *lineáris trend* (LT).) Ez utóbbi is minden esetben szignifikáns. Továbbá mindkét kontraszt is szignifikáns, azaz *I. kontraszt*: az első két csoport átlagának átlaga szignifikánsan alacsonyabb, mint a harmadik csoporté. *II. kontraszt*: a kontrollcsoport átlaga szignifikánsan kisebb, mint a két TCI-s csoport átlagának átlaga.

Ez azt jelenti, hogy a TCI-módszer fejleszti a szociális kompetencia részterületének számító kommunikációs- és vitakészséget, ami a személyközi kapcsolatoknak és az együttműködésnek az alapja lehet (11. ábra). Az idő tényező azonban meghatározó, mivel a vitakészség és valószínű más szociális kompetencia is nagyobb mértékű együtt járást mutat a módszer alkalmazásának idejével.



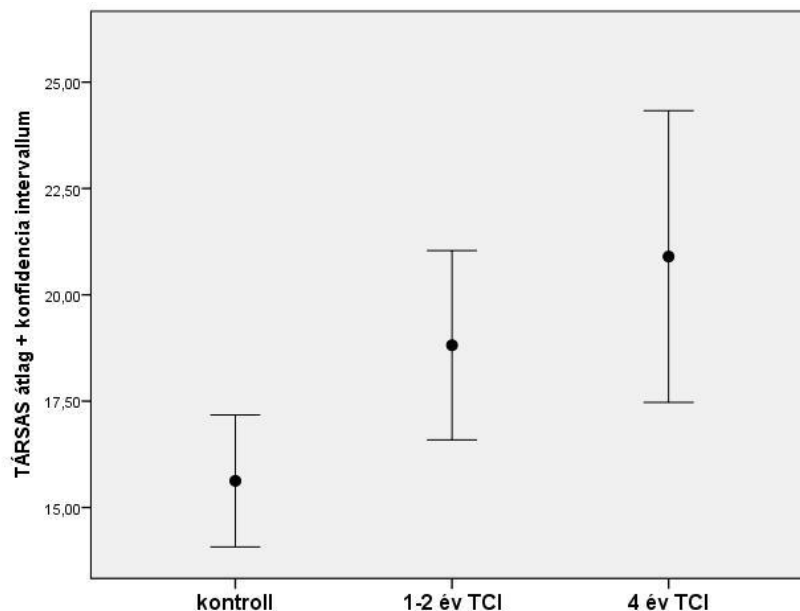
11. ábra: A vitakészségre vonatkozó átlagok eltérései a kísérleti és kontrollcsoportokban a TCI-vel segített tanulásra fordított idő arányában

Annak okát, hogy a többi szociális kompetencia részterületen nem kaptam a várt eredményt, abban látom, hogy a TCI módszerén kívül más hatások is érték a diákokat a tanítás során. Tanítási óráiknak csak 15%-ában találkoztak ezzel a módszerrel. Valamint az eltelt idő sem bizonyult elégnek a többi szociális kompetenciaterület indirekt fejlesztésére.

4.4.2. Tanulási stílus változók

Társas tanulás

Mivel a TCI-módszerben a páros és csoportos munkaforma van túlsúlyban, ezért a kutatási eredményekkel alátámasztva látható, hogy a TCI módszerével tanított diákokra az együttműködésen alapuló tanulási stílus a jellemzőbb, összehasonlítva a nem TCI-vel tanuló diákok kontrollcsoportjával, akiknek tanulási stílusára ez kevésbé mondható el. Az eredmények bizonyítják második hipotézisemet: minél több időt töltött egy csoport TCI-vel, annál inkább jellemző rá a társas tanulási orientáció. (ANOVA $p=0,008$, LT: $p=0.002$) (2. melléklet). A 10. ábrán kirajzolódó trend itt azt jelenti, hogy minél több időt töltött el egy csoport TCI-vel, annál nagyobb a társas tanulás átlaga.



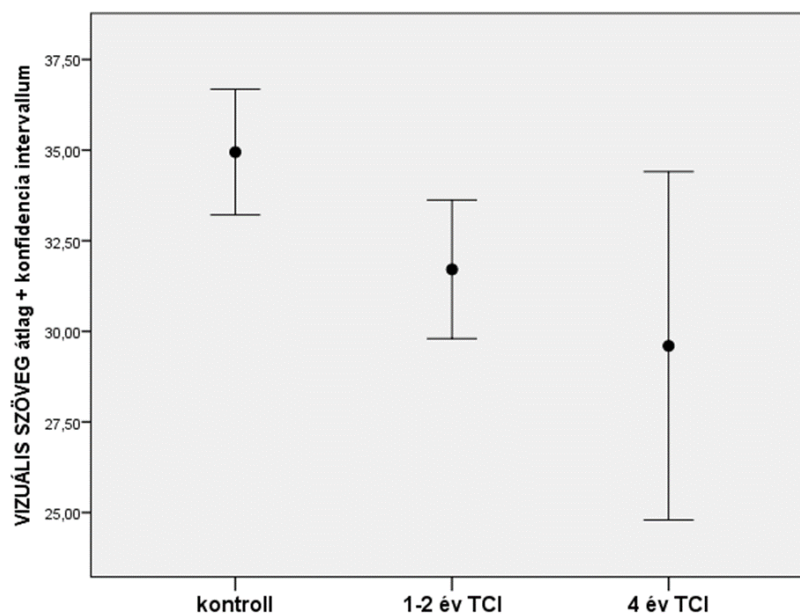
12. ábra: A társas tanulási stílusra vonatkozó átlagok eltérései a kísérleti és kontrollcsoportokban a TCI-vel segített tanulásra fordított idő arányában

A tanulási stílusok közül a társas tanulásban a következő szociáliskompetencia-elemek fejlődhetnek: együttműködés, konstruktív versengés, konfliktuskezelés, segítségadás. Ezzel a TCI-módszert az integratív, indirekt szociális kompetenciafejlesztő módszerek közé sorolhatjuk. A 12. ábra tehát azt szemlélteti, hogy a TCI-vel eltöltött idő és a társas tanulás között pozitív összefüggés van. A TCI-módszer használatával a tanárok a csoportdinamikai ismereteiket használva segítséget tudnak nyújtani azoknak a diákoknak,

akik a társas tanulás terén hátrányban vannak. Ezzel diákjaik szociális kompetenciaterületeit fejlesztik, hozzájárulva pozitív énképük kialakulásához, a felelősségvállaláshoz, önmaguk és mások iránti pozitív attitűd fejlesztéséhez, a felelős döntéshozáshoz és szociális aktivitásukhoz.

Vizuális szöveg

A TCI-csoportban tanuló diákok tanulási stílusa a képi memória fejlesztése helyett inkább az együttműködést, önálló véleményalkotást, gondolkodást fejlesztő tanulási stílust helyezik előtérbe. A *vizuális szöveg* skálán a TCI-vel tanuló diákok pontszáma szignifikánsan alacsonyabb (ANOVA $p=0,009$, LT $p=002$), (2. melléklet) a kontrollcsoporthoz képest. Az eredmények alapján második hipotézisem *vizuális szöveg* tanulási stílusra vonatkozó feltételezése is igazolódott. A TCI-vel hosszabb ideig tanított diákok tanulási stílusa eltér a nem TCI-vel tanított diákok tanulási stílusától. Minél több ideig tanítjuk a diákokat TCI-módszerrel, annál kevésbé lesz jellemző rájuk a *vizuális szöveg* tanulási stílus, eltérően a nem TCI-vel tanított diákoktól (13. ábra).

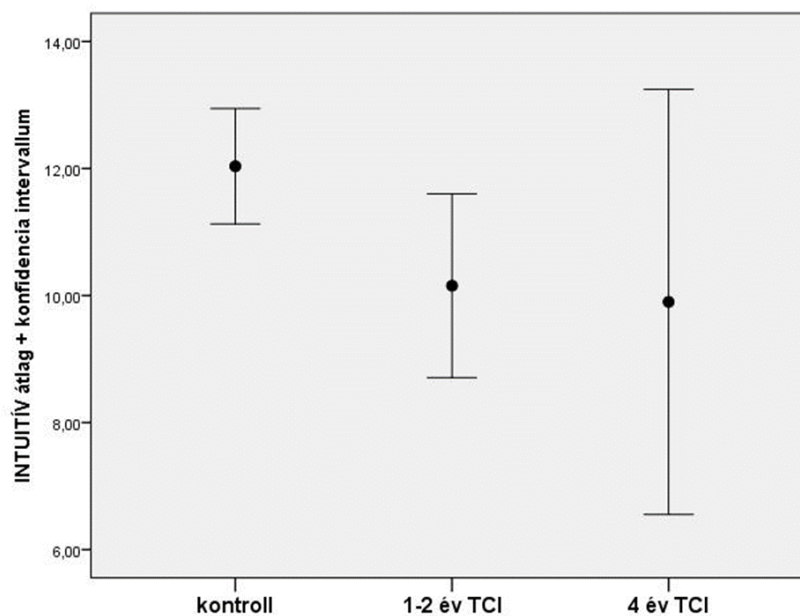


13. ábra: A vizuális tanulási stílusra vonatkozó átlagok eltérései a kísérleti és kontrollcsoportokban a TCI-vel segített tanulásra fordított idő arányában

Az intuitív tanulás

Második hipotézisem *intuitív tanulás* stílusra vonatkozó része, miszerint a TCI-vel tanított diákok tanulási stílusa eltér a nem TCI-vel tanított diákok tanulási stílusától,

illetve minél több ideig tanítjuk a diákokat TCI-módszerrel, annál kevésbé lesz rájuk jellemző az intuitív tanulási stílus, beigazolódott (ANOVA $p < 0,047$, 2. kontraszt $p = 0,043$) (2. melléklet). A 2. kontraszt szignifanciája azt jelenti, hogy ez a tanulási stílus a kontrollcsoportra jellemzőbb, mint a többiekre. Az intuitív tanulási stílus tehát a TCI-vel tanított diákok esetén nem tartozik a preferált tanulási stílusok közé. Ennek oka abban keresendő, hogy a feladatok megoldásában még jellemzően fiatalabb korban (általános iskola) a problémák megoldására anélkül jönnek rá az ezzel a tanulási orientációval tanuló diákok, hogy tudatosan meg tudnák indokolni az oda vezető utat. Az intuitív tanulás tehát azt jelenti, hogy nem a szokásos módon, nem megmagyarázva a dolgokat jutnak jó megoldásokra a diákok. A TCI-vel tanuló diákok, tapasztalatom szerint, ha még intuitívan rá is jönnek megoldásokra, utána analitikusan gondolkodva, másfajta tanulási orientációval törekszenek megmagyarázni az eredményt. Így rájuk ez a tanulási stílus kevésbé jellemző, mint a kontrollcsoport tagjaira.

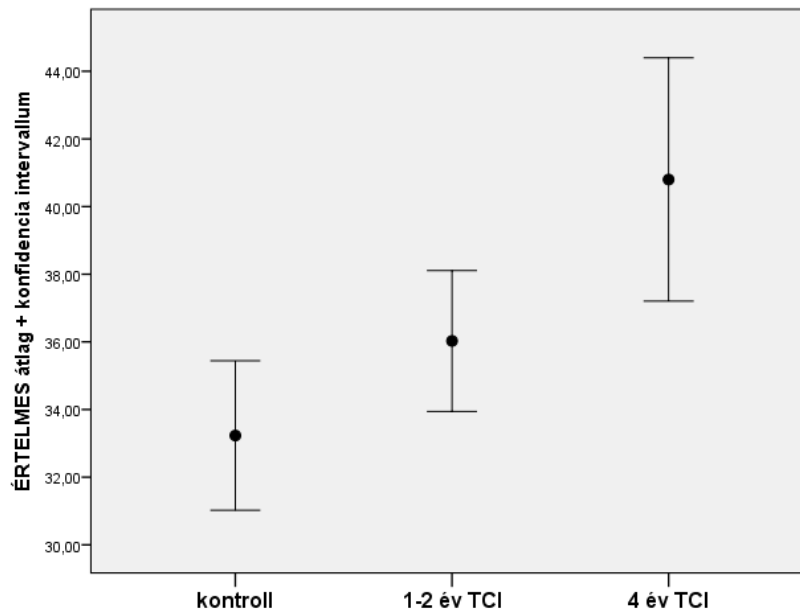


14. ábra: Az intuitív tanulási stílusra vonatkozó átlagok eltérései a kísérleti és kontrollcsoportokban a TCI-vel segített tanulásra fordított idő arányában

Értelmes tanulás

Mivel az analitikus gondolkodást kívánó *értelmes tanulás* skálán elért pontszám a minőségi tanulás szintjének fontos mutatója, ezért a TCI-vel tanuló és nem TCI-s diákok *értelmes tanulási* stílusában mutatkozó szignifikáns különbség (ANOVA $p < 0,008$, LT $p = 0,002$) magyarázó erejű (2. melléklet). Ezért bizonyítva látom második hipotézisem

azon részét, miszerint a TCI-vel tanított diákok tanulási stílusa eltér a nem TCI-vel tanított diákok tanulási stílusától, és minél több ideig tanítjuk a diákokat TCI-módszerrel, annál jellemzőbb lesz rájuk az értelmes tanulási stílus. Beigazolódott az a feltételezésem is, hogy a TCI-vel tanított diákok preferált tanulási stílusa az értelmes tanulás. (15. ábra).



15. ábra: Az értelmes tanulási stílusra vonatkozó átlagok eltérései a kísérleti és kontrollcsoportokban a TCI-vel segített tanulásra fordított idő arányában

Az eddigiekben azt vizsgáltam, hogy a TCI-csoportok mennyiben különböztek egymástól a szociális kompetenciaelemek (vitakészség, barátkozás, érzelmek felismerése, döntés, együttműködés, önismeret, osztályműködés, agresszió- és stresszkezelés) valamint a tanulási stílusuk (auditív aktív, auditív befogadó, vizuális ábra, vizuális szöveg, mozgásos, csend, társas, intuitív és értelmes tanulás önmagukról alkotott képében) terén. A vizsgálat végére a TCI-csoportok között szignifikáns eltérést találtam a vitakészség ($p < 0,008$); vizuális szöveg ($p < 0,009$), társas tanulás ($p < 0,008$), intuitív tanulás ($p < 0,047$) és az értelmes tanulás ($p < 0,008$) esetében (2. melléklet). Ezekkel az eredményekkel az első hipotézisemet részben, míg a második hipotézisemet teljes mértékben bizonyítottnak látom.

4.5. A két mérés különbségének és a TCI-nek a kapcsolata

A következőkben megvizsgáltam valamennyi szociális kompetencia és a tanulási stílus összetevőire is a két mérés közötti különbséget, mert az egy év alatt bekövetkező

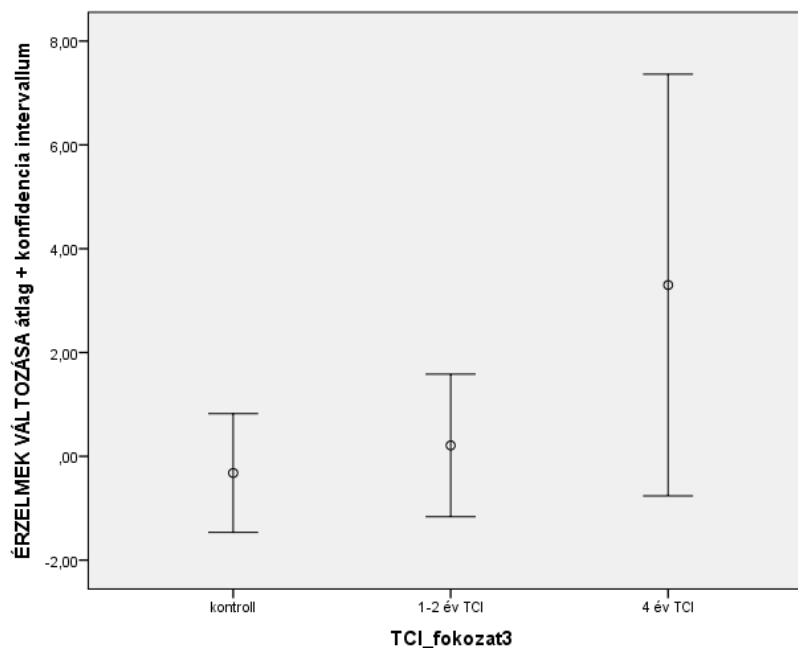
változásokra voltam kíváncsi. Az alábbiakban és a mellékletben is csak azokat közlöm, ahol szignifikáns változást tapasztaltam.

4.5.1. Szociális kompetencia változók

Érzelmekek

A TCI-módszerrel tanított diákokat a „szociális kompetencia összetevőiből az érzelmi képességek változóiban, ezen belül az érzelmekek felismerése, az érzelmekek megértése, az érzelmekek kifejezése, a harag kezelése szempontjából és a félelem kezelése” (Zsolnai-Kasik 2015: 16) attribútumai szerint vizsgáltam.

A TCI és a NEM hatását kétszemponos varianciaanalízissel vizsgálva azt kaptam, hogy mindkét változó hatása szignifikáns ($p=0.017$, $p=0.009$), de nincs interakció. A NEM hatása arra utal, hogy a lányoknál magasabbak ezek az értékek (4. melléklet). Elmondható tehát, hogy azok fejlődtek a legtöbbet ezekben a szociális kompetenciaelemekben a többiekhez képest, akik már négy éve tanulnak a TCI-módszer szerint (16. ábra).



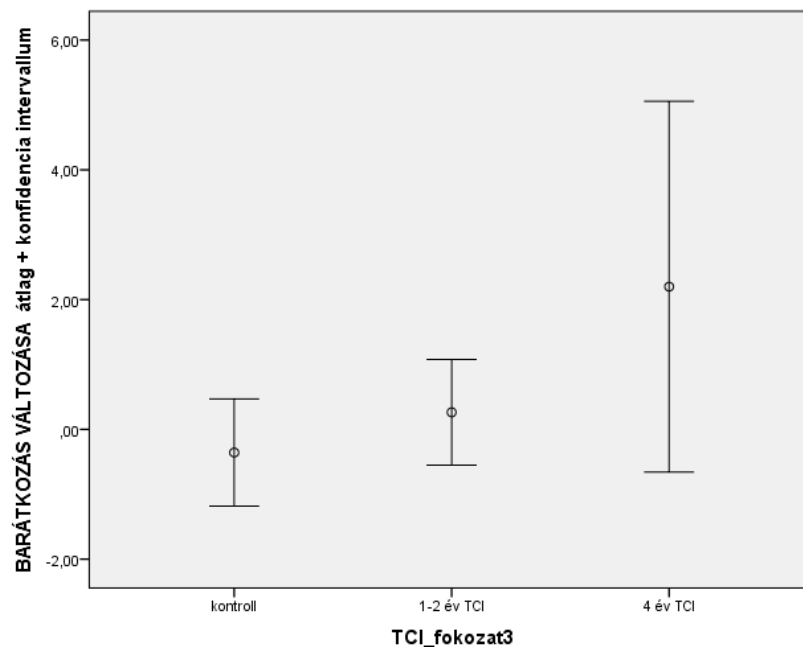
16. ábra: Az érzelmekek változó átlagának növekedése a TCI fokozat összefüggésében

A páronkénti összehasonlítás azt mutatja, hogy a kontrollcsoport és a 4 éve TCI-s csoport között van szignifikáns eltérés ($p<0.041$). Továbbá, az első két csoportot kontrasztvizsgálattal az utolsóhoz hasonlítva szintén szignifikáns az eltérés ($p=0.024$) (3. melléklet). Ezzel az eredménnyel azt látom bizonyítva, hogy a TCI-vel eltöltött időnek

erős növelő hatása van az *érzelme*k szociáliskompetencia-részterület fejlődésében: az így tanított TCI-s diákok csoportja a negyedik évben ugrásszerű változást produkált az *érzelme*k változó terén. Ez arra enged következtetni, hogy a TCI módszerének hosszabb ideig tartó használata pozitív változást hozhat. Ez az adat a jövőbeni kutatások irányát is meghatározhatja, kutatásaimat ebben az irányban szükséges elmélyíteni.

Barátkozás

A *barátkozás* skála a „*beszélgetés kezdése, a játékszabályok betartása, a segítségnyújtás, az osztolni valakivel, a bocsánatkérés és az elismerés kifejezésére adott válaszok*” (Kósáné 1998: 166) összegzéseként állt elő. Elemzésem hasonló eredményt adott, mint az *érzelme*k változó esetén:



17. ábra: A *barátkozás* változó átlagának növekedése a TCI fokozat összefüggésében

A TCI és a *NEM* hatását kétszemponos varianciaanalízissel vizsgálva látható, hogy a mintázat ugyanolyan, mint az *érzelme*k változó esetében (16. és 17. ábra): Mindkét változó hatása szignifikáns ($p=0.009$, $p=0.028$), de nincs interakció. A *NEM* hatása itt azt jelenti, hogy a lányoknál magasabb az átlag a *barátkozás* változóban (4. melléklet). Elmondható itt is, hogy azok fejlődtek a legtöbbet a *barátkozás* változóban a többiekhez képest, akik már négy éve tanulnak a TCI-módszer szerint (17. ábra).

A páronkénti összehasonlítás azt mutatja, hogy a kontrollcsoport és a 4 éve TCI-s csoport között van szignifikáns eltérés ($p<0.037$). Továbbá az első két csoportot

kontrasztvizsgálattal hasonlítva az utolsóhoz, szintén szignifikáns az eltérés ($p=0.026$) (3. melléklet). Tehát további kutatások kiindulásaként feltételezhető, hogy a TCI-vel eltöltött 4 évnél hosszabb idő, vagy a tantárgyak 15%-át meghaladó TCI-hatás szignifikáns eredményt hozhat a *barátkozás* változóban.

Hipotézisemmel kapcsolatban (első hipotézis) megállapítható, hogy a *barátkozás* változó szempontjából „a másik ember elfogadása, elismerése, a bocsánatkérés, a játékszabályok betartása és a segítségnyújtás tekintetében” (Kósáné 1998: 166) a vizsgálat eredményei szignifikáns eltérést mutattak ($p<0,05$). A fejlődés és az átlagok mintázata alapján a TCI-módszer használata a *barátkozás* változó terén is bizakodásra ad okot a jövőben ezen a területen végzett kutatásokhoz.

4.6. Kitekintés; további eredmények a tanulási stílus témában

A tanulási stílus preferenciái alapján lehetővé vált egy kontrasztvizsgálat elvégzése. Bernáth–N. Kollár–Molnár (2015) kutatási anyagát hasonlíthattam össze saját kutatási eredményeimmel. A Bernáth–N. Kollár–Molnár 2015-ös mintája 1500 fős. Az életkori csoportok szerinti diszkriminanciaanalízist végezve általános iskolások, középiskolások és egyetemisták tanulási stílusát vizsgálták. Dimenzióik között szerepelt a társas ($p<0,01$), a vizuális szöveg ($p<0,01$), az intuitív ($p<0,01$) és az értelmes tanulás ($p<0,01$) különbsége a megadott életkori csoportok szerint. Varianciaanalízisük szerint a társas tanulás tanulási stílusában szignifikáns eltérés mutatkozott: az általános iskolai tanulók inkább tanultak ebben a tanulási stílusban, mint a középiskolások vagy egyetemisták ($p<0,01$) (13. táblázat).

13. táblázat: A három életkori csoport tanulási stílusbeli különbségei (Bernáth–N. Kollár–Molnár 2015: 30.) **kiemelve** a „TCI kutatás 2016-17” saját TCI-s eredményei; **dőlt kiemeléssel jelölve** az egyetemistákhoz hasonló eredmény.

| skála | általános iskola átlag (szórás) | középiskola átlag (szórás) | egyetem átlag (szórás) | a statisztikai próba eredménye |
|-----------------|------------------------------------|-------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| társas | 19,57 (6,05) TCI 19,92 | 16,23 (5,33) | 16,00 (5,90) | F(2)=60,57; $p<0,01$ |
| vizuális szöveg | 32,72 (5,62) TCI 31,05 | 33,30 (5,94) | 36,26 (5,70) | F(2)=18,16; $p<0,01$ |
| értelmes | 32,55 (6,76) TCI 38,00 | 33,42 (6,60) | 39,46 (5,00) | F(2)=60,60; $p<0,01$ |
| intuitív | 12,11 (3,81) (TCI 9,80) | 11,47 (3,51) | 10,35 (3,40) | F(2)=14,58; $p<0,01$ |

Megállapításuk szerint nem az életkori sajátosságok, hanem az alkalmazott tanítási módszerek szabják meg, hogy milyen tanítási módot preferál az iskola. Ezzel egyetértve látható, hogy a TCI-módszernek a társas tanulásra gyakorolt hatása a kontrasztív összehasonlításban is magasabb, tehát nem az életkorban, hanem a módszer használatában kell keresni a pozitív eltérés okát.

A TCI-vel tanított diákok nem a kontrollcsoporttal megegyezően, hanem a kontrollcsoportnál gyengébben teljesítenek a *vizuális szöveg* változóban (13. ábra). A kontrasztív összehasonlításban is ezek az eredmények erősödtek meg (13. táblázat).

Az *intuitív* skálán a TCI-vel tanított diákok a kontrollcsoportnál gyengébben teljesítenek és ezt a kontrasztív elemek összehasonlító eredményei is alátámasztják (13. táblázat).

„Az *értelmes tanulás* skála kontrasztív eredményei azt mutatják, hogy ez a tanulási mód legkevésbé az általános iskolásokra, leginkább az egyetemistákra jellemző, a középiskolások pedig a két másik csoport között helyezkednek el ezen a dimenzión.” (Bernáth–N.Kollár–Németh 2015: 44) A TCI-módszer eredményességét bizonyítja, hogy az ezzel a módszerrel tanított diákok az *értelmes tanulás* skáláján az egyetemistákkal egy szinten teljesítenek (13. táblázat). Ezzel második hipotézisem azon részét is bizonyítva látom, miszerint az *értelmes tanulási* orientációban az általános iskolai korosztályt meghaladó eredményességet vártam a TCI-vel tanított diákoktól.

Eredményeim azt támasztják alá, hogy a TCI-vel tanított diákok életkori összehasonlítás alapján az egyetemista korosztállyal megegyező mértékben használják az *értelmes tanulási* stílust. Ezt a kutatás elemeinek összehasonlító eredményei mutatják (13. táblázat).

