

*KRASZNAY Mónika*¹:

Intellektuális akadálymentesítés az oktatásban: problémafelvetés, alternatívák keresése

*Abstract. Intellectual Accessibility in Education: Raising the Issue,
Searching for Alternatives.*

Based on the author's educational and teaching experiences, including a recommended literature, and taking into account the relevant context of the postmodern society (rapidly changing world, rapidly developing sciences, increased amount of but easily/quickly accessible information, communication tools for information dissemination, etc.), the study considers – and encourages the reader to do the same – the following in terms of both secondary and higher education:

- How and to what extent can we supplement the one-sided memorization of facts and data, the acquisition of lexical knowledge with the technical possibilities of researching and storing information?
- What kind of intellectual abilities and skills, how much independent knowledge is needed today, the development of which should be given greater emphasis?
- How to relieve the burden of a student whose biggest problem is memorization and is this type of relief justified?
- How can the current aspects of accountability and evaluation be supplemented and/or changed accordingly?

¹ Főiskolai docens, Pünkösdi Teológiai Főiskola, Budapest, email: krasznay.monika@ptf.hu



She does all of this inspired by the thoughts of some experts in the field, whose works form the basis of this study in addition to the author's teaching and educational experiences.

Although the approach to the topic is basically theoretical, the author tries to shape her professional work according to the outlined perspectives, to which concrete reference is made in the concluding part. The main goal of the study is to encourage further thinking, exchange of opinions, and professional discussions, in addition to raising the issue, going around the topic and drawing attention.

Keywords: memorization, knowledge acquisition, thinking, problem solving, independence, practice orientation, internal motivation

„Az egész oktatásügyet az egész világon mindenütt, amerre csak jártam, egy nagy tévedés hatja át, egy óriási tévedés. Azt hiszik, hogy a könyv arra való, hogy az ember a tartalmát belepréselje a fejébe. Nézetem szerint a fej gondolkodásra való. A könyv pedig arra, hogy ne kelljen mindent fejben tartani.”
(Szent-Györgyi Albert)

Bevezető gondolatok

Jelen tanulmány célja egy probléma felvetésén keresztül a jelenség leírása valamint fókuszba állítása és a lehetséges alternatívák átgondolása, nyitva hagyva a kérdést a továbbgondolásra, vélemények ütköztetésére, vitára. Leginkább szemléletformálásra vállalkozunk.

Mire utal a cím?

Ahogy az embert test-lélek-szellem egészeként definiáljuk, és ahogy társadalmunkban egyre jobban törekszünk a testi fogyatékossgal élő embertársaink számára a mindennapi élettereket fizikailag akadálymentesíteni, úgy felvetődhet az intellektuális,

mentális dimenziókkal összefüggő területek akadálymentesítésének kérdése is. Egyik ilyen terület az oktatás területe.

Bár a téma tárgyalása sok esetben teoretikus, a szerző magyarországi közép- és felsőoktatásban szerzett tapasztalatából kiindulva nagyon is gyakorlatorientált, tapasztalatra épülő. Megállapításait, következtetéseit, bár nem egyedülálló, erre építi.

Évtizedek óta egyre több oktatási, pedagógiai, pszichológiai szakember (pl. Vekerdy, Popper, Ranschburg) ad hangot az oktatás javítására irányuló javaslatainak.² Közülük is kiemeljük Vekerdy Tamás (1935–2019) pszichológust, aki sokkal szélesebb perspektívában vázolja mind a jelen tanulmány felvetett problémáit, mind a megoldásokat. Vekerdy közérthető írásai, ismeretterjesztő előadásainak nyilvánosan elérhető felvételei, még ha azok főképp általános iskolai oktatásra vonatkoznak is, és bár nem osztjuk minden meglátását, a tárgyalt témánk vonatkozásában nagymértékben meghatározzák és ihletik e tanulmányt és szerzőjét. (E helyen nem lehet célunk az ő megállapításait általában érintő kritikai reflexiók bemutatása és értékelése.) A számos ismeretterjesztő előadása közül témánk vonatkozásában különösen is ajánljuk a Széchenyi Egyetem Oktatói Előadói Estek (2015) rendezvénysorozat keretében megtartott előadását: *A világ és az ember nyilvánvaló titkai* címmel.³

A probléma behatárolása

Az oktatás területén is szükségszerűen sok problematikum vetődik fel. Szükségszerű, mert minden, ami megújulásra, tökéletesedésre törekszik, az a jelenlegi gyakorlatának, valamint a folyton változó kihívások és kívánalmak összhangjának reflektálása révén újabb és újabb, kihívást jelentő problémájával találja szemben magát. Tehát a „problematikum” szó itt távolról sem bénító kritikaként, hanem megújulásra lehetőséget adó kifejezésként értelmezendő.

² Németországban az ún. reformpedagógia legjelesebb képviselője, Hartmut von Henting egyik legutolsó, összefoglaló műve: HENTING, Hartmut von (2003): *Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim, Beltz Verlag.

³ VEKERDY Tamás: *A világ és az ember nyilvánvaló titkai*. <https://www.youtube.com/watch?v=u5f05qWgKcE> (utolsó megtekintés: 2022. december 5.).

Egyik ilyen problematikum a lexikális ismeretek szerzésének, az ehhez kapcsolódó számonkérésnek, értékelésnek módja és mértéke, az „elegendő” megtalálására irányuló törekvés a jelenkori társadalmi kihívásoknak való megfelelés, valamint a rendelkezésre álló technikai, technológiai fejlettség, információdömping és a személyes adottságok függvényében.

Jelen tanulmányban szimultán járjuk körül főként a lexikális ismeretek mértékének és még inkább a megszerzésének módja, valamint a számonkérés, értékelés kérdését. Ez a témakör közvetve vagy közvetlenül érinti az értelemtalálás és belső motiváció kérdéseit is. Ezek, különösen teológiai relevanciájuk, majd egy további tanulmány tárgyát képezik. Fontosnak tartjuk azt is kihangsúlyozni, hogy jelen esetben elsősorban a változtatandókat, majd csak érintőlegesen a kívánatos változások lehetőségeit tárgyaljuk. Ugyanakkor nem tévesztjük szem elől az akár ezen témakört, akár tágabban, az egész oktatást érintő ígéretes, rendszerszintű változásokat, kezdeményezéseket sem.

Előljáróban fontos néhány dolgot megemlíteni:

- Ennek a kérdésnek tárgyalásakor pontosan meghatározandó a korosztály és az ennek megfelelő szintű oktatási tevékenység. Egészen másként tanul és másként tanítható a kisiskolás (6–10 év), a felső tagozatos (10–14 év), a középiskolás (14–18/19 év), valamint a felsőfokú tanulmányokat folytató felnőtt ember (18 < év).