4.7. Művészi kisfilmhez kapcsolódó vizsgálati eredmények

4.7.1. Deák Kristóf *Mindenki* (2016) című kisfilmje értelmezésének kvantitatív felmérése

A felmérést a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma és Általános Iskolája tanulóinak körében végeztem 2017 májusában (N=43). A 6. és 8. évfolyamos diákok közül voltak akik TCI-vel tanultak (N=23), és voltak, akik nem TCI-sek (N=20). Harminc nyílt végű kérdést tettem fel elektronikus formában Deák Kristóf *Mindenki*

(2016) című Oscar-díjas kisfilmjének megtekintése után. (A kérdőív kérdései a 7. Melléklet II-ben x1,x2 stb. jelöléssel)

Felmérésem adatait tartalomelemzéssel kódoltam a következőképpen:

1. helyes válasz
2. részben helyes válasz, illetve a megoldókulcsnál jobb megfogalmazás
3. helytelen, rossz válasz

A két csoport válaszait A *Mindenki (2016)* című film értelmezése címmel a 7. *Melléklet Kérdőívek II.*-ben feltett kérdések (x1,x2 stb.) változói mentén hasonlítottam össze a Mann–Whitney-teszt segítségével, az SPSS 13.0 program segítségével (5. *Melléklet*). A kapott eredmények szerint öt kérdésre adott válasz esetében négy szignifikáns és egy szignifikáns közeli eltérést találtam a TCI-vel tanított és nem TCI-s diákok között. Ezek a következők:

7. A tanárnő mit tart fontosnak a kórusban?

13. Miből vette észre a barátnő, hogy Zsófi szomorú?

14. Otthon miért énekl el magának többször a dalt?

21. Milyen érzés a tátogóknak a leleplezés?

30. Fejezd be a megkezdett mondatot! Az nem tetszett a filmben, hogy...

A szignifikáns eltérést mutató válaszokat tematikájuk szerint csoportosítottam: A) Egyéni és közösségi célok (7., 14. kérdés) B) az érzelmek felismerése és azonosítása (13., 21. kérdés) C) Vélemény a filmről (30. kérdés)

A) Az egyéni és közösségi célok értelmezésében szignifikáns eltéréshez közeli ($p < 0,05$) értéket kapunk a tanárnő valódi céljainak megértésében (7. A tanárnő mit tart fontosnak a kórusban?). A teljesítménykényszertől hajtott tanárnő – az önkritikára nevelés helyett, vagy a kevésbé jól éneklő gyerekek fejlesztése helyett – a siker érdekében, rossz vezetőként, hibás módszert használ: „A jól teljesítő kevés vigye el a hátán a nem teljesítőket” (Bakó 2017). A TCI-vel tanított gyerekek világosabban látták, amire a módszer alapelvei szerint is nevel: saját problémáinkért és azok megoldásáért mi vagyunk a felelősek. A célok eléréséhez azonban nem vehető minden eszköz igénybe. A tanár, az egyén célja (*ÉN*) (mindenképpen nyerjenek; félelme az alulmaradástól) az elhatározás, hogy mindenki kórustag legyen (*MI*), nem egyeztethető össze a, a kórusban éneklés

(*TÉMA*) lehetőségeivel. A probléma megoldására a (*MI*) vállalkozott: a közösség erejével emelt szót a kirekesztés ellen, amikor szolidaritást vállalva a rosszul éneklőkkel, először minden gyerek csak tárogott a versenyen. A diákok számára ismerős helyzet – valamiben nem vagyok még elég jó – megoldására a 14. kérdés válaszaiban kaptam feleleteket (14. Otthon miért énekl el magának többször a dalt?). A gyakorlás és fejlődés összefüggését a TCI-vel tanított diákok szignifikánsan többen ismerték fel ($p < 0,037$). A „Légy a saját főnököd!” TCI-elv használata segíthetett ebben.

B) Az érzelmek felismerése és azonosítása a *társas kapcsolatok* kérdőív kvantitatív értékelését támasztották alá a *Mindenki* (2016) kérdőívvel mért szignifikáns eredményeiben a 13. és 21. kérdésre adott válaszok. A mások érzelmeinek felismerésére és azonosítására (13. Miből vette észre a barátnő, hogy Zsófi szomorú?) szignifikánsan jobban ($p < 0,021$) reagáltak a TCI-s diákok, mint a nem TCI-vel tanítottak. A szótlanság, kedvetlenség gesztusainak felismerésére utaló válaszok gyakorisági mutatói azt jelzik, hogy a TCI-s diák (*ÉN*) érzékenyebben figyel a (*MI*) közösségébe tartozó tagok érzelmeire, és figyelembe is veszi azokat az interakciókban. A tárogók közösségéhez (*MI*) tartozók érzelmeinek átélésére (21. Milyen érzés a tárogóknak a leleplezés?) a „szégyen, megalázottság, megsemmisítő, megszégyenítő, kellemetlen” válaszok gyakorisága alapján a TCI-sek empatikusabban reagáltak, mint a nem TCI-s diákok ($p < 0,05$). A TCI-posztulátumok (*etikai-szociális megbecsülés; az ember érték; „tiszteld az életet, a növekedést, mindenfajta élőlényt!” „az inhumánus magatartás romboló, kerülendő”*) (lásd 1.6. *A TCI koncepció axiómái* című fejezet) indirekt hatásának beépüléseként értékelhető az érzelmek ilyen fokú empatikus átélésében mutatott eredményesség.

C) Értő véleményalkotás a filmről, amiből a megértésre lehet következtetni (30. Fejezd be a megkezdett mondatot! Az nem tetszett a filmben, hogy...). A kérdésre adott válaszok alapján egyértelmű (nem tetszett: az igazságtalanság, az abszolút hatalomgyakorlás; minden tetszett: a film üzenete, vagyis az igazságtalanság, az elnyomás, a kirekesztés romboló, ellene minden esetben, saját eszközeinkkel harcolni kell), hogy a a film jelentése a TCI-s diákokhoz jutott el árnyaltabban. Szignifikánsan ($p < 0,016$) több helyes választ adtak, mint a nem TCI-s diákok.

Harmadik hipotézisemet bizonyítva látom a kapott szignifikáns eredményekben azzal, hogy a TCI-vel tanított diákok az egyéni és közösségi célok azonosításában, az érzelmek felismerésében és a művészi kisfilm mondanivalójának megértésében jobb eredményt érnek el, mint a nem TCI-módszerrel tanított diákok.

5. Összegzés

Dolgozatom első részében először a külföldön már sikerrel alkalmazott *témacentrikus interakció* (TCI) csoportdinamikai módszer bemutatására vállalkoztam. Ennek keretében részletesen beszéltem a módszer elemeinek (*ÉN-MI-TÉMA-KÖRNYEZET*) értelmezési tartományairól, kritikájuk mellett kitértem a dinamikus egyensúly működtetési elvének leírására, valamint a TCI koncepciójának axiómáira, posztulátumaira is. A TCI alkalmazásának kutatását áttekintve azonosítottam azokat a kritikus pontokat, amelyek – időben periodikusan ismétlődve – az alkalmazás kritikáját váltották ki. Ezek konkrétan a TCI területeivel, a struktúrákhoz való ragaszkodásával, a fogalomponosítással kapcsolatosak. Vopellel (2000) egyetértve különösen fontosnak tartom munkám szempontjából a TCI tanuláselméleti hátterének és a tanulási célok megfogalmazásának igényét. Ennek megfogalmazásához jelen disszertációval is hozzá kívánok járulni. Dolgozatom megírásának másik ösztönzője Dlugosch (2017) volt, aki szerint a TCI-vel foglalkozóknak el kell mozdulniuk a tudományosság irányába azzal a céllal, hogy a TCI koncepciójának eredményességét egzakt módon is igazolják. Mivel a *témacentrikus interakció* vállalt célja az *élő tanulás* meghonosítása, ezért Stollberg és Sneider-Landorf (2017) segítségével az *élő tanulás* legfontosabb jellemzőinek áttekintése után szűkítettem a témát, és azonosítottam a TCI oktatási koncepciójának oktatáspedagógiai alapjait. Megállapítottam, hogy a TCI a tudományosság igényével vizsgálható olyan progresszív professzionális oktatási koncepció, amely interszubsjektív és társadalompedagógiai alapokból építkezik.

Más oktatási koncepcióktól való különbözősége a módszer elveiben és működési szabályaiban ragadható meg. Jelesül a vezetés négyfaktoros modellje, és ezek dinamikus egyensúlyban tartása, valamint az, hogy a koncepció operatív szabályai axiómákra épülnek. Ezzel a TCI – többek között – modellje lehet az iskolai folyamatelemzésnek, általa felgyorsulhat az innováció (Klein 1997), és hozzásegíthet a holisztikus tanulás terjedéséhez (Ewert 2008). A szakirodalom megállapításaival egybehangzóan olyan szervezetfejlesztő eszköznek bizonyult, amely az iskolai életben a változási folyamatok során kialakult zavarok konstruktív megközelítésére és kezelésre alkalmas (Arndt 2017). Az első fejezet lezárásaként külföldi és magyar példákon mutattam be, hogyan használható a tanítás gyakorlatában a TCI (Bolay 2001; Maier 2006; Sápiné 2017).

Dolgozatom második részében először a TCI koncepciójának tanuláselméleti rendszerbe helyezésére vállalkoztam. Ehhez először a külföldi (Schunk 2012; Hattie 2012; Usher 2009; Lave 2009; Jarvis 2009) majd a magyar (Báthory 1987; Nahalka 1998; 2018; Csoma 2009; Pléh 2015; Radó 2017) tanulásértelmezések áttekintését végeztem el. Ezekben a tanulás átfogó tevékenységként jelenik meg, ami az iskola falain túl is zajló, egész életen át tartó interakciók során végbemenő folyamat, ami az egész személyiséget alakítja, szocializálja (Nahalka 1998, 2018). A tanulás fogalmát kiegészítettem azzal, hogy a tanítási folyamatban a tanár is tanul, mert a tanár és diák egyenrangú, és tevékenységük interakciójának dinamizmusával valósul meg a tanulás (Illeris 2009). A TCI tanulás-tanítás rendszerbe helyezése szempontjából kiemelt jelentőségűnek tartom, hogy

- a tanulás nem szólhat csak az ismeretekről, annál sokkal szerteágazóbb (Pléh 2010);
- Jarvis (2009) Kolb tanulási ciklusait (1984) kiegészítette a társadalmi szinttel és az interakcióval;
- megtörtént a tanulással kapcsolatban a tapasztalatokon alapuló változás megfogalmazása (Schunk 2012);
- megtörtént a TCI elnevezésében is használt interakció kifejezés teljes értékű beemelése a tanulás fogalmába (Illeris 2009; Jarvis 2009);
- a tanulásban az autonómia fontossága is hangsúlyos szerepet kapott (Usher 2009).

Az új tanárkutatások tükrében (Hattie 2012) megállapítható, hogy a tanulás akkor eredményes, ha a tanárok saját munkájuknak tanulókra gyakorolt hatását mérik, megértik, és ezt a tudást láthatóvá is teszik. A magam részéről jelen kutatás eredményeinek bemutatásával erre törekszem.

A TCI elhelyezését a tanulás területein a Bloom-féle taxonómiarendszer kiegészített és aktualizált (Jukes–Dosaj 2006; Lu–Overbaugh 2009; Costa–Kallick 2000; Gyarmathy 2014) kategorizációval mutattam be, míg a tanuláselméleti irányzatok összehasonlításával (Schunk 2012) kerestem azt az irányt, amelyik a TCI-vel végzett oktatási gyakorlat elméleti alapját adja. Azt állapítottam meg, hogy ezek viselkedéseméleti alapokon nyugvó kognitív elméletek, azaz a TCI-ben egymásra épül a két elkülönülő tanuláselméleti felfogás. Tanuláselméleti alapjait Vigotszkij (1971) szociokulturális konstruktivizmusa és Rogers (1980) humanisztikus személyiségközpontú megközelítése adja. Majd szűkítettem a kört és a tanuláselméleti modelleket tekintettem át (Nahalka

1997; Falus 2002; Siemens 2008, Schunk 2012) néhány szempont alapján, amelyek már nem pusztán irányként, háttérként szolgálhatnak a TCI tanítási gyakorlatához. Arra jutottam, hogy a TCI-módszer leginkább konstruktivista jellemzőket mutat.

A tanulási stratégia és tanulási stílus közötti elméleti különbségek (Kolb 1984) feltárása után megfogalmaztam azt a feltételezést, hogy a TCI olyan tanítási módszer, amely a tanulási stratégiára, közvetve a kognitív képességre, a tudásalkotás és -átalakítás módjára pozitív hatással van, továbbá a produktív tanulást eredményező TCI-módszerrel megfelelő szociális kontaktus alakulhat ki a tevékenységek során, ami a kultúraelsajátítás folyamatában a kompetenciák fejlesztéséhez járulhat hozzá. Ezek vizsgálatához a kompetencia fogalmát pontosítottam, amit itt az attitűdök, készségek, ismeretek természetes környezetben működő egységének tekintek. A fejlesztendő tanulói kompetenciaterületek (Nagy 2000): a kognitív, a tudásszerző, a kommunikációs, a tanulási, a szociális, a személyes és a szakmai kompetenciák közül kiemeltem – a szakirodalommal egyetértve – a szociális kompetenciaelemek közül azokat a területeket, amelyeken a legfontosabbnak tartom a fejlesztést. Majd megneveztem, hogy a fejlesztés integratív szemlélete szerint miképpen azonosíthatóak kutatásaim. Feltételeztem, hogy lehetséges egy új tanítási módszer (TCI) használatával a diákok empátiáját, kommunikációját, érzelmeik kifejezését és megértését pozitívan befolyásolni.

A *Vizsgálat* részben először a nemzetközi gazdasági élet és más külföldi szervezetek vezetői körében végzett kvalitatív kutatási felmérés eredményeit ismertettem, ahol a TCI mellett és az ellene szóló tapasztalatok is megjelentek, majd az oktatás területéről mutattam be szintén nemzetközi kitekintésben a *témacentrikus interakció* eredményességéről és kritikájáról szóló szintén kvalitatív kutatási eredményeket. Dolgozatom empirikus kutatási részében célul tűztem ki a megkérdezett diákok szociológiai összetételének feltárását. Ezen belül érdekes lehetőségnek láttam annak megvizsgálását, hogyan vélekednek ezek a 21. század diákjai arról, hogy kitől tanulnak. Ugyanis Kőrösi–Námesztovszki–Esztelecki (2015) és Németh (2016) kutatásai azt mutatják, hogy a mai diákok nem feltétlenül a tanáraiktól tanulnak legtöbbet.

Ezek után fogalmaztam meg a TCI-módszer magyar oktatásban történő használatához kapcsolódó kísérlet kutatásának hipotéziseit.

Zsolnai és Kasik (2015) megállapítása szerint kevés empirikus vizsgálati eredmény van, amely hitelesen bizonyítaná a szociális kompetencia fejlesztésének hatékonyságát. Azt a TCI-módszer használatából eredő változást kívántam bemutatni, amit a TCI-n alapuló tanári módszertani munka eredményez a pedagógiai, osztálytermi munkában egy a gyakorlóiskolai környezetben.

Értekezésem több szempontból is újdonságnak tekinthető. Tanuláseméleti, módszertani szempontból egy Magyarországon még ismeretlen, de német nyelvterületen elterjedt vezetői módszer, a *témacentrikus interakció* tanári módszerek közé illesztése történt meg dolgozatomban. Empirikus kutatásomban pedig egyfókuszú, a diák szemszögéből végzett mérést alkalmaztam, amelyben a diák maga értékeli, hogy az alkalmazott módszer a tanulói attitűdjeiben milyen változást eredményezett. Egyrészt vizsgáltam, hogyan érzékelték a szociális kompetencia elemeinek változását: döntéseiben, vitakészségében, együttműködésében, önismeretében, osztályműködésében, barátkozásában, érzelmek felismerésében és kifejezésében, agresszió- és stresszkezelésben. Másrészt annak a változásnak a vizsgálatát, ahogyan a TCI tanítási módszere a tanulási stratégiára – ezzel közvetve –, a kognitív képességekre, a tudásalkotás- és átalakítás módjára befolyással van. Ezt a befolyást, változást a TCI-vel és nem TCI-vel tanított diákok szociális kompetencia elemeinek és tanulási stratégiájának különbségével, a tanulási stílusuk összehasonlításával kívántam bizonyítani. Kvantitatív elemzésem adatbázisához saját fejlesztésű és már kipróbált kérdőívek (Revákné 2013; Bernáth–N. Kollár–Németh 2015; Kósáné 1998) kérdéseit elektronikus formában használtam. Kutatásom szociáliskompetencia-eltérés adatait más téren is finomítottam. A megkérdezett diákok megtekintették Deák Kristóf *Mindenki* (2016) című filmjét. Ezt követően saját fejlesztésű, nyílt végű kérdéseket tartalmazó, elektronikus kérdőívvel történt lekérdezés után tartalomelemzéssel nyertem ki az adatokat.

Így lehetett kimutatni, hogy ez a gyakorlóiskolai környezet olyan közeg, amelyben a szociológiai háttérváltozók nem egyeznek meg az országos átlaggal, ezért ezek alapján nem lehet árnyalt képet adni a vizsgálatba bekapcsolódó diákok családi környezetéről. Tanulás szempontjából ezek a diákok még nem azonosították az internetet tanulási térként, és korcsoportjuktól való tanulásuk is elmarad a szülőktől, tanároktól való tanulás túlsúlyától. Feltételezésem szerint az infokommunikációs eszközök hatalmas iramú

fejlődése miatt a 2017-es adatfelvétel eredményeit egy 2018-as vagy 2019-es vizsgálat is felülírhatja.

Összességében helytállónak bizonyult, hogy a TCI-módszert az integratív, indirekt szociális kompetenciafejlesztő módszerek közé soroltam, mert a vizsgálat eredményei szerint a szociális kompetencia elemei közül a módszer bizonyíthatóan fejleszti a kommunikációs és vitakészséget, ami a személyközi kapcsolatoknak és az együttműködésnek az alapja lehet. Megállapítottam azt is, hogy a trend monoton növekvő, azaz ahogy a TCI-vel eltöltött idő növekszik, nő a vitakészség, illetve ez a trend úgy csökken, ahogy a TCI-vel eltöltött idő csökken, egészen a kontrollcsoportig, ahol nem találkoztak ezzel a módszerrel.

Kutatási eredményeim azt mutatják, hogy a TCI-módszerrel tanított diákoknál a TCI fokozat, azaz a TCI-vel eltöltött idő alapján a szociális kompetencia összetevőiből az *érzelmi képességek* és a *barátkozás* változóban hasonló szignifikáns eltérést mutattak, és mintázatuk is ugyanolyan. Ez azt jelenti, hogy a TCI-vel eltöltött időnek erős növelő hatása van az érzelmek és barátkozás szociáliskompetencia-részterület fejlődésében: az általam tanított TCI-s diákok csoportja a negyedik évben ugrásszerű változást produkált az érzelmek és barátkozás terén. Ez arra enged következtetni, hogy a TCI-módszer hosszabb ideig tartó használata pozitív változást hozhat. A jövőben erre irányuló kutatások célkitűzéseit is meghatározhatják ezek az adatok.

A tanulási stílusok dominanciájában azt találtam, hogy az *intuitív* és a *vizuális szöveg* tanulási orientáció a TCI-vel tanított diákokra kevésbé jellemző, mint a kontrollcsoport tagjaira. A TCI-s diákok inkább a társas tanulást és az értelmes tanulást részesítik előnyben. A trend ezekben az esetekben is monoton növekvő, azaz ahogy a TCI-vel eltöltött idő növekszik, nő a társas és értelmes tanulási orientáció, illetve ez a trend úgy csökken, ahogy a TCI-vel eltöltött idő csökken, egészen a kontrollcsoportig, ahol nem találkoztak ezzel a módszerrel. A kontrasztív vizsgálati eredményekben azt mutattam ki, hogy az általános iskolai TCI-s diákok értelmes tanulási orientációja a nem TCI-vel tanított egyetemista korosztály értelmes tanulási szintjével megegyező.

E kvantitatív módszerű empirikus, nem reprezentatív kutatás eredményei azt mutatták, hogy a TCI-vel tanított diákok az egyéni és közösségi célok azonosításában, az érzelmek

felismerésében és a művészi kisfilm mondanivalójának megértésében jobb eredményt értek el, mint a nem TCI-módszerrel tanított diákok.

Hangsúlyozni kell, hogy az elért módszerhasználati eredmények ebben az iskolában, ennél a tanulói közösségnél érvényesek, és nem reprezentatívak. Amennyiben lehetőség nyílik rá, más szocioökonómiai státuszú vidéki kisiskolában érdemes megismételni ezt a kutatást, annak reményében, hogy az itt bemutatott változások ott is végbemennek. A tanulói eredményesség természetesen soktényezős folyamatból származik, ennek csak egyik eleme lehet a tanítás módszere. Dolgozatomban a TCI-vel különböző időt eltöltött diákok önmagukról alkotott képében végbemenő változásokat rögzítettem. A TCI eredményességének bizonyítása során szükséges feltétel volt az, hogy a több ideig, az óráik 15%-ban TCI-vel tanított diákok ezekben a tesztekben szignifikánsan magasabb pontszámot érjenek el. Elemzésemben tovább mentem, és nemcsak szignifikáns eltérést kerestem, hanem a szignifikáns eltérésekben monotonitást is elvártam. Beigazolódott törekvésem, mert valamennyi megfigyelt szignifikáns eltérés ilyen természetű. Ez a tény csökkenti annak valószínűségét, hogy a kapott mintázat valamely TCI-n kívülálló ok/okok miatt állna fenn.

A TCI-módszer használatával a tanárok a csoportdinamikai ismereteiket használva segítséget tudnak nyújtani azoknak a diákoknak, akik a vitakészség, az érzelmek kifejezése, a barátkozás, a tanulási stílus dominanciájában a társas és értelmes tanulás terén hátrányban vannak. Ezzel tanulási eredményességük mellett szociális kompetenciaterületeiket is fejlesztik, többek között hozzájárulnak diákjaik pozitív énképének kialakulásához, felelősségvállalásukat serkentik, fejlesztik önmaguk és mások iránti pozitív attitűd kialakítását. Ezzel hozzájárulnak a felelős döntéshozáshoz és diákjaik szociális aktivitásához.

Szakirodalom

- Allen, George–Chinsky, Jack–Larzen, Stephen–Selinger, Howard (1976): Community psychology and the Schools: A Behaviorally Oriented Multilevel Approach. Oxford, England: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, J. R.–Reder, L. M.–Simon, H. A. (1996): Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25 (4), 5–11.
- Anderson, Page L. (2000): Using literature to teach social skills to adolescent with LD. *Intervention in School and Clinic*, 35. pp. 271–279.
- Andor Mihály (2005): Lépéskényszer. *Iskolakultúra*. XV. évfolyam/3. 57–71.
- Apter, Steven J. (1982): *Troubled children / Troubled systems*. Pergamon Press. New York.
- Argyle, M. (1969): *Social interaction*. London: Methuen and Co. (deutsch: *Soziale Interaktion*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1972).
- Argyris, C.–Schön, D.A. (1978): *Organizational learning. A Theory of action perspective*. Boston: Addison-Wesley.
- Arndt, Erika (1996): Themenzentrierte Interaktion. IN: R. Miller (Ed.), *Schule selbst gestalten* (pp. 98–110). Weinheim/Basel: Beltz.
- Arndt, Erika (2002): Ruth Cohn und ihre Idee zu lebendigen Lernprozessen in der Schule. IN: *Themenzentrierte Interaktion*, 2002, 16, 1, pp. 50–58.
- Arndt, Erika (2017): TCI and School. IN.: Schneider-Landolf, M. Spielmann, J. and Zitterbarth, W. (Editors) (2017): *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)*. Bristol, pp. 301–307.
- Atkinson, John W. (1977): A teljesítménymotiváció IN: Szakács Ferenc (szerk.) *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény IV./1 Személyiségdimenziók mérése*. 1994, Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 205–291.
- Bakó Bea (2017: Miről szól valójában a Mindenki?
http://mandiner.hu/cikk/20170228_bako_bea_mirol_szol_valojaban_a_mindenki (Utolsó letöltés: 2018.április 3.)
- Bakos Ferenc–Fábián Pál (1978): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Balázi Ildikó–Horváth Zsuzsanna (2010): A közoktatás minősége és eredményessége. IN: Balázs Éva–Kocsis Mihály–Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a közoktatásról 2010*. 9. fejezet Budapest, OFI
- Bales, R.F. (1950): *Interaction Process Analysis*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Balogh László (1995): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Debrecen, KLTE.
- Balogh László (1999): *Tehetségfejlesztő programok / Tehetségfejlesztési szakértő szakképzés sorozata* Debrecen, KLTE.
- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Budapest, Urbis.
- Balogh László–Dávid Imre–Nagy Kálmán–Tóth László (1993, 2001): *Tanulási technikák és önismeret fejlesztése speciális programokkal tehetséges iskolai tanulóknál*. IN: *A tehetségfejlesztés alapjai*. Debrecen, KLTE.
- Balogh László–Tóth László (2000): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

- Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, Albert (1977): *Social learning theory*. Prentice Hall, London.
- Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barabási Tünde (2012): A tanulás közvetlen segítségével gyakorlati kérdései. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:SI1T9n2HBR0J:www.biharinepfoiskola.hu/kompetencia_eu/page.php%3F42+%&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-b-d (Utolsó letöltés: 2015. 05. 01.).
- Barber, Michael–Mourshed, Mona (2007): *How The World’s Best-Performing School Systems Come Out On Top*. London. McKinsey & Company. http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Worlds_School_Systems_Final.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 05. 10.).
- Bárdossy Ildikó (1986): A szentlőrinci iskolakísérlet tantervi munkálatairól IN: *Pedagógiai Szemle*. 10. szám, 979–989.
- Bárdossy Ildikó (1999): A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei IN: Vastagh Zoltán (szerk.): *Az együttműködés kiemelt szerepe a produktív tanulás folyamatában*. Pécs, JPTE Tanárképző Intézete 4–17.
- Báthory Zoltán (1985, 1987): *Tanítás és tanulás*. Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításelmélet vázlat*. Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat.
- Báthory Zoltán–Falus Iván (szerk. 1997): *Pedagógiai Lexikon*. (3+1 kötet) Keraban Kiadó, Budapest.
- Bauer-Sternberg, D.–Schaper M. (1994): Organisationsentwicklung mit der Themenzentrierten Interaktion. Eine ganzheitliche Strategie zur Unternehmensentwicklung. IN: *Gruppendynamik, Zeitschrift für angewandte Gruppendynamik*, 25. Jg., H. 4, S. 421-434.
- Baumeister, Roy–Vohs, Kathleen (2007): Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation *Social and Personality Psychology Compass* 1., pp.115–128.
- Becker, H., Langosch, I. (2002/1987): *Produktivität und Menschlichkeit: Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Becker, H.–Langosch, I. (1995): *Produktivität und Menschlichkeit: Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis*. 4. erw. Aufl.. Enke: Stuttgart.
- Belz, H. (1988): *Kooperative Arbeitshaltung in Gruppen durch individuelles Selbstbewusstsein und Reflexion auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. IN: H. Belz et al., *Auf dem Weg zur arbeitsfähigen Gruppe*. Mainz: Grünewald.
- Berdács Alice (2015): A hagyományos és az IKT-val támogatott mérés és értékelés a szakképzésben. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/20130002_a_hagyomanyos_es_az_ikt-vel_tamogatott_meres_es_ertekeles_a_szakkepzesben/HI/shijs23g.scorm (Utolsó letöltés: 2018. 07. 29.)
- Bernáth József–Horváth Márton–Mihály Ottó–Páldi János (1981): *Az önálló tanulás feltételei és lehetőségei*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Bernáth László–N. Kollár Katalin–Németh Lilla (2015): *A tanulási stílus mérése*. *Iskolapszichológiai Füzetek* 36. sz. Budapest, Eötvös Kiadó, pp. 7–73.