- Jelen tanulmány kizárólag a közép- és még inkább a felsőfokú oktatásban részesülő korosztály igényeit, fejlődésbeli adottságait és lehetőségeit veszi alapul az oktatásnak, tanulásnak csakis a már említett, szűk aspektusa szempontjából. Az oktatási módszerek, szemléletek megváltoztatásának lehetőségeit tárgyalva alapvetésként kezeljük, hogy az mindig az adott korosztály értelmi, érzelmi fejlettségét, szükségleteit, érdeklődési körét és az ezekhez alkalmazkodó vagy ezekre épülő természetes igényeit veszi figyelembe. A körüljárni kívánt téma – éppen az említettekben eredő különbségek miatt –, bár eltérő szinten, de ugyanúgy vonatkozik e két, a fejlődési és tanulási képességek szempontjából tovább differenciálható korcsoportra.

- Lényeges különbségek vannak e téma vonatkozásában a különböző tudományterületek és az azokhoz tartozó tantárgyak között azok sajátosságait, célkitűzéseit figyelembe véve is. Másképp kezelendő a tárgyalt téma elméleti és megint másképpen

gyakorlati tantárgyak esetén.⁴ Noha ezen szempont részletes kifejtése nem képezi e tanulmány tárgyát, előzetes figyelemfelhívással és tudatosítással jelezzük ezt a szempontot.

Mind a köz-, mind a felsőoktatásban a különböző tantárgyak oktatóinak eltérő lehetőségei vannak az oktatási forma és a tartalom, tartalmi hangsúlyok kijelölése tekintetében egyaránt. Sokkal nagyobb mozgásteret van a tananyag megválasztásában, szelektálásában, átadásában és főleg a számonkérésben egy nem kötelező érettségi tárgy, felvételinél pontot nem jelentő vagy záróvizsgálathoz, diploma szerzéséhez nem kötelező tantárgy oktatójának, mint az ellenkező helyzetben lévőknek.

Posztmodern kihívások és lehetőségek

Szükséges egy tágabb perspektívában megtekinteni azt a kontextust, amibe a probléma ágyazódik. Ez pedig a 21. század nemcsak hogy exponenciálisan gyorsuló információs kora, hanem egyúttal a hasonló tempójú tudományos-technikai fejlődés kora és színtere. Nemcsak hogy sokkal több információ áll rendelkezésre a világunkról, mint akár néhány

⁴ Pasztorálpszichológiai lelkigondozók képzése során például az elmélet, önismeret integrált, gyakorlatorientált oktatási formában kell, hogy történjen. Charles V. Gerkin, Anton T. Boisen kifejezése (*living human document*) és koncepciója nyomán a lelkigondozói képzések számára a tanuló saját biográfiáját, annak „olvasni tudását” nevezi alapvetőnek. Vö.: GULO, Alokasih (2022): Some Notes on the Idea of Living Human Document and Its Implications for Pastoral Praxis, In: *Eduvest – Journal of Universal Studies*. 2. 1. 141.

Ez azonban nehezen képzelhető el például egyháztörténet, dogmatika- vagy kémia órán.

Joachim Scharfenberg a pasztorálpszichológia tanulása és tanítása kapcsán egy egész fejezetet szentel alapművében annak a kérdésnek, hogy hogyan tanuljunk pasztorálpszichológiát – a tanítás helyett a tanulás módjára kérdezve. Az így feltett kérdés arra enged következtetni, hogy a pasztorálpszichológia inkább tanulható, mintsem tanítható. Vö.: SCHARFENBERG, Joachim (1985): *Einführung in die Pastoralpsychologie* (UTB 1382). Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 68–69. Bővebben: KRASZNAY Mónika (2019): „Hogyan tanulhatunk pasztorálpszichológiát?” XX. századi kérdésfelvetések és elképzelések relevanciája a XXI. század elején Joachim Scharfenberg 35 évvel ezelőtti mérlegelése alapján. Elhangzott: *A pasztorálpszichológia harmadik évezred kihívásaira adott válaszai – Konferencia a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából. „Értékkeremtő tudomány”*. Pünkösdi Teológiai Főiskola, Budapest, 2019. 11. 15.

évtizede, hanem ez a sokkal több lényegesen és összehasonlíthatatlanul gyorsabban elérhető, hozzá is férhető, még ha nem is teljes mértékben. A tankönyvek tartalmai hamarabb elérhetőek, mint korábban, az infokommunikációs eszközök segítségével szinte bárhol.

Ugyanakkor, ahogyan Scharfenberg fogalmaz hivatkozott művében:⁵ a „hogyan tanulhatunk?”, a „mit kell tanulni”, a „hogyan, mit, kinek, milyen céllal tanítani” nem 21. századi, hanem örök kérdések. A gyorsan fejlődő tudományoknak köszönhetően szintén gyorsan változhat és változik mindaz, amit ma még tényként, igazságként állítunk, és hasznos tudásként tartunk számon. A legtöbb szakember szerint kiszámíthatatlan, hogy a közeljövőben mire és mihez lesz szüksége az embernek, és hogy az, amit ma tanulunk, pár év múlva, a záróvizsgák után egyáltalán releváns lesz-e még. A „szükséges és fölösleges” differenciálása alapproblémává vált. Az oktatás valamennyi szintjének aktuális, központi kérdése: hogyan lehet reagálnia egy ilyen folyamatra. Milyen receptíven elsajátított lexikális ismeretek kellenek majd, milyen humán- és szakmai kompetenciák fejlesztésére kell koncentrálni ahhoz, hogy valaki egy-egy szakterületre felkészüljön. Nem tudunk erre választ adni, de felelősségünk a kérdés elől nem kitérni, hanem azzal foglalkozni.

A tudományos ismeretek rohamos bővülése miatt pedig nem is törekedhetünk kimerítő vagy átfogó ismeretszerzésre, legfeljebb „elegendőre”.

A hazai oktatási gyakorlatunk egyik népszerű kritikája az, hogy jóval nagyobb mértékben szorítkozik tények, adatok memóriában való raktároztatására, mintsem azt a jelenkori technikai fejlettség és a hétköznapi élet, avagy a munkavégzés gyakorlati követelményei, a gyorsan változó körülmények stb. megkívánják (olyan benyomást keltve, mintha az oktatási intézmények kizárólagos célja a lexikális ismeretszerzés volna, noha tudjuk, hogy számos más, intellektuális, érzelmi, szociális és egyéb képességek fejlesztését is célul tűzik ki, még ha kifogásolható hangsúllyal is). Erre szakemberek már jóval korábban felhívták a figyelmet, főképpen Vekerdy Tamás.⁶

⁵ SCHARFENBERG (2018).

⁶ Lényegre törően fogalmazza Vass Vilmos a kreativitás kapcsán, illetve a kreatív iskola témakörét körüljáró tanulmányában: „A hagyományos iskola tanulásfelfogása nagyrészt az asszociációs lélektanra épül, azaz előtérbe helyezi az ismeretsajátítást, a figyelmet, a memóriát, a fogalmak bemagolását, a tanári magyarázatok egyszerű reprodukálását. A tanulás új értelmezése egyrészt a tanulói aktivitás, másrészt a tanulási környezet szerepét hangsúlyozza. Nem véletlen, hogy ebben

Fontos kihangsúlyozni itt is a „jóval nagyobb mérték”-et, elkerülendő azt a nem kevésbé téves értelmezést, miszerint semmilyen lexikális ismeretszerzésre nem kellene törekedni. Természetesen nem erről van szó. Hiszen nem kétséges, hogy ilyen ismeretekkel is szükséges rendelkezni, de tény, hogy az elsajátítási módok tekintetében jelentős eltérés lehet, és azokat azon az alternatív úton is elsajátíthatjuk, amelyről e tanulmányban később lesz szó. Ez utóbbi – feltételezésünk szerint és a kipróbált gyakorlat alapján – nemcsak a motiváltságra, s ezáltal a tanulási folyamat hatékonyságára, van pozitív hatással, de egyúttal stressz- és szorongáscsökkentő hatással jár. Másrészt az ehhez társuló eltérő szempontú sikerértelmezés és ennek visszajelzése felszabadító hatású örömet okozhat a tanulóknak, kedvet teremt az újabb ismeretek megszerzéséhez, ellensúlyozva azokat a negatív asszociációkat, amelyeket gyakran társítanak a tanulók a tanuláshoz.

A kreativitás és annak hiánya

A kreativitás témaköre külön tanulmányt érdemelne, és született is bőséges szakirodalom a témában.⁷ Itt csak röviden jegyezzük meg: a kész tények, információk memorizálására fektetett túlzott, egyoldalú hangsúly a kreativitást kevésbé fejleszti, ahogyan erre több szakember hívja fel a figyelmet,⁸ s amelyet saját oktatási tapasztalatunkból is

a szemléletben kiemelt helyen vannak az érzékelés, az észlelés, a képzelet, az érzelmek, az akaratok, a cselekvés és a gondolkodás.” VASS Vilmos: *A kreatív iskola*. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=374> (utolsó megtekintés: 2022. 07. 14.).

⁷ Témánk vonatkozásában kiemeljük: MEZŐ Katalin (2011): A kreativitásfejlesztés kiemelt szerepe, In: Balogh László (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához)*. Debrecen, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék. 97–112.

⁸ Ha iskolai tanulás kapcsán vizsgáljuk a kreativitást, akkor természetesen a probléma összetettebb ennél, több aspektusa is van. Ezek közül említi Vass Vilmos a kérdezni tudást, rácsodálkozást, a hibázás kezelését, az iskola szervezeti működésének (merektség/flexibilitás, uniformizáltság, rutinszerűség) tényezőit, az érzelmi alapon történő tanulás és az iskolák túlzottan kognitív alapú tanulási elvárásának tényezőit, aminek verbális tanulási stílussal lehet megfelelni. Ez utóbbi aspektus kötődik közelebbről a témánkhoz. Ezzel kapcsolatban így fogalmaz Vass: „A verbális tanulás gyakran csupán biflázást, hétköznapi értelemben vett magolást jelent. Előtérbe kerülnek a rutinszerű, begyakorolt, algoritmizált megoldások. A matematikai feladat végeredménye mindig

ismerünk. Márpedig az életben a változó körülményekhez, feltételekhez való alkalmazkodásnak, az új, ismeretlen kihívásokkal való megbirkózásnak, a szakmai és magánéleti problémák megoldásának a kulcsa a kreativitás, aminek vajmi kevés köze van adatok, információk gépies memorizálásához.

A receptív ismeretszerzésre való *egyoldalú* törekvés és a kreativitás hiányának nehány arnyoldalát emeljük ki, általánosságban:

- Szomorú helyzetet tár elénk az információ felkutatásának képessége, mind közép-, mind felsőoktatásban. Főképpen ez utóbbiban volna elvárható, hogy ha például nem egy jól összerendezett jegyzetet kap a felnőtt hallgató, képes legyen több helyről felkutatni a szükséges információkat. Ezzel fejlesztve egyrészt az önálló munkavégzésre, másrészt a csoportmunkára, kooperációra és végső soron a kutatásra való képességet. Középiszolás korosztály esetében ezt többnyire a tanuló ezirányú kompetenciáinak hiányaival magyarázzuk, amely részben jogos. De ha nincs kompetenciája eldönteni, hogy egy megadott

egyféleképpen jön ki; a versek elemzésekor meghatározó, hogy a költő mit gondolt; a magyar nyelvi feladatok között egyre több lesz a fogalmak felismerésére és megnevezésére épülő feladat. Ráadásul a verbális tanulás hátterében gyakran a tanóra jelentős részében kommunikáló és kérdező pedagógus húzódik meg (Antalné 2006). [...] Nem elhanyagolható tényező az sem, hogy a verbális tanulás az intellektuális műveletek közül mindenekelőtt a megismerést, az emlékezetet és a konvergens gondolkodást erősíti. A kreatív iskola másképpen működik.” VASS, i. m.

Mező Katalin említi, hogy a kisgyermek első osztályba még szívesen, örömmel indul, de ez a lelkesedés és öröm hamar csökken, esetleg el is tűnik: harmadik és negyedik osztályos korra sokakra már ennek az ellenkezője jellemző. Ami pedig az iskolákban is releváns, „kreativitáscsökkentő faktorokat illeti”, Teresa Amabile 1998-as tanulmányára hivatkozva a következőket említi: „megfigyelés (*surveillance*), értékelés (*evaluation*), verseny (*competition*), felső irányítás, felső ellenőrzés (*overcontrol*), nyomás (*pressure*)” – MEZŐ K. (2011), 107.