- Bessenyei István (2012): Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az eLearning 2.0 és a konnektivizmus. [elektronikus dokumentum].
http://www.ittk.hu/netis/doc/ISCB_hun/12_Bessenyei_eOktatas.pdf. (Utolsó letöltés: 2015. 05. 10.); <http://docplayer.hu/921-Tanulas-es-tanitas-az-informacios-tarsadalomban.html> (Utolsó letöltés: 2018. 05. 10.).
- Binet, Alfred (1916): New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. IN: E. S. Kite (Trans.), The development of intelligence in children. Vineland, NJ: Publications of the Training School at Vineland. (Originally published 1905 in L'Année Psychologique, 12), pp.191–244.
- Birker, G. (1987): Das Modell der Themenzentrierten Interaktion. IN: Personalwirtschaft, H. 2, S. 55–57.
- Birker, K. (2000): Betriebliche Kommunikation. 2. aktualisierte und erw. Aufl.. Cornelsen Verlag: Berlin.
- Birmelin, R. (1985): Struktur-Prozeß-Vertrauen. Skizzen einer Organisationsentwicklung. IN: Erfahrungen lebendigen Lernens: Grundlagen und Arbeitsfelder der TZI. Mainz: Matthias-Grünewald Verlag.
- Bittner, G. (1976): Diskussion: Wider die Prächtigkeitapostel. Gruppendynamik, 7 (1), 237–239.
- Bloom, Benjamin (1956): Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain. New York, McKay.
- Bolay, E. (2001): EDV in der Sozialen Arbeit. IN: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik (2. völlig überarbeitete Auflage), Neuwied/Kriftel, pp. 339–343
- Böhm, Ingrid–Schneider, Jens (1993): 3 Studienbrief „Was ist Produktives Lernen?“ Berlin, IPLE Dokumentation.
- Brainerd, C. J. (2003): Jean Piaget, learning research, and American education. IN: B. J. Zimmerman & D. H.
- Bruner, Jerome S.(1974): Új utak az oktatás elméletéhez. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Buber, Martin (1923, 1983, 1984): Ich und Du. IN: M. Buber, Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, Martin (1925, 1960): Reden über Erziehung. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, Martin (1973, 1979, 1984): Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Bühmann, U.–Moser, A. K. (1995): Beiträge zur Wert-Schöpfung. IN: Löhmer, C.–Standhardt, R. (Hrsg.): TZI: pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth. C. Cohn. 3., erw. Aufl. Klett-Cotta.
- Bühmann, U.–Osselmann, J. (1994): Lebendiges Lernen im Führungskräfte-Nachwuchskreis. Ein Konzept zur Personalentwicklung im Unternehmen. IN: Themenzentrierte Interaktion, 8. Jg., H. 2, S.102–119.
- Burkhardt, J.–Schneider-Landolf, M. (2009): TZI-Phasenmodell und ihr Nutzen für die Teamentwicklung. Themenzentrierte Interaktion, 23 (1), 73–86.
- Caldarella, P.–Merrell, K. W. (1997): Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. School Psychology Review, 26, (2), pp. 264–279.
- Callens, Ivo (2007): Generative Leadership. Über Leben und Lernen in einer turbulenten Umwelt – vertaling van: Generatief Leiderschap. Het innovatieve leiderschapsmodel van de themagecentreerde interactie (TGI) (2004, 2005). Utrecht: Centre for Generative Leadership.

- Chen, Kaili (2006): Social Skills Intervention for Student with Emotional/Behavioral Disorders: A Literature Review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 3. pp. 143–149.
- Cillessen, Antonius H. N.–Bellmore, Amy D. (2004): Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. IN: Smith, K.–Hart, C. (Ed.): *Childhood social development*. Oxford, Blackwell Publishing Ltd., pp. 355–374.
- Clauss, Günter (1962): Lernmotivation und Lernerfolg. *Berufsbildung*, Nr.5. p. 225.
- Cohn, Ruth Charlotte (1969): From Couch to Circle to Community. Beginnings of the Theme-Centered Interactional Method. IN: Ruitenbeek, H. M. (Ed.): *Group Therapy Today*. New York: Atherton Press. Zit. nach Kuebel, M.A. (Ed.) (2002): *Living Learning. A Reader in Theme-Centered Interaction*, pp. 101–116. Delhi: Media House.
- Cohn, Ruth Charlotte (1975, 1981, 1983, 1986, 1990, 1992, 2000): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Cohn, Ruth Charlotte–Terfurth, Christina (Eds.) (1993, 1995, 2007): *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Comelli, G. (1985): Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung. Reihe: *Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung*, Bd. 4./ Jeserich, W. Hanser (Hrsg): München, Wien.
- Comelli, G. (1999): Qualifikation für Gruppenarbeit: Teamentwicklungsstraining. IN: Rosenstiel, L.–Regnet, E.–Domsch, M.E. (Hrsg.): *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*. 4. überarb. und erw. Aufl.. Reihe: *USW-Schriften für Führungskräfte*, Bd. 20. Schäffer-Poeschel: Stuttgart.
- Coombs, Philip H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Corbin, Juliet–Strauss, Anselm (2015): *A kvalitatív kutatás alapjai. A Grounded Theory elemzési módszer technikája és eljárásai*. L'Harmattan.
- Costa, Arthur L.–Kallick, Bena (2000): *Habits of mind: A developmental series*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Craemer, D. (1988): Die dynamische Balance: Zwei-Klang, Drei-Pol, Vier-Takt. *Themenzentrierte Interaktion*, 2 (1), 26–32.
- Creer, Thomas L. (2000): Self-Management of Chronic Illness, IN: Boekaerts Monique–Pintrich, Paul R.–Zeidner Moshe (Eds.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego, pp. 601–629.
- Csányi Vilmos (2010): Oktatáspolitikai problémák egy humánétológiai rendszerszemlélet tükrében. *Iskolakultúra*. 1. szám, 3–13.
- Csapó Benő (1999): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 4–13.
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz., 24–34.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csapó Benő–Korom Erzsébet (1997): A természettudományos fogalmak megértésének problémái. *Iskolakultúra*, 2. szám, 12–21.
- Csépe Valéria–Győri Miklós–Ragó Anett (szerk.) (2007): *Általános pszichológia 2.: Tanulás, emlékezés, tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.

- Csoma Gyula (1985): A munka melletti tanulás zavarai. – Időszerkezetek és tanulási folyamatok a felnőttoktatásban. Budapest, 76–119.
- Csoma Gyula (2009): A tanulás értelmezése és funkciói. ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/tanulas-ertelmezese (Utolsó letöltés: 2018. 04. 03.).
- Dave, R. (1969): Taxonomy of Educational Objectives and Achievement Testing in Developments in Educational Testing, International Conference on Educational Measurement, Berlin, DE.
- Deci, E. L. (1971): Effects of External Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, V. 18, pp. 105–115.
- Dewey, John (1925): *Democracy and education*. Random House, New York.
- Dlugosch, Andrea (2003): *Professionelle Entwicklung und Biographie. Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dlugosch, Andrea (2017): Critical Remarks Concerning the Concept. IN: Schneider-Landolf, M.–Spielmann, J.–Zitterbarth, W. (Eds.) (2017): *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)*. Bristol, pp. 223–227.
- Dlugosch, Andrea. (2005): Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. IN: D. Horster et al. (Hrsg.): *Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*, pp. 27–49. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dombeck, M. (1983): The Theme-centered Interactional Group Model in Professional Education. IN: *Small group behavior*. Vol 14 (3) August. S. 275–300.
- Donnert, R. (1998): *Coaching – die neue Form der Mitarbeiterführung: Konflikte bewältigen, Ziele vereinbaren, Mitarbeiter motivieren*. Lexika-Verl., Krick Fachmedien: Würzburg.
- Dörfler, A. (1999): Marketing für TZI. IN: *Themenzentrierte Interaktion*, 13. Jg., H. 2, S. 7–20.
- Downes, Stephen (2008): An Introduction to Connective Knowledge. IN: Theo Hug (Ed.): *Media, Knowledge & Education – Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Innsbruck University Press. <https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034> (Utolsó letöltés: 2017. 02. 03.).
- Durlak, Robert P.–Weissberg, Joseph A. (2007): *The Impact of After-School Programs That Promote Personal and Social Skills*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Ebli, E. (2000): *Die Themenzentrierte Interaktion und Management nach Ruth C. Cohn-Lebendiges Lernen und die Bedeutung für die Wirtschaft*. Studienarbeit an der Fachhochschule Heidelberg.
- Elliott, Stephen N.–Gresham, Frank M. (1993): Social Skills Interventions for Children. *Behavior Modification*, 17 (3), pp. 287–313.
- ELTE PPK (2006): A tanárképzés képesítési követelményei <http://docplayer.hu/4425432-A-tanarkepzes-kepesitesi-kovetelmenyei-elte-ppk-munkaanyag.html> 1–3. o. lásd bővebben: http://www.mab.hu/mab/tir/kkk/KKK_8_2013_EMMI_160901.docx a tanári felkészítés közös követelményeitől és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (2013. február 1.) (Utolsó letöltés: 2018. 04. 03.).
- Emme, Martina (1996): „Der Versuch, den Feind zu verstehen“: ein pädagogischer Beitrag zur moralischpolitischen Dimension von Empathie und Dialog. Frankfurt a. M.: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Emme, Martina–Spielmann, Jochen (2017): The „It“. Schneider-Landolf, M.–Spielmann, J.–Zitterbarth, W. (Eds.) (2017): *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)*. Bristol, pp. 120–124.
- Ermann, Michael (1977): Die themenzentrierte Interaktion (TZI) in Gruppenarbeit und Gruppenpsychotherapie. IN: *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 12 (3), pp. 266–277.

- Estefánné Varga Magdolna–Dávid Mária–Hatvani Andrea–Héjja-Nagy Katalin–Taskó Tünde (é.n.): Pszichológia elméleti alapok <http://old.ektf.hu/hefoppalyazat/pszielmal/index.html> (Utolsó letöltés: 2018. 04. 13.).
- EURÓPAI UNIÓ, E.P. (2006): [http://www.europarl.europa.eu/RegistreWeb/search/resultDetail.htm?reference=P6_TA\(2006\)0365&fragDocu=FULL&epbox\[width\]=775&epbox\[height\]=620](http://www.europarl.europa.eu/RegistreWeb/search/resultDetail.htm?reference=P6_TA(2006)0365&fragDocu=FULL&epbox[width]=775&epbox[height]=620). (Utolsó letöltés: 2018. 04. 03).
- Ewert, F. (2008): Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag.
- Falus Iván és mts (1998, 2002): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Katalin–Vajnai Viktória (szerk.): Kulcskompetenciák komplex fejlesztése. Modellek és jó gyakorlatok Budapest, OFI.
- Farau, Alfred–Cohn, Ruth Charlotte (1984): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Faßhauer, Uwe (1997): Professionalisierung von Berufspädagoginnen. Professionstheoretische Begründungen und empirische Hinweise zur Innovation der Ausbildung von Gewerbelehrenden. IN: Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 19, Hrsg.: Rützel, J.
- Feine, A. (2001): Das TZI-Modell. Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung in differenzierten Anwendungsfeldern. Diplomarbeit an der Universität Erfurt.
- Fend, H.(1975): Perspektiven der Forschung zum sozialen Lernen im Kontext der Schule. IN: H.Roth–D.Friedrich (Eds.): Bildungsforschung: Probleme – Perspektiven – Prioritäten (Part 1). Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Vol. 50, pp. 155–213. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fink, Dee L.(2003): Creating Significant Learning Experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses. San Francisco, Jossey-Bass.
- Flammer, A. (1997): Einführung in die Gesprächspsychologie. Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Fleischer, T. (1990): Zur Verbesserung der Sozialkompetenz von Lehrern und Schulleitern. Kommunikationskompetenz und Interaktionskultur als Systemanforderung in der Schule. Hohengeren: Schneider.
- Floden, R. E. (2001): Choosing Models for Teacher Education: Selecting A balance Suited to the National context. International Conference on Return of Basic Education and Teacher Education: 41–53.
- Flothow, K. (1990): Eignet sich die „Themenzentrierte Interaktion“ als Bezugsrahmen für ein Kommunikationstraining? IN: NLP und TZI, zwei Konzepte des Kommunikationstrainings. Wirtschafts und berufspädagogische Schriften, Bd. 9. Verlag Thomas Hobein: Bergisch Gladbach.
- Forgas, Joseph P.–Fitness, Julie (Eds.) (2008): Social Relationships: Cognitive, Affective, and Motivational Processes. (Sydney Symposium of Social Psychology; Vol. 10). New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Fox, Lise–Dunlap, Glen–Powell, Douglas (2002): Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support. Journal of Positive Behavior Interventions, 4. 4., pp. 208–217.
- Freitag, Claudia (2011): Als Lehrkraft im Team voran? Eine empirische Untersuchung zur Implementierung und Arbeit von Jahrgangsteams an Schulen Ausgezeichnet mit dem Martin-Wagenschein-Preis 2011 des ZLB.

- Fülöp Márta (1991): A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Látóköri*, 3. sz., 49–58.
- Fürstenau, P. (1984): Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. *Das Argument*, 29, 65–78.
- Garner, Howard (2009): Multiple approaches to understanding. IN: Knud Illeris (Ed.) (2009): *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... in their own words* Publisher: London; Routledge, pp. 106–115.
- Geißler, K. A. (Ed.) (1979): *Gruppendynamik für Lehrer: was Lehrer verändern können*. Reinbek: Rowohlt.
- Gerl, H. (1985): Methoden der Erwachsenenbildung. IN: H.-D Raapke et al. (Eds.), *Handbuch der Erwachsenenbildung; Vol. 7: Didaktik der Erwachsenenbildung*, pp. 43–52. Stuttgart: Kohlhammer.
- Geyer, Bernhard (1998): *Unterrichten mit und nach TZI*. Köln.
- Glaser, R. (1990): The Reemergence of Learning Theory Within Instructional Research. *American Psychologist*, 45, pp. 29–39.
- Goleman, Daniel. (2008): *Érzelmi intelligencia*. Budapest, Háttér Kiadó.
- Gordon Györi János (2009): *Tanárkutatás*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Gordon, Myron–Liebermann, Norman J. (1972): *Theme-Centered Interaction: An Original Focus on Counseling and Education*. Baltimore: National Edu. Press.
- Gores-Pieper, Elisabeth (2001): Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) und seine Bedeutung in der Teamentwicklung. IN: <http://www.structura.de>.
- Gottschall, D. (1976): Psycho-Probleme im Betrieb: Diktatur der Störungen. IN: *Manager Magazin*, H12, S. 121-126.
- Greimel, A. (2003): Themenzentrierte Teamentwicklung. *Themenzentrierte Interaktion*, 17 (2), 54–66.
- Greving, H. (2003): TZI – ein Rädchen im Getriebe eines mächtigen Globe? Oder eine Alternative Lebendigen Lernens? *Themenzentrierte Interaktion*, 3 (2), 67–80.
- Grundke, P. (1975): *Interaktionserziehung in der Schule. Modell eines therapeutischen Unterrichts*. München: Juventa.
- Grusec, Joan E.–Hastings, Paul D. (2007): *Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York: Guilford Press.
- Gubser, F.–Fröhlich, St. (1976): Kein neues Führungsmodell, sondern beste Ausbildung für jede Führungsstufe. IN: *IO: Management-Zeitschrift industrielle Organisation / hrsg. Vom Betriebswirtschaftlichen Institut der ETH Zürich*. 48. Jg., H. 6, S. 297-300.
- Gudjons, Herbert (1995a): Die Themenzentrierte Interaktion. *Pädagogik* (11), 95.
- Gudjons, Herbert (1995b): *Pädagogisches Grundwissen*, 4th edn. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Gudjons, Herbert (2003): *Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, Herbert–Winkel, Rainer (Hg.) (2006): *Didaktische Theorien*. Hamburg.
- Gyarmathy Éva (2014): A kis kiborgok és a kritikai gondolkodás. Előadás, Digitális pedagógus konferencia 2014, április 26, ELTE PPK, Budapest.
- Gyarmathy Éva–Kucsák Julianna (2012): A mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya. *Iskolakultúra /9*. 41–52.

- Habók Anita (2004): A tanulás tanulása az értelemgazdag tudás elsajátítása érdekében. IN: Magyar Pedagógia 104./4. 443–470. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/4786/1/Habok_MP1044.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 02. 20.).
- Hahn, K.–Schraut, M.–Schütz, K. V.–Wagner, C. (Eds.) (1998): Themenzentrierte Supervision. Mainz: Grünewald.
- Halász Gábor (2009a): School Leadership and Pupil Learning Outcomes. IN: Baráth, Tibor–Szabó Mária (szerk.): Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization. Szeged, Nemzeti Tankönyvkiadó, 19–32.
- Halász Gábor (2009b): Tanulás, tanuláskutatás, oktatáspolitikai. Pedagógusképzés/2–3. sz., 7–36.
- Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.) (2000): Jelentés a magyar közoktatásról, Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 303–327.
- Hannen, Heike (2001): „Bestandsaufnahme von wissenschaftlichen Arbeiten und Forschungsprojekten über die Themenzentrierte Interaktion (TZI) in der Wirtschaft“ Fernuni Hagen (Projektarbeit).
- Hattie, John (2012): Visible Learning for Teachers. Routledge (New York & London).
- Heike Hannen (2001): Bestandsaufnahme von wissenschaftlichen Arbeiten und Forschungsprojekten über die Themenzentrierte Interaktion (TZI) in der Wirtschaft. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/TZI-Studie_Stand_der_Forschung.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 06. 27.).
- Herrenbrück, E. (1999): Lernende Organisation: Praxisrelevanz statt Schlagwortdschungel. IN: Wirtschaft und Weiterbildung. Das Magazin für Weiterbildungs-Professionals. 11. Jg., H. 1, S. 65–67.
- Hidi, Suzanne (2000): An Interest Researcher’s Perspective: the Effect of Extrinsic and Intrinsic Factors on Motivation. Intrinsic and Extrinsic Motivation. IN: Sansone, Carol–Harackiewicz, Judith M. (Ed.): Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance. San Diego, California, Academic Press pp.309–339.
- Hight, Gilbert (1950): The Art of Teaching. Hardback.
- Hinterleitner, Th. (1997): Didaktische Aspekte der Themenzentrierten Inteaktion in der Erwachsenenbildung. Diplomarbeit an der Universität Graz.
- Hirsbrunner, D. (1997): TZI als Tonikum für Unternehmen? IN: interaktiv. Zeitschrift von WILL Schweiz. Werkstatt Institut für lebendiges Lernen, H.80, S. 1. http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_131_058_069_padberg.pdf (Utolsó letöltés:2018. 08. 11.).
- Hofstätter, P.R. (1970, 1973): Sozialpsychologie. Berlin: de Gruyter.
- Honigsfeld Andrea (2003): Magyar tizenévesek tanulási stílusbeli preferenciái: a kor, a nem és a teljesítményszint hatásai. Magyar Pedagógia, 103, 2, 175–187.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horn Dániel (2006): Az iskolavezetés és az eredményesség a magyar középfokú iskolákban IN: Lannert Judit–Nagy Mária (szerk.): Eredményes iskola. Adatok és esetek. OKI, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/intezmenyi-szintu/eredmenyes-iskola> (Utolsó letöltés: 2017. 12. 20.)
- Horn Dániel–Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége, IN: Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról, Budapest, Országos Közoktatási Intézet, pp. 341–376.

- Horváth Attila (2012): A tanulástámogató iskolai szervezet hatása a tanulói eredményességre. http://www.academia.edu/9350536/A_tanul%25C3%25A1st%25C3%25A1mogat%25C3%25B3_iskolai_szervezet_h. (Utolsó letöltés: 2015. 05. 10.).
- Hühn, H. (2004): Wir. IN: J. Ritter–K. Gründer–G. Gabriel (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Volume 12. Basel: Schwabe.
- Hunt, Joseph McV. (1961): Intelligence and experience. New York, Ronald Press.
- Hurtz, A. (1994): Qualifizierung für Gruppenarbeit. Konzepte und Umsetzung. IN: Antoni, C.H. (Hrsg.): Gruppenarbeit in Unternehmen: Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Beltz, PsychologieVerl.-Union: Weinheim.
- Illeris, Knud (2002): The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social. Copenhagen: Roskilde University Press, and Leicester: NIACE (American edition: Krieger Publishing, Malabar, FL, 2004).
- Illeris, Knud (2007): How We Learn: Learning and Non-learning in Schools and Beyond. London/ New York: Routledge.
- Illeris, Knud (2009): A comprehensive understanding of human learning. IN: Knud Illeris (Ed.) (2009): Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words. Publisher: London; Routledge, pp. 7–20.
- James, Mary–Black, Paul–McCormick, Robert–Pedder, David (2007): Promoting Learning How to Learn Through Assessment for Learning. IN: James, Mary & al. (Eds.): Improving Learning How to Learn. Classrooms, Schools and Networks. Routledge, London–New York. pp. 3–29.
- Jarvis, Peter (2009): Learning to be a Person in Society: Learning to be Me. IN: Knud Illeris (Ed.) (2009): Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words. Publisher: London; Routledge, pp. 21–34.
- Johnson, David W.–Johnson, Robert T. (é.n.): Why cooperative learning is important? IN: Circles of learning. Ed: The Johnson Holubec Patricia Roy.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. Magyar Pedagógia 102. 79–104. http://www.magyarpedagogia.hu/document/krisztian_jozsa-the_significance_of_mastery_motivation_in_education.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 05. 10.)
- Józsa Krisztián (2007): Az elsajátítási motiváció – Tanítás és tanulás. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Józsa Krisztián–Székely Gyöngyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1043.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 05. 10.)
- Jucknat, Margarete (1937): Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein IN: Psychologische Forschung, Nr. 22. pp. 89–179.
- Jukes, I.–Dosaj, A. (2006): Understanding Digital Children (DKs). Teaching and Learning in the New Digital Landscape. The InfoSavvyGroup, September, Prepared for the Singapore MOE Mass Lecture. <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/jukes+-+understanding+digital+kids.pdf> (Utolsó letöltés: 2018. 07. 30.).
- Jung, Hans (1995): Personalwirtschaft. R. Oldenbourg Verlag: München.
- Jung, Martin (1985): Streßverhalten bei Führungskräften. IN: Personal. Bildungsreport, 37. Jg., H. 8, S. 330–333.
- Jungmann, I. (1994): Kommunikation und Kooperation im Büro. Prozeßorientiertes Arbeiten mit Sekretärinnen auf der Basis der Themenzentrierten Interaktion. IN: Arbeitskreis „TZI und Wirtschaft“ (Hrsg.): TZI und Wirtschaft. Reflexionen–Impulse–Praxisberichte, Bd 1.

- Kamps, W.–Stimmer, F. (1997): Gruppenbezogene Umweltberatung: Die Themenzentrierte Interaktion (TZI). IN: Michelsen, G. (Hrsg.): Umweltberatung: Grundlagen und Praxis. Economica Verlag: Bonn.
- Kárpáti Andrea–Molnár Éva (2004): Képességfejlesztés az oktatási informatika eszközeivel. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Karpati_MPI043.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 05. 10.).
- Karpov, Y. V.–Haywood, H. C. (1998): Two Ways to Elaborate Vygotsky's Concept of Mediation: Implications for Instruction. *American Psychologist*, 53, 27–36.
- Kasik László (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 106.3. sz., 231–258. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kasik_MP1063.pdf (Utolsó letöltés: 2015.10.02).
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17. 11–12. sz., 21–37. https://epa.oszk.hu/00000/00011/00118/pdf/iskolakultura_EPA00011_2007_11_12_021-037.pdf (Utolsó letöltés: 2015.10.02).
- Kasik László (2008): 4–17 évesek szociálisérdek-érvényesítő képességeinek működése a pedagógusok értékelése alapján. *Magyar Pedagógia*, 108. 3. sz. 247–269.
- Kasik László (2010): A szociálisprobléma-megoldó képesség működésének jellemzői 8 és 15 éves diákok körében (szimpózium-előadás). VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia – Szeged, 2009. április 16–17. Tartalmi összefoglalók 77.
- Kasik László–Kelemen Rita (2011): A szociális kompetencia fejlődésének és fejlesztésének az alapjai. IN: Hegedűs Gábor (szerk.): Progresszív pedagógiák gyakorlata. Projektpedagógia–projektmódszer XIII. Reálstúdió Oktatási és Kereskedelmi Bt., Kecskemét, 56–78.
- Keese, H. (1996): Humane Arbeitswelt in profitorientierten Unternehmen. Organisations- und Personalentwicklung mit Themenzentrierter Interaktion. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz.
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. IN: *Pedagógusképzés*. 3–4. sz., 35–49.
- Klafki, W. (1997): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (2nd exp. ed.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Klauer, Karl (1997): A tanulás és a kognitív képességek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 12. sz., 85–93.
- Klein, G. (1997): *Schulen brauchen Beratung. Kollegiumsorientierte Innovationsberatung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Marquartstein: PimS.
- Klein, I. (1992, 2002, 2005): *Gruppenleiten ohne Angst*. München: Pfeiffer/Donauwörth: Auer.
- Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet, Budapest–Miskolc.
- Kohn, Alfie (1993): *Punished by Reward*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kolb, D. A. (1984): *The Process of Experimental Learning*. IN: Kolb D. A. (Ed.): *The Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, p. 288.
- Költze, H. (1993): *Lehrerbildung im Wandel*. IN: Cohn, Ruth Charlotte–Terfurth, Christina (Eds.): *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta, pp. 192–212.
- Konta Ildikó–Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kopp Mária–Skrabski Árpád (1995): *Alkalmazott magatartástudomány*. Corvinus Kiadó, Budapest.

- Korinek, W. (1997): Struktur und Verhalten. Zur Begründung und Durchführung systemischer Organisationsentwicklung in der Schule unter dem Blickwinkel erkenntnistheoretischer Ansätze. Dissertation an der Universität Tübingen.
- Körösi Gábor–Námesztovszki Zsolt–Esztelecki Péter (2015): M-learning – a jelen vagy a jövő oktatási eszköze? <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/m-learning-a-jelen-vagy-a-jovo-oktatasi-eszkoze> (Utolsó letöltés: 2018. 04. 22.).
- Körösne Mikis Márta (2007): Iskola falak nélkül – a mobil tanulás lehetőségei. Új Pedagógiai Szemle, 57. 3–4. sz., Budapest, 114–125.
- Korte, N. (1999): Aller guten Dinge sind drei. Themenzentrierte Interaktion, 13 (2), 21–26.
- Kósáné Ormai Vera (1998): A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében. Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Kösel, E./Dürr, U. (1995): Neuorientierung in der Didaktik der beruflichen Bildung. IN: Dehnbostel, P.–Walter-Lezius, H. J. (Hrsg.): Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär. Didaktik moderner Berufsbildung: Standorte, Entwicklungen, Perspektiven. Bertelsmann: Bielefeld.
- Kovács Sándor (2000): A hozzáadott érték összetevői az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 3. sz., 38–50.
- Kozéki Béla (1974): Motiválás és motiváció. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozéki, Béla–Entwistle, Noel J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. Pszichológia, 2. sz., 271–292.
- Krappmann, L. (1975): Kommunikation und Interaktion im Spiel. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission 48/1. Die Eingangsstufe des Primarbereichs Vol. 2/1 Spielen und Gestalten. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krathwohl, D. R.–Bloom, B.S.–Masia, B. (1964): Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook 2: Affective Domain. McKay, New York.
- Kron, F. W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München/Basel: Reinhardt.
- Kügler, H. (1997): Es oder Thema? Plädoyer für eine präzise Begrifflichkeit. Themenzentrierte Interaktion, 11 (1), 23–28.
- Kulcsár, Zsolt (2009): Hálózati tanulás. Oktatás-Informatika Folyóirat/1. 4–14. http://www.eltereader.hu/media/2013/05/Okt_Inf_2009_1_opt.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 04. 22.).
- Kullmann, V. J. E. (2000): Selbst-Supervision in der Schule. Neuwied: Luchterhand.
- Langmaack, B. (2000, 2001, 2004): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Leben rund ums Dreieck. Weinheim/Basel: Beltz.
- Langmaack, B.–Braune-Krickau, M. (1985, 1989): Wie die Gruppe laufen lernt. München: Psychologie Verlags Union.
- Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. IN: Lannert Judit–Nagy Mária (szerk.): Az eredményes iskola. Adatok és esetek. OKI, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/intezmenyi-szintu/eredmenyes-iskola> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)
- Lannert Judit (2009): Iskolai eredményességmérés kutatások nemzetközi tapasztalatai. OFI.
- Lannert Judit–Nagy Mária (szerk.) (2006): Eredményes iskola. Adatok és esetek. OKI, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/intezmenyi-szintu/eredmenyes-iskola> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.)

- Lappints Árpád (2002): Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai. Comenius, Budapest.
- Lave, Jean (2009): The Practice of Learning. IN: Knud Illeris (Ed.): Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... in their own words. Publisher: London; Routledge, pp. 200–208.
- Lazar, Alexandru (1980): Motivációs helyzetek-tanulási eredmények. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Lénárd Ferenc (1982): Képességek fejlesztése a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lewin, Kurt (1948): Resolving Social Conflicts; Selected Papers on Group Dynamics. Gertrude W. Lewin (Ed.). New York: Harper & Row.
- Lewin, Kurt (1972): A mezőelmélet a társadalomtudományban. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lindzey, G.–Aronson, E. (Eds.) (1968): The Handbook of Social Psychology. Vol. 4: Group Psychology and Phenomena of Interaction. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Locke, Edwin A.–Latham, Gary P. (1990): A Theory of Goal Setting and Task Performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Löhmer, C.–Standhardt, R. (1995): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn (3rd exp. ed.). Stuttgart: Klett-Cotta. Löhmer és Standhardt.
- Lotz, Walter (1997): Zur pädagogischen Konzeption der Themenzentrierten Interaktion. IN: Themenzentrierte Interaktion, 11, 2, 23–34.
- Lotz, Walter (2003): Sozialpädagogisches Handeln. Eine Grundlegung sozialer Beziehungsarbeit mit themenzentrierter Interaktion. Mainz: Grünewald.
- Lotz, Walter (2007): Themenzentrierte Prozessanalyse – ein Instrument zur Sicherung der Qualität professionellen kommunikativen Handelns. Themenzentrierte Interaktion, 21 (1), 58–71.
- Lotz, Walter (2017): The "P". In.: Schneider-Landolf, M.–Spielmann, J.–Zitterbarth, W. (Eds.) (2017): Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI). Bristol, pp. 108–112.
- Lu, R.–Overbaugh, R. C. (2009): School environment and technology implementation in K-12 classrooms. Computers in the Schools, 26. (2), 89–106.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lührmann, W. (2000): Ach Teezettieh. Anmerkungen zur persönlichen Bedeutung und zur institutionellen Krise der Themenzentrierten Interaktion. Themenzentrierte Interaktion, 14 (1), 99–110.
- Lumma, K. (1988): Strategien der Konfliktlösung: betriebl. Verhaltenstraining in Theorie und Praxis; mit 4 Seminarbeispielen. Windmühle Verl. u. Vertrieb von Medien: Hamburg.
- Lüthi, Armin–Lüthi-Peterson, Natalie–Richard, Alain–Richard-Hudspith, Sarah (1995): TZI an der Ecoled'Humanité – vier Zugänge. IN: C. Löhmer–R. Standhardt (Eds.): TZI: Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn (pp. 281–301). Stuttgart: Klett-Cotta.
- MacTurk, R. H. –Morgan, G. A. – Jennings K. D. (1995): The Assessment of Mastery Motivation in Infants and Young Children. IN: MacTurk, R. H.–Morgan, G. A. (Eds.): Mastery Motivation: Origins, Conceptualizations and Applications. New Jersey, Advance.
- Maier, Gisela (2006): Mit der TZI unterwegs im Wald Vermittlung der TZI in der Fortbildung zum Waldpädagogen. <https://www.bvppt.de/index.php?...gisela.maier> (Utolsó letöltés: 2018. 07. 01.).
- Manger, Terje–Eikeland, Ole-Johan–Asbjørnsen, Arve (2003): Effects of Training on Pupils' Social Skills. Research in Education, 7, 17–29. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.7227/RIE.69.7>. (Utolsó letöltés: 2018. 03. 11.).

- Martens, J. U. (1993): Verhalten und Einstellungen ändern: Veränderung durch gezielte Ansprache d. Gefühlsbereiches; e. Lehrkonzept für Seminararbeiter. Erw. u. komplett überarb. Neuaufl.. Windmühle Verl. u. Vertrieb von Medien: Hamburg.
- Matzdorf, Paul (1993): Das TZI-Haus. Zur praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystems. IN: Cohn, Ruth Charlotte–Terfurth, Christina (Eds.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta, pp. 332–387.
- Matzdorf, Paul–Cohn, Ruth Charlotte (1992, 1993): Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. IN: C. Löhmer–R. Standhardt (Eds.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn (pp. 39–92). Stuttgart: Klett-Cotta.
- McCall, R. B. (1995): On Definition and Measures of Mastery Motivation. IN: R. H. MacTurk: Mastery Motivation: Origins, Conceptualizations and Applications Vol.12. Advances in Applied Developmental Psychology, pp. 273–292. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, Norwood.
- McCombs, Barbara L.–Pope, James E. (1994): American Psychological Association.
- McKinsey-elemzés (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? Magyarul megjelent az OKA 2008. január 25-i sajtótájékoztatójára.
- Mead, G. H. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meichenbaum, Donald–Butler, L.–Gruson, L. (1981): A szociális kompetencia egy lehetséges elméleti modellje. IN: Zsolnai Anikó (szerk.): Szociális kompetencia – társas viselkedés. Gondolat Kiadó, 2003, Budapest, 95–119.
- Meyer, Ulrike–Platzer-Wederwille, Karl (2004): Themenzentrierte Interaktion. 2/2004.
- Mező Ferenc (2002): A tanulás stratégiája. Pedellus Novitas, Debrecen.
- Mező Ferenc–Mező Katalin (2007): Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján. Tehetségvadász Stúdió, Debrecen.
- Miller, R. (1997): Beziehungsdidaktik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. Magyar Pedagógia, 102. 1. sz. 63–79.
- Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. Magyar Pedagógia, 103. 2. sz., 155–175.
- Molnár Éva (2008): A tanulás tanulása, önszabályozó tanulás. IN: Korom Erzsébet (szerk.): Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság. A XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetem Évkönyve. Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged. 91–112.
- Molnár Éva (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. Magyar Pedagógia, 109. 4. sz. 343–364.
- Moreno, Jacob L. (1974): Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Springer Fachmedien, Weisbaden.
- Motamedi, S. (1999): Jetzt mal ehrlich! Themenzentrierte Interaktion. IN: managerSeminare. Das Weiterbildungsmagazin, H. 35, S. 77–81.
- Mott, Penelope–Krane, Ann (2006): Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. Cognitive Therapy and Research, 18. 127–141.
- Murray, Henry (1938): Explorations in Personaly. Oxford University Press, New York.
- Müller, E. F.–Thomas, A. (1974): Einführung in die Sozialpsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- N. Kollár Katalin–Szabó Éva (2004): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): A XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest.

- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. IN: Fazekas Károly–Köllő János–Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. ECOSTAT, Budapest. 53-69.o. <https://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf> (Utolsó letöltés 2017. 05.02.).
- Nagy László (1972): A kölcsönös egymásra hatás törvénye a gyermek lelki fejlődésében IN: Nagy Sándor (szerk.): Nagy László Válogatott pedagógiai művei. Budapest Tankönyvkiadó, 241–244.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I–II–III. Iskolakultúra, 7. 2. sz., 21–33., 3. sz., 22–40., 4. sz., 3–20.
- Nahalka István (1998a): A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. Új Pedagógiai Szemle, 5., 3–19.
- Nahalka István (1998b): A tanulás. IN: Falus Iván és mts. (szerk.): Didaktika. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2018): Van jövője az iskolának. Új Pedagógiai Szemle 2018/1–2. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/van-jovoje-az-iskolanak> (Utolsó letöltés 2018. 07. 29.).
- Nat. (2007): Kulcskompetenciák /202/2007 (VIII. 31)/Kormányrendelet.
- Nat. (2012): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- National Research Council (1999): „Improving Student Learning: a Strategic Plan for Education Research and Utilisation.” OECD (2008): Teachers Matter. Attracting, developing and Retaining Effective Teachers, p. 13. <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/34990905.pdf> (Utolsó letöltés: 2011. 12. 20.).
- Nelhiebel, Walter (2017): The Globe. IN: Schneider-Landolf, M.–Spielmann, J.–Zitterbarth, W. (Eds.) (2017): Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI). Bristol, pp. 125–130.
- Németh Erzsébet (1998): A külső ösztönzők hatására kialakuló viselkedés- és attitűdváltozások komplex vizsgálata http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nemeth_MP984.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 03. 20.).
- Németh László (2016): Internet és okostelefon használatának vizsgálata a 10–18 éves diákok körében [www.fokusz.info/File/Tanitastan - 2016/Internet es okostelefon hasznalat.pdf](http://www.fokusz.info/File/Tanitastan_-_2016/Internet_es_okostelefon_hasznalat.pdf) (Utolsó letöltés: 2017. 03. 20.).
- Nemzeti köznevelési törvény: 2011. évi CXCV. tc.
- Nyíri Kristóf: (2009): Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete <http://ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> (Utolsó letöltés: 2018. 04. 22.).
- OECD Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) (1997–2002): IN: Dominique Simone Rychen: Kulcskompetenciák: Válasz az élet fontos kihívásaira. IN: Demeter Kinga (szerk.) (2006): A kompetencia. Kihívások és értelmezések. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 45–79.
- Orter, R.–Weber, E. (Eds.) (1975): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth: Auer.
- Oktatáspolitikai felmérések (1996): Magyarország. (Szabó József ford.) OECD Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet Átmeneti Gazdaságok Együttműködési Központja [etc.] Budapest: Felsőokt. Koordinációs Iroda.
- Oroszlány Péter (szerk.) (1991): Tanulásmódszertan. Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Budapest.

- Osswald, Elmar (1984): Sachzentrierter Unterricht nach TZI in der Staatsschule. IN: Lebendig Lernen. Grundfragen der TZI (pp. 135–146). Ed. von WILL-Europa.
- Osswald, Elmar (1990): Gemeinsam statt einsam. Arbeitsplatzbezogene Lehrerinnenfortbildung. Kriens: Brunner.
- Osswald, Elmar (1995): Stilwandel. Weg zur Schule der Zukunft. Kriens: Brunner.
- Osswald, Elmar (2001): In der Balance liegt die Chance. Schulen auf dem Weg ins 21. Jahrhundert: Problemlösungen lehren und Probleme lösen lernen, Effizienz/Effektivität und Demokratie, Professionalität und Menschlichkeit. Kriens: Brunner.
- Padberg, Stefan (2013): Die Chance liegt in der Suche nach Balance – Lebendiges Lehren und Lernen, Kritische Geographiedidaktik und Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen. http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_131_058_069_padberg.pdf (Utolsó letöltés: 2017. 03. 20.).
- Padberg, Stephan (1995): Die Themenzentrierte Interaktion (TZI). Ein Weg zum persönlich bedeutsamen Lernen. IN: Pädagogik, 47, 11, 10–13.
- Padberg, Stephan (1998): Unterrichten mit und nach Themenzentrierter Interaktion (TZI). Was verändert sich für die am Unterricht Beteiligten? Köln, Zweite Staatsexamensarbeit.
- Pellegrino, J. W.–Baxter, G. P.–Glaser, R. (1999): Addressing the „Two Disciplines” Problem: Linking Theories of Cognition and Learning with Assessment and Instructional Practice. IN: A. Iran-Nejad–P. D. Pearson (Eds.): Review of Research in Education. vol. 24, pp. 307–353. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Pianta, Robert C.–Hamre, Bridget K. (2009): Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. Educational Researcher, 38, 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374> (Utolsó letöltés 2018. 07. 27.)
- Pintrich, Paul R. (1999): The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-regulated Learning. International Journal of Educational Research, 31, 459–469.
- Pintrich, Paul R. (2000): THE Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. IN: Boekaerts Monique–Pintrich, Paul R.–Zeidner Moshe (Eds.): Handbook of Self-Regulation. Academic Press, San Diego.
- Platzer-Wedderwille, Karl (1987): Lehrerbildung und Unterricht mit der TZI. IN: Themenzentrierte Interaktion, 1, 50–56.
- Pléh Csaba (2010): A tudás és kompetencia viszonya a tanulás tanítás tudományában. Iskolakultúra 2010/4., 37–43.
- Pléh Csaba (2015): A tanulás és gondolkodás keretei. A népi pszichológiától a gépi pszichológiáig. Typotex, Budapest.
- Polonkai Mária (szerk.) (1999): Gazdagító programok metodikája. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- Popham, W. J. (2008): Classroom assessment: What teachers need to know (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Potthoff, W. (2003): Einführung in die Reformpädagogik. Von der klassischen zur aktuellen Reformpädagogik (4th ed.). Freiburg: Reformpädagogischer Verlag.
- Pritchard, Alan (2009): Ways of learning. Routledge, New York.
- Pukánszky Béla–Németh András (1996): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Radnóti Katalin (2007): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? IN: Kerber Zoltán (szerk.) *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 131–167.
- Radó Péter (2010): Oktatásirányítás és oktatáspolitikai a Balkánon. 2010_4tan_5 <http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/2022> (Utolsó letöltés: 2019.04.17.)
- Radó Péter (2017): *Az iskola jövője*. Noran Libro, Budapest.
- Raguse, H. (1987): Was ist themenzentrierte Interaktion? IN: R. Birmelin–K. Hahn–M. Schraut–Birmelin–K. Schütz–C. Wagner (Hrsg.): *Gruppenarbeit: themenzentriert. Entwicklungsgeschichte, Kritik und Methodenreflexion*, pp. 117–143. Mainz: Grünewald.
- Raguse, H. (1992, 1995): Kritische Bestandsaufnahme der TZI. IN: C. Löhmer–R. Standhardt (Hrsg.): *TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn.*, pp. 264–277. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ránki Lantos Júlia (2002): A tanulók motiválása az élethosszig tartó tanulásra. Új Pedagógiai Szemle 2002/3. 2. fejezet <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/elethosszig-tarto-tanulast-mindenkinek> (Utolsó letöltés: 2018. 05. 11.).
- Reichert, Helmut (2005): Die TZI als Basiskonzept für Supervision. *Supervision*, 23. 4., 12–15.
- Reiser, Helmut (1983): Die Themenzentrierte Interaktion als pädagogisches System im Vergleich zur Gestaltpädagogik. IN: A. Prengel (Hrsg.): *Gestaltpädagogik: Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule*. pp. 253–277. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reiser, Helmut (1987): Ruth Cohn und Martin Buber. Anmerkungen zu den axiomatischen Grundlagen der TZI. IN: K. Hahn et al. (Hrsg.): *Gruppenarbeit: themenzentriert*. pp. 38–46. Mainz: Grünewald.
- Reiser, Helmut (1998): Die Themenzentrierte Interaktion als Rahmenkonzept für Supervision. IN: K. Hahn–M. Schraut–K.-V. Schütz–C. Wagner (Hrsg.): *Themenzentrierte Supervision*, pp. 9–36. Mainz: Grünewald.
- Reiser, Helmut (2005): Professionelle Konzepte und das Handlungsfeld Sonderpädagogik. IN: D. Horster et al. (Hrsg.): *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*, pp. 133–150. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reiser, Helmut (2006): *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reiser, Helmut (2017a): TCI as a Professional Educational Concept. IN: Schneider-Landolf, M.–Spielmann, J.–Zitterbarth, W. (Eds.): *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)*. Bristol, pp. 195–198.
- Reiser, Helmut (2017b): The Educational-Pedagogical Fundamentals of TCI. IN: Schneider-Landolf, M.–Spielmann, J.–Zitterbarth, W. (Eds.): *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)*. Bristol, pp. 40–44.
- Reiser, Helmut–Lotz, Walter (1995): *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Mainz: Grünewald.
- Reiser, Helmut–Dlugosch, Andrea (1997, 1998): *Einführung in die Themenzentrierte Interaktion*. Skript FernUniversität in Hagen, Kurt-Lewin-Institut für Psychologie.
- Repp, Alan C.–Barton, Lyle E.–Brulle, Andrew R. (1983): A Comparison Of Two Procedures For Programming The Differential Reinforcement Of Other Behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis* Volume 16, Issue 4. First published: Winter.
- Retter, H. (2000): *Studienbuch Pädagogische Kommunikation*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

- Revákné Markóczi Ibolya (2013): Projektoktatás. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 86–88.
- Revákné Markóczi Ibolya–Tóth Zoltán–Dobóné Tarai Éva (2007): Kisiskolások természettudományos gondolkodásának vizsgálata – Rostock modell. VII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Program és tartalmi összefoglalók, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest, 2007. 73.
- Rogers, Carl (1961): On Becoming a Person. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, Carl (1969): On Encounter Groups. New York: Harper and Row.
- Rogers, Carl (1974): "Encounter Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung. München: Kindler.
- Rogers, Carl (1980): Személyiség- és viselkedélmélet. IN: Szakács Ferenc–Kulcsár Zsuzsanna (szerk.): Személyiséglélektani szöveggyűjtemény II., Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ropolyi László (2006): Internet-használat és hálólét-konstrukció. Információs Társadalom 2006/4. <http://bit.ly/sGbxt4> és http://epa.oszk.hu/01900/01963/00019/pdf/infotars_2006_06_04_039-046.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 04 11.).
- Rose-Krasnor, Linda (1997): The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. Social Development, 6., 111–135.
- Röhling, Jens G. (2005): TZI und „Philosophie der Lebenskunst.“ Themenzentrierte Interaktion, 19 (1), 24–39.
- Rubinstein, Sz. L. (1964): Az általános pszichológia alapjai I–II. 926–929 p. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Rubner, A.–Rubner, E. (1992): Die Entwicklungsphaseneiner Gruppe – Grundkonflikt, Einstellungen dem Leiter gegenüber und Leiterinterventionen. IN: C. Löhmer–R. Standthard (Hrsg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn, pp. 230–251. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rubner, E. (Ed.) (1992): Störung als Beitragzum Gruppengeschehen.Zum Verständnisdes Störungspostulats der TZI in Gruppen. Mainz: Grünewald.
- Saarni, Carolyn (1999): The Development of Emotional Competence. Guilford Press, New York.
- Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. IN: Lannert Judit–Nagy Mária (szerk.): Az eredményes iskola OKI, Budapest URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/eredmenyesseg/sagi-matild-tanari-munka> (Utolsó letöltés: 2012. 12. 20.).
- Säljö, Roger (1979): Learning in the Learner's Perspective: 1: Some Commonplace Misconceptions. Reports from the Institute of Education, University of Gothenburg, 76.
- Sápiné Bényei Rita (2013): Új pedagógiai lehetőség a tanítás kihívásaira. IN: Dr. Koncz István – Nagy Edit (szerk.): Tudományos próbapálya. Budapest, Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesülete, 488–494. <http://www.peme.hu/userfiles/Pszichol%C3%B3gia%20%C3%A9s%20nevel%C3%A9studom%C3%A9ny%20szekci%C3%B3.pdf> (Utolsó letöltés: 2018. 04. 22.).
- Sápiné Bényei Rita (2014): Az egyetemi hallgatók önreflexiója és tanári személyiségük. IN: Buda András–Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és fenntartható fejlődés VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencia, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 399–412. http://www.kissarpadkonf.unideb.hu/2013/downloads/kissarpad2013_kotet.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 04. 22.).
- Sápiné Bényei Rita (2017): Szakmódszertani innováció: Témacentrikus interakció (TCI) az anyanyelv tanításában. IN: Károly Krisztina–Homonnay Zoltán (szerk.): Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben. ELTE Eötvös Kiadó Budapest, 257–270.

- http://www.eltereader.hu/media/2017/07/Diszciplinak_5_READER.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 04. 22.).
- Sápiné Bényei Rita–Hajas Zsuzsa (2015): A nyelvtanítás módszerei IN: Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgypedagógiai tartalmi megújításáért – bölcsészettudományok, Debrecen, Debreceni Egyetem 207–234.
<http://tanarkepzes.unideb.hu/szaktarnet/kiadvanyok/bolcseszettudomanyok.pdf> (Utolsó letöltés: 2018. 04. 22.).
- Sápiné Bényei Rita–Revákné Markóczi Ibolya (2014): Vizsgálat általános iskolás tanulók körében a természetismeret tantárgyra vonatkozóan. IN: Dr. Koncz István – Szova Iлона (Szerk.): Hiteles(ebb) tudományos prezentációk. Elektronikus könyv, Budapest, Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesülete 114–122.
https://www.academia.edu/7372352/Hiteles_ebb_tudom%C3%A1nyos_prezent%C3%A1ci%C3%B3k_-_PEME_VIII_PhD_Konferencia_2014_03_13_Budapest?auto=download (Utolsó letöltés: 2018. 04. 22.).
- Sápiné Bényei Rita–Szabó Fruzsina (2018): The Method of Theme-Centred Interaction (TCI) at Hungarian Schools: a Theoretical and Practical Overview IN: Hungarian Educational Research Journal (HERJ) 4., pp. 94–107.
- Sartre, Jean-Paul (1943, 1980): Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Reinbek: Rowohlt.
- Sawyer, R. Keith (2008): Optimizing Learning: Implications of Learning Sciences Research. OECD/CERI International Conference „Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”. Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/52/40554221.pdf> (Utolsó letöltés: 2018. 03. 22.).
- Schäpfel-Kaiser, Franz (1997): Die Themenzentrierte Interaktion als Gestaltungsinstrument und Forschungshilfe für berufliche Bildungsprozesse in aktuellen Wandlungsprozessen. Chancen und Grenzen eines pädagogisch-therapeutischen Zugangs in Zusammenhang mit einem betrieblichen Modellversuch. IN: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 93. Band, H. 5, S. 500-520.
- Scharer, Matthias–Hilberathm, Bernd Jochen (2008): The Practice of Communicative Theology. Introduction to a New Theological Culture. New York: Crossroad Publishing Company.
- Scheerens, Jaap (1991): Process indicators of school functioning. A selection based on the research literature on school effectiveness. Studies in Educational Evaluation, 17. sz., 371–403.
- Schleißheimer, Bernhard (2003): Ethik heute. Eine Antwort auf die Frage nach dem guten Leben. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schmid, Andrea–Böhm, Stefan (2012): Milieusensibilität als Anforderung an die TZI-Lehre Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung Themenzentrierte Interaktion 2/2012., pp. 56–69.
- Schneider-Landolf, Mina (1996): Themenzentrierte Interaktion: Ein Beitrag zu einer neuen Lernkultur in der Lehrerfortbildung. IN: J. Böhne–U. Hallwirt–C. Scheilke (Hrsg.): Lehrer bilden sich: Fortbildung in den ersten Dienstjahren – ein Modell der Evangelischen Schulstiftung in Bayern. pp. 96–113. Münster: Comenius-Institut.
- Schneider-Landolf, Mina (2017): The „We”. IN: Schneider-Landolf, Mina–Spielmann, Jochen–Zitterbarth, Walter (Eds.) (2017): Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI). Bristol, pp. 113–119.
- Schneider-Landolf, Mina–Spielmann, Jochen–und Zitterbarth, Walter (Eds.) (2009, 2014): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen.
- Schneider-Landolf, Mina–Spielmann, Jochen–Zitterbarth, Walter (Eds.) (2017): Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI). Bristol.