A későbbiekben még említést teszünk az intelligenciatesztek (IQ) által mért képességeknek és eredményeiknek az oktatást, de a közgondolkodást is domináló hatásáról. A kreativitással összefüggésben e helyen idézzük Mező Katalint: „Ma már tudjuk, hogy a (bármilyen téren jelentkező) tehetséget kizárólag az intellektus alapján megítélni: tévedés. Másrészt: az intelligencia és a kreativitás összefüggéseit vizsgálva több kutatásban rámutattak arra, hogy az intelligencia nem mindig jár együtt a kreativitással. Előfordulhat, hogy magas intelligenciaérték mellett találkozhatunk nagyon alacsony kreativitással. Ez azt jelenti, hogy lehet valaki nagyon intelligens, de ennek ellenére merev, ötlettelen, önálló gondolatok megfogalmazására képtelen. Ezzel együtt az is kiemelandó, hogy a jó értelmi képességek gyakran járnak együtt nagyon jó kreatív, újító gondolkodással” – i. m. 99–100.

témakörhöz honnan, hogyan és milyen tananyagot keressen, meg kellene tanítani erre – minden korosztályt a rá jellemző, az értelmi, érzelmi, intellektuális fejlettségi szintjének megfelelő elvárásokat támasztva felé, a megfelelő mértékű tanári segítséggel.

- De az még nagyobb probléma, hogy – megítélésünk szerint – a szükségesnél jóval kisebb hangsúly kerül azon képességek fejlesztésére, amelyekkel a megszerzett ismereteket rendszerezni, összefüggésekbe állítani lesz képes a tanuló, amelyekkel képessé válhatna önálló véleményt formálni azokról, saját gondolatokat megfogalmazni, vitatkozni, érvelni, következtetni, és nem utolsó sorban: kérdezni.

- Mindkét tárgyalt korcsoport esetében, a maguk eltérő szintjén ugyan, de érvényesül, hogy a kutatással együtt jár a szükséges információk célratoró, minél gyorsabb megtalálása mellett a szelektálás feladata. Nagy hangsúlyt kell fektetni arra, hogy a kereső, felhasználó a tőle elvárható szinten és mértékben képes legyen a megszerzett információk esetén a hiteles és szakmai források felismerésére és elkülönítésére az ettől eltérő, hasznavehetetlen és félrevezető információktól. A kutatómunka elhagyásával éppen ez a képesség nem fejlődik.

Alternatív utak

Meg kell említenünk azt is, hogy a fentiekben vázolt helyzetkép ellenére öröndetes, hogy napjainkban egyre nagyobb hangsúlyt kapnak nemcsak elméletben, hanem a gyakorlatban is, és nemcsak a különböző, alternatív és reform oktatási intézményekben (Montessori, Waldorf, Rogers stb. iskolák),⁹ olyan szemléletek és az azokra épülő pedagógiai módszerek, amelyek ellensúlyozzák a hagyományos, poroszos, frontális oktatást. Egyre több interaktivitásra, kicscsoportos munkára, kooperatív tanulásszervezésre,¹⁰ projektmunkára,

⁹ Ezekben az iskolákban a később említésre kerülő többszörös intelligencia elméletét alapul vevő oktatási elemek is megfigyelhetők. LENGYEL Zsuzsanna: *A többszörös intelligencia elméletének alkalmazása a helyesírás-tanításban*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=289> (utolsó megtekintés: 2022. 07. 10.).

¹⁰ ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 5–97.

élménypedagógiai módszerek alkalmazására és ehhez hasonló szemléletátadásra töreksenek a pedagógusok, oktatók, és talán az elementarizálás követelményét is egyre komolyabban veszik. Törekvések vannak az interdiszciplinaritásra építő, a kreativitás fejlesztését célzó, valamint a személyiségfejlesztést beépítő tehetséggondozásra.¹¹ Ezek az elsősorban az ismeret megszerzésének módját érintő szemléletek és módszerek nem kifejezetten az ismeretek „szükséges és elégséges” kérdéseit hivatottak rendezni. Ezzel együtt ma még nem veszítette aktualitását a tanulmányban körüljárni kívánt téma. S ennél a pontnál térünk át a következő részre.

Szemléletváltás

Az ismeretszerzés módja

Gondoljuk át közelebbről, hogy mit is értünk ismereten, tudáson és információ-elsajátításon!¹² Aztán két kérdés vetődik fel, amelyek a módszerre és a mértékre utalnak: hogyan és mennyit? Ezek közül a „mennyit” talán örökre nyitott kérdés marad.

Mit?

Hogyan lesz az információból ismeret? Kétségkívül egyik első szintje lehet az adott információ rögzítése a memóriába. A (bárhogyan) memorizált információt nevezhetjük már ismeretnek, tudásnak vagy csak a memorizált és megértett információt, amihez annak alkalmazási képessége is társul? Teoretikusan bármi is a válasz, nem szükséges különösebben

¹¹ Vö.: MEZŐ Ferenc (2011a): A tehetségek személyiségének fejlesztése, In: Balogh László (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához)*. Debrecen, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék. 113–128.
MEZŐ Ferenc (2011b): Interdiszciplinaritás a tehetséggondozásban, In: Balogh László (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához)*. Debrecen, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék. 216–231.
MEZŐ K. (2011), 97–112.

¹² A témába való szakmai elmélyüléshez ajánljuk: MARZANO, Robert J. – KENDALL, John S. (2007): *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks, Corwin Press.

bizonygatni, hogy a cél az ez utóbbira való törekvés. (Bloom eredeti taxonómiája szerint az ismeret és a megértés két, egymást követő szint. S csak ezt követik az alkalmazás, analízis, szintézis, értékelés szintjei.)¹³ Definiálhatjuk ismeretként a meg nem értett és/vagy alkalmazás képességével nem párosuló ám memorizált információt is, de ennél többre törekszünk: internalizált, reflektált tudásra szert tenni. Ez azt is jelenti, hogy nem elégszünk meg a lexikális ismeretek halmozásával, hanem sokkal inkább az ismeretek készségi szintű elsajátítására való törekvést tartjuk kívánatosnak. Az információ akkor válik ismeretté, ha bármilyen módon internalizálódik, azaz eljut a tudathoz, és ott valamilyen formájú feldolgozáson esik át. Ez utóbbi lenne leegyszerűsítve a klasszikus definíciója a tanulásnak.¹⁴ Ezt követően szert kell tenni a megszerzett ismeret alkalmazásának képességére.

Hogyan?

Kizárólag előzetes rögzítés/bevésés után válik valamilyen ismeret alkalmazhatóvá, vagy a folyamat reverzibilis: alkalmazás során rögzül egy információ és válik ismeretté? A kérdés összetett, kimerítő tárgyalására jelen tanulmányban nem vállalkozhatunk. Azt mindenestre kijelenthetjük, hogy e kettő valójában egy teljes tanulási folyamat része, egymást kölcsönösen meghatározzák, és csak perspektivikusan választhatók szét. Egy adott ismeret elsajátításának, tudjuk jól, az egyik fontos alappillére a motiváltságon túl a gyakorlat, azaz amikor a tananyaggal való (bármilyen szintű és formájú) foglalkozás során sokkal hatékonyabban, könnyebben, szinte észrevétlenül és tartósabban tud rögzülni az az új információ. J. Dewey 20. század eleji koncepciója és a 80-as évek közepén D. A. Kolb kidolgozott

¹³ I. m. 5–8.