- Schön, Donald (1983): *The reflective practitioner*. London.
- Schratz, M. (1996): *Gemeinsam Schule lebendig gestalten: zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schreyögg, Astrid (1993a): „Globe“ – die unbekannte Größe. *Themenzentrierte Interaktion*, 7 (1), 12–28.
- Schreyögg, Astrid (1993b): Erwiderung von Astrid Schreyögg. *Themenzentrierte Interaktion*, 7 (2), 70–72.
- Schulz von Thun, Friedemann (1980): Laudatio auf Ruth Cohn. *Zeitschrift für Humanistische Psychologie*, 4, 7–12.
- Schunk, Dale H. (1987): Peer Models and Children's Behavioral Change. *Review of Educational Research*, 57, 149–174.
- Schunk, Dale H. (1995): Self-efficacy and Education and Instruction. IN: J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, Adaptation, and Adjustment: Theory, Research, and Application*, pp. 281–303. New York: Plenum Press.
- Schunk, Dale H. (2012): *Learning Theories An Educational Perspective*, Pearson Education, Inc. Boston Sixth Edition.
- Schunk, Dale H.–Zimmerman, Barry J. (1997): Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195–208.
- Schunk, Dale H.–Zimmerman, Barry J. (Eds.) (1998): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Schwäbisch, L.–Siems, M. R. (1974): *Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Kommunikations- und Verhaltenstraining*. Reinbek: Rowohlt.
- Seidel, T.–Shavelson, R. J. (2007): Teaching Effectiveness Research in the Last Decade: Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77, 454–499. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654307310317Siegler>, 2000, 2005 (Utolsó letöltés 2018. 07. 27.).
- Shuell, T. J. (1988): The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276–295.
- Siemens, George (2008): *Comparing Connectivism, Connectivism & Connective Knowledge*.
- Skinner, Burrhus Frederic (1968): *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, Burrhus Frederic (1973): *A tanítás technológiája*. (Nagy Imre ford.) Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sliwka, Anne (2008): The Contribution of Alternative Education. IN: *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD, Paris, pp. 93–112.
- Sós Mária (2005): 10–14 éves diákok számítógép-használati szokásainak vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle* 2005. november 83–99. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/> (Utolsó letöltés: 2017. 08. 10.).
- Spielmann, Jochen (2017): Dynamic Balance. IN: Schneider-Landolf, Mina–Spielmann, Jochen–Zitterbarth, Walter (Eds.) (2017): *Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI)*. Bristol, pp. 131–136.
- Spivack, George–Shure, Myrna B. (1976): *Social adjustment of young children*. Jossey-Bass, San Francisco.

- Stabenau, H. J. (2000): Wie viele Spielregeln braucht eine Gruppe, um arbeitsfähig zu sein? Chancen und Risiken von Regeln, insbesondere der „technischen Hilfsregeln“ von TZI-im Umfeld von (betrieblicher) Erwachsenenbildung. IN: Themenzentrierte Interaktion, 14. Jg., H. 1, S. 3049.
- Stahl, C. (1998): Teamentwicklung mit TZI. Themenzentrierte Interaktion, 12 (2), 126–131.
- Stiefel, R. Th. (1997): Wissen Unternehmen den Wert von Integrität und Unabhängigkeit ihres Pelers, Stuttgart.
- Stollberg, Dietrich (1982, 1990): Lernen, weil es Freude macht. Eine Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. München: Kösel.
- Stollberg, Dietrich (1995): Lebendiges Lernen will gelernt sein. Zur didaktischen Situation der Dozentinnen und Dozenten an deutschen Hochschulen. IN: R. Standhardt–C. Löhmer (Eds.), Lebendiges Lernen in toten Räumen. Zur Verbesserung der Lehre an der Hochschule, pp. 128–132. Gießen: Focus.
- Stollberg, Dietrich–Schneider-Landolf, Mina (2017): Living Learning. IN: Schneider-Landolf, Mina–Spielmann, Jochen–Zitterbarth, Walter (Eds.) (2017): Handbook of Theme-Centered Interaction (TCI). Bristol, pp. 137–146.
- Summers, Anita–Wolfe, Barbara (1977): Do Schools Make a Difference? [American Economic Review](#), 1977, vol. 67, issue 4, 639–52.
- Swanson, H. L. –Watson, B. (1982): Educational assessment and psychological assessment of exceptional children. St. Louis: Mosby.
- Szabó Éva–Fügedi Petra–Anna (szerk.) (2015): Társas készségeket fejlesztő kiscsoportos tréning – 12–18 évesek számára. ELTE PPK Iskolapszichológia Füzetek 37. sz., Budapest, Eötvös Kiadó.
- Szabó László Tamás (1988): A „rejtett tanterv”. Magvető Kiadó, Budapest.
- Szegvári, Zsófia (2009): Vezetői kompetenciák és felmérési módszerei. <http://www.hrcafe.eu/muhelymunka/vezetoi-kompetenciak-es-felmeresi-modszerei/> / <http://hrcafe.eu/muhelymunkaink.php?bejegyzes=12/> / <https://www.scribd.com/document/70857511/Szegvari-Zsofia-Vezetoi-Kompetenciak-Es-Felmeresi-Modszerei> (Utolsó letöltés: 2015. 08. 10.).
- Széll Krisztián (2015): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. IN: Szemerszki Marianna (szerk.): Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések, pp. 25–52. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505765_eredmenyesseg_az_oktatasban_beliv.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 05. 11.).
- Szemerszki Marianna (szerk.) (2015): Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések. OFI, Budapest.
- Szító Imre (1987, 2005): A tanulási stratégiák fejlesztése. Iskolapszichológia 2. ELTE, Budapest. <http://szitoimre.com/doc/tanstrat.pdf> (Utolsó letöltés: 2014.0.17.).
- Tájékoztató a lemorzsolódás megelőzését szolgáló beavatkozásokról és a korai jelzőrendszerhez kapcsolódó korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer tervezett tevékenységeiről (2016): https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/lemorzsolodas/ESL_intezmenyi_beavatkozasok_tevékenysegek_taj201612.pdf (Utolsó letöltés: 2018.08.01.).
- Tausch, R., Tausch, A. (1965): Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- TCI.co.hu (2018): <http://www.tci.co.hu/tci%20contact.html> (Utolsó letöltés: 2018. 08 .01.).
- Tóth László (2004): Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

- Tóth Péter (2009): A tanulási stílus vizsgálata budapesti középiskolás tanulók körében, IN: Iskolakultúra 2009. 7-8. 36-54.o. <https://core.ac.uk/download/pdf/85132579.pdf> (Utolsó letöltés: 2019. 06.08.).
- Treude, B. (1979): Wir können noch sehr viel tun. Interview mit Ruth Cohn für die Zeitschrift Congress. http://www.b-treude.de/ruth_cohn.htm (Utolsó letöltés: 2018. 08. 01.).
- Tugendhat, Ernst (2003): Egozentrität und Mystik. Eine anthropologische Studie. München: Beck. van de Braak, I. TZI – Themenzentrierte Interaktion – eine integrative und wertebezogene Herangehensweise an Leitung. Themenzentrierte Interaktion, 16 (2), 9ff.
- Tunstall, Dorothy F. (1994): Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says. Paper presented at the Association for Childhood Education, New Orleans.
- TZI (2018): www.ruth-cohn-institute.org/tzi-konzept.html (Utolsó letöltés: 2018. 04. 03.).
- Udvardi-Lakos Endre (2002): Lifelong learning, kompetencia. Szakképzési Szemle, XVIII.évf.1.
- Usher, Robin (2009): Experience, Pedagogy, and Social Practices. IN: Knud Illeris (Ed.) (2009): Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... in their own words. Publisher: London; Routledge, pp. 169–183.
- Vajnai Viktória. (2012): Kulcskompetenciák komplex fejlesztése – modellek. IN: Falus Katalin–Vajnai Viktória (szerk.): Kulcskompetenciák komplex fejlesztése. Modellek és jó gyakorlatok, 7–31. Budapest, OFI.
- Vallerand, Robert J. (1997): Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. IN: Zanna, Mark P. (ed.): ADVANCES in Experimental Social Psychology vol.29. Academic Press, 271–360. <http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/07/Vallerand1997.pdf> (Utolsó letöltés: 2018. 04. 03.).
- Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás – IN: Neveléstudomány 2013/2. 23–42. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_2 (Utolsó letöltés: 2019. 01. 23.).
- Vass Vilmos (2006): A kompetencia fogalmának értelmezése. IN: Demeter Kinga (szerk.) (2006): A kompetencia. Kihívások és értelmezések. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 139–161. <https://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak> (Utolsó letöltés: 2019. 03. 04.)
- Vermunt, Jan D. (1996): Metacognitive, Cognitive and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis. Higher Education, 31, 25–50.
- Vigotszkij, Lev Szemjonovics (1971): A magasabb pszichikus funkciók fejlődése. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Vopel, K. W. (2000): Ein Update für die TZI. Themenzentrierte Interaktion, 14 (2), 69–83.
- Vopel, K.W. (1996): Themenzentriertes Teamtraining. Teil 3. Interaktion im Team: wie wird die Gruppe zum Team? 2. Aufl., iskopress: Salzhausen zu schätzen? IN: Management-Andragogik und Organisationsentwicklung (MAO), Bd. 19, H. 4, S. 40–47.
- Vygotsky, Lev Semyonovich. (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, Richard K.–Sternberg, Robert J. (1985): Practical Intelligence in Real World Pursuits: The Role of Tacit Knowledge. Journal of Personality and Social Psychology, 49., 436–458.
- Watzlawick, P.–Beavin, J. H.–Jackson, D. D. (1969): Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber.

- Weinert, Franz E. (1983): Ist lernen lehren endlich lehrbar? Einführung in ein altes Problem und in einige neue Lösungsvorschläge. *Unterrichtswissenschaft*, 11. 4. sz., 329–334.
- Weinert, Franz E. (1994): Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. IN: Reusser, K.–Reusser, M.–Weyeneth, M. (szerk.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Huber, Bern. 183–205.
- Weisser, J. (2005): Sonderpädagogische Probleme formulieren: Konzepte und die Logik sonderpädagogischen Wissens. IN: D. Horster–U. Hoyningen-Süess–C. Liesen (Eds.): *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*. pp. 97–115. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wellendorf, F. (1973): *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim/Basel: Beltz.
- White, Robert W. (1959): Motivation Reconsidered: the Concept of Competence. *Psychological Review* 66., 297–333.
- Zimmerman, Barry J. (1999): Commentary: Toward a Cyclically Interactive View of Self-regulated Learning. Graduate School and University Center, City University of New York, New York.
- Zimmerman, Barry J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. IN: Boekaerts, Monique–Pintrich, Paul R.–Zeidner, Moshe (Eds.): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego, 13–42.
- Zitterbarth, Walter (2001): TZI und Ethik. *Themenzentrierte Interaktion*, 15 (2), 102–104.
- Zsolnai Anikó (1999): *Összefüggések a szociális kompetencia egyes komponensei, a tanulási motívumok és az iskolai tudás között*. JATEPress, Szeged.
- Zsolnai Anikó (2012): A szociális készségek fejlesztésének nemzetközi és hazai gyakorlata. *Iskolakultúra*. 2012.9. sz., 12–23.
- Zsolnai Anikó–Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. IN: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia–társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 227–239.
- Zsolnai Anikó–Kasik László (2015): A szociális kompetenciák periodikus mérése, szakmai koncepciójának tartalmi kereteinek kidolgozása. *Oktatási Hivatal*.

Mellékletek

1. Melléklet

14. táblázat: (1) Szociológiai változók és a TCI 3 kapcsolata – NEM SZIGNIFIKÁNS

nem TCI_fokozat3 kereszt táblázat

| | | | TCI_fokozat3 | | | összes |
|--------|------|-------------------|--------------|-------------|------------|---------------|
| | | | kontroll | 1-2 év TCI | 4 év TCI | |
| neme | fiú | gyakoriságok % | 44 57,1% | 26 33,8% | 7 9,1% | 77 100,0% |
| | lány | gyakoriságok % | 57 67,9% | 22 26,2% | 5 6,0% | 84 100,0% |
| összes | | gyakoriságok % | 101 62,7% | 48 29,8% | 12 7,5% | 161 100,0% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| Rearson Chi-Square | 2,039a | 2 | 0,361 |
| Likelihood Ratio | 2,042 | 2 | 0,360 |
| Linear-by-Linear Association | 1,933 | 1 | 0,164 |
| N of Valid Cases | 161 | | |

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,74

| | | | TCI_fokozat3 | | | összes |
|-------------------------|-------------------------|-------------------|---------------|--------------|--------------|---------------|
| | | | kontroll | 1-2 év TCI | 4 év TCI | |
| apa iskolai végzettsége | legfeljebb érettségi | gyakoriságok % | 42 41,6% | 14 29,2% | 5 41,7% | 61 37,9% |
| | főiskola, egyetem | gyakoriságok % | 59 58,4% | 34 70,8% | 7 58,3% | 100 62,1% |
| összes | | gyakoriságok % | 101 100,0% | 48 100,0% | 12 100,0% | 161 100,0% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| Rearson Chi-Square | 2,211a | 2 | 0,323 |
| Likelihood Ratio | 2,261 | 2 | 0,323 |
| Linear-by-Linear Association | 0,712 | 1 | 0,399 |
| N of Valid Cases | 161 | | |

a. 1 cells (16,7%) have expected count less thn 5. The minimum expected count is 4,55

| | | | TCI_fokozat3 | | | összes |
|--------------------------|----------------------|--------------|--------------|------------|----------|--------|
| | | | kontroll | 1-2 év TCI | 4 év TCI | |
| anya iskolai végzettsége | legfeljebb érettségi | gyakoriságok | 32 | 14 | 3 | 49 |
| | | % | 31,7% | 29,2% | 25,0% | 30,4% |
| | főiskola, egyetem | gyakoriságok | 69 | 34 | 9 | 112 |
| | | % | 68,3% | 70,8% | 75,0% | 69,6% |
| összes | | gyakoriságok | 101 | 48 | 12 | 161 |
| | | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymp. Sig. (2-sided) |
|------------------------------|--------|----|-----------------------|
| Rearson Chi-Square | 0,278a | 2 | 0,87 |
| Likelihood Ratio | 0,284 | 2 | 0,867 |
| Linear-by-Linear Association | 0,269 | 1 | 0,604 |
| N of Valid Cases | 161 | | |

a. 1 cells (16,7%) have expected count less thn 5. The minimum expected count is 3,65

(1) Leíró statisztikák

neme

| | | Gyakoriság | % | Valid% | Kumulatív% |
|-------|--------|------------|-------|--------|------------|
| Valid | fiú | 92 | 48,2 | 48,2 | 48,2 |
| | lány | 99 | 51,8 | 51,8 | 100,0 |
| | összes | 191 | 100,0 | 100,0 | |

Apa iskolai végzettsége

| | | Gyakoriság | % | Valid% | Kumulatív% |
|---------|-------------------------|------------|-------|--------|------------|
| Valid | legfeljebb érettségi | 61 | 31,9 | 37,9 | 37,9 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 52,4 | 62,1 | 100,0 |
| | összes | 161 | 84,3 | 100,0 | |
| Missing | system | 30 | 15,7 | | |
| összes | | 191 | 100,0 | | |

Anyai iskolai végzettsége

| | | Gyakoriság | % | Valid% | Kumulatív% |
|---------|-------------------------|------------|-------|--------|------------|
| Valid | legfeljebb érettségi | 49 | 25,7 | 30,4 | 30,4 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 58,6 | 69,6 | 100,0 |
| | összes | 161 | 84,3 | 100,0 | |
| Missing | system | 30 | 15,7 | | |
| összes | | 191 | 100,0 | | |

| Neme | Elemszám | % |
|--------|----------|-------|
| fiú | 92 | 48,2 |
| lány | 99 | 51,8 |
| összes | 191 | 100,0 |

| Apa iskolai végzettsége | Elemszám | % |
|-------------------------|----------|-------|
| legfeljebb érettségi | 49 | 30,4 |
| főiskola, egyetem | 112 | 69,6 |
| összes | 161 | 100,0 |

| Anyai iskolai végzettsége | Elemszám | % |
|---------------------------|----------|-------|
| legfeljebb érettségi | 49 | 30,4 |
| főiskola, egyetem | 112 | 69,6 |
| összes | 161 | 100,0 |

(2) A teszt változók kapcsolata a szociológiai változókkal (t-próba)

Group Statistics

| | Apa iskolai végzettsége | Elemsszám | Átlag | Szórás | Sztenderd hiba átlaga |
|------------------|-------------------------|-----------|---------|---------|-----------------------|
| döntés | legfeljebb érettségi | 61 | 18,8361 | 3,71564 | 0,47574 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 19,3600 | 3,38004 | 0,33800 |
| vitakészség | legfeljebb érettségi | 61 | 16,0492 | 3,55165 | 0,45474 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 16,3600 | 3,96072 | 0,39607 |
| együttműködés | legfeljebb érettségi | 61 | 20,1311 | 3,11167 | 0,39841 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 20,0000 | 3,33030 | 0,33303 |
| önismeret | legfeljebb érettségi | 61 | 20,5082 | 2,82620 | 0,36186 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 20,6300 | 3,19929 | 0,31993 |
| osztályműködés | legfeljebb érettségi | 61 | 24,9180 | 2,70367 | 0,34617 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 25,2600 | 2,66901 | 0,26690 |
| barátkozás | legfeljebb érettségi | 61 | 23,7541 | 3,48165 | 0,44578 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 24,1500 | 4,00095 | 0,40009 |
| érzelmek | legfeljebb érettségi | 61 | 21,3770 | 4,39000 | 0,56208 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 21,9100 | 4,78443 | 0,47844 |
| agresszió | legfeljebb érettségi | 61 | 22,3279 | 4,30008 | 0,55057 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 21,9500 | 5,14708 | 0,51471 |
| stressz | legfeljebb érettségi | 61 | 24,9836 | 3,64916 | 0,46723 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 24,3700 | 3,80233 | 0,38023 |
| auditív-aktív | legfeljebb érettségi | 61 | 12,5574 | 4,74175 | 0,60712 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 12,5100 | 4,67423 | 0,46742 |
| auditív-befogadó | legfeljebb érettségi | 61 | 14,5410 | 4,03557 | 0,51670 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 14,6600 | 3,69881 | 0,36988 |
| vizuális-ábra | legfeljebb érettségi | 61 | 28,8197 | 6,95583 | 0,89060 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 28,3900 | 7,43578 | 0,74358 |
| vizuális-szöveg | legfeljebb érettségi | 61 | 32,8689 | 5,54219 | 0,70960 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 32,3600 | 6,17672 | 0,61767 |
| mozgás | legfeljebb érettségi | 61 | 17,4918 | 6,23063 | 0,79775 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 16,9900 | 5,86807 | 0,58681 |
| csend | legfeljebb érettségi | 61 | 19,8361 | 5,54130 | 0,70949 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 20,9900 | 6,70217 | 0,67022 |

| | | | | | |
|----------|-------------------------|-----|---------|---------|---------|
| társas | legfeljebb érettségi | 61 | 18,5902 | 5,88041 | 0,75291 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 18,7300 | 6,33071 | 0,63307 |
| értelmes | legfeljebb érettségi | 61 | 33,2131 | 6,67362 | 0,85447 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 35,4900 | 7,26065 | 0,72607 |
| intuitív | legfeljebb érettségi | 61 | 12,3115 | 3,96880 | 0,50815 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 10,9500 | 4,11299 | 0,41130 |

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | |
|----------------|--------------------------------|--|-------|------------------------------|---------|-----------------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) |
| döntés | Equal variances assumed | 0,000 | 0,984 | -0,919 | 159 | 0,360 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,898 | 117,688 | 0,371 |
| vitakészség | Equal variances assumed | 1,100 | 0,296 | -0,502 | 159 | 0,616 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,515 | 137,578 | 0,607 |
| együtműködés | Equal variances assumed | 0,327 | 0,568 | 0,248 | 159 | 0,804 |
| | Equal variances not assumed | | | 0,253 | 133,607 | 0,801 |
| önismeret | Equal variances assumed | 1,237 | 0,268 | -0,245 | 159 | 0,807 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,252 | 138,992 | 0,801 |
| osztályműködés | Equal variances assumed | 0,008 | 0,928 | -0,785 | 159 | 0,434 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,782 | 125,632 | 0,435 |
| barátkozás | Equal variances assumed | 1,044 | 0,308 | -0,639 | 159 | 0,524 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,661 | 140,388 | 0,510 |
| érzelmek | Equal variances assumed | 0,307 | 0,581 | -0,707 | 159 | 0,481 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,722 | 135,372 | 0,472 |
| agresszió | Equal variances assumed | 1,066 | 0,303 | 0,480 | 159 | 0,632 |
| | Equal variances not assumed | | | 0,501 | 144,031 | 0,617 |
| stressz | Equal variances assumed | 0,137 | 0,712 | 1,008 | 159 | 0,315 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,019 | 130,974 | 0,310 |

| | | | | | | |
|------------------|-----------------------------|-------|-------|--------|---------|-------|
| auditív-aktív | Equal variances assumed | 0,074 | 0,787 | 0,062 | 159 | 0,951 |
| | Equal variances not assumed | | | 0,062 | 125,489 | 0,951 |
| auditív-befogadó | Equal variances assumed | 0,796 | 0,374 | -0,191 | 159 | 0,849 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,187 | 118,405 | 0,852 |
| vizuális-ábra | Equal variances assumed | 0,609 | 0,436 | 0,364 | 159 | 0,716 |
| | Equal variances not assumed | | | 0,370 | 133,492 | 0,712 |
| vizuális-szöveg | Equal variances assumed | 1,351 | 0,247 | 0,527 | 159 | 0,599 |
| | Equal variances not assumed | | | 0,541 | 137,519 | 0,589 |
| mozgás | Equal variances assumed | 0,123 | 0,727 | 0,514 | 159 | 0,608 |
| | Equal variances not assumed | | | 0,507 | 121,022 | 0,613 |
| csend | Equal variances assumed | 4,408 | 0,037 | -1,129 | 159 | 0,260 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,182 | 144,921 | 0,239 |
| társas | Equal variances assumed | 0,591 | 0,443 | -0,140 | 159 | 0,889 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,142 | 134,182 | 0,887 |
| értelmes | Equal variances assumed | 1,027 | 0,313 | -1,789 | 159 | 0,075 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,831 | 135,205 | 0,076 |
| intuitív | Equal variances assumed | 0,228 | 0,633 | 1,765 | 159 | 0,080 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,785 | 130,438 | 0,076 |

| A apa iskolai végzettsége | | Elemszám | átlag | szórás | t-érték | szignifikancia |
|---------------------------|-------------------------|----------|---------|---------|---------|----------------|
| döntés | legfeljebb érettségi | 61 | 18,8361 | 3,71564 | -0,919 | 0,360 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 19,3600 | 3,38004 | -0,898 | 0,371 |
| vitakészség | legfeljebb érettségi | 61 | 16,0492 | 3,55165 | -0,502 | 0,616 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 16,3600 | 3,96072 | -0,515 | 0,607 |
| együttműködés | legfeljebb érettségi | 61 | 20,1311 | 3,11167 | 0,248 | 0,804 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 20,0000 | 3,33030 | 0,253 | 0,801 |
| önismeret | legfeljebb érettségi | 61 | 20,5082 | 2,82620 | -0,245 | 0,807 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 20,6300 | 3,19929 | -0,252 | 0,801 |
| osztályműködés | legfeljebb érettségi | 61 | 24,9180 | 2,70367 | -0,785 | 0,434 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 25,2600 | 2,66901 | -0,782 | 0,435 |
| barátkozás | legfeljebb érettségi | 61 | 23,7541 | 3,48165 | -0,639 | 0,524 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 24,1500 | 4,00095 | -0,661 | 0,510 |
| érzelmek | legfeljebb érettségi | 61 | 21,3770 | 4,39000 | -0,707 | 0,481 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 21,9100 | 4,78443 | -0,722 | 0,472 |
| agresszió | legfeljebb érettségi | 61 | 22,3279 | 4,30008 | 0,480 | 0,632 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 21,9500 | 5,14708 | 0,501 | 0,617 |
| stressz | legfeljebb érettségi | 61 | 24,9836 | 3,64916 | 1,008 | 0,315 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 24,3700 | 3,80233 | 1,019 | 0,310 |
| auditív-aktív | legfeljebb érettségi | 61 | 12,5574 | 4,74175 | 0,062 | 0,951 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 12,5100 | 4,67423 | 0,062 | 0,951 |
| auditív-befogadó | legfeljebb érettségi | 61 | 14,5410 | 4,03557 | -0,191 | 0,849 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 14,6600 | 3,69881 | -0,187 | 0,852 |
| vizuális-ábra | legfeljebb érettségi | 61 | 28,8197 | 6,95583 | 0,364 | 0,716 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 28,3900 | 7,43578 | 0,370 | 0,712 |
| vizuális-szöveg | legfeljebb érettségi | 61 | 32,8689 | 5,54219 | 0,527 | 0,599 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 32,3600 | 6,17672 | 0,541 | 0,589 |
| mozgás | legfeljebb érettségi | 61 | 17,4918 | 6,23063 | 0,514 | 0,608 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 16,9900 | 5,86807 | 0,507 | 0,613 |
| csend | legfeljebb érettségi | 61 | 19,8361 | 5,54130 | -1,129 | 0,260 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 20,9900 | 6,70217 | -1,182 | 0,239 |

| | | | | | | |
|----------|-------------------------|-----|---------|---------|--------|-------|
| társas | legfeljebb érettségi | 61 | 18,5902 | 5,88041 | -0,140 | 0,889 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 18,7300 | 6,33071 | -0,142 | 0,887 |
| értelmes | legfeljebb érettségi | 61 | 33,2131 | 6,67362 | -1,789 | 0,075 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 35,4900 | 7,26065 | -1,831 | 0,076 |
| intuitív | legfeljebb érettségi | 61 | 12,3115 | 3,96880 | 1,765 | 0,080 |
| | főiskola, egyetem | 100 | 10,9500 | 4,11299 | 1,785 | 0,076 |

Group Statistics

| Anyá iskolai végzettsége | | Elemsszám | Átlag | Szórás | Sztenderd hiba átlaga |
|--------------------------|-------------------------|-----------|---------|---------|--------------------------|
| döntés | legfeljebb érettségi | 49 | 19,0408 | 3,54706 | 0,50672 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 19,2143 | 3,50657 | 0,33134 |
| vitakészség | legfeljebb érettségi | 49 | 15,7959 | 3,81324 | 0,54475 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 16,4375 | 3,79849 | 0,35892 |
| együttműködés | legfeljebb érettségi | 49 | 19,9388 | 3,41814 | 0,48831 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 20,0982 | 3,17354 | 0,29987 |
| önismeret | legfeljebb érettségi | 49 | 20,1020 | 3,04306 | 0,43472 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 20,7946 | 3,04956 | 0,28816 |
| osztályműködés | legfeljebb érettségi | 49 | 25,0408 | 2,67675 | 0,38239 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 25,1696 | 2,69095 | 0,25427 |
| barátkozás | legfeljebb érettségi | 49 | 23,4898 | 3,85747 | 0,55107 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 24,2232 | 3,77929 | 0,35711 |
| érzelmek | legfeljebb érettségi | 49 | 21,1020 | 4,70481 | 0,67212 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 21,9732 | 4,59624 | 0,43430 |
| agresszió | legfeljebb érettségi | 49 | 22,1429 | 4,67707 | 0,66815 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 22,0714 | 4,92047 | 0,46494 |
| stressz | legfeljebb érettségi | 49 | 24,6122 | 3,62179 | 0,51740 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 24,5982 | 3,81429 | 0,36042 |
| auditív-aktív | legfeljebb érettségi | 49 | 13,0612 | 4,50651 | 0,64379 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 12,2946 | 4,76216 | 0,44998 |
| auditív-befogadó | legfeljebb érettségi | 49 | 14,2041 | 4,10782 | 0,58683 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 14,7946 | 3,68864 | 0,34854 |
| vizuális-ábra | legfeljebb érettségi | 49 | 28,3878 | 7,61801 | 1,08829 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 28,6250 | 7,10047 | 0,67093 |

| | | | | | |
|-----------------|-------------------------|-----|---------|---------|---------|
| vizuális-szöveg | legfeljebb érettségi | 49 | 32,9184 | 6,15710 | 0,87959 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 32,3929 | 5,85155 | 0,55292 |
| mozgás | legfeljebb érettségi | 49 | 17,6939 | 6,14479 | 0,87783 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 16,9554 | 5,94023 | 0,56130 |
| csend | legfeljebb érettségi | 49 | 20,2857 | 5,98261 | 0,85466 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 20,6696 | 6,44923 | 0,60940 |
| társas | legfeljebb érettségi | 49 | 19,0408 | 5,67876 | 0,81125 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 18,5179 | 6,35721 | 0,60070 |
| értelmes | legfeljebb érettségi | 49 | 33,4694 | 7,42771 | 1,06110 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 35,1339 | 6,93924 | 0,65570 |
| intuitív | legfeljebb érettségi | 49 | 12,2245 | 4,44065 | 0,63438 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 11,1339 | 3,91692 | 0,37011 |

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | |
|----------------|--------------------------------|--|-------|------------------------------|--------|-----------------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) |
| döntés | Equal variances assumed | 0,063 | 0,803 | -0,288 | 159 | 0,774 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,287 | 90,655 | 0,775 |
| vitakészség | Equal variances assumed | 0,003 | 0,955 | -0,985 | 159 | 0,326 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,983 | 91,282 | 0,328 |
| együttműködés | Equal variances assumed | 0,865 | 0,354 | -0,286 | 159 | 0,775 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,278 | 85,757 | 0,781 |
| önismeret | Equal variances assumed | 0,231 | 0,632 | -1,327 | 159 | 0,186 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,328 | 91,784 | 0,187 |
| osztályműködés | Equal variances assumed | 0,178 | 0,673 | -0,280 | 159 | 0,780 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,281 | 92,049 | 0,780 |
| barátkozás | Equal variances assumed | 0,555 | 0,457 | -1,126 | 159 | 0,262 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,117 | 89,922 | 0,267 |

| | | | | | | |
|------------------|-----------------------------|-------|-------|--------|---------|-------|
| érzelmek | Equal variances assumed | 0,089 | 0,766 | -1,099 | 159 | 0,274 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,089 | 89,691 | 0,279 |
| agresszió | Equal variances assumed | 0,001 | 0,979 | 0,086 | 159 | 0,932 |
| | Equal variances not assumed | | | 0,088 | 96,006 | 0,930 |
| stressz | Equal variances assumed | 0,000 | 0,986 | 0,022 | 159 | 0,983 |
| | Equal variances not assumed | | | 0,022 | 96,100 | 0,982 |
| auditív-aktív | Equal variances assumed | 0,453 | 0,502 | 0,955 | 159 | 0,341 |
| | Equal variances not assumed | | | 0,976 | 96,407 | 0,332 |
| auditív-befogadó | Equal variances assumed | 0,627 | 0,429 | -0,903 | 159 | 0,368 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,865 | 83,354 | 0,389 |
| vizuális-ábra | Equal variances assumed | 0,308 | 0,580 | -0,191 | 159 | 0,849 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,186 | 86,046 | 0,853 |
| vizuális-szöveg | Equal variances assumed | 0,217 | 0,642 | 0,516 | 159 | 0,607 |
| | Equal variances not assumed | | | 0,506 | 87,520 | 0,614 |
| mozgás | Equal variances assumed | 0,073 | 0,788 | 0,718 | 159 | 0,474 |
| | Equal variances not assumed | | | 0,709 | 88,851 | 0,480 |
| csend | Equal variances assumed | 1,110 | 0,294 | -0,355 | 159 | 0,723 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,366 | 98,234 | 0,715 |
| társas | Equal variances assumed | 2,051 | 0,154 | 0,496 | 159 | 0,621 |
| | Equal variances not assumed | | | 0,518 | 101,827 | 0,606 |
| értelmes | Equal variances assumed | 0,025 | 0,874 | -1,371 | 159 | 0,172 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,334 | 86,220 | 0,186 |
| intuitív | Equal variances assumed | 1,019 | 0,314 | 1,560 | 159 | 0,121 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,485 | 82,124 | 0,141 |

| Anya iskolai végzettsége | | Elemszám | átlag | szórás | t-érték | szignifikancia |
|--------------------------|-------------------------|----------|---------|---------|---------|----------------|
| döntés | legfeljebb érettségi | 49 | 19,0408 | 3,54706 | -0,288 | 0,774 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 19,2143 | 3,50657 | -0,287 | 0,775 |
| vitakészség | legfeljebb érettségi | 49 | 15,7959 | 3,81324 | -0,985 | 0,326 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 16,4375 | 3,79849 | -0,983 | 0,328 |
| együttműködés | legfeljebb érettségi | 49 | 19,9388 | 3,41814 | -0,286 | 0,775 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 20,0982 | 3,17354 | -0,278 | 0,781 |
| önismeret | legfeljebb érettségi | 49 | 20,1020 | 3,04306 | -1,327 | 0,186 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 20,7946 | 3,04956 | -1,328 | 0,187 |
| osztályműködés | legfeljebb érettségi | 49 | 25,0408 | 2,67675 | -0,280 | 0,780 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 25,1696 | 2,69095 | -0,281 | 0,780 |
| barátkozás | legfeljebb érettségi | 49 | 23,4898 | 3,85747 | -1,126 | 0,262 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 24,2232 | 3,77929 | -1,117 | 0,267 |
| érzelmek | legfeljebb érettségi | 49 | 21,1020 | 4,70481 | -1,099 | 0,274 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 21,9732 | 4,59624 | -1,089 | 0,279 |
| agresszió | legfeljebb érettségi | 49 | 22,1429 | 4,67707 | 0,086 | 0,932 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 22,0714 | 4,92047 | 0,088 | 0,930 |
| stressz | legfeljebb érettségi | 49 | 24,6122 | 3,62179 | 0,022 | 0,983 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 24,5982 | 3,81429 | 0,022 | 0,982 |
| auditív-aktív | legfeljebb érettségi | 49 | 13,0612 | 4,50651 | 0,955 | 0,341 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 12,2946 | 4,76216 | 0,976 | 0,332 |
| auditív-befogadó | legfeljebb érettségi | 49 | 14,2041 | 4,10782 | -0,903 | 0,368 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 14,7946 | 3,68864 | -0,865 | 0,389 |
| vizuális-ábra | legfeljebb érettségi | 49 | 28,3878 | 7,61801 | -0,191 | 0,849 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 28,6250 | 7,10047 | -0,186 | 0,853 |
| vizuális-szöveg | legfeljebb érettségi | 49 | 32,9184 | 6,15710 | 0,516 | 0,607 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 32,3929 | 5,85155 | 0,506 | 0,614 |
| mozgás | legfeljebb érettségi | 49 | 17,6939 | 6,14479 | 0,718 | 0,474 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 16,9554 | 5,94023 | 0,709 | 0,480 |
| csend | legfeljebb érettségi | 49 | 20,2857 | 5,98261 | -0,355 | 0,723 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 20,6696 | 6,44923 | -0,366 | 0,715 |
| társas | legfeljebb érettségi | 49 | 19,0408 | 5,67876 | 0,496 | 0,621 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 18,5179 | 6,35721 | 0,518 | 0,606 |

| | | | | | | |
|----------|-------------------------|-----|---------|---------|--------|-------|
| értelmes | legfeljebb érettségi | 49 | 33,4694 | 7,42771 | -1,371 | 0,172 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 35,1339 | 6,93924 | -1,334 | 0,186 |
| intuitív | legfeljebb érettségi | 49 | 12,2245 | 4,44065 | 1,560 | 0,121 |
| | főiskola, egyetem | 112 | 11,1339 | 3,91692 | 1,485 | 0,141 |

Group Statistics

| | neme | Elemszám | Átlag | Szórás | Sztenderd hiba átlaga |
|------------------|------|----------|---------|---------|--------------------------|
| döntés | fiú | 85 | 19,7294 | 3,18624 | 0,34560 |
| | lány | 76 | 18,5263 | 3,75757 | 0,43102 |
| vitakészség | fiú | 85 | 16,4941 | 3,67949 | 0,39910 |
| | lány | 76 | 15,9605 | 3,94103 | 0,45207 |
| együttműködés | fiú | 85 | 19,5647 | 3,34681 | 0,36301 |
| | lány | 76 | 20,5921 | 3,04709 | 0,34952 |
| önismeret | fiú | 85 | 20,2824 | 2,87274 | 0,31159 |
| | lány | 76 | 20,9211 | 3,23218 | 0,37076 |
| osztályműködés | fiú | 85 | 25,0000 | 2,72117 | 0,29515 |
| | lány | 76 | 25,2763 | 2,64121 | 0,30297 |
| barátkozás | fiú | 85 | 23,2588 | 4,09748 | 0,44443 |
| | lány | 76 | 24,8289 | 3,28385 | 0,37668 |
| érzelmek | fiú | 85 | 20,5647 | 5,08135 | 0,55115 |
| | lány | 76 | 22,9868 | 3,70403 | 0,42488 |
| agresszió | fiú | 85 | 21,4824 | 4,91986 | 0,53363 |
| | lány | 76 | 22,7763 | 4,67218 | 0,53594 |
| stressz | fiú | 85 | 23,5882 | 3,74259 | 0,40594 |
| | lány | 76 | 25,7368 | 3,43072 | 0,39353 |
| auditív-aktív | fiú | 85 | 11,5294 | 4,62289 | 0,50142 |
| | lány | 76 | 13,6447 | 4,52756 | 0,51935 |
| auditív-befogadó | fiú | 85 | 14,4353 | 3,61362 | 0,39195 |
| | lány | 76 | 14,8158 | 4,04874 | 0,46442 |
| vizuális-ábra | fiú | 85 | 27,0000 | 7,12140 | 0,77242 |
| | lány | 76 | 30,2895 | 7,01392 | 0,80455 |
| vizuális-szöveg | fiú | 85 | 30,4941 | 5,71677 | 0,62007 |
| | lány | 76 | 34,8553 | 5,31841 | 0,61006 |
| mozgás | fiú | 85 | 15,2706 | 5,29238 | 0,57404 |
| | lány | 76 | 19,3158 | 6,04254 | 0,69313 |
| csend | fiú | 85 | 20,4000 | 6,37181 | 0,69112 |
| | lány | 76 | 20,7237 | 6,24521 | 0,71637 |
| társas | fiú | 85 | 18,7647 | 5,99533 | 0,65028 |
| | lány | 76 | 18,5789 | 6,34826 | 0,72819 |
| értelmes | fiú | 85 | 34,5529 | 6,67352 | 0,72384 |
| | lány | 76 | 34,7105 | 7,61195 | 0,87315 |
| intuitív | fiú | 85 | 11,5059 | 4,21060 | 0,45670 |
| | lány | 76 | 11,4211 | 4,00088 | 0,45893 |

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | |
|------------------|-----------------------------|---|-------|------------------------------|---------|-----------------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) |
| döntés | Equal variances assumed | 0,683 | 0,410 | 2,198 | 159 | 0,029 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,178 | 147,866 | 0,031 |
| vitakészség | Equal variances assumed | 0,485 | 0,487 | 0,888 | 159 | 0,376 |
| | Equal variances not assumed | | | 0,885 | 153,963 | 0,378 |
| együttműködés | Equal variances assumed | 0,072 | 0,789 | -2,028 | 159 | 0,044 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,039 | 158,944 | 0,043 |
| önismeret | Equal variances assumed | 2,519 | 0,114 | -1,328 | 159 | 0,186 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,319 | 151,071 | 0,189 |
| osztályműködés | Equal variances assumed | 0,003 | 0,956 | -0,652 | 159 | 0,515 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,653 | 157,916 | 0,515 |
| barátkozás | Equal variances assumed | 1,974 | 0,162 | -2,662 | 159 | 0,009 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,695 | 157,184 | 0,008 |
| érzelmek | Equal variances assumed | 5,079 | 0,026 | -3,421 | 159 | 0,001 |
| | Equal variances not assumed | | | -3,481 | 152,990 | 0,001 |
| agresszió | Equal variances assumed | 0,179 | 0,673 | -1,706 | 159 | 0,090 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,711 | 158,410 | 0,089 |
| stressz | Equal variances assumed | 0,177 | 0,675 | -3,782 | 159 | 0,000 |
| | Equal variances not assumed | | | -3,800 | 158,896 | 0,000 |
| auditív-aktív | Equal variances assumed | 0,175 | 0,676 | -2,927 | 159 | 0,004 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,930 | 157,670 | 0,004 |
| auditív-befogadó | Equal variances assumed | 0,743 | 0,390 | -0,630 | 159 | 0,530 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,626 | 151,338 | 0,532 |
| vizuális-ábra | Equal variances assumed | 0,014 | 0,906 | -2,947 | 159 | 0,004 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,949 | 157,503 | 0,004 |

| | | | | | | |
|-----------------|-----------------------------|-------|-------|--------|---------|-------|
| vizuális-szöveg | Equal variances assumed | 0,041 | 0,840 | -4,993 | 159 | 0,000 |
| | Equal variances not assumed | | | -5,014 | 158,741 | 0,000 |
| mozgás | Equal variances assumed | 2,689 | 0,103 | -4,528 | 159 | 0,000 |
| | Equal variances not assumed | | | -4,495 | 150,113 | 0,000 |
| csend | Equal variances assumed | 0,008 | 0,928 | -0,325 | 159 | 0,746 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,325 | 157,647 | 0,746 |
| társas | Equal variances assumed | 0,396 | 0,530 | 0,191 | 159 | 0,849 |
| | Equal variances not assumed | | | 0,190 | 154,557 | 0,849 |
| értelmes | Equal variances assumed | 0,743 | 0,390 | -0,140 | 159 | 0,889 |
| | Equal variances not assumed | | | -0,139 | 150,179 | 0,890 |
| intuitív | Equal variances assumed | 0,103 | 0,748 | 0,131 | 159 | 0,896 |
| | Equal variances not assumed | | | 0,131 | 158,400 | 0,896 |

| | neme | Elemszám | átlag | szórás | t-érték | szignifikancia |
|-------------------------|------|----------|---------|---------|---------|----------------|
| döntés | fiú | 85 | 19,7294 | 3,18624 | 2,198 | 0,029 |
| | lány | 76 | 18,5263 | 3,75757 | 2,178 | 0,031 |
| vitakészség | fiú | 85 | 16,4941 | 3,67949 | 0,888 | 0,376 |
| | lány | 76 | 15,9605 | 3,94103 | 0,885 | 0,378 |
| együttműködés | fiú | 85 | 19,5647 | 3,34681 | -2,028 | 0,044 |
| | lány | 76 | 20,5921 | 3,04709 | -2,039 | 0,043 |
| önismeret | fiú | 85 | 20,2824 | 2,87274 | -1,328 | 0,186 |
| | lány | 76 | 20,9211 | 3,23218 | -1,319 | 0,189 |
| osztályműködés | fiú | 85 | 25,0000 | 2,72117 | -0,652 | 0,515 |
| | lány | 76 | 25,2763 | 2,64121 | -0,653 | 0,515 |
| barátkozás | fiú | 85 | 23,2588 | 4,09748 | -2,662 | 0,009 |
| | lány | 76 | 24,8289 | 3,28385 | -2,695 | 0,008 |
| érzelmek | fiú | 85 | 20,5647 | 5,08135 | -3,421 | 0,001 |
| | lány | 76 | 22,9868 | 3,70403 | -3,481 | 0,001 |
| agresszió | fiú | 85 | 21,4824 | 4,91986 | -1,706 | 0,090 |
| | lány | 76 | 22,7763 | 4,67218 | -1,711 | 0,089 |
| stressz | fiú | 85 | 23,5882 | 3,74259 | -3,782 | 0,000 |
| | lány | 76 | 25,7368 | 3,43072 | -3,800 | 0,000 |
| auditív-aktív | fiú | 85 | 11,5294 | 4,62289 | -2,927 | 0,004 |
| | lány | 76 | 13,6447 | 4,52756 | -2,930 | 0,004 |
| auditív-befogadó | fiú | 85 | 14,4353 | 3,61362 | -0,630 | 0,530 |
| | lány | 76 | 14,8158 | 4,04874 | -0,626 | 0,532 |
| vizuális-ábra | fiú | 85 | 27,0000 | 7,12140 | -2,947 | 0,004 |
| | lány | 76 | 30,2895 | 7,01392 | -2,949 | 0,004 |
| vizuális-szöveg | fiú | 85 | 30,4941 | 5,71677 | -4,993 | 0,000 |
| | lány | 76 | 34,8553 | 5,31841 | -5,014 | 0,000 |
| mozgás | fiú | 85 | 15,2706 | 5,29238 | -4,528 | 0,000 |
| | lány | 76 | 19,3158 | 6,04254 | -4,495 | 0,000 |
| csend | fiú | 85 | 20,4000 | 6,37181 | -0,325 | 0,746 |
| | lány | 76 | 20,7237 | 6,24521 | -0,325 | 0,746 |
| társas | fiú | 85 | 18,7647 | 5,99533 | 0,191 | 0,849 |
| | lány | 76 | 18,5789 | 6,34826 | 0,190 | 0,849 |
| értelmes | fiú | 85 | 34,5529 | 6,67352 | -0,140 | 0,889 |
| | lány | 76 | 34,7105 | 7,61195 | -0,139 | 0,890 |
| intuitív | fiú | 85 | 11,5059 | 4,21060 | 0,131 | 0,896 |
| | lány | 76 | 11,4211 | 4,00088 | 0,131 | 0,896 |

2. Melléklet

15. táblázat: A vitakészség... és tanulási stílus függő változók szignifikáns eredményei a TCI-módszerrel eltöltött idő függvényében

A)

| | | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | |
|------------------|----------------|-------------|----------------|----------|-------------|---------|-------|-------|
| vitakészség2 | Between Groups | (Combined) | 152,551 | 2 | 76,276 | 5,050 | 0,008 | |
| | | Linear Term | Unweighted | 149,418 | 1 | 149,418 | 9,882 | 0,002 |
| | | | Weighted | 92,983 | 1 | 92,983 | 6,156 | 0,015 |
| | | | Deviation | 59,569 | 1 | 59,569 | 3,944 | 0,050 |
| | Within groups | | | 1525,602 | 101 | 15,105 | | |
| | Total | | | 1678,154 | 103 | | | |
| társas2 | Between Groups | (Combined) | 374,024 | 2 | 187,012 | 5,037 | 0,008 | |
| | | Linear Term | Unweighted | 236,096 | 1 | 236,096 | 6,359 | 0,013 |
| | | | Weighted | 368,536 | 1 | 368,536 | 9,927 | 0,002 |
| | | | Deviation | 5,488 | 1 | 5,488 | 0,148 | 0,701 |
| | Within groups | | | 3749,736 | 101 | 37,126 | | |
| | Total | | | 4123,760 | 103 | | | |
| vizuális szöveg2 | Between Groups | (Combined) | 384,445 | 2 | 192,222 | 4,899 | 0,009 | |
| | | Linear Term | Unweighted | 242,533 | 1 | 242,533 | 6,181 | 0,015 |
| | | | Weighted | 378,769 | 1 | 378,769 | 9,653 | 0,002 |
| | | | Deviation | 5,676 | 1 | 5,676 | 0,145 | 0,704 |
| | Within groups | | | 3963,055 | 101 | 39,238 | | |
| | Total | | | 4347,500 | 103 | | | |

| | | | | | | | | |
|-----------|----------------|-------------|------------|----------|-----|---------|-------|-------|
| intuitív2 | Between Groups | (Combined) | | 98,228 | 2 | 49,114 | 3,155 | 0,047 |
| | | Linear Term | Unweighted | 38,702 | 1 | 38,702 | 2,486 | 0,118 |
| | | | Weighted | 86,203 | 1 | 86,203 | 5,537 | 0,021 |
| | | | Deviation | 12,025 | 1 | 12,025 | 0,772 | 0,382 |
| | Within groups | | | 1587,905 | 101 | 15,568 | | |
| | Total | | | 1686,133 | 104 | | | |
| értelmes2 | Between Groups | (Combined) | | 551,406 | 2 | 275,703 | 5,096 | 0,008 |
| | | Linear Term | Unweighted | 485,948 | 1 | 485,948 | 8,892 | 0,003 |
| | | | Weighted | 533,844 | 1 | 533,844 | 9,867 | 0,002 |
| | | | Deviation | 17,562 | 1 | 17,562 | 0,325 | 0,570 |
| | Within groups | | | 5464,556 | 101 | 54,105 | | |
| | Total | | | 6015,962 | 103 | | | |

B)

Contrast Coefficients

| Contrast | TCI_fokozat3 | | |
|----------|--------------|-----------|----------|
| | kontroll | 1-2év TCI | 4 év TCI |
| 1 | 1 | 1 | -2 |
| 2 | -2 | 1 | 1 |

Contrast Tests

| | | Contrast | Value of Contrast | Std.Error | t | df | Sig.(2-tailed) |
|------------------|-----------------------------|----------|-------------------|-----------|--------|--------|----------------|
| vitakészség2 | Assume equal variances | 1 | -8,1175 | 2,59022 | -3,134 | 101 | 0,002 |
| | | 2 | 4,4718 | 1,72827 | 2,587 | 101 | 0,011 |
| | Equal variances not assumed | 3 | -8,1175 | 2,74133 | -2,961 | 10,769 | 0,013 |
| | | 4 | 4,4718 | 1,78571 | 2,504 | 28,793 | 0,018 |
| társas2 | Assume equal variances | 5 | -7,3592 | 4,06084 | -1,812 | 101 | 0,073 |
| | | 6 | 8,4658 | 2,70952 | 3,124 | 101 | 0,002 |
| | Equal variances not assumed | 7 | -7,3592 | 3,31682 | -2,219 | 12,819 | 0,045 |
| | | 8 | 8,4658 | 2,42977 | 3,484 | 47,671 | 0,001 |
| vizuális szöveg2 | Assume equal variances | 9 | 7,4570 | 4,17475 | 1,786 | 101 | 0,077 |
| | | 10 | -8,5823 | 2,78552 | -3,081 | 101 | 0,003 |
| | Equal variances not assumed | 11 | 7,4570 | 4,43857 | 1,680 | 10,698 | 0,122 |
| | | 12 | -8,5823 | 2,89814 | -2,961 | 28,795 | 0,006 |
| intuitív2 | Assume equal variances | 13 | 2,3896 | 2,62759 | 0,909 | 102 | 0,365 |
| | | 14 | -4,0176 | 1,75155 | -2,294 | 102 | 0,024 |
| | Equal variances not assumed | 15 | 2,3896 | 3,07698 | 0,777 | 10,525 | 0,454 |
| | | 16 | -4,0176 | 1,87668 | -2,141 | 22,511 | 0,043 |
| értelmes2 | Assume equal variances | 17 | -12,3415 | 4,90222 | -2,518 | 101 | 0,013 |
| | | 18 | 10,3620 | 3,27091 | 3,168 | 101 | 0,002 |
| | Equal variances not assumed | 19 | -12,3415 | 3,51993 | -3,506 | 13,435 | 0,004 |
| | | 20 | 10,3620 | 2,90822 | 3,563 | 61,013 | 0,001 |

C)

Multiple Comparisons

| Tukey HSD | | | | | | | |
|--------------------|------------------|------------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
| Dependent Variable | (I) TCI fokozat3 | (J) TCI fokozat3 | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| vitakészség2 | Kontroll | 1-2 év TCI | -0,27538 | 0,81684 | 0,939 | -2,2184 | 1,6677 |
| | | 4 év TCI | -4,19643* | 1,33425 | 0,006 | -7,3703 | -1,0226 |
| | 1-2 év TCI | Kontroll | 0,27538 | 0,81684 | 0,939 | -1,6677 | 2,2184 |
| | | 4 év TCI | -3,92105* | 1,38130 | 0,015 | -7,2068 | -0,6353 |
| | 4 év TCI | Kontroll | 4,19643* | 1,33425 | 0,006 | 1,0226 | 7,3703 |
| | | 1-2 év TCI | 3,92105* | 1,38130 | 0,015 | 0,6353 | 7,2068 |
| társas2 | Kontroll | 1-2 év TCI | -3,19079* | 1,28061 | 0,038 | -6,2371 | -0,1445 |
| | | 4 év TCI | -5,27500* | 2,09179 | 0,035 | -10,2509 | -0,2991 |
| | 1-2 év TCI | Kontroll | 3,19079* | 1,28061 | 0,038 | 0,1445 | 6,2371 |
| | | 4 év TCI | -2,08421 | 2,16555 | 0,602 | -7,2355 | 3,0671 |
| | 4 év TCI | Kontroll | 5,27500* | 2,09179 | 0,035 | 0,2991 | 10,2509 |
| | | 1-2 év TCI | 2,08421 | 2,16555 | 0,602 | -3,0671 | 7,2355 |
| vizuális szöveg2 | Kontroll | 1-2 év TCI | 3,23590* | 1,31654 | 0,041 | 0,1042 | 6,3676 |
| | | 4 év TCI | 5,34643 | 2,15046 | 0,038 | 0,231 | 10,4619 |
| | 1-2 év TCI | Kontroll | -3,23590* | 1,31654 | 0,041 | -6,3676 | -0,1042 |
| | | 4 év TCI | 2,11053 | 2,22630 | 0,611 | -3,1853 | 7,4063 |
| | 4 év TCI | Kontroll | -5,34643* | 2,15046 | 0,038 | -10,4619 | -0,2310 |
| | | 1-2 év TCI | -2,11053 | 2,22630 | 0,611 | -7,4063 | 3,1853 |
| intuitív2 | Kontroll | 1-2 év TCI | 1,88187 | 0,82290 | 0,062 | -0,0753 | 3,8391 |
| | | 4 év TCI | 2,13571 | 1,35453 | 0,260 | -1,0859 | 5,3574 |
| | 1-2 év TCI | Kontroll | -1,88187 | 0,82290 | 0,062 | -3,8391 | 0,0753 |
| | | 4 év TCI | 0,25385 | 1,39855 | 0,982 | -3,0725 | 3,5802 |
| | 4 év TCI | Kontroll | -2,13571 | 1,35453 | 0,260 | -5,3574 | 1,0859 |
| | | 1-2 év TCI | -0,25385 | 1,39855 | 0,982 | -3,5802 | 3,0725 |
| értelmes2 | Kontroll | 1-2 év TCI | -2,79417 | 1,54595 | 0,172 | -6,4716 | 0,8833 |
| | | 4 év TCI | -7,56786* | 2,52519 | 0,010 | -13,5747 | -1,5610 |
| | 1-2 év TCI | Kontroll | 2,79417 | 1,54595 | 0,172 | -0,8833 | 6,4716 |
| | | 4 év TCI | -4,77368 | 2,61424 | 0,166 | -10,9923 | 1,4450 |
| | 4 év TCI | Kontroll | 7,56786* 6 | 2,52519 | 0,010 | 1,561 | 13,5747 |
| | | 1-2 év TCI | 4,77368 | 2,61424 | 0,166 | -1,445 | 10,9923 |

*The mean difference is significant at the 0.05 level.