¹⁴ Bővebben az IPOO-modell írja le ezt a folyamatot, ami Mező Ferenc és Mező Katalin nevéhez kötődik. Lásd pl.:

MEZŐ Ferenc – MEZŐ Katalin – MEZŐ Lilla Dóra (2018): Képességfejlesztő játékok az IPOO-modell aspektusából: a fejlesztésbe integrált diagnosztika lehetősége, In: *Különleges Bábánsmód – Interdiszciplináris folyóirat*. 4. 2. 55–66.

MEZŐ K. (2011), 109.

MEZŐ Katalin – MEZŐ Ferenc (2014): The IPOO-Model of Creative Learning and the Students' Information Processing Characteristics, In: *Psichološka obzorja / Horizons of Psychology*. 23. 137–138.

tapasztalatalapú tanulási ciklus koncepciója (1. konkrét tapasztalat, 2. megfigyelés és reflexió, 3. absztrakt fogalomalkotás, 4. aktív kipróbálás) fémjelzik ezt az irányt.¹⁵

Bármilyen értelemben vett ismeretek szerzésére irányuló törekvés hatásosabb volna, ha a belső motiváció aktiválásával és ezzel együtt az értelemtalálással („miért kell ezt nekem megtanulni?!”) kezdődne, amelyek a személyiségfejlesztés, önismeret fontosságát is magukkal vonják. Ezentúl természetesen számos egyéb faktort kell figyelembe venni az ismeretszerzés hatékonyabbá tételéhez: pl. a többszörös intelligencia-elmélet alapul vétele (Howard Gardner nyomán),¹⁶ élménytársítás (Torsten Fischer, Jens Lehmann,¹⁷ de Vekerdy Tamás a bevezetőben említett előadásában hivatkozik Mérei Ferencre, MÉRŐ Lászlóra, Freund Tamásra és Hámori Józsefre is), elementarizálás (Klafki, Nipkow nyomán)¹⁸ stb., hogy csak a legalapvetőbbeket említsük, ahogy ezekre a későbbiekben még utalunk.

Holisztikus emberkép az oktatásban

A jelen oktatási gyakorlat és köznapi gondolkodás egymást kölcsönösen meghatározó módon a tudás birtokosának, okosnak túlnyomórészt azt nevezi, és a számonkérési

¹⁵ KOLB, David A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall. 21.

¹⁶ DEZSŐ Renáta Anna (2014): Bevezető, In: Dezső Renáta Anna (szerk.): *Differenciált tanulás-szervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával. Megvalósított és reflektált óratervek a PTE tanárképzésében*. Pécs, PTE BTK NTI. 3–7.

DEZSŐ Renáta Anna (2020): Többszörös intelligenciák – egy elmélet születése nyomában, In: *Autonómia és felelőség Neveléstudományi Folyóirat*. 5. 1–4. 41–53.

¹⁷ A kérdést részletesebben vizsgáló művek pl.: FISCHER, Trosten – LEHMANN, Jens (2009): *Studienbuch Erlebnispädagogik: Einführung in Theorie und Praxis der modernen Erlebnispädagogik*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt. 108kk.; CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály – SCHIEFELE, Ulrich (1993): Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens, In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 39. 2. 207–221.

¹⁸ NÉMETH Dávid (2002): *Hit és nevelés. Valláslélektani szemléletmód a mai valláspedagógiában*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar. 93–98.

SCHWEITZER, Friedrich (mit weiteren Beiträgen von Nipkow, Karl Ernst; Biesinger, Albert; Mette, Norbert; Froese, Regine; Kliss, Oliver; Ziegler, Tobias) (42013): *Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*. (Neukirchener Theologie). Neukirchener-Verlag, Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH. 9–221.

rendszerekben is ennek megfelelően azt értékeli, aki a szükséges ismereteket fejben képes tárolni, majd onnan képes is előhívni, azaz nagy lexikális ismerettel rendelkezik.¹⁹ Ha az imént hivatkozott tanulmányt megnézzük, az előbbi megállapítás kapcsán némileg leegyszerűsítettük a kérdést, nem kétség. Azonban ami az intelligenciateszteket illeti, és ami befolyásolja a közgondolkodást, a tanulók értékelését, megítélését: „A legismertebb intelligenciateszt, a Stanford–Binet-féle IQ-vizsgálat, a gyerekek nyelvi, matematikai-logikai és képi-térbeli képességeit méri.”²⁰ Ez a leszűkítés, amely tehát érvényesül (legalábbis a köz-)oktatásban is, azért elgondolkodtató, mert Howard Gardner óta 8 féle intelligenciáról beszélhetünk.²¹ (Sőt, Vekerdy, a bevezetőben említett előadásában 11-12 féle intelligenciáról is említést tesz.) Felmerülhet a kérdés: jogos-e ez így? S a jogosság a hangsúly miatt vetődik fel. Hiszen nyilvánvalóan okosnak, nagy tudásúnak nevezhető az, aki rengeteg lexikális ismerettel rendelkezik, nem kétséges. De (szinte) kizárólag őket nevezhetjük okosnak és értékelhetjük a legmagasabb érdemjegyekkel? Üdvözlendő és hiánypótló módon hazánkban is vannak már komoly törekvések az ún. szingularista intelligencia-szemlélet helyett a pluralista intelligencia koncepciók követésére, melyek ezt alapul véve dolgozzák ki mind az oktatás, mind a számonkérés módjait.²²

Az egyoldalú lexikális ismeretszerzésre való törekvés mellett a Gardner-féle többszörös intelligencia-elméletet megkerülő, jellemzően csak az előbb említett nyelvi, matematikai, logikai, képi-térbeli képességekre épülő szemléletet, gyakorlatot nemcsak mi, hanem számos hazai szakember érzi hiányosnak,²³ köztük egyik nagy szószólójaként Vekerdy Tamás – és nemcsak a holisztikus emberkép alapján illetjük kifogással. Azon tanulók

¹⁹ „Aki magas pontszámot ér el, az a teszt szerint intelligens, aki gyengén teljesít, az szerény képességű. Az utóbbiakat a közgondolkodás kudarcra ítéli, a köznyelv butának tartja, a közoktatás alacsonyabb rangú iskolákba száműzi. A tanárok többsége is azt a diákot tartja okosnak, aki jól számol, logikusan gondolkodik, könnyen követi a hosszú magyarázatot is, választékosan fejezi ki magát, logikusan érvel, pontosan emlékszik a szövegekre és a számokra, míg a jó hangú, tehetségesen rajzoló gyereket, a kiemelkedő tornászt és a természetjárót legfeljebb ügyesnek találja, a diákkormányzat képviselőjét pedig nyűgnek tekinti.” LENGYEL, i. m.