D)

Test of Between-Subjects Effects

| Dependent Variable: vitakésztség2 | | | | | | |
|-----------------------------------|-------------------------|-----|-------------|----------|-------|---------------------|
| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
| Corrected Model | 152,551a | 2 | 76,276 | 5,050 | 0,008 | 0,091 |
| Intercept | 19765,800 | 1 | 19765,800 | 1308,562 | 0,000 | 0,928 |
| TCI_fokozat3 | 152,551 | 2 | 76,276 | 5,050 | 0,008 | 0,091 |
| Error | 1525,602 | 101 | 15,105 | | | |
| Total | 31058,000 | 104 | | | | |
| Corrected Total | 1678,154 | 103 | | | | |

a. R Squared = ,091 (Adjusted R Squared = ,073)

Test of Between-Subjects Effects

| Dependent Variable: vizuális szöveg2 | | | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------|-----|-------------|----------|-------|---------------------|
| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
| Corrected Model | 384,445a | 2 | 192,222 | 4,899 | 0,009 | 0,091 |
| Intercept | 64265,887 | 1 | 64265,887 | 1637,841 | 0,000 | 0,928 |
| TCI_fokozat3 | 384,445 | 2 | 192,222 | 4,899 | 0,009 | 0,091 |
| Error | 3963,055 | 101 | 39,238 | | | |
| Total | 119326,000 | 104 | | | | |
| Corrected Total | 4347,500 | 103 | | | | |

a. R Squared = ,088 (Adjusted R Squared = ,070)

Test of Between-Subjects Effects

| Dependent Variable: társas2 | | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------|-----|-------------|---------|-------|---------------------|
| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
| Corrected Model | 374,024a | 2 | 187,012 | 5,037 | 0,008 | 0,091 |
| Intercept | 21242,566 | 1 | 21242,566 | 572,173 | 0,000 | 0,850 |
| TCI_fokozat3 | 374,024 | 2 | 187,012 | 5,037 | 0,008 | 0,091 |
| Error | 3749,736 | 101 | 37,126 | | | |
| Total | 35243,000 | 104 | | | | |
| Corrected Total | 4123,760 | 103 | | | | |

a. R Squared = ,091 (Adjusted R Squared = ,073)

Test of Between-Subjects Effects

| Dependent Variable: értelmes2 | | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------|-----|-------------|----------|-------|---------------------|
| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
| Corrected Model | 551,406a | 2 | 275,703 | 5,096 | 0,008 | 0,092 |
| Intercept | 84016,217 | 1 | 84016,217 | 1552,850 | 0,000 | 0,939 |
| TCI_fokozat3 | 551,406 | 2 | 275,703 | 5,096 | 0,008 | 0,092 |
| Error | 5464,556 | 101 | 54,105 | | | |
| Total | 133276,000 | 104 | | | | |
| Corrected Total | 6015,962 | 103 | | | | |

a. R Squared = ,092 (Adjusted R Squared = ,074)

Test of Between-Subjects Effects

| Dependent Variable: intuitiv2 | | | | | | |
|-------------------------------|-------------------------|-----|-------------|---------|-------|---------------------|
| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. | Partial Eta Squared |
| Corrected Model | 98,228a | 2 | 49,114 | 3,155 | 0,047 | 0,058 |
| Intercept | 7175,979 | 1 | 7175,979 | 460,953 | 0,000 | 0,819 |
| TCI_fokozat3 | 98,228 | 2 | 49,114 | 3,155 | 0,047 | 0,058 |
| Error | 1587,905 | 102 | 15,568 | | | |
| Total | 14701,000 | 105 | | | | |
| Corrected Total | 1686,133 | 104 | | | | |

a. R Squared = ,058 (Adjusted R Squared = ,040)

3. Melléklet

16. táblázat: *Érzelmek és barátkozás változása a TCI-csoportokban*

| ANOVA | | | | | | |
|------------------------|----------------|----------------|-----|-------------|-------|-------|
| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| Érzelmek változása | Between Groups | 111,283 | 2 | 55,642 | 2,896 | 0,060 |
| | Within Groups | 1940,630 | 101 | 19,214 | | |
| | Total | 2051,913 | 103 | | | |
| Barátkozás váltakozása | Between Groups | 56,790 | 2 | 28,395 | 3,209 | 0,045 |
| | Within Groups | 893,826 | 101 | 8,850 | | |
| | Total | 950,615 | 103 | | | |

Contrast Coefficients

| Contrast | TCI_fokozat3 | | |
|----------|--------------|------------|----------|
| | kontroll | 1-2 év TCI | 4 év TCI |
| 1 | 1 | 1 | -2 |

Contrast Tests

| | | Contrast | Value of Contrast | Std. Error | t | df | Sig. (2-tailed) |
|------------------------|---------------------------------|----------|-------------------|------------|--------|--------|-----------------|
| Érzelmek változása | Assume equal variances | 1 | -6,7109 | 2,92137 | -2,297 | 101 | 0,024 |
| | Does not assume equal variances | 1 | -6,7109 | 3,69852 | -1,814 | 10,126 | 0,099 |
| Barátkozás váltakozása | Assume equal variances | 1 | -4,4940 | 1,98263 | -2,267 | 101 | 0,026 |
| | Does not assume equal variances | 1 | -4,4940 | 2,59108 | -1,734 | 9,956 | 0,114 |

Multiple Comparisons

| Tukey HSD | | | | | | | |
|------------------------|------------------|------------------|-----------------------|------------|---------|-------------------------|-------------|
| Dependent Variable | (I) TCI fokozat3 | (J) TCI fokozat3 | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
| | | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Érzelmek változása | kontroll | 1-2 év TCI | -0,53195 | 0,92127 | 0,832 | -2,7234 | 1,6595 |
| | | 4 év TCI | -3,62143* | 1,50483 | 0,047 | -7,2011 | -0,0418 |
| | 1-2 év TCI | kontroll | 0,53195 | 0,92127 | 0,832 | 0,0418 | 2,7234 |
| | | 4 év TCI | -3,08947 | 1,5579 | 0,122 | -0,6164 | 0,6164 |
| | 4 év TCI | kontroll | 3,62143* | 1,50483 | 0,047 | 0,0418 | 7,2011 |
| Barátkozás váltakozása | | 1-2 év TCI | 3,08947 | 1,5579 | 0,122 | -0,6164 | 6,7953 |
| | kontroll | 1-2 év TCI | -0,62030 | 0,62524 | 0,584 | -2,1076 | 0,867 |
| | | 4 év TCI | -2,55714 | 1,02128 | 0,037 | -4,9865 | -0,1278 |
| | 1-2 év TCI | kontroll | 0,62030 | 0,62524 | 0,584 | -0,867 | 2,1076 |
| | | 4 év TCI | -1,93684 | 1,05729 | 0,164 | -4,4519 | 0,5782 |
| | 4 év TCI | kontroll | 2,55714* | 1,02128 | 0,037 | 0,1278 | 4,9865 |
| | 1-2 év TCI | 1,93684 | 1,05729 | 0,164 | -0,5782 | 4,4519 | |

The mean difference is significant at the 0,05 level

4. Melléklet

17. táblázat: A NEM hatása a barátkozás és érzelmek változására a TCI-csoportban

| Between-Subjects Factors | | | |
|--------------------------|------|-------------|----|
| | | Value Label | N |
| TCI_fokozat3 | 1,00 | kontroll | 56 |
| | 2,00 | 1-2 év TCI | 38 |
| | 3,00 | 4 év TCI | 10 |
| neme | 2 | fiú | 45 |
| | 3 | lány | 59 |

| Tests of Between-Subjects Effects | | | | | |
|--|-------------------------|-----|-------------|-------|-------|
| Dependent variable: Érzelmek változása | | | | | |
| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| Corrected Model | 250,071a | 5 | 50,014 | 2,72 | 0,024 |
| Intercept | 98,526 | 1 | 98,526 | 5,359 | 0,023 |
| TCI_fokozat3 | 155,893 | 2 | 77,946 | 4,239 | 0,017 |
| neme | 130,538 | 1 | 130,538 | 7,1 | 0,009 |
| TCI_fokozat3 * neme | 86,016 | 2 | 43,008 | 2,339 | 0,102 |
| Error | 1801,843 | 98 | 18,386 | | |
| Total | 2057 | 104 | | | |
| Corrected Total | 2051,913 | 103 | | | |

a. R Squared = ,122 (Adjusted R Squared = ,077)

Multiple Comparisons

| Dependent variable: Érzelmek változása | | | | | | |
|--|------------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
| Tukey HSD | | | | | | |
| (I) TCI fokozat3 | (J) TCI fokozat3 | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| kontroll | 1-2 év TCI | -0,532 | 0,912 | 0,826 | -2,6767 | 1,6128 |
| | 4 év TCI | -3,6214* | 1,47205 | 0,041 | -7,1247 | -0,1182 |
| 1-2 év TCI | kontroll | 0,532 | 0,9012 | 0,826 | -1,6128 | 2,6767 |
| | 4 év TCI | -3,0895 | 1,52396 | 0,111 | -6,7163 | 0,5373 |
| 4 év TCI | kontroll | 3,6214* | 1,47205 | 0,041 | 0,1182 | 7,1247 |
| | 1-2 év TCI | 3,0895 | 1,52396 | 0,111 | -0,5373 | 6,7163 |

Based on observal means.

The error term is Mean Square (Error) = 18,386

*The mean difference is significant at the 0,05 level

| Between-Subjects Factors | | | |
|--------------------------|------|-------------|----|
| | | Value Label | N |
| TCI_fokozat3 | 1,00 | kontroll | 56 |
| | 2,00 | 1-2 év TCI | 38 |
| | 3,00 | 4 év TCI | 10 |
| neme | 2 | fiú | 45 |
| | 3 | lány | 59 |

| Tests of Between-Subjects Effects | | | | | |
|--|-------------------------|-----|-------------|-------|-------|
| Dependent variable: Barátkozás változása | | | | | |
| Source | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
| Corrected Model | 123,451a | 5 | 24,69 | 2,925 | 0,017 |
| Intercept | 35,471 | 1 | 35,471 | 4,203 | 0,043 |
| TCI_fokozat3 | 84,124 | 2 | 42,062 | 4,983 | 0,009 |
| neme | 42,231 | 1 | 42,231 | 5,003 | 0,028 |
| TCI_fokozat3 * neme | 47,424 | 2 | 23,712 | 2,809 | 0,065 |
| Error | 827,165 | 98 | 8,44 | | |
| Total | 952 | 104 | | | |
| Corrected Total | 950,615 | 103 | | | |

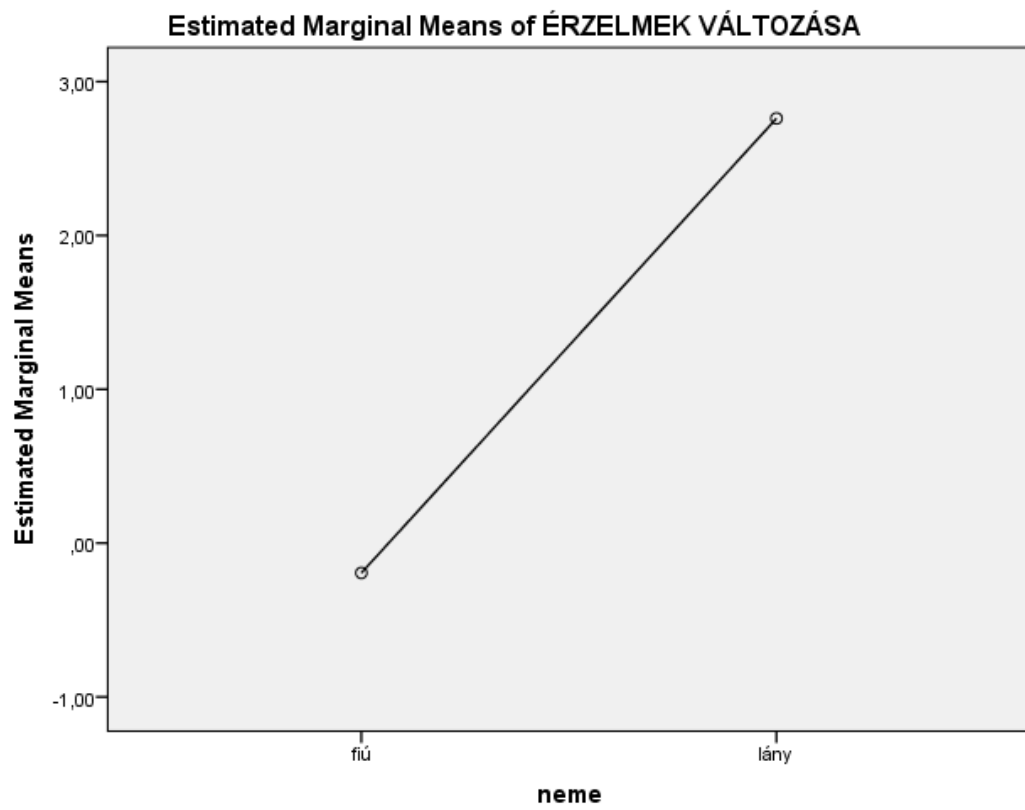
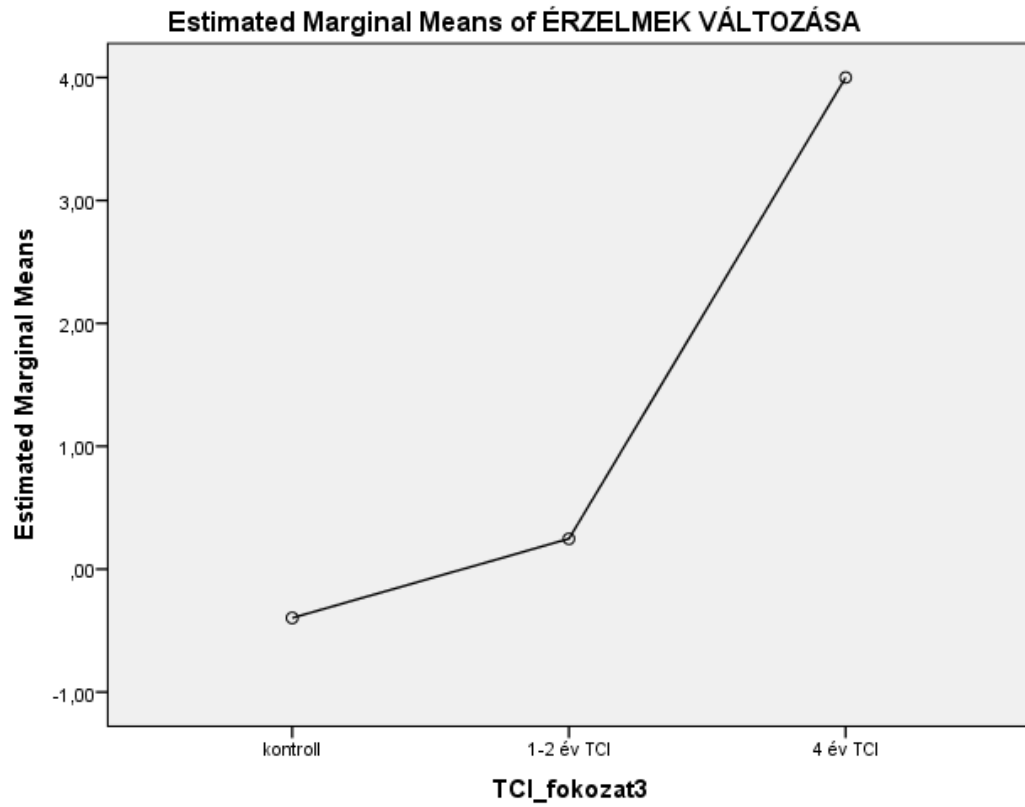
a. R Squared = ,130 (Adjusted R Squared = ,085)

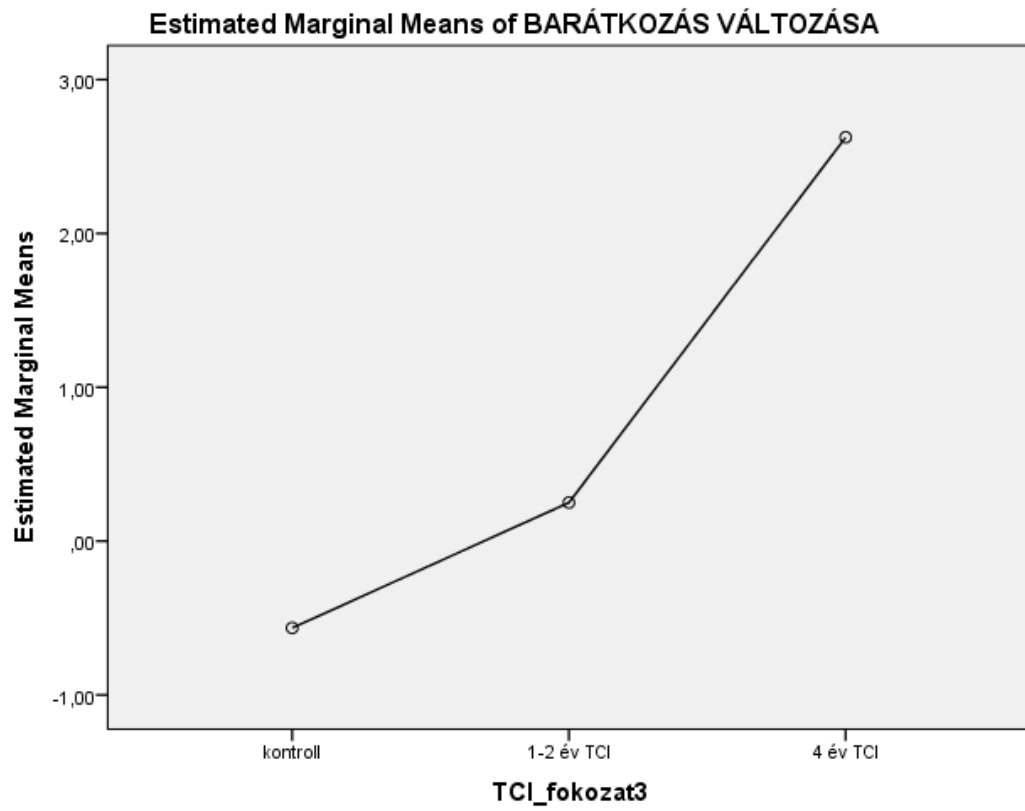
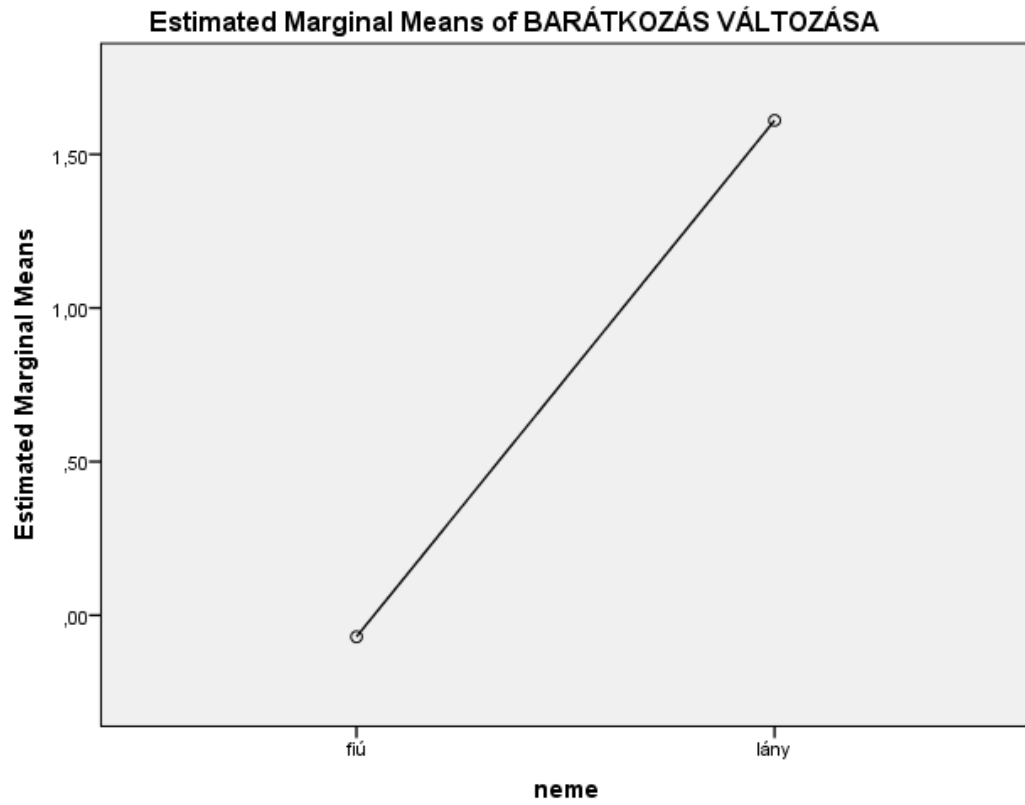
| Multiple Comparisons | | | | | | |
|--|------------------|-----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
| Dependent variable: Érzelmek változása | | | | | | |
| Tukey HSD | | | | | | |
| (I) TCI fokozat3 | (J) TCI fokozat3 | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| kontroll | 1-2 év TCI | -0,6203 | 0,61061 | 0,569 | -2,0734 | 0,8328 |
| | 4 év TCI | -2,5571* | 0,99738 | 0,032 | -4,9308 | -0,1835 |
| 1-2 év TCI | kontroll | 0,6203 | 0,61061 | 0,569 | -0,8328 | 2,0734 |
| | 4 év TCI | -1,9368 | 1,03255 | 0,151 | -4,3942 | 0,5205 |
| 4 év TCI | kontroll | 2,5571* | 0,99738 | 0,032 | 0,1835 | 4,9308 |
| | 1-2 év TCI | 1,9368 | 1,03255 | 0,151 | -0,5205 | 4,3942 |

Based on observal means.