²⁰ LENGYEL, i. m.

²¹ DEZSŐ (2014), 4.; DEZSŐ (2020), 42.; LENGYEL, i. m.; GARDNER, Howard (2006): *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. [h. n.], Basic Books.

²² DEZSŐ (2014), 3–7.

²³ Uo.; LENGYEL, i. m.

(gyermek vagy felnőtt), akiknek az említett képességeik kevésbé fejlettek, az iskolai évek alatt nagyobb mértékű stressznek, szorongásnak és kudarcélménynek vannak kitéve, igazságtalanul. Bár az intelligencia említett típusa is fejleszhető és fejlesztendő, de az erre irányuló egyoldalú törekvés és a csak erre épülő számonkérés, értékelés egy szint felett kontraproduktivitást is eredményezhet.

További, bár nem közvetlen probléma lehet az is, ha csak a rövid távú memóriába vésődik az anyag. A számonkérés idejét követően pedig minimális ideig tárolódik, utána exponenciálisan csökken, és relatíve hamar beáll az ily módon elsajátított anyag mennyisége egy olyan szintre, mint amennyit el lehetne érni az előbbiekhöz szükséges idő- és energiamentiség befektetése nélkül is. Minderről egzakt és empirikus mérési eredmények nélkül is, kizárólag tapasztalatokra, személyes megfigyelésekre támaszkodva is meggyőződhetünk. (Ezzel kapcsolatban Vekerdy Tamás a bevezetőben említett előadásában empirikus felmérésre is hivatkozik.) Ha mindehhez még az érdektelenség, a szubjektív értelmetlenség érzete is társul, csak gyorsítja a feledést, és nehezíti a bevésoédés folyamatát.

Az iskolai érdemjegyeknek az önértékeléssel való szoros és – legalábbis az iskolában töltött évek idején – meghatározó kapcsolata egy teljesen más témakör.²⁴ Itt csak megemlítjük ennek az összekapcsolódásnak is az egyoldalúságát, és ezért helytelen voltát, legyen szó akár a kitűnő, akár az elégtelen iskolai minősítéssel való azonosulásról. Talán a tanárok, oktatók is tehetnek többet azért, hogy az iskolai értékelés valóban és kizárólag az ott nyújtott teljesítményre vonatkozzon, ne másra, és főképpen ne a személy egészére.

Memorizálás mellett

Bár a lexikális ismeretszerzés mennyiségi mérlegelésében jobbára csak a problematizálásig juthatunk, a módszerek konkretizálhatóbbak. Részben a többszörös intelligenciaelméletet figyelembe véve, részben a tapasztalati tanulást szorgalmazva, számos

²⁴ Bővebben: GASKÓ Krisztina (2006): A tanulás pszichológiai értelmezése, In: Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás* (A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, 3. kötet, szerk.: M. Nádasi Mária). Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. 32–33.

módszer egyedien, az adott tanár, oktató kreativitására bízva és az oktatott tudományterület sajátosságait figyelembe véve kialakítható. Tanulmányunk fő célkitűzésének megfelelően elsősorban a lexikális ismeretek szerepének, súlyának vonatkozásában vállalkozunk az akadálymentesítés lehetőségeinek átgondolására.

Amit speciális szakképesítés nélkül is megtehet a tanár, oktató: pl. a felsőoktatási rendszerben, ha minél rendszeresebben ún. félévközi feladatokat kapnak a hallgatók. Elkerülendő azt a gyakorlatot, amely napjainkban mégis uralkodó, miszerint a hallgató csak a vizsgaidőszak néhány napja alatt szembesül a tananyaggal (az előadásokon való részvételen kívül), amikor már nincs idő elmélyítésre, készségi szintű tudás kifejlesztésére meg főleg nem, mindössze a rövid távú emlékezetbe emelésre, egy kielégítő vizsgajegy erejéig. Ez főleg az előadás-jellegű tárgyra vonatkozik, kevésbé a szemináriumi munkára, szakmai gyakorlatokra.

Ezzel ellentétben a félévközi feladatoknak a tárgy jellegétől függően a rendszeres olvasást kell megcéloznia, majd a saját kérdések megfogalmazását, az olvasottakkal való vitatkozást, vélemény, ellenvélemény megfogalmazását, kiselőadás tartását, projektmunka elkészítését; továbbá gyakorlat szerzését, kooperációt, csoportmunkát szorgalmazni, problémamegoldó képességet fejleszteni, más tárgyaknál szerzett ismeretekkel való összefüggések célzott keresését²⁵ stb. (Hasonlót meg lehet tenni középiskolás korosztály esetén is, a szintjüknek megfelelően megválasztva a feladatokat.) Ezek egyike sem igényel közvetlen memorizálást, mégis sok ismeretet fog szinte észrevétlenül elsajátítani a hallgató (tanuló), azt meg sem említve, hogy a kreativitás, spontaneitás fejlesztője²⁶ lehet ez a tapasztalati alapú gyakorlat és szemlélet.²⁷

Felsőoktatásban például az előadások, a levelező tagozatos konzultációs alkalmak idejének nagy részét (mindig figyelembe véve a tárgy jellegét) is célszerű arra fordítani, hogy a korábban említett otthoni és egyéni vagy kiscsoportos munkákat feldolgozzák,

²⁵ Ezzel kapcsolatban kiemelten ajánljuk: MEZŐ (2011b), 216–231.

²⁶ Az ismertetett tevékenységkörrel és az ebben érintett képességek fejlesztésével kapcsolatban ajánljuk a kreativitás részképességeivel [lásd: MEZŐ K. (2011), 100–101] való reláció megfontolását. A tanulási, tanítási folyamatok során történő kreativitás fejlesztése kapcsán feltétlenül kiemelendők a Mező Katalin által publikált programok: „Kreatív tanulásfejlesztés” és a „Kreatív tudománytörténet – kreativitásfejlesztő program” (l.m. 108–110.).