The error term is Mean Square (Error) = 8,440

*The mean difference is significant at the 0,05 level





5. Melléklet

18. táblázat: A Mindenki (2016) című film értelmezése a 7. Melléklet Kérdőívek II.-ben feltett kérdések (x1,x2 stb.) változói mentén.

| | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z | Asymp. Sig. (2-tailed) |
|-----|----------------|------------|--------|------------------------|
| x1 | 207,500 | 483,500 | -,587 | ,557 |
| x2 | 188,000 | 398,000 | -1,118 | ,264 |
| x3 | 230,000 | 440,000 | ,000 | 1,000 |
| x4 | 197,000 | 473,000 | -,921 | ,357 |
| x5 | 180,500 | 390,500 | -1,395 | ,163 |
| x6 | 223,500 | 499,500 | -,284 | ,776 |
| x7 | 160,000 | 370,000 | -1,852 | ,064 |
| x8 | 198,000 | 408,000 | -1,502 | ,133 |
| x9 | 206,000 | 416,000 | -,773 | ,439 |
| x10 | 217,000 | 493,000 | -,717 | ,473 |
| x11 | 209,500 | 485,500 | -,627 | ,530 |
| x12 | 173,000 | 404,000 | -1,142 | ,254 |
| x13 | 156,500 | 432,500 | -2,303 | ,021 |
| x14 | 169,500 | 445,500 | -2,090 | ,037 |
| x15 | 187,000 | 440,000 | -,969 | ,332 |
| x16 | 202,000 | 478,000 | -,745 | ,456 |
| x17 | 192,500 | 468,500 | -1,428 | ,153 |
| x18 | 193,000 | 469,000 | -,776 | ,438 |
| x19 | 176,500 | 452,500 | -1,605 | ,109 |
| x20 | 202,000 | 478,000 | -,789 | ,430 |
| x21 | 166,500 | 442,500 | -1,943 | ,050 |
| x22 | 194,500 | 470,500 | -,441 | ,659 |
| x23 | 222,000 | 432,000 | -,228 | ,820 |
| x24 | 192,500 | 468,500 | -1,428 | ,153 |
| x25 | 205,000 | 481,000 | -,901 | ,368 |
| x26 | 200,000 | 453,000 | -,559 | ,576 |
| x27 | 183,500 | 459,500 | -,751 | ,452 |
| x28 | 192,000 | 402,000 | -1,068 | ,285 |
| x29 | 214,000 | 467,000 | -,193 | ,847 |
| x30 | 137,000 | 413,000 | -2,402 | ,016 |

6. Melléklet

A TCI-sek és a kontrollcsoport összehasonlítása a vitakészség, önismeret, osztályműködés, stb. változók tekintetében t-próbával, az első méréskor 2016-ban

19. táblázat: „TCI kutatás 2016/17” eredmények 1.

Group Statistics

| csoport | | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|------------------|----------|----|---------|----------------|-----------------|
| vitakészség | TCI | 40 | 17,8000 | 4,02683 | ,63670 |
| | kontroll | 97 | 16,0000 | 3,75832 | ,38160 |
| önismeret | TCI | 40 | 20,9500 | 2,40672 | ,38054 |
| | kontroll | 97 | 19,8247 | 3,37272 | ,34245 |
| oszt_mukod | TCI | 40 | 26,1000 | 2,59980 | ,41106 |
| | kontroll | 97 | 24,3918 | 3,48974 | ,35433 |
| auditiv_aktiv | TCI | 40 | 11,7750 | 4,08554 | ,64598 |
| | kontroll | 97 | 13,2680 | 4,43357 | ,45016 |
| auditiv_befogado | TCI | 40 | 15,5250 | 3,09663 | ,48962 |
| | kontroll | 97 | 13,2474 | 3,98443 | ,40456 |
| vizualis_szoveg | TCI | 40 | 31,0500 | 5,69278 | ,90011 |
| | kontroll | 97 | 34,5052 | 6,51460 | ,66146 |
| tarsas | TCI | 40 | 19,9250 | 5,33199 | ,84306 |
| | kontroll | 97 | 16,8144 | 6,21713 | ,63125 |
| ertelmes | TCI | 40 | 38,0000 | 6,07221 | ,96010 |
| | kontroll | 97 | 33,6186 | 7,62595 | ,77430 |
| intuitiv | TCI | 40 | 9,8767 | 4,58896 | ,72558 |
| | kontroll | 97 | 11,8206 | 4,03052 | ,40924 |

20. táblázat: „TCI kutatás 2016/17” eredmények 2.

Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | |
|------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) |
| | Equal variances assumed | | | | | |
| | Equal variances not assumed | | | | | |
| vitakészség | Equal variances assumed | ,668 | ,415 | 2,496 | 135 | ,014 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,425 | 68,462 | ,018 |
| önismeret | Equal variances assumed | 5,892 | ,017 | 1,917 | 135 | ,057 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,198 | 100,870 | ,030 |
| oszt_mukod | Equal variances assumed | ,809 | ,370 | 2,791 | 135 | ,006 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,148 | 96,780 | ,002 |
| auditiv_aktiv | Equal variances assumed | ,274 | ,602 | -1,833 | 135 | ,069 |
| | Equal variances not assumed | | | -1,896 | 78,550 | ,062 |
| auditiv_befogado | Equal variances assumed | 4,129 | ,044 | 3,233 | 135 | ,002 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,586 | 92,849 | ,001 |
| vizuális_szöveg | Equal variances assumed | ,692 | ,407 | -2,924 | 135 | ,004 |
| | Equal variances not assumed | | | -3,093 | 82,698 | ,003 |
| társas | Equal variances assumed | 1,874 | ,173 | 2,771 | 135 | ,006 |
| | Equal variances not assumed | | | 2,953 | 84,233 | ,004 |
| értelmes | Equal variances assumed | 2,177 | ,142 | 3,233 | 135 | ,002 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,552 | 90,651 | ,001 |
| intuitiv | Equal variances assumed | ,95 | ,331 | -2,463 | 135 | ,015 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,334 | 65,084 | ,023 |

7. Melléklet

Kérdőívek

I. Kiegészítő adatok

1. Mi édesapád (nevelőapád) legmagasabb iskolai végzettsége?

- 1 – 8 általánosnál kevesebb
- 2 – 8 általános
- 3 – szakmunkásképző
- 4 – szakközépiskola, technikum
- 5 – gimnázium
- 6 – főiskola
- 7 – egyetem
- 8 – nem tudom

2. Mi édesanyád (nevelőanyád) legmagasabb iskolai végzettsége?

- 1 – 8 általánosnál kevesebb
- 2 – 8 általános
- 3 – szakmunkásképző
- 4 – szakközépiskola, technikum
- 5 – gimnázium
- 6 – főiskola
- 7 – egyetem
- 8 – nem tudom

3. Édesapád (nevelőapád) jelenlegi (utolsó) foglalkozása _____

4. Édesanyád (nevelőanyád) jelenlegi (utolsó) foglalkozása _____

5. Édesapád (nevelőapád) jelenleg...

- 1 – alkalmazott (állásban van)
- 2 – vállalkozó
- 3 – munkanélküli vagy szociális segélyen van
- 4 – egyéb, és pedig _____

6. Édesanyád (nevelőanyád) jelenleg...

- 1 – alkalmazott (állásban van)
- 2 – vállalkozó
- 3 – munkanélküli vagy szociális segélyen van
- 4 – egyéb, és pedig _____

7. Hogyan ítéled meg, eddigi életed során mennyit tanultál az alábbiaktól?

| | szinte semmit | keveset | közepes mértékben | sokat | nagyon sokat |
|-------------------------------|---------------|---------|-------------------|-------|--------------|
| szüleidtől | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| testvéreidtől | | | | | |
| általános iskolai tanáraidtól | | | | | |
| osztálytársaidtól | | | | | |
| barátaidtól | | | | | |
| felnőtt rokonaidtól | | | | | |
| mástól... | | | | | |

8. Hány testvéred van? (A féltestvérek is számítanak) _____

7. – Hányan laktok együtt összesen, felnőtteket is beleértve? _____

9. Van-e külön szobád?

1 – igen, van

2 – nincs

10. Kik nevelnek?

1 – édesapám és édesanyám együtt

2 – édesanyám egyedül

3 – édesapám egyedül

4 – édesanyám és nevelőapám

5 – édesapám és nevelőanyám

6 – nagyszülő (szülő nélkül)

7 – mások, éspedig _____

11. Van-e a szüleid háztartásában valamelyik az alábbiak közül?

| | Van | Nincs |
|-------------|-----|-------|
| Színes TV | 1 | 2 |
| Telefon | 1 | 2 |
| Videó | 1 | 2 |
| Hifi torony | 1 | 2 |
| Számítógép | 1 | 2 |
| Autó | 1 | 2 |
| Mosogatógép | 1 | 2 |

12. Otthon használod-e az Internetet?

1 – Igen

2 – Nem

13. Jelöld meg, félévkor mennyi volt a tanulmányi eredményed!

1 – 1,0 és 2,0 között

2 – 2,1 és 3,0 között

3 – 3,1 és 4, 0 között

4 – 4,1 és 5,0 között

5 – nem tudom

Nagyon köszönjük, hogy válaszoltál!

II. Mindenki (2016)

(<http://bit.do/mindenki>)

Kedves Diákok! Kíváncsiak vagyunk a véleményetekre a *Mindenki* című filmről. Kérünk, válaszaidal segítsd a munkánkat! (Nem kötelező minden kérdésre válaszolni.)
Köszönjük!

**Kötelező*

Hány éves vagy? *

Melyik osztályba jársz? *

Nemed? * fiú – lány

1. Fel kell-e hangosítani a filmet az elején? Indokold a válaszodat!
2. Miért írta fel a hetes Zsófi nevét a táblára?
3. Vár Zsófi valamire, amikor a tanárnő bemutatja?
4. Miért küldi ki a tanárnő Tomit?
5. Miért akarnak közvetlenül Liza mellé ülni a lányok a padon?
6. Hány szereplőt tudtál megjegyezni?
7. A tanárnő mit tart fontosnak a kórusban?
8. Írj szólást, közmondást, ami erre a helyzetre alkalmazható!
9. Hogyan ösztönzi a tanárnő a kórus tagjait?
10. Miért javasolja a kórusvezető Zsófinak, hogy tátogjon?
11. Mi erről a véleményed?
12. Miért kéri, hogy ne árulja el másoknak a tátogást?
13. Miből vette észre a barátnő, hogy Zsófi szomorú?
14. Otthon miért énekl el magának többször a dalt?
15. Hogyan vette észre a barátnője, hogy Zsófi nem énekel?
16. Miért nem akarta elárulni Zsófi, hogy miért nem énekel?
17. Miért figyeli a többieket is Liza éneklés közben?
18. Mivel magyarázza a tanárnő, hogy csaljanak?
19. Mi erről a véleményed?
20. Te milyen megoldást javasolnál? Indokold!
21. Milyen érzés a tátogóknak a leleplezés?
22. Értékeld Zsófiék megoldását!

23. Szerinted szereti a gyerekeket a tanár? Miből gondolsz?
24. A fellépésen hogyan érezte magát a kórus?
25. A fellépésen hogyan érezte magát a tanár?
26. Tetszett a film? Indokold!
27. Melyik közmondással tudod összefoglalni a film lényegét?
28. Fejezd be a megkezdett mondatot! Azt tanultam meg a filmből, hogy...
29. Fejezd be a megkezdett mondatot! Az tetszett a filmben, hogy...
30. Fejezd be a megkezdett mondatot! Az nem tetszett a filmben, hogy...

III. Tanulási stílus kérdőív

Jelige/Név:.....

Válaszadó: fiú/lány osztály:..... születési év.....

Iskola neve:.....

 általános iskola/gimnázium /szakközépiskola/szakiskola

Időpont.....

hely.....

Olvasd el figyelmesen az alábbi mondatokat! Döntsd el, hogy az öt válasz közül melyik jellemző Rád és azt a számot írd be a kipontozott helyre! Itt nincsenek helyes vagy helytelen válaszok. Csak a saját véleményed fontos. (A 3-as választ csak ritkán használd!)

1 = Egyáltalán nem jellemző rám.

2 = Nem jellemző rám.

3 = Nem tudom eldönteni, igen is, nem is.

4 = Jellemző rám.

5 = Nagyon jellemző rám.

| sorszám | | |
|---------|---|--|
| 1 | Nyugtalanít, ha tanulás közben csend van körülöttem. | |
| 2 | Könnyebben meg tudok tanulni egy új dolgot, ha megmutatják, mintha szóban elmondják. | |
| 3 | Jól tudok füzetből tanulni. | |
| 4 | Látnom kell a megtanulandó szöveget ahhoz, hogy megjegyezzem. | |
| 5 | Könnyebben megértem a tanár magyarázatát, ha egy ábrával vagy táblázattal szemlélteti. | |
| 6 | Tudni szoktam, hogy mi a logikája az alfejezetek sorrendjének a tananyagban. | |
| 7 | Gyakran előfordul, hogy megtalálom egy feladat megoldását, de nem tudom elmondani, hogyan jutottam a megoldásra. | |
| 8 | Tanulás közben szeretek járkálni. | |
| 9 | Élvezem, ha egy tanár olyan kérdéseket tesz fel, amin gondolkodni kell. | |
| 10 | Szeretem, ha párban kapjuk a feladatokat az órán. | |
| 11 | Jobban szeretem az olyan feladatokat, ahol mozdulatokat kell megtanulnom. | |
| 12 | Ha látom a megtanulandó szöveget, könnyebben megjegyzem. | |
| 13 | Könnyebben tanulok meg egy bekezdést a tankönyvből, ha átlátom, hogyan kapcsolódik az előző és a következő bekezdéshez. | |
| 14 | A tanári magyarázat nem sokat jelent nekem, inkább tankönyvből tanulok. | |
| 15 | Könnyebben megy a tanulás, ha közben mozoghatok. | |
| 16 | Inkább egyedül szeretek dolgozni. | |
| 17 | Szeretek problémákon gondolkodni. | |
| 18 | Jobban szeretek táncolni, mint tanulni. | |

| | | |
|----|---|--|
| 19 | Nagyon hasznos számomra, ha a tanár ábrákat mutat, amikor magyaráz. | |
| 20 | Gyakran úgy tanulom meg a dolgokat, hogy a tanár magyarázatát jegyzem meg. | |
| 21 | Jobban megy nekem az olyan feladat, ahol valamilyen mozdulatot kell megtanulnom. | |
| 22 | Hangosan szoktam elolvasni a tananyag szövegét, amikor felkészülök. | |
| 23 | Jobban szeretem a tanár magyarázatát meghallgatni, mint ha a könyvből kellene megtanulni az anyagot. | |
| 24 | Teljes csendben tudok csak tanulni. | |
| 25 | Ha vannak ábrák, rajzok a könyvben, könnyebb a tanulás. | |
| 26 | Könnyen jegyzek meg mozdulatokat. | |
| 27 | Jól tudok úgy tanulni, ha csak némán olvasva átveszem a leckét. | |
| 28 | Azt jegyzem meg könnyen, amit a tanár elmond. | |
| 29 | A csoportmunka nekem segít, hogy jobban menjen a tanulás. | |
| 30 | Szeretem aláhúzni vagy színessel kiemelni a lényegét a szövegben. | |
| 31 | Gyakran előfordul, hogy megtalálom a matematika példa megoldását, de nem tudom elmagyarázni és bebizonyítani, hogyan jutottam el a megoldáshoz. | |
| 32 | Könnyebben tanulok egy szöveget, ha olvasom, mint ha hallgatom. | |
| 33 | Szívesebben tanulok az osztálytársammal vagy a barátommal, mint egyedül. | |
| 34 | Fontos számomra, hogy megértem a tanulnivaló tágabb összefüggéseit. | |
| 35 | Tanulás közben nagyon zavaró, ha beszélgetnek körülöttem. | |
| 36 | Általában átlátom a tananyag logikai felépítését. | |
| 37 | Akkor tanulom meg könnyen a dolgokat, ha bemutatják, hogyan kell csinálni. | |
| 38 | Szeretem hangosan átismételni a tanulnivaló főbb pontjait. | |
| 39 | Jobban tudok tanulni, ha csend van körülöttem. | |
| 40 | Jobban szeretem az olyan feladatokat, amin gondolkodni kell, mint azokat, ahol a tanultakat kell alkalmazni. | |
| 41 | Könnyebben tanulok meg valamit, ha hangosan mondom, mintha csak magamban olvasom. | |
| 42 | Sokszor eszembe jut, hogy mi lehet a válasz a tanár kérdésére, de nem tudom megindokolni, miért az a jó válasz. | |
| 43 | Dolgozatírásnál sokszor tudom, hogy a válasz a tankönyvben a lapon hol helyezkedik el. | |
| 44 | Egyedül szeretek tanulni. | |
| 45 | Könnyebben megtanulom a logikus dolgokat. | |
| 46 | Akkor tanulok könnyen, ha közben szól a rádió, TV vagy a zene. | |
| 47 | Jobban megértem a tankönyvben lévő szöveget, ha ábra is van hozzá. | |
| 48 | Dolgozatírásnál vagy felelésnél szinte látom azt az oldalt, ahol az anyag a tankönyvben vagy füzetben van. | |
| 49 | Amikor egy matematika példát megoldok, szinte minden lépést meg tudok indokolni, hogy miért tettem. | |
| 50 | Szeretem, ha a tankönyvben az ábrák, táblázatok színesek. | |

| | | |
|----|---|--|
| 51 | Szívesebben tanulok hosszabb anyagrészeket, ahol látom az összefüggéseket, mint különálló leckéket. | |
| 52 | Felelésnél gyakran szó szerint emlékszem a könyv vagy füzet szövegére. | |
| 53 | Ha tanulok valamit, szeretem tovább gondolni azt. | |
| 54 | Szeretek jegyzetelni. | |
| 55 | Szeretek úgy tanulni, hogy rajzot, ábrát készítek közben. | |
| 56 | Nem zavar tanulás közben, ha a háttérben megy a TV vagy szól a zene. | |
| 57 | Szeretek másokkal csapatban dolgozni. | |

Forrás: Bernáth–N. Kollár–Németh (2015: 67-69).

IV. Döntési, vitakészség, együttműködési, kommunikációs és önismereti kérdőív

(A kérdésekre szintén 5 fokozatú Likert-skálán, válaszok bejelölésével kaptunk választ.)

Jó a döntési képességem.

Szívesen vitatkozom.

Segítőképz vagyok társaimmal.

Tisztában vagyok saját képességeimmel.

Általában gyorsan és helyesen döntök.

Érvelek az igazam mellett.

Jól tudok alkalmazkodni a többiekhez.

Meg tudom ítélni saját képességeimet, miben vagyok jó és miben vagyok gyengébb.

Kellő megfontolás után határozottan cselekszem.

Aktívan veszek részt a vitákban.

Szívesen dolgozom együtt másokkal.

Hamar felismerem, hogy mit értettünk meg és mit nem a feladat elvégzésekor.

A határozatlanságot nem szeretem.

Az a véleményem, hogy ha vita van, azt beszéljük meg.

Jól együttműködöm a többiekkel.

Általában jókedvűen, lelkesen végzem a munkámat a többiekkel együtt.

Ha a többiek bizonytalanok, én határozottan döntök.

Jó a kommunikációs képességem.

A többiekkel kiegyensúlyozottan végzem együtt a munkát.

Forrás: Revákné (2013: 86–88)

V. Társas kapcsolati kérdőív

Minden mondat arról kérdez, milyen gyakorisággal szoktál valamit csinálni. A kérdések mellett van öt szám, amiből egyet karikázz be! Nincsenek jó vagy rossz válaszok. Válaszolj úgy, ahogy valóban érzel a kérdéssel kapcsolatban.

| | | szinte soha | ritkán | néha | gyakran | szinte mindig |
|----|--|-------------|--------|------|---------|---------------|
| 1 | Könnyű figyelnem valakire, aki hozzám beszél? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Ha segítségre van szükségem, tudom barátságosan kérni? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Megköszönöm-e, ha segítenek nekem valamit? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Elhozom-e az órákhoz szükséges felszerelést? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Bekapcsolódom-e az osztályban folyó beszélgetésbe, vitába? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Megkérdezem-e a tanártól, amit nem értek? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Könnyen kezdek el beszélgetni valakivel? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Betartom-e játék közben a szabályokat? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Észreveszem-e, ha valakinek segítségre van szüksége és megpróbálok-e segíteni? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Hajlandó vagyok-e a holmimat odaadni másoknak? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Elnézést kérek-e, ha valamit rosszul csináltam? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Megmondom-e másoknak, ha valami tetszik nekem velük kapcsolatban? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Hagyom, hogy mások megismerjék az érzéseimet? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Próbálok-e megérteni, hogy mások mit éreznek? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Ha mérges vagyok, tudok-e úgy viselkedni, hogy ne bántsak meg másokat? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Próbálok-e megérteni mások haragját, dühös érzéseit? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Tudom-e, mi az, amitől félek, és mit kell tennem, hogy ne féljek? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Megmondom-e másoknak, hogy értem, hogyan éreznek? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Ha nagyon haragszom, vissza tudom-e fogni magam? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | szinte soha | ritkán | néha | gyakran | szinte mindig |
|----|--|--------------------|---------------|-------------|----------------|----------------------|
| 20 | Ha valaki bosszant, meg tudom-e őrizni a nyugalمامat? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Megpróbálok távol maradni azoktól a helyzetektől, amikben bajba juthatok? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Ha valami olyasmit csinállok, amit nem kellett volna, elfogadom-e a következményeket? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Ha nem értek egyet valakivel, segítek, hogy olyan megoldást találjunk, ami mindkettőnknek jó? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Ha problémám van valakivel, gondolok-e arra, hogy veszekedésen, verekedésen kívül más megoldás is volna? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Meg tudom-e mondani másoknak dühöngés és ordítózás nélkül, ha valamilyen problémát okoznak nekem? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Ha más gyerekek azt akarják, hogy olyasmit csináljak, ami bajt hoz rám vagy helytelen, nemet mondok? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Visszatartom-e magam attól, hogy elvegyem, ami nem az enyém? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Ha veszítek egy játékon, sikerül-e, hogy ne boruljak ki? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Megmondom az igazat arról, amit csináltam, még ha bajba kerülök is? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Ha valami nem jól sikerül, elhatározom-e, hogy legközelebb jobban csinálom? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Forrás: Kósáné (1998: 164–165).



Nyilvántartási szám: DEENK/179/2019.PL
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Sápiné Bényei Rita
Neptun kód: U7VCZG
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola
MTMT azonosító: 10064079

A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

Magyar nyelvű könyvrészletek (3)

- Sápiné Bényei, R.:** A tanulók társas kapcsolatainak változása egy longitudinális vizsgálat tükrében.
In: Interdiszciplináris pedagógia és a taneszközök változó regiszterei : a X. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata. Szerk.: Buda András, Kiss Endre, Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata Debreceni egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen, 361-371, 2018, (Kiss Árpád Archivum könyvsorozata, ISSN 1587-1150) ISBN: 9789634900498
- Sápiné Bényei, R.:** Szakmódszertani innováció: témacentrikus interakció (TCI) az anyanyelv tanításában.
In: Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben. Szerk.: Károly Krisztina, Homonnay Zoltán, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 257-270, 2017. ISBN: 9789632849102
- Sápiné Bényei, R.,** Revákné Markóczi, I.: Vizsgálat általános iskolás tanulók körében a természetismeret tantárgyra vonatkozóan.
In: Hiteles(ebb) tudományos prezentációk. Szerk.: Koncz István, Szova, Ilona, Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Budapest, 114-122, 2014. ISBN: 9789638991515

Idegen nyelvű, külföldi könyvrészletek (1)

- Sápiné Bényei, R.:** Themenzentrierte Erwachsenenenerziehung.
In: Innovation und Erneuerung im Bereich der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa / Hers. Viola Tamasova, Erika Juhász, Mihály Sári, Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom, Slovakia, 146-157, 2015. ISBN: 9788089732265

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

- Sápiné Bényei, R.,** Szabó, F.: The Method of Theme-Centred Interaction (TCI) at Hungarian Schools: a Theoretical and Practical Overview.
Hung. Educ. Res. J. 8 (4), 94-107, 2018. ISSN: 2062-9605.
DOI: <http://dx.doi.org/10.14413/HERJ/8/4/8>





Magyar nyelvű konferencia közlemények (2)

6. **Sápiné Bényei, R.:** TCI, a reflektivitást segítő módszer a tehetségekkel való interakcióban.

In: Tradíciók az innováció: A gyakorlóiskolák tehetséggondozásban betöltött szerepe :

Vezetőtanítók és -tanárok XII. Országos Módszertani Konferenciája. Szerk.: Turi Katalin,

Jurisics Judit, Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége, Pécs, 352-357, 2017. ISBN:

9789631295962

7. **Sápiné Bényei, R.:** Új módszer a Z generáció tanítására: a TCI.

In: Hagyományok és újítások a köznevelésben és a gyakorlati képzésben. Összeáll.: Antus

Györgyné, Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége, Szeged, 61-69, 2016. ISBN: 9789631267747



További közlemények

Magyar nyelvű könyvek (1)

8. **Sápiné Bényei, R.**, Hajas, Z.: Jót s jól! Stratégiák, módszerek, munkaformák a magyar nyelv tanításában. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 151 p., 2015. (Szaktárnet-könyvek ; 11.) ISBN: 9789634738459

Magyar nyelvű könyvrészletek (2)

9. **Sápiné Bényei, R.**: A tanítási gyakorlat értékelése a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében.
In: Interdiszciplináris pedagógia és az oktatási rendszer újraformálása : A IX. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztettváltozata : Debrecen, 2015. szeptember 25-26.. Szerk.: Buda András, Kiss Endre, DE Neveléstudományok Intézete, Debrecen, 341-354, 2016, (Kiss Árpád Archivum Könyvtára, ISSN 1587-1150 ; 9.)
10. **Sápiné Bényei, R.**, Hajas, Z.: A nyelvtanítás módszerei.
In: Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgypedagógiai tartalmi megújításáért - bölcsész tudományok / Bihari Nagy Éva, Buda Mariann, Figula Erika, Hajas Zsuzsa, Juhászné Belle Zsuzsanna, Márton Sára, Óbis Hajnalka, Páskuné Kiss Judit, Sápiné Bényei Rita, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 207-232, 2015, (Szaktárnet-könyvek ; 7.) ISBN: 9789634738442

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

11. **Sápiné Bényei, R.**: Projektoktatás: Egy természettudományos projekt hatásának tanulói önértéke.
Iskolakultúra. 23 (2), 96-99, 2013. ISSN: 1215-5233.

A DEENK a Jelölt által az IDEa Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudománymetriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2019.05.10.