²⁷ KOLB (1984), 21.

illetve a közösségben egymással, valamint az oktatóval párbeszédben újabb gondolatokat fogalmazzanak meg, továbbá az oktató az ő saját, eredeti gondolatait, kutatómunkája eredményeit megossza. Ilyen módon tk. a klasszikus előadás vagy a frontális oktatás meg is szűnik. Azokat az időket, amit együtt tölthet oktató és hallgató, minél nagyobb mértékben ezekre az előbb említett eredeti vagy saját(nak hitt) gondolatok megbeszélésére lenne érdemesebb fordítani, hiszen ezek azok, amelyeket nem lehet otthon, (tan)könyvekből, jegyzetektől, interneten fellelhető forrásokból elolvasni. Középiszkolás korosztály esetén, bár ez az irány kívánatos, mégis sokkal nagyobb mértékben szükséges még a tanári magyarázatokra, a tankönyv tartalmának órai megbeszélésére hagyatkozni.

Az így létrejövő dialógusok az oktatási folyamatban résztvevők között a felnőtté válás, felelősségvállalás, önállósulás támogatói, minden más kiskorúságban tart.

A számonkérések új lehetőségei

Mindezzel szorosan összefügg a számonkérés lehetőségeinek új formája, s ez az, ahol igazán megnyilvánulhatna a címben foglalt „akadálymentesítés”. Az előbbieken vázolt tananyag-feldolgozási szemlélet gyakorlatba ültetése mellett már maga a tanulás folyamata is más értelmet és súlyt nyer, könnyítve ezt a folyamatot. De ha a számonkérés is változik, vélhetően egészen jól sikerülhet a teljes akadálymentesítés.

A számonkérésnek is igazodni kell(ene) a kor vívmányaihoz, az információ gyors rendelkezésre állásához és az előbbieken kifejtett, a vizsgák, számonkérések idejére már kifejlesztett kutatási képességekhez. Konkrétizálva ez azt jelentheti, hogy a vizsgákra, dolgozatokra mindazon segédanyagot is használni lehessen, amelyet a tanuló, hallgató a felkészülés során maga állított össze, szintetizálva, feldolgozva a szakirodalmakat. (Komolyan kellene venni: ha valaki „puskát” készít, az félig megtanulja a leckét.) Ha az elsajátítandó anyagot a fentebb vázoltaknak megfelelően feldolgozza valaki, s ha már csak az adatok, lexikális információk memorizálásában vannak nehézségei, miért ne volnának áthidalhatók ezek a nehézségek a vizsgán oly módon, ahogy a valós életben is meg tudjuk keresni a hiányzó információkat? Itt azonban szóba kerül egy olyan kifejezés, ami nem definiálható, legfeljebb körülírható, s ezzel az értékelést nagyon szubjektívvé (objektíven nehezen mérhetővé) teszi: a segédanyagok „életszerű használata”. Legyen egyértelmű, hogy nem a

számonkérés során találkozik először sem a tankönyvvel, jegyzettel, sem a kérdéses témával a vizsgázó, amit aztán hosszú percekig keresgélne ki a jegyzeteiből.

A vizsga, számonkérés pedig ne a memóriába vésett ismeretek automatikus visszamondását, ismétlését jelentse! – hanem olyan beszélgetést (lásd a felsőoktatás egyik *terminus technicusát*: kollokvium = beszélgetés), amelyben elsősorban a gondolkodás képességére, az információfelhasználás készségére, kreativitásra: az önálló vélemények megfogalmazására, kérdezni tudásra, vitára, érvelésre, összefüggések felismerésére, következtetések levonására, mindennapi életben való használhatóságra, illetve arra helyeződjön a hangsúly, hogy személy szerint milyen kapcsolódási pontot tud a vizsgázó a saját élete bármely szegmense és a megszerzett ismeret között felfedezni, vagy ha nem, miért nem stb. S ha a vizsgán egyes lexikális ismeretek, tények, adatok, információk nem jutnak a vizsgázó eszébe, de „életszerűen gyorsan” meg tudja találni a jegyzeteiben, és képes értőn, értelmezően bánni azokkal, ez a tény önmagában véve ne rontsa a vizsga értékelését.

Természetesen ezen szempontok is csak általános útmutatók, amelyek tudományterületenként annak sajátosságainak, specifikumainak figyelembevétele szerint differenciálандók. Minden másra ott vannak a könyvtárak és az internet.

Befejező gondolatok

Egyértelmű, hogy egy idealizált helyzetet felvázolni lényegesen könnyebb, mint azt a mindennapi gyakorlatba illesztve megvalósítani, s hogy az ismertetett szemlélet fogantatásához rendszerszintű változások szükségesek. De minden megvalósult terv egy idea, egy ötlet megfogalmazásával kezdődik, és annak megvalósítására irányuló törekvésekkel folytatódik. Nem tartjuk tehát hiábavalónak az ezekről való gondolkodást, a téma ismételt fókuszba helyezését – hacsak nem állunk meg ennél –, mert a változások a közös gondolkodással kezdődhetnek.

Ismételten hangsúlyozni szeretnénk, hogy nem a lexikális ismeretszerzésre való törekvést illetjük kifogással. Sokkal inkább a hangsúlyeltolódásokat kívántuk érzékeltetni, megfogalmazva a „mennyi elég” és a „hogyan” kérdését, különös tekintettel a 21. század ismertetett körülményeire. A téma kiemelt aspektusaként kezeljük a többszörös intelligencia szemléletének alkalmazását, az erre épülő oktatási, számonkérési formák kimunkálását.

Témánk teológiaiilag a fragmentális és holisztikus ember- és világgép értelmezésének, valamint ezeknek az oktatási gyakorlatban való realizálódásának összefüggésében áll. Az ember sokszínűségében és különböző adottságaiban mégis egyaránt Isten képére teremtett, a Lélek ajándékaival különféleképpen megáldott, mely ajándékok között nincs minőségbeli, az emberi személy értékességét befolyásoló különbség.

Az oktatási folyamat feletti kontroll kérdésének relativizálása, Heidi Neumann-Wirsig nyomán, általánosságban is elgondolkodtató.

Néhány további releváns teológiai toposz:²⁸

- Felismeréseink, „tananyagaink” Isten ígéreteivel szemben fragmentálisak és átmenetiek.

- A kiszámíthatatlanság, véletlenszerűség (ún. kontingencia) a *conditio humana* része²⁹ – a tanulásban is.

- A tanulás (és tanítás mint külső befolyásolás) ezért csak részben irányítható; kitűzött célok teljességgel sosem érhetőek el.³⁰

- Az ember diadikus, közösségi és transzcendens kapcsolatra utalt lény – a tanulásban is. A spiritualitás teremt dinamikus kapcsolatot ennek a triáznak sarkpontjai között.³¹

- A bibliai zsidó-keresztény életképben a változhatóság, az útra kelés és a megtérés központi jelentőségű – a változtathatóságba vetett hit operacionalizálhatóságát kínálja fel a tanulás. Teológiaiilag ez az exodus témájában jelenik meg.

²⁸ PECH, Andreas (2019): Theorie und Praxis pastoralpsychologischer Supervision und Lehrsupervision, In: *Transformationen* (Pastoralpsychologische Werkstattberichte 30). 19. 29–31.

²⁹ A kontingencia fogalmát ilyen értelemben Luhmann vezette be egyik fő művében: LUHMANN, Niklas (1982): *Funktion der Religion*. Berlin, Suhrkamp. 182. A pasztorálpszichológia számára feldolgozta pl. Klessmann és Lammer. Vö.: PECH (2019), 30.

³⁰ „A nem-irányíthatóság szerénységre int. Búcsúra a tanulási folyamatok közvetlen irányíthatóságának feltételezéstől, el kell tudni fogadni, hogy a kiképzendők azt sajátítják el, amit elsajátítani képesek és akarnak.” NEUMANN-WIRSIG, Heidi (2017): Von der Unmöglichkeit zu lehren und dem Ermöglichen von Lernen – Lehrsupervision aus konstruktivistischer Sicht, In: Freitag-Becker, Edeltrud – Grohs-Schulz, Mechtild – Neumann-Wirsig, Heidi (szerk.): *Lehrsupervision im Fokus*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. 28. Idézi: PECH (2019), 30.

³¹ I. m. 31–32.

A kínált alternatív szemlélet és oktatásba átültetendő gyakorlat bár nem újszerű, és egész (oktatási) rendszerszintű változásokat kíván, mégis hisszük, hogy fontos figyelmet szentelni a kérdésnek, és a kívánt változásokat kis lépések megtételével, egyéni oktatói gyakorlatbeli változtatásokkal is el lehetne érni.

Felhasznált irodalom:

- ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2008): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály – SCHIEFELE, Ulrich (1993): Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens, In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 39. 2. 207–221.
- DEZSŐ Renáta Anna (2014): Bevezető, In: Dezső Renáta Anna (szerk.): *Differenciált tanulásszervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával. Megvalósított és reflektált óratervek a PTE tanárképzésében*. Pécs, PTE BTK NTI. 3–7.
- (2020): Többszörös intelligenciák – egy elmélet születése nyomában, In: *Autonómia és felelősség Neveléstudományi Folyóirat*. 5. 1–4. 41–53.
- FISCHER, Trosten – LEHMANN, Jens (2009): *Studienbuch Erlebnispädagogik: Einführung in Theorie und Praxis der modernen Erlebnispädagogik*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- GARDNER, Howard (2006): *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. [h. n.], Basic Books.
- GASKÓ Krisztina (2006): A tanulás pszichológiai értelmezése, In: Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás* (A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése, 3. kötet, szerk.: M. Nádasi Mária). Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. 20–40.
- GULO, Alokasih (2022): Some Notes on the Idea of Living Human Document and Its Implications for Pastoral Praxis, In: *Eduwest – Journal of Universal Studies*. 2. 1. 140–149.
- HENTING, Hartmut von (2003): *Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim, Beltz Verlag.
- KOLB, David A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- LUHMANN, Niklas (1982): *Funktion der Religion*. Berlin, Suhrkamp.
- MARZANO, Robert J. – KENDALL, John S. (2007): *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks, Corwin Press.

- MEZŐ Ferenc (2011a): A tehetségek személyiségének fejlesztése, In: Balogh László (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához)*. Debrecen, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék. 113–128.
- (2011b): Interdiszciplinaritás a tehetséggondozásban, In: Balogh László (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához)*. Debrecen, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék. 216–231.
- MEZŐ Ferenc – MEZŐ Katalin – MEZŐ Lilla Dóra (2018): Képességfejlesztő játékok az IPOO-modell aspektusából: a fejlesztésbe integrált diagnosztika lehetősége, In: *Különleges Bánásmód – Interdiszciplináris folyóirat*. 4. 2. 55–66.
- MEZŐ Katalin (2011): A kreatívfejlesztés kiemelt szerepe, In: Balogh László (szerk.): *A tehetség felismerése és fejlesztése (Kézikönyv a tehetséggondozás gyakorlatához)*. Debrecen, Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék. 97–112.
- MEZŐ Katalin – MEZŐ Ferenc (2014): The IPOO-Model of Creative Learning and the Students' Information Processing Characteristics, In: *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology*. 23. 136–144.
- NEUMANN-WIRSIG, Heidi (2017): Von der Unmöglichkeit zu lehren und dem Ermöglichen von Lernen – Lehrsupervision aus konstruktivistischer Sicht, In: Freitag-Becker, Edeltrud – Grohs-Schulz, Mechtild – Neumann-Wirsig, Heidi (szerk.): *Lehrsupervision im Fokus*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. 21–30.
- NÉMETH Dávid (2002): *Hit és nevelés. Valláslélektani szemléletmód a mai valláspedagógiában*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar.
- PECH, Andreas (2019): Theorie und Praxis pastoralpsychologischer Supervision und Lehrsupervision, In: *Transformationen (Pastoralpsychologische Werkstattberichte 30)*. 19. 3–47.
- SCHARFENBERG, Joachim (²1985): *Einführung in die Pastoralpsychologie (UTB 1382)*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHWEITZER, Friedrich (mit weiteren Beiträgen von Nipkow, Karl Ernst; Biesinger, Albert; Mette, Norbert; Froese, Regine; Kliss, Oliver; Ziegler, Tobias) (⁴2013): *Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*. (Neukirchener Theologie). Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH.

Internetes hivatkozások:

- LENGYEL Zsuzsanna: *A többszörös intelligencia elméletének alkalmazása a helyesírás-tanításban*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=289> (utolsó megtekintés: 2022. 07. 10.).

VASS Vilmos: *A kreatív iskola*. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=374> (utolsó megtekintés: 2022. 07. 14.).

VEKERDY Tamás: A világ és az ember nyilvánvaló titkai.

<https://www.youtube.com/watch?v=u5f05qWgKcE> (utolsó megtekintés: 2022. december 5.).

Konferencia-előadás:

KRASZNAY Mónika (2019): „Hogyan tanulhatunk pasztorálpszichológiát?” XX. századi kérdésvetések és elképzelések relevanciája a XXI. század elején Joachim Scharfenberg 35 évvel ezelőtti mérlegelése alapján. Elhangzott: *A pasztorálpszichológia harmadik évezred kihívásaira adott válaszai – Konferencia a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából*. „Értékteremtő tudomány”. Püskösdi Teológiai Főiskola, Budapest, 2019. 11. 15.